

**TESIS DOCTORAL**

**PRESENTADA POR: MARÍA DEL PILAR MESA ARROYO**

**PROPUESTA DE COMPOSICIÓN TEXTUAL BASADA EN *MICROFUNCIONES*  
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA EN LA ESO**

**DIRIGIDA POR: DRA. KARIN VILAR SÁNCHEZ**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Tomás de Utrera  
D.L.: OÜÄFJJHÖFF  
ISBN: JÏ Ì È I È JI È HÉ È

*A mis padres*

*Ya no hay tiempo que perder;  
es urgente ponerse a desvelar qué está pasando  
y hacer el esfuerzo de explicarlo.*

Concha Fernández Martorell: *El aula desierta*

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero manifestar mi agradecimiento a la profesora Karin Vilar Sánchez, sin cuyo apoyo esta tesis no se hubiese llevado a cabo. Desde el principio, me animó a emprender esta difícil empresa y me mostró su confianza, asimismo, siempre ha estado disponible para mí con su encomiable capacidad de trabajo y sus valiosas orientaciones y consejos.

Del mismo modo, agradezco enormemente a mis padres Carmen y Manuel, a mi compañero Jesús y a mi abuela Carmen, la ayuda fundamental e incondicional que, en todo momento, he recibido por parte de ellos.

Tampoco me puedo olvidar de dedicar unas palabras de agradecimiento a las doctoras Louisa Buckingham, Edyta Waluch de la Torre y María Teresa García Godoy, quienes de distintos modos han ayudado generosamente a que este proyecto pudiera realizarse.

Por último, me gustaría expresar mi gratitud al Instituto Clara Campoamor de Peligros, a todos los alumnos y los informantes (especialmente, a mis hermanas, amigos y compañeros) que han contribuido desinteresadamente con su ilusión, su trabajo y sus observaciones a la elaboración de este estudio.

## ÍNDICE

Resumen. Abstract .....	10
1. Introducción .....	19
2. Problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO .....	22
2.1. El informe PISA de la OCDE.....	29
2.1.1. El programa internacional de evaluación de alumnos PISA de la OCDE.....	29
2.1.2. Bajo nivel de competencia comunicativa del alumnado español según el informe PISA .....	31
2.2. La evaluación de diagnóstico en el estado español.....	33
2.2.1. Las competencias básicas en el actual sistema educativo.....	34
2.2.2. Las pruebas de evaluación de diagnóstico llevadas a cabo en Andalucía .....	35
2.2.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas y, en concreto, en Andalucía .....	46
2.3. Conclusiones .....	50
3. Fundamentación teórica y metodológica .....	52
3.1. Introducción.....	53
3.2. Estado de la cuestión .....	53
3.3. Lingüística aplicada .....	55
3.4. Enseñanza del español como lengua materna y didáctica de la lengua y la literatura .	57
3.4.1. Formación del profesorado de secundaria de Lengua Castellana y Literatura	61
3.4.2. Didáctica de la expresión escrita .....	63
3.4.3. Enfoque comunicativo y funcional.....	65
3.5. Concepto de competencia comunicativa .....	72
3.6. Nuevas tendencias de la Lingüística .....	78
3.6.1. Pragmática .....	79
3.6.1.1. Teoría de los <i>actos de habla</i> .....	82
3.6.1.2. El <i>principio de cooperación</i> .....	86
3.6.1.3. El <i>principio de cortesía</i> .....	88
3.6.2. Lingüística del texto y análisis del discurso. Concepto de adecuación. Tipologías textuales.....	92
3.6.3. Sociolingüística. Concepto de <i>registro</i> .....	103
3.6.4. Estilística .....	111
3.6.5. Concepto de <i>microfunción</i> y análisis <i>microfuncional</i> .....	113
4. Análisis de manuales de la materia de Lengua Castellana y Literatura de la ESO .....	122
4.1. Introducción.....	123
4.2. Estudio acerca de las editoriales de los manuales que se utilizan en los Institutos de educación secundaria de Andalucía en la materia de Lengua Castellana y Literatura .....	123
4.2.1. Resultados del estudio.....	125
4.2.2. Conclusiones .....	135
4.3. Importancia y presencia de libro de texto en la materia.....	136
4.4. Recopilación de manuales y características de la muestra .....	140
4.5. Justificación teórica y pautas para el análisis .....	143
4.5.1. Disposiciones legales actuales para la ESO.....	147
4.5.2. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos ....	148
4.5.3. Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua .....	151
4.5.4. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos.....	152

4.5.5. Contribución a las competencias básicas .....	160
4.5.6. Actividades .....	165
4.5.7. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales .....	178
4.5.8. Tipos de textos .....	178
4.5.9. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas .....	179
4.6. Resultados del análisis de los manuales por cursos .....	181
4.6.1. Resultados del análisis de los manuales de 1º de ESO .....	181
4.6.2. Resultados del análisis de los manuales de 2º de ESO .....	238
4.6.3. Resultados del análisis de los manuales de 3º de ESO .....	290
4.6.4. Resultados del análisis de los manuales de 4º de ESO .....	355
4.7. Resultados del análisis unificado de los manuales de los cuatro cursos de la ESO .....	405
4.7.1. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos .....	406
4.7.2. Tratamiento del bloque 4 <i>Conocimiento de la lengua</i> .....	410
4.7.3. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos .....	412
4.7.4. Contribución a las competencias básicas .....	418
4.7.5. Actividades .....	421
4.7.6. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales .....	437
4.7.7. Tipos de textos trabajados en los manuales .....	438
4.7.8. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas .....	443
4.8. Conclusiones acerca del análisis de los manuales .....	445
4.8.1. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos .....	447
4.8.2. Tratamiento del bloque 4 <i>Conocimiento de la lengua</i> .....	448
4.8.3. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos .....	449
4.8.4. Contribución a las competencias básicas .....	450
4.8.5. Actividades .....	450
4.8.6. Enfoque onomasiológico y funciones comunicativas y semántico-gramaticales .....	453
4.8.7. Tipos de textos .....	453
4.8.8. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas .....	454
5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación .....	455
5.1. Introducción: justificación de la elección de la reclamación y la carta de presentación como objeto de estudio en la ESO .....	456
5.2. Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la reclamación .....	460
5.2.1. Introducción al estudio de la reclamación .....	460
5.2.2. En qué consiste una reclamación .....	462
5.2.2.1. Criterios de análisis de la información obtenida acerca de la reclamación .....	463
5.2.2.2. La reclamación en Internet .....	464
5.2.2.3. Características de la bibliografía acerca de la reclamación .....	465
5.2.2.4. La reclamación en bibliografía al respecto .....	468
5.2.2.5. La reclamación en los manuales de la ESO .....	472
5.2.2.6. Conclusiones .....	475
5.2.3. Modelos de reclamaciones .....	479
5.2.3.1. Reclamaciones auténticas .....	480
5.2.3.2. Reclamaciones procedentes de distintas fuentes .....	490
5.2.3.3. Conclusiones sobre los modelos de reclamaciones .....	499
5.2.4. Ejercicios propuestos por la bibliografía tratada y los manuales de la ESO .....	500
5.2.4.1. Criterios de análisis de los ejercicios .....	500
5.2.4.2. Ejercicios .....	500
5.2.4.3. Conclusiones .....	503

5.2.5. Hacia las reclamaciones modelo para los alumnos de la ESO .....	504
5.2.5.1. Justificación.....	504
5.2.5.2. Reclamaciones escritas por los alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación .....	506
5.2.5.3. Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes.....	508
5.2.5.4. Reclamaciones presentadas como modelo a nuestros alumnos....	542
5.2.5.5. Resumen de las consideraciones acerca del corpus de reclamaciones .....	542
5.2.5.6. Conclusiones .....	557
5.2.6. Conclusiones generales.....	557
5.3. Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la carta de presentación.....	559
5.3.1. Introducción al estudio de la carta de presentación .....	559
5.3.2. En qué consiste una carta de presentación, características, convenciones y estructura.....	560
5.3.2.1. Criterios de análisis de la información obtenida acerca de la carta de presentación y de los modelos de este tipo de cartas .....	561
5.3.2.2. La carta de presentación en un manual de la ESO. Primera actividad de composición para los alumnos .....	563
5.3.2.3. Información acerca de la carta de presentación en bibliografía e Internet .....	565
5.3.2.4. Modelos de cartas de presentación .....	580
5.3.2.5. Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo .....	583
5.3.3. Conclusiones generales.....	640
6. Propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con <i>microfunciones</i> .....	644
6.1. Inserción de la propuesta didáctica en el currículum actual.....	645
6.2. Situación de comunicación planteada a los alumnos: verosimilitud y motivación .....	651
6.3. Análisis y composición textual basada en el enfoque comunicativo onomasiológico con <i>microfunciones</i> .....	655
6.4. La experiencia de la composición de una reclamación en el primer ciclo de la ESO ..	659
6.4.1. Los alumnos .....	659
6.4.2. Desarrollo de la actividad en 2º de ESO.....	660
6.4.3. Actitud de los alumnos .....	668
6.4.4. Trabajo con los alumnos en 1º de ESO .....	668
6.4.5. Justificación y consideraciones acerca de las <i>microfunciones</i> trabajadas.....	671
6.5. La experiencia de la composición de una carta de presentación en el segundo ciclo de la ESO .....	678
6.5.1. Los alumnos .....	678
6.5.2. Desarrollo de la actividad .....	679
6.5.3. La actitud de los alumnos .....	688
6.5.4. Justificación y consideraciones acerca de las <i>microfunciones</i> trabajadas.....	689
7. Comprobación de la validez de la metodología utilizada .....	695
7.1. Evaluación de los textos .....	696
7.1.1. Criterios de evaluación de las reclamaciones .....	699
7.1.1.1. Criterios de evaluación de la primera reclamación .....	699
7.1.1.2. Criterios de evaluación de las segundas reclamaciones.....	710
7.1.2. Criterios de evaluación de las cartas de presentación .....	711



7.1.2.1. Criterios de evaluación de la primera carta de presentación.....	711
7.1.2.2. Criterios de evaluación de las segundas y terceras cartas de presentación .....	721
7.1.3. Ventajas de <i>Atlas.ti</i> para la presentación de la evaluación de los textos compuestos por los alumnos.....	726
7.1.4. Resultados de la evaluación de las reclamaciones .....	732
7.1.5. Resultados de la evaluación de las cartas de presentación.....	735
7.1.6. Conclusiones .....	739
7.2. La encuesta .....	740
7.2.1. Resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación.....	741
7.2.2. Resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la carta de presentación .....	749
7.2.3. Conclusiones .....	765
7.2.3.1. Conclusiones de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación .....	765
7.2.3.2. Conclusiones de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la carta de presentación.....	767
8. Conclusiones. Conclusions.....	771
9. Referencias bibliográficas .....	799
Anexos.....	811
Anexos a la tesis doctoral .....	811
Anexo 1 Manuales analizados.....	812
Anexo 2 Hoja de reclamación proporcionada a los alumnos de traducción .....	815
Anexo 3 Tabla para la evaluación de las reclamaciones por parte de los informantes.....	816
Anexo 4 Encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación.....	817
Anexo 5 Encuesta acerca de la carta de presentación de los grupos A, B y C .....	820
Anexo 6 Encuesta acerca de la carta de presentación de los grupos D, E y F.....	823

## RESUMEN

El presente trabajo surge ante una realidad concreta: las dificultades de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria para componer textos adecuados a diferentes situaciones comunicativas.

Como profesora de Lengua Castellana y Literatura desde 2003 vengo observando que, en lo que se refiere a la expresión escrita, una de las grandes deficiencias de nuestro alumnado es la adecuación. Por una parte, este desconoce que en la composición de un texto en una situación formal, por ejemplo un control o un trabajo para entregar al profesor, se debe utilizar un registro formal, y por otra parte, aun siendo consciente de esta necesidad, el alumnado desconoce formas o expresiones adecuadas a este registro.

A partir de esta realidad, indagamos una de las posibles causas de estas deficiencias en la expresión escrita a través del análisis de los manuales utilizados en los centros de educación secundaria de Andalucía.

A través de nuestra colaboración durante los años 2000, 2001 y 2002, primero con una beca de prácticas y posteriormente con una beca de iniciación a la investigación, en el proyecto I+D *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico)* [PB-98 1336], cuyo objetivo era la elaboración de una gramática funcional contrastiva de español-alemán para traductores con enfoque onomasiológico, conocimos el concepto de *microfunción* y la metodología del análisis *microfuncional*. En este proyecto se aplicó esta metodología a la traducción, si bien posteriormente en nuestro trabajo como docentes de español como lengua materna en secundaria nos planteamos la posibilidad de aplicar esta metodología para que los alumnos de esta etapa fueran capaces de redactar textos adecuados a una determinada situación comunicativa y tipo textual.

De este modo, aprovechando la situación privilegiada en la que nos hallamos como docentes, demostramos con el presente estudio que la aplicación del análisis *microfuncional* de determinados tipos de texto y la posterior creación basada en *microfunciones* puede ser una vía para ayudar a estos alumnos a mejorar la adecuación estilística de sus textos.

Los objetivos que perseguimos con nuestro trabajo son los siguientes:

- Indagar las causas de los problemas de expresión escrita de los alumnos.

- Elaborar actividades y materiales que, basados en el análisis *microfuncional*, mejoren la adecuación estilística de los textos escritos por los alumnos de ESO y con ello contribuir a la mejora de la enseñanza del español como lengua materna, en concreto de la expresión escrita, entre los alumnos de educación secundaria.

Para conseguir los objetivos citados hemos seguido la siguiente metodología:

- Identificar los manuales que se utilizan para la materia de Lengua Castellana y Literatura en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía.
- Analizar si la organización, los contenidos y las actividades que proponen los manuales de esta etapa educativa en nuestra materia son adecuados y suficientes para que los alumnos desarrollen la habilidad de componer textos.
- Como necesario paso previo a la propuesta de composición de los tipos textuales al alumnado; realizamos un estudio de la definición, características, convenciones y lenguaje de la reclamación y de la carta de presentación, textos que seleccionamos porque se insertan en los propuestos por el currículo vigente y porque son útiles para la vida real actual y futura de los alumnos.
- Con el propósito de mejorar la adecuación estilística de los textos construidos por los alumnos, aplicar la metodología del análisis *microfuncional* (método de enfoque onomasiológico en el que partiendo de diferentes funciones comunicativas, semántico-gramaticales, etc., las así llamadas *microfunciones*, el alumno accede a los recursos lingüísticos adecuados para su expresión) al trabajo con los alumnos de ESO.
- Por último, comprobar el grado de éxito de nuestra propuesta didáctica a través de la evaluación de los textos elaborados por estos y mediante una encuesta de satisfacción entre los alumnos.

El trabajo se estructura en ocho capítulos. El primero es la introducción a trabajo. En el segundo, mostramos los resultados de las últimas evaluaciones del nivel de competencia lingüística a través del informe PISA y las pruebas de diagnóstico andaluzas. Además, en las pruebas andaluzas, analizamos el tipo de actividades con las que se evalúa la capacidad de expresión escrita del alumnado. Asimismo, nos detenemos en la reciente inclusión de las competencias básicas en el actual sistema educativo.

El capítulo tercero es la fundamentación teórica y metodológica de esta investigación. En primer lugar, planteamos el estado de la cuestión refiriéndonos a estudios similares al nuestro

y mostrando la necesidad y pertinencia del presente estudio. Seguidamente, llevamos a cabo una revisión bibliográfica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna y estudiamos las aportaciones que las nuevas tendencias de la lingüística realizan a la didáctica de la lengua en educación secundaria.

En el cuarto capítulo, mostramos los resultados del estudio realizado con el fin de identificar los manuales que se utilizan en 391 centros de educación secundaria de Andalucía. Asimismo, recogemos resultados de estudios y opiniones acerca del uso del libro de texto en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Justificamos las pautas y criterios utilizados en el análisis de los libros de texto que se utilizan actualmente en los centros, y finalmente, exponemos los resultados del análisis de 46 manuales de nuestra materia de la ESO.

En el capítulo quinto, justificamos la elección de los tipos textuales, reclamación y carta de presentación, analizamos la información que aporta la bibliografía, Internet y otras fuentes; y modelos reales y procedentes de estas fuentes. Exponemos los pasos seguidos para llegar a los modelos textuales que presentamos al alumnado objeto del estudio y a la elaboración de unos criterios de evaluación que nos permitan determinar la adecuación de los textos compuestos por dicho alumnado.

En el sexto capítulo, presentamos las actividades que realizamos para comprobar la efectividad de nuestra propuesta didáctica con 121 alumnos: 64 de primer ciclo de la ESO y 57 de segundo ciclo. En primer lugar, planteamos la creación textual con actividades procedentes de manuales de ESO. En segundo lugar, presentamos a los alumnos modelos textuales, y les proponemos el análisis *microfuncional* y la elaboración de textos utilizando los recursos lingüísticos procedentes de este análisis.

El capítulo séptimo se centra en la comprobación de la validez de la metodología utilizada. Presentamos los criterios para la evaluación de la adecuación estilística de los textos compuestos por los alumnos antes y después de aplicar la metodología del análisis *microfuncional*, los resultados de la evaluación de estos textos y de la encuesta en la que indagamos el nivel de satisfacción de los alumnos respecto a nuestra propuesta didáctica.

Por último, recogemos las conclusiones a las que llegamos con nuestro estudio y las referencias bibliográficas utilizadas.

Incluimos seis anexos a esta tesis, en estos presentamos una lista de los manuales analizados; en el caso de la reclamación, la hoja de reclamación proporcionada a los alumnos de traducción, y la tabla para la evaluación de las reclamaciones por parte de los informantes. Por último, adjuntamos las encuestas acerca de la actividad de composición de la reclamación y de la carta de presentación que completaron los alumnos.

Asimismo, presentamos un CD que contiene el análisis completo de los libros de texto y la evaluación de los textos compuestos por los alumnos tanto en formato *Word* como en unidades hermenéuticas del programa informático *Atlas.ti*.

## ABSTRACT

Our study was motivated by our observation of the difficulties experienced by secondary school students in writing appropriate texts for a variety of communicative purposes.

As a teacher of Spanish language and literature since 2003, I have observed that, as regards writing expression, one of the most important challenges our students face is composing a stylistically appropriate text. On the one hand, they do not know that in a formal situation, for instance in an exam or in a paper for the teacher, it is necessary to compose a text using the formal register. On the other hand, even if they are conscious of this necessity, the students do not know forms or expressions appropriate for this register.

In response to this situation, we investigate possible reasons of this poor level of written expression by analysing textbooks used in secondary schools of Andalucía.

Throughout our collaboration during the years 2000, 2001 and 2002, firstly with a grant and subsequently with a second research grant, for the project I+D *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico)* [PB-98 1336], whose purpose was the development of a functional contrastive grammar for translators with an onomasiological approach, we learned about the concept of *microfunction* and the methodology of the *microfunction* analysis. In this project this methodology was applied to translation, although later in our work as a teacher of Spanish first language in secondary education we considered the possibility to apply this methodology with the goal that the students of this level would be able to write texts appropriate for a determined communicative situation.

Subsequently, taking advantage of our position as a language teacher, we seek to demonstrate that a *microfunction* analysis can serve to help these students to improve the style of their written expression.

Our study aims to:

- Research the causes of the students' poor level of written expression.
- Develop activities and materials which, based on the *microfunction* analysis we undertake, improve students' written style and, consequently, contribute to the

improvement of teaching Spanish as a first language to secondary students, particularly with regard to written expression.

To achieve the mentioned goals we undertook the following procedural steps:

- Review of the literature relating to teaching Spanish as a first language and study of the contributions of new tendencies in Linguistics to language teaching in secondary education.
- Identification of the books used for the Spanish Language and Literature curriculum in secondary schools in Andalucía.
- Analysis of the organization, content and activities that appear in the textbooks of this level in order to know if they are appropriate and considering the extent to which they enable students to develop their writing skills.
- Prior to proposing a composition activity that would facilitate the development of register-specific writing skills; we studied of the definition, characteristics, conventions and language of complaints and cover letters. We chose these two text types because they would be easy to include among the text types proposed in the current curriculum and because they have a practical application in students' lives.
- For the purpose of improving the stylistic appropriation of the texts written by the students, employ of the *microfunction* analysis methodology in our work with secondary school students. By this we refer to an onomasiological approach in which students access the appropriate linguistic forms by selecting the required communicative, semantic-grammatical, etc. function (the so-called *microfunction*).
- Finally, test of the degree of success of our didactic method through the assessment of the texts written by the students and through the students' completion of a satisfaction questionnaire.

This work is structured in eight chapters. The first is the introduction to the work. In the second, we show the linguistic competence level of the last evaluations in the PISA report and the Andalusian diagnosis tests. In the Andalusian tests we analyze the kind of activities with which the students' written expression skills are evaluated. We discuss the recent inclusion of basic competences in the current educative system.

The third chapter provides the theoretical and methodological foundation for this research. Firstly, we review recent research and demonstrate the need for and relevance of this study.

Subsequently, we undertake a bibliographical review for the field of teaching of Spanish as a first language and we discuss recent contributions by linguistics to language teaching in the secondary education.

In the fourth chapter we show our study results with the goal to identifying the textbooks used in 391 secondary schools in Andalucía. Besides, we gather results from studies and opinions about the use of the book for the subject of Spanish Language and Literature. We justify the steps and criteria used in the books' analysis, and finally, we present the results of the analysis of 46 school textbooks for our subject.

In the fifth chapter we justify the choice of text types (complaints and cover letters) and we analyze the relevant literature, from the Internet and other sources, and authentic texts and taken from these sources. We present the steps followed in order to obtain the model text that we present to the students involved in our study, and to prepare the assessment criteria which enables us to determine the level of adequacy of the texts written by the above mentioned students.

In the sixth chapter we present the activities we devised to check the effectiveness of our didactic method with 121 students (64 from the secondary education first cycle and 57 of the second cycle). Firstly, we proposed the textual composition with activities from textbooks of secondary school. Secondly, we present model texts, and undertook with the students a *microfunction* analysis, followed by the composition of a text using the linguistic resources obtained from this analysis.

The seventh chapter focuses on a verification of the validity of the methodology. We present the criteria for the texts composed by the students before and after applying the *microfunction* analysis methodology, the results of the assessment of the texts and from the questionnaire in which we investigated the student's level of satisfaction with our didactic method.

Finally, we present the study's conclusions and the bibliographic references used.

We include six appendixes to this thesis. In these we present a list of analyzed textbooks, the complaint text provided to translation's students and the table for the informants' evaluation of complaints. In the end, we attach the questionnaires about the complaint composition activity and the cover letter completed by the students.



We also present a CD with the textbooks' full analysis and the assessment of texts composed by the students in *Word* and *Atlas.ti* format.

## **1. INTRODUCCIÓN**

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años los medios de comunicación, las evaluaciones externas, como el informe PISA<sup>1</sup>, y las internas, como las evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo por las distintas comunidades autónomas<sup>2</sup>, ponen de manifiesto una preocupación social por el nivel de instrucción de los estudiantes españoles en general, y en concreto, por la capacidad de expresión escrita de los alumnos de educación secundaria.

En la sociedad actual tiene una gran importancia ser capaz de expresarse con adecuación y corrección. Así uno de los objetivos que se plantea en nuestro sistema educativo para la etapa de la educación secundaria obligatoria es:

*Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*<sup>3</sup>.

Del mismo modo, una de las competencias básicas que el alumno ha de desarrollar en esta etapa educativa es la *competencia en comunicación lingüística*. Esta tiene una gran relevancia para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos del alumnado.

Actualmente, a pesar de la expansión de los medios audiovisuales y del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, uno de los principales medios de comunicación, de difusión del conocimiento y de la información, sigue siendo el texto escrito. Además, es reconocido por todos que no es fácil desarrollar la capacidad de expresión escrita y que se necesita de una instrucción específica.

A partir de esta realidad, nos planteamos la hipótesis de que una de las posibles causas de las deficiencias en la expresión escrita del alumnado se encuentre en los manuales, por lo que llevamos a cabo el análisis de los libros de texto utilizados en los centros de educación secundaria de Andalucía en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

---

<sup>1</sup> OCDE: 2008.

<sup>2</sup> Informe del instituto de evaluación del Ministerio de Educación sobre la situación de la educación en España disponible en [http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/rs3\\_1\\_2007.pdf](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/rs3_1_2007.pdf), e informe de resultados de las pruebas de diagnóstico de la comunidad autónoma andaluza que se llevaron a cabo en el curso 2008/2009 disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991\\_evaluaciondiagnostico2008\\_09.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991_evaluaciondiagnostico2008_09.pdf) (webs consultadas por última vez el 11 de julio de 2010).

<sup>3</sup> *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

Como una posible solución a la insuficiente capacidad de expresión escrita del alumnado de la ESO, y en concreto, de la adecuación estilística de los textos compuestos por este alumnado, hemos llevado a cabo los estudios que presentamos, y elaborado las actividades y materiales que proponemos en este estudio.

## **2. PROBLEMAS DE EXPRESIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO DE LA ESO**

---

## 2. PROBLEMAS DE EXPRESIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO DE LA ESO

En este apartado constatamos los problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO. En primer lugar, lo hacemos a través de fragmentos de textos redactados por nuestros alumnos. Seguidamente, recogemos algunas noticias aparecidas en prensa que señalan los problemas de nuestro sistema educativo, así como, un artículo que analiza las carencias en la expresión escrita del alumnado, y las opiniones de autores, que han estudiado la competencia comunicativa del alumnado de secundaria, y que se manifiestan a este respecto.

Posteriormente, indagamos la motivación de las evaluaciones a las que nos referimos y nos hacemos eco de algunas críticas que han sufrido, exponemos los últimos resultados disponibles del programa internacional de evaluación de alumnos PISA de la OCDE y las pruebas de diagnóstico a las que se somete al alumnado de las distintas comunidades autónomas españolas. Asimismo, teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de nuestro trabajo es presentar una propuesta didáctica para la mejora de la expresión escrita, analizamos las actividades de expresión escrita propuestas por la Junta de Andalucía en sus pruebas de diagnóstico.

Como profesores de educación secundaria conocemos las deficiencias en la competencia comunicativa del alumnado de secundaria, especialmente en lo que se refiere a la adecuación a una determinada situación comunicativa.

Son numerosos los ejemplos de inadecuaciones que podríamos citar, presentamos algunas muestras procedentes de alumnos de 2º ciclo de la ESO en cartas de presentación<sup>4</sup>. Un alumno saluda en una carta de presentación escribiendo el nombre propio del destinatario y utiliza la segunda persona de singular *tú* como forma de tratamiento:

*Sr. Juan:*

*He leído en un anuncio que necesitas empleados, y me gustaría buscar un empleo. [...]*

*En espera de noticias por favor avisame al telefono o correo indicado, Gracias.*

Del mismo modo, otro alumno utiliza el nombre propio y, además, se permite dirigirse al destinatario de un modo bastante directo:

---

<sup>4</sup> Hemos transcrito literalmente los fragmentos de textos compuestos por los alumnos, incluidos errores gramaticales y de ortografía. De los cinco ejemplos aportados, los cuatro primeros pertenecen a alumnos de 3º de ESO y el último a un alumno de 4º de ESO.

*Sr. Jose: he visto su anuncio en la revista, estoy muy interesado en su trabajo, Necesito trabajar y usted un trabajador. Por favor pienselo y deme una respuesta rápidamente. Les saluda atentamente.*

En el siguiente ejemplo el alumno hizo referencia a su formación utilizando las siguientes expresiones, que consideramos informales:

*Quiero que sepa que tengo la E.S.O y el Bachilletato.*

Obsérvese, asimismo, cómo se refiere el próximo estudiante a la oferta de trabajo y cómo indica la experiencia que posee<sup>5</sup>:

*Sres. Me pongo en contacto porque me interesa mucho lo de monitor de fitness porque llevo 3 años en un gimnasio de monitor de fitness.*

*Espero que os intereseis y me agais una entrevista de trabajo.*

Por último, otro alumno se permite, como hemos visto en ejemplos anteriores, tutear al destinatario de su carta y saludarlo de la siguiente forma:

*Queridos señores:*

*Les escribo para decirles que estoy buscando trabajo y se que vosotros los estais buscando personal así que estoy dispuesta a ser vuestra empleada.*

*Bueno estoy en espera que me llameis yo os estaré esperando. Gracias.*

Estos ejemplos dan cuenta de las dificultades de los alumnos de la ESO, incluso en el segundo ciclo, para adecuarse a un determinado destinatario y, especialmente, a un registro formal. No obstante, no solo los docentes somos conscientes de estas dificultades, sino que continuamente se publican en los medios de comunicación noticias y artículos de opinión que se ocupan de los problemas y deficientes resultados del sistema educativo español.

Como ejemplo de ello, señalamos algunas noticias que leemos en prensa y que apuntan al alto índice de abandono escolar que sufren España y Andalucía:

*Tres de cada diez alumnos españoles abandonan los estudios obligatorios antes de graduarse. La tasa de abandono en España dobla a la media Europea, según un estudio de Fundación 'La Caixa'<sup>6</sup>.*

---

<sup>5</sup> Nótese que utiliza la segunda persona en el tratamiento.

<sup>6</sup> Noticia publicada en [www.europapress.es](http://www.europapress.es) el 12 de julio de 2010.

*El abandono escolar, una opción que se hizo fácil en la España del turismo y la construcción, empieza a pasar factura. El trabajo ya escasea, y los jóvenes se encuentran ahora sin empleo, y además sin cualificación<sup>7</sup>.*

*El 31% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años no continúa estudiando tras completar la enseñanza obligatoria, frente al 14,8% de la media europea. España necesita 570.000 jóvenes más que cursen estudios postobligatorios o vuelvan al sistema educativo en los próximos cuatro años para igualarse a Europa<sup>8</sup>.*

*José Antonio Griñán considera una “urgencia” para el Gobierno andaluz la reducción del fracaso escolar<sup>9</sup>.*

No solo la alta tasa de abandono escolar, sino también los problemas de expresión escrita de los alumnos de nuestro sistema educativo son objeto de atención de los medios. En 2008 se publica un artículo<sup>10</sup> en un diario nacional en el que se señala que:

*Nuestros estudiantes hablan, por lo general, un castellano pobre y, a menudo, impostado, porque el sistema educativo ha descuidado en los últimos tiempos la enseñanza de la lengua, y porque tampoco la sociedad cree que hablar y escribir bien sea fundamental para el desarrollo intelectual y el éxito social y profesional. Ésa es al menos la opinión de una amplia mayoría de docentes convencidos de que asistimos a un proceso de deterioro en el buen uso de la lengua.*

En este artículo se indica que estas carencias de expresión empiezan a suponer un obstáculo para acceder a determinados trabajos. Estas deficiencias se detectan también entre los estudiantes de ciencias de la educación, y, por consiguiente, entre los futuros maestros. Como carencias de expresión escrita se citan: faltas de ortografía, pérdida de vocabulario, confusiones léxicas, incompetencia expresiva, faltas de coherencia, dificultad para razonar en abstracto y falta de adecuación al interlocutor.

Se apuntan posibles causas de este problema:

- La enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años  
*algunos entendidos opinan que el proceso de deterioro se inició en 1990 con la entrada en vigor de la LOGSE, que amplió hasta los 16 años la edad de la enseñanza obligatoria<sup>11</sup>*
- La pasividad de la dedicación del tiempo de ocio a los medios audiovisuales
- El lenguaje coloquial de los medios de comunicación incluida la telefonía móvil e Internet

---

<sup>7</sup> [www.elpais.es](http://www.elpais.es), Elisa Silió, 4 de octubre de 2008.

<sup>8</sup> Información publicada por [www.publico.es](http://www.publico.es) el 20 de noviembre de 2008.

<sup>9</sup> [www.juntadeandalucia.es/educación](http://www.juntadeandalucia.es/educación), 7 de julio de 2010.

<sup>10</sup> El título del artículo es *Mucho ruido y pocas letras*, el autor es José Luis Barbería y se publicó en [www.elpais.es](http://www.elpais.es) con fecha 19 de octubre de 2008.

<sup>11</sup> No nos vamos a detener a cuestionar aquí la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, nuestra intención es simplemente plasmar los problemas de expresión del alumnado actual y apuntar algunas posibles causas que se recogen en el artículo citado.



*La cultura globalizadora uniformadora y pasiva del ocio audiovisual, el lenguaje coloquial de los medios de comunicación y la economía lingüística que acompaña la comunicación por teléfono móvil e Internet [...] “Es normal que la jerga juvenil se renueve y resulte transgresora. La cuestión no son las abreviaturas de los SMS o los coloquialismos, sino el empobrecimiento extremo que a veces se refleja en cierta dificultad para razonar en abstracto y en la falta de adecuación al interlocutor”, subraya Concepción Martínez Pasamar, directora del Instituto de Lengua y Cultura españolas de la Universidad de Navarra.*

- Socialmente no se considera importante expresarse correcta y adecuadamente

*“hay mucha gente que cree que expresarse bien no es importante y que la lengua no sirve para nada”, reflexiona José Antonio Pascual, lingüista y catedrático de la Universidad Carlos III. “Aunque el dominio de la lengua es fuente de poder y resulta indispensable si se aspira a tener una cabeza bien amueblada, parece que el éxito social se ve en otras cosas, como en el dinero o la fama”.*

Nosotros consideramos que, por una parte, la expresión oral o escrita del alumnado (así como la educación en general) no es una prioridad para una sociedad en la que prima lo audiovisual y lo digital, los contenidos culturales son escasos (o de difícil acceso) en los medios de comunicación, y los valores que se ensalzan son el dinero o la fama<sup>12</sup>. Si bien, por otra parte, la competencia comunicativa es necesaria para lograr el éxito en el sistema educativo y en el sumamente competitivo mundo laboral actual.

Como hemos visto, la prensa se ha hecho eco de los problemas de nuestro sistema educativo y, en concreto, de los que se refieren a la expresión escrita de los jóvenes. Asimismo, son muchos los autores que se han quejado de las carencias en la competencia lingüística del alumnado de secundaria.

Lomas (1993: 18) planteaba que año a año se constata el fracaso reiterado en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del alumnado y manifestaba la necesidad de preguntarse qué cambios se han de llevar a cabo para que se consigan los objetivos que propone el sistema educativo.

Martín Rojo y Whittaker (1998) en un estudio acerca de las reclamaciones compuestas por alumnos que pedían la revisión de su calificación en selectividad consideran que los textos de los alumnos destacan por su inadecuación:

---

<sup>12</sup> En julio de 2010 España fue la ganadora del campeonato mundial de fútbol y en muchos programas de televisión, incluso en informativos de las cadenas públicas, se afirmó que los futbolistas del equipo español eran verdaderos modelos para los jóvenes.

*Muchos de estos textos resultaban además inadecuados y no sólo porque sus autores no conseguían reproducir el registro burocrático, sino por los papeles que, a través de sus discursos, se atribuían a sí mismos y a la administración, su interlocutor (Martín Rojo y Whittaker 1998:96).*

Igual que los autores anteriores, Torres López (2005: 465) señala la deficiente competencia lingüística de los estudiantes de secundaria:

*el alumno raramente mejora su competencia lingüística, pocas veces está capacitado para la expresión y la comprensión correctas (Torres López 2005: 465).*

En Mesa Arroyo (2010) como resultado de un estudio realizado sobre seis grupos de alumnos de los cuatro cursos de la ESO en tres centros de enseñanza secundaria de Andalucía<sup>13</sup> durante el curso 2007/ 2008 constatamos la necesidad de indagar las causas de las carencias en la competencia comunicativa que se señalan en los informes realizados por la Junta de Andalucía tras las pruebas de diagnóstico, de elaborar materiales para su evaluación y, de proponer medidas y actividades para mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado de secundaria.

La siguiente autora apunta la incidencia en el rendimiento académico de la insuficiente competencia comunicativa del alumnado:

*la forma de hablar y expresarse de manera juvenil y poco cuidada repercute en su modo de redactar exámenes y trabajos de otras asignaturas diferentes a la nuestra, es decir, su limitada competencia lingüística incide en todo su rendimiento académico personal (Matillas Ocaña 2005: 329).*

En Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres (2005) se considera que la expresión escrita es un ámbito en el que se suelen presentar dificultades con mayor frecuencia que en el resto de las destrezas:

*en el ámbito general de las deficiencias que se detectan en el uso funcional de la lengua que hacen las personas, la lengua escrita aparece como un sector especialmente deficiente (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres 2005: 23).*

Esta dificultad se debe a la complejidad del proceso de desarrollo de la capacidad de expresión escrita:

*Las dificultades en la expresión escrita derivan de que ésta es una actividad compleja, en la que están involucradas diversas habilidades del sujeto que escribe. En primer lugar, el*

---

<sup>13</sup> En Granada en los IES *Clara Campoamor* de Peligros y *Manuel de Falla* de Maracena; y en Jaén, en el IES *Juan de Villar* de Arjonilla.

*conocimiento de lo que significa “saber escribir”; pero, sobre todo, la puesta en funcionamiento de habilidades básicas, de estrategias y de la capacidad de coordinar múltiples procesos. La complejidad radica, además, en que los procesos que debe controlar el escritor son simultáneos y recursivos. Esta complejidad hace que la escritura sea un aprendizaje difícil. (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres 2005: 45).*

También se afirma que estos problemas se dan fundamentalmente en secundaria:

*En la etapa de la Educación Secundaria se detectan con mayor intensidad los problemas en la expresión escrita, dado que el currículum de esta etapa plantea a los alumnos mayores exigencias en este campo. A pesar de su carácter evolutivo, las dificultades pueden prolongarse durante mucho tiempo, hasta la edad adulta. (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres 2005: 46).*

En esta etapa, tal y como señala González Nieto (2001: 22) la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje no es, en ocasiones, la más adecuada. Este autor apunta *la dificultad inherente al ejercicio de la docencia en los niveles más conflictivos del sistema, debido a la edad y a las actitudes de una gran mayoría de los alumnos.*

En resumen, los autores señalan la insuficiente competencia lingüística y comunicativa del alumnado, fundamentalmente en la expresión escrita debido a una mayor dificultad para el desarrollo de esta competencia, y en particular, en la etapa educativa que nos atañe, la educación secundaria, en la que estos problemas se detectan con mayor intensidad ya que se pide la elaboración de textos más complejos al alumnado y el trabajo del docente es especialmente arduo debido a la actitud de este. Esta insuficiente competencia comunicativa perjudica al alumnado en su rendimiento académico y puede prolongarse en la edad adulta.

Los problemas de falta de motivación, apatía, poca capacidad de concentración, conductas disruptivas o indisciplina en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria son una realidad que cualquier docente de este nivel educativo puede corroborar. En la mayoría de los centros<sup>14</sup> hay alumnos que no quieren estudiar pero que, por la legislación educativa vigente, se ven obligados a asistir a clase hasta los dieciséis años. Debido a los problemas de disciplina los centros en sus reglamentos orgánicos de funcionamiento plantean la existencia de un aula, que denominada de diversas formas *aula de tiempo fuera* o *aula de convivencia*, servirá para enviar a aquellos alumnos que impidan al profesor dar clase y al resto de compañeros ejercer su derecho a la educación. Asimismo, se establece un sistema de *partes* o *apercibimientos* en los que el profesor toma nota de las conductas inapropiadas de los alumnos y a partir de los cuales se sanciona a estos, en muchos casos con la expulsión temporal del centro. En algunos

---

<sup>14</sup> Somos conscientes de que no se puede generalizar y de que las realidades de los centros dependiendo del contexto socioeconómico de su alumnado son diferentes.

casos, no siempre<sup>15</sup> y la tarea no es fácil, estos problemas pueden atenuarse utilizando una metodología activa, motivadora, que plantee actividades relacionadas con la vida real del alumnado.

Hasta el momento, hemos apuntado los problemas de expresión escrita de los adolescentes españoles a través de sus escritos, de noticias publicadas en prensa y de la opinión de expertos en didáctica de la lengua. Ahora bien, existen evaluaciones objetivas tanto externas (el programa internacional de evaluación de alumnos PISA de la OCDE) como internas (las evaluaciones de diagnóstico) que nos permiten contar con datos concretos acerca de los niveles y dificultades del alumnado en la etapa a la que pertenece el alumnado objeto de nuestro estudio, y que presentamos en los apartados siguientes.

## **2.1. El informe PISA de la OCDE**

### **2.1.1. El programa internacional de evaluación de alumnos PISA de la OCDE**

En la actualidad existe un programa internacional que se ocupa de la evaluación del nivel de competencias de los alumnos de secundaria en distintos países miembros de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*)<sup>16</sup> que se puso en marcha en 1997.

Como podemos leer en OCDE (2008: 18) el programa internacional de evaluación de alumnos PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

*¿Están los estudiantes lo suficientemente preparados para enfrentarse a los retos del futuro?*

*¿Están capacitados para analizar sus ideas, razonarlas y comunicarlas de manera efectiva?*

*¿Han encontrado intereses que puedan perseguir a lo largo de su vida como miembros productivos de la economía y de la sociedad?*

Esta evaluación se lleva a cabo cada 3 años por medio de una encuesta sobre competencias clave realizada a estudiantes de quince años.

---

<sup>15</sup> Hay alumnos que se niegan sistemáticamente a realizar cualquier tipo de actividad.

<sup>16</sup> Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estado Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

PISA evalúa el nivel de conocimientos y destrezas necesarios para participar plenamente en la sociedad que han adquirido los estudiantes a punto de acabar su escolarización obligatoria, centrándose en competencias clave como la lectura, las matemáticas y las ciencias. Los resultados de esta evaluación muestran a los países la situación que ocupan sus sistemas educativos, con relación a otros, en el rendimiento de los alumnos de quince años.

El primer estudio PISA se llevó a cabo en el año 2000 y se centró en la capacidad lectora (mientras que en 2003 se dedicó a la competencia matemática y en 2006 a las ciencias). El informe PISA 2009 se volvió a centrar en la lectura como área principal de evaluación.

Tal y como se señala en OCDE (2008: 20):

*El interés por PISA queda patente en la gran cantidad de informes realizados en los países participantes<sup>17</sup> y las numerosas referencias a los resultados de PISA en debates públicos y medios de comunicación de todo el mundo.*

Nos basamos en el informe PISA, como resultado de una evaluación externa que nos aporta datos acerca de la situación de España en el marco de una serie de países que forman la OCDE, estos datos nos sirven como indicador de las carencias en los niveles de competencias del alumnado español y andaluz. No obstante, antes de exponer estos datos, hemos de señalar que este informe despierta algunas críticas y se debe indagar cuál es su orientación.

El programa internacional de evaluación de alumnos (PISA) de la OCDE se realiza *en los países miembros de la OCDE y en un grupo de países socios cuyas economías suponen el 90% de la economía mundial<sup>18</sup>* y no tiene en cuenta al resto de países.

Asimismo, en el informe PISA 2006 podemos leer:

*La disminución de trabajos no cualificados en los países desarrollados indica que los trabajadores poco cualificados corren el riesgo de convertirse en una creciente carga social y que podrían enfrentarse a desigualdades cada vez mayores. Nivelar el campo de juego entre los estudiantes acomodados y los menos acomodados no es sólo cuestión de equidad, sino también una forma de ampliar el campo de reclutamiento para empleos especializados y una competitividad laboral general cada vez mayor.*

---

<sup>17</sup> Véase [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) para localizar los vínculos a las páginas web de PISA en otros países y a los estudios nacionales de PISA.

<sup>18</sup> OCDE (2008).

Tanto la composición de la OCDE como comentarios como el anterior, nos indican que la orientación y objetivo de este programa de evaluación es fundamentalmente económica. En una conferencia titulada *¿Se aprende lo suficiente? Distorsiones del informe PISA*<sup>19</sup> se apuntan algunas críticas al informe PISA:

- El informe PISA está suplantando los viejos ideales igualitarios de la educación por criterios economicistas.
- Las pruebas se diseñan sin tener en cuenta los objetivos, currículos y prácticas pedagógicas de cada sistema educativo.
- Los resultados educativos de los jóvenes españoles son los esperables en relación con la realidad económica y social y la historia educativa del país.

En cuanto al sistema educativo español, en esta conferencia, se afirma que la inversión educativa española es en la actualidad por alumno y año inferior a la media de la OCDE, siendo uno de los países que tanto en términos absolutos como, sobre todo, en porcentaje del PIB, menos invierte en educación. Los resultados de los jóvenes en el estudio PISA han de ser analizados también considerando el retraso histórico de la educación de este país en España donde la generalización de la educación secundaria es un fenómeno muy reciente. La población española entre 25 y 64 años con educación secundaria no obligatoria no alcanza el 40% frente al 62% de media de la OCDE.

### **2.1.2. Bajo nivel de competencia comunicativa del alumnado español según el informe PISA**

El informe PISA analiza la competencia lectora y no evalúa ni la expresión ni la comprensión oral.

El informe PISA 2006 (OCDE 2008: 304 y 305) estudia la competencia científica de los alumnos, pero también tiene en cuenta datos de tendencias de los cambios en los conocimientos y habilidades de los estudiantes en lectura y en matemáticas.

En cuanto al rendimiento en lectura, se fijan cinco niveles, el cinco es el más alto y el uno, el más bajo. Con la excepción de México, Turquía, España y Grecia, al menos el 20% de los alumnos de cada país de la OCDE alcanza, como mínimo, el nivel 4. Los alumnos competentes

---

<sup>19</sup> Publicada el 1 de diciembre de 2005 en *Concejo educativo* ([www.concejoeducativo.org](http://www.concejoeducativo.org)), su autor es José Luis García Arranz, profesor del IES María de Molina de Laguna de Duero (Valladolid) y coordinador de la revista *Escuela Hoy*.

en el nivel 4 en la escala de competencia lectora son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma crítica.

Los estudiantes competentes en el nivel 2 son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar información explícita, realizar diversas inferencias de bajo nivel, deducir qué significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderlo.

En todos los países de la OCDE excepto México, Turquía, República Eslovaca y Grecia, al menos el 73% de los alumnos está en el nivel 2.

Los alumnos con un rendimiento por debajo del nivel 1, normalmente no alcanzan el nivel básico de lectura que intenta medir PISA.

Los países de la OCDE al menos con un 25% de alumnos en el nivel 1 o inferior son (en orden descendente): México, Turquía, República Eslovaca, Grecia, Italia y España.

En el informe PISA 2006 (OCDE 2008: 313) también se recoge que España fue uno de los nueve países que descendieron su rendimiento en lectura entre PISA 2000 y PISA 2006. Por lo tanto, no solo los resultados son malos, sino que observamos que el alumnado español empeora su capacidad lectora en los últimos años (en 2006 respecto a 2000).

En definitiva, según los resultados del informe PISA 2006, menos del 20% de los jóvenes españoles de 15 años son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma crítica. Más del 73% de los alumnos españoles son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como, por ejemplo, localizar información explícita, realizar diversas inferencias de bajo nivel, deducir qué significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderlo. Menos del 25% del alumnado de nuestro país no alcanza el nivel básico de lectura que intenta medir PISA. En lo que se refiere a la evolución, nuestro alumnado desciende su rendimiento en lectura desde PISA 2000 a PISA 2006.

Los resultados del informe PISA correspondiente a 2009<sup>20</sup> reflejan una mejora en comprensión lectora en España y en Andalucía. En España el incremento es de 20 puntos con respecto a 2006 (se pasa de 461 a 481 puntos), y Andalucía obtiene 16 puntos más respecto a la puntuación obtenida en la evaluación de 2006 (de 445 a 461). Sin embargo, España sigue estando por debajo del promedio de la OCDE y Andalucía se mantiene por debajo del promedio de España y de la mayoría de las comunidades autónomas españolas.

## **2.2. La evaluación de diagnóstico en el estado español**

La evaluación de diagnóstico se regula en los artículos 29 y 144 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en los que se indica que:

*Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley (artículo 29).*

*El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad (artículo 144.1).*

En el Real Decreto 1631 de 2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en su artículo 18 se señala la función que han de tener estas evaluaciones:

*Los centros tendrán en cuenta la información proveniente de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención del alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas. Así mismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros cursos de la etapa.*

Del mismo modo, la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA) establece que la evaluación del sistema educativo andaluz se orienta a la mejora permanente

---

<sup>20</sup> Vid. Ministerio de Educación: 2010.



de este y al aprendizaje satisfactorio y relevante del alumnado que contribuya al éxito escolar de este.

### **2.2.1. Las competencias básicas en el actual sistema educativo**

Una novedad del Real Decreto 1631/2006 respecto a la legislación educativa anterior es la introducción de competencias básicas. En el Anexo I de este Real Decreto se establece que:

*En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación secundaria obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

*La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

*La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.*

La competencia en comunicación lingüística se define en el Anexo I de este Real Decreto del siguiente modo:

*Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción de conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.*

El Decreto 231/2007 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y la enseñanza correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, así como la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación

*Secundaria Obligatoria en Andalucía* señalan que las competencias básicas se convierten no solo en el referente a cuya adquisición progresiva deben orientarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la evaluación y las decisiones relacionadas con la promoción en estas etapas educativas.

## **2.2.2. Las pruebas de evaluación de diagnóstico llevadas a cabo en Andalucía**

Andalucía puso en marcha en 2007 unas pruebas anuales para la evaluación de las competencias de su alumnado en primaria y secundaria. A continuación, presentamos un resumen y comentario de las actividades y los criterios de evaluación con los que se evaluó la expresión escrita en secundaria en los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010.

### **Pruebas de evaluación de diagnóstico del curso 2007/2008**

En las pruebas de evaluación de diagnóstico a las que se sometió a los alumnos en el curso 2007/2008 las cuestiones con las que se evaluaba la expresión escrita fueron:

- Resumir

-Escuchar una narración oral y escribir un resumen de esta

#### *PREGUNTA 2*

*Escucha con atención la grabación (Programa de Canal Sur Radio El Público del día 29 de marzo de 2007)*

*Escribe un resumen del problema de María José*

- Elaborar un resumen a partir de un cartel publicitario

#### *PREGUNTA 13*

*Haz un resumen del texto*(A partir de un anuncio publicitario del Ayuntamiento de Sevilla sobre una campaña de concienciación sobre el uso del casco)

- Justificar una respuesta

#### *PREGUNTA 4*

*a) Por su manera de hablar, ¿a qué comunidad autónoma pertenece esta hablante? Señala la respuesta correcta.*

*b) Justifica tu elección de acuerdo con los rasgos que has marcado con anterioridad.*

#### *PREGUNTA 19*

*¿Qué te parecen estas normas de circulación? ¿Estás de acuerdo con todas las normas que se citan en el texto, o solo con algunas? Justifica tus respuestas.*

- Contar lo que sucede en una tira humorística utilizando narración, descripción y diálogo

*PREGUNTA 8*

*Cuenta en 10-15 líneas lo que ocurre en la tira de Mafalda utilizando narración, descripción y diálogo*

- Escribir un sinónimo y un antónimo a partir de unas palabras dadas

*PREGUNTA 9*

*Escribe un sinónimo y un antónimo de cada una de estas palabras del texto*

*Juvenil*

*Opacos*

*Encanto*

*Natural*

- Expresar la opinión a partir de un texto y unas cuestiones

*PREGUNTA 19*

*¿Qué te parecen estas normas de circulación? ¿Estás de acuerdo con todas las normas que se citan en el texto, o solo con algunas? Justifica tus respuestas.*

- Escribir una oración a partir de un término

*PREGUNTA 23*

*Escribe una oración con cada uno de estos términos: cocer, coser, caza, casa<sup>21</sup>.*

Los criterios de corrección de las cuestiones de expresión escrita son los siguientes:

<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA S-26</b>	<b>DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b>
<b>NIVEL 4</b>	<b>Redactar narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos utilizando el registro adecuado al tipo de texto, tema y propósito comunicativo.</b> El escrito se ajusta a las características fundamentales de los textos formales escritos: se utiliza un vocabulario propio de este nivel y adecuado al tema, no se emplean coloquialismos, no se usan palabras ni expresiones jergales y en el discurso hay señales de planificación.
<b>NIVEL 2</b>	El escrito no se ajusta en general a estas características, aunque mantiene algunos rasgos propios del registro formal.
<b>NIVEL 1</b>	El escrito no se ajusta en absoluto al registro formal, o no responde.

---

<sup>21</sup> Nótese que en zonas en las que no se da seseo o ceceo, esta actividad para un nivel de 3º de la ESO carece de sentido.

ELEMENTO DE COMPETENCIA S-27	DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA
NIVEL 4	El texto tiene una organización lógica y es fácilmente interpretable por la armonía sintáctica, semántica y pragmática que mantienen sus partes.
NIVEL 3	Falla la organización lógica y existe alguna dificultad de interpretación por la falta de coherencia sintáctica, semántica y pragmática.
NIVEL 2	Existen bastantes dificultades de interpretación por las frecuentes faltas de coherencia sintáctica, semántica y pragmática.
NIVEL 1	Las dificultades de interpretación son muy abundantes por falta absoluta de coherencia sintáctica, semántica y pragmática. No responde.

ELEMENTO DE COMPETENCIA S-28	DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA
	<b>Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección, sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.</b>
NIVEL 4	El escrito contiene las expresiones y los elementos necesarios para conectar las oraciones, los párrafos y las ideas y tiene ilación y unidad (se emplean recursos como sustituciones, elipsis, conjunciones, demostrativos, repeticiones léxicas, sinónimos, antónimos, etc.).
NIVEL 3	El escrito contiene, en general, estos elementos, pero producen faltas esporádicas de cohesión.
NIVEL 2	El escrito carece de muchos elementos de cohesión.
NIVEL 1	El escrito carece de casi todos o todos los elementos de cohesión. No responde.

ELEMENTO DE COMPETENCIA S-29	DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA
	<b>Respetar las normas gramaticales y ortográficas en la expresión escrita, adecuándose a las convenciones ortográficas y de puntuación del español actual.</b>
NIVEL 4	En su respuesta, el alumno no comete ningún error de expresión escrita en letras, tildes y signos de puntuación.
NIVEL 3	La respuesta presenta entre uno y cuatro errores ortográficos.
NIVEL 2	La respuesta presenta entre cinco y ocho errores ortográficos.
NIVEL 1	La respuesta presenta más de ocho errores ortográficos; o bien, no escribe nada, o la cantidad de texto que ha escrito es insignificante.

<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA S-30</b>	<b>DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b> <b>Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica.</b>
NIVEL 4	El léxico del escrito es variado, se usa con precisión y propiedad y se adecua a las normas morfológicas de la derivación o la composición. El escrito contiene no solamente sustantivos, sino un número proporcionado de adjetivos, verbos y adverbios.
NIVEL 3	El léxico se ajusta en general a estas características, pero contiene algunas imprecisiones y faltas de propiedad esporádicas.
NIVEL 2	El léxico contiene frecuentes imprecisiones y faltas de propiedad, carece de variedad y usa de forma limitada los adjetivos, los verbos y los adverbios.
NIVEL 1	El léxico es muy impreciso, se usa con mucha falta de propiedad, carece totalmente de variedad y usa muy pocos adjetivos, verbos y adverbios. No responde.

<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA S-31</b>	<b>DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b> <b>Comentar por escrito textos de diverso tipo atendiendo a aspectos formales y de contenido.</b>
NIVEL 4	Argumenta coherentemente su opinión en relación con los tres temas fundamentales del texto: a) consumo de sustancias (alcohol, drogas, medicamentos), b) obligatoriedad de someterse a las pruebas de control, y c) sanciones.
NIVEL 3	Argumenta superficialmente su opinión en relación con los tres temas fundamentales del texto: a) consumo de sustancias (alcohol, drogas, medicamentos), b) obligatoriedad de someterse a las pruebas de control, y c) sanciones.
NIVEL 2	El escrito solo hace referencia a uno o dos de los tres temas del texto.
NIVEL 1	El escrito producido no hace referencia a ninguno de los temas. No contesta.

<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA S-31</b>	<b>DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b> <b>Comentar por escrito textos de diverso tipo atendiendo a aspectos formales y de contenido.</b>
NIVEL 4	Argumenta coherentemente su opinión en relación con los tres temas fundamentales del texto: a) consumo de sustancias (alcohol, drogas, medicamentos), b) obligatoriedad de someterse a las pruebas de control, y c) sanciones.
NIVEL 3	Argumenta superficialmente su opinión en relación con los tres temas fundamentales del texto: a) consumo de sustancias (alcohol, drogas, medicamentos), b) obligatoriedad de someterse a las pruebas de control, y c) sanciones.
NIVEL 2	El escrito solo hace referencia a uno o dos de los tres temas del texto.
NIVEL 1	El escrito producido no hace referencia a ninguno de los temas. No contesta.

<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA S-32</b>	<b>DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b>
	<b>Elaborar textos escritos legibles, cuidando la presentación, el orden y la caligrafía.</b>
NIVEL 4	El escrito tiene buena presentación, letra clara y legible, y respeta los márgenes.
NIVEL 3	El escrito es legible, aunque no presenta algunas de estas características.
NIVEL 1	El texto es ilegible o difícilmente legible, o la producción de texto no es significativa. No responde.

En la mayoría de las preguntas que hemos apuntado se valoran todos los elementos de competencia salvo en la preguntas 9 y 23 en las que solo se valora el elemento S-30. El elemento S-31 solo se evalúa en la pregunta 19.

Se utiliza un sistema de corrección que Cassany (1999: 256-257) denomina *sintético, global u holístico* y describe del siguiente modo:

*Los sistemas “sintéticos”, “globales” u “holísticos” establecen varios grados o niveles de calidad de un escrito a partir de descripciones globales, que combinan varios criterios lingüísticos (contenido, estructura, estilo, corrección, etc.) [...] Cada banda o franja contiene varios criterios (consecución del propósito, selección de datos, organización de párrafos, implícitos recuperables) para describir grados sucesivos de eficacia o calidad comunicativa, que se asocian a puntuaciones del 1 al 5.*

Tras la observación de las cuestiones y los criterios de evaluación podemos afirmar que no se indica la extensión de los textos que el alumno ha de componer, por lo que, si el alumno contesta brevemente, se hace difícil la corrección de la organización textual y del uso de enlaces.

### **Pruebas de evaluación de diagnóstico del curso 2008/2009**

En el informe sobre la evaluación de diagnóstico del curso 2008/2009 en Andalucía se afirma que estas pruebas *miden competencias básicas*. Dentro de la *competencia en comunicación lingüística* se distinguen las siguientes *dimensiones de la competencia*:

- Dimensión 1. Comprensión oral
- Dimensión 2. Expresión oral
- Dimensión 3. Comprensión lectora
- Dimensión 4. Comprensión escrita<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Es obvio que se trata de una errata ya que se trata de expresión escrita y no de comprensión escrita.

Estas dimensiones están compuestas, a su vez, por *elementos de competencias*.

En este informe (Consejería de educación: 11) se asevera que:

*Las pruebas de evaluación de diagnóstico han sido elaboradas por equipos de trabajo constituidos por profesionales con amplia experiencia en los distintos niveles competenciales así como en evaluación educativa.*

Las características de estas pruebas de acuerdo con el informe son las siguientes<sup>23</sup>:

*Las pruebas son escritas (de papel y lápiz) basadas en situaciones –problema, en el caso de la competencia lingüística se utilizan también contenidos orales. Consisten en:*

- *Textos escritos continuos o discontinuos en los que se recogen informaciones diversas: anuncios, textos extraídos de los medios de comunicación, instrucciones, carteles informativos, transcripción de diálogos, narración de hechos, descripción de situaciones, textos literarios, textos científicos, etc.*
- *Textos orales breves [...]*
- *Imágenes [...]*

En el informe<sup>24</sup> se describen asimismo el tipo de cuestiones que conforman estas pruebas:

*Podemos categorizar las preguntas incluidas en las pruebas en los siguientes tipos:*

- *Preguntas que requieren respuestas directas, basadas en la comprensión de la información contenida en la situación presentada.*
- *Preguntas de elaboración creativa, que exigen el desarrollo de los procedimientos y la obtención de resultados. Tanto el procedimiento como el resultado sin valorarlo.*
- *Preguntas abiertas que admitirían respuestas diversas, por ejemplo un resumen de información.*

Nos detenemos en el tipo de cuestiones que se utilizan en las pruebas para la evaluación de la expresión escrita. El tipo de cuestiones son:

- Resumir
  - A partir de un texto (que incluye un esquema y un gráfico) elaborar un resumen  
**PREGUNTA 10**  
*Elabora un resumen en el que incluyas la información contenida tanto en el texto escrito como en la imagen.*
  - Escribir un resumen de una canción tras escucharla (tras indicar la intención comunicativa de los autores, la idea principal y las secundarias)  
**PREGUNTA 17**  
*Escribe un resumen del contenido de la canción Pasa la Vida*
  - Escribir un resumen del texto  
**PREGUNTA 27**  
*Redacta un breve resumen del texto*

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, 11.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, 12.

- Expresar la opinión a partir de un texto y unas cuestiones

**PREGUNTA 11**

*Haz una valoración personal en diez líneas (con especial referencia a tus hábitos alimentarios) sobre el contenido del texto.*

- Escribir una oración a partir de un término

**PREGUNTA 12**

*Escribe una oración con cada uno de estos términos, de tal manera que estén empleados con un significado distinto al del texto.*

*Interpretación*

*Tipo*

*Leche*

*Pastas*

**PREGUNTA 14**

*Escribe en la columna de la izquierda cuatro trastornos o enfermedades que pueden causar una mala alimentación. En la columna de la derecha debes escribir una oración con la palabra correspondiente de la columna de la izquierda.*

1.	
2.	
3.	
4.	

- Clasificar términos por su significado

**PREGUNTA 13**

*Completa el siguiente cuadro:*

<i>Variedades de pescado</i>	<i>Variedades de verduras</i>	<i>Variedades de cereales</i>

**PREGUNTA 14**

*Escribe en la columna de la izquierda cuatro trastornos o enfermedades que pueden causar una mala alimentación. En la columna de la derecha debes escribir una oración con la palabra correspondiente de la columna de la izquierda.*

1.	
2.	
3.	
4.	

Con respecto a las actividades planteadas en el curso anterior (2007/2008) las novedades que aparecen son dos actividades consistentes en clasificar términos por su significado, y, el hecho de que en la pregunta 11, consistente en expresar la opinión, se indique un número de líneas.



En la evaluación de la pregunta 10 se valoran los elementos de competencia SCL 1, 2, 3, 4, 5 y 7 (que se corresponden con los elementos S-26, 27, 28, 29, 30, 32 del curso anterior). Aparte de esta actividad en el resto se evalúa un solo elemento de competencia a diferencia de en el curso anterior. En la pregunta 11 se evalúa el elemento 6 referido al comentario textual. En las preguntas 12, 13 y 14 se valora el elemento 5 referido a usar funcionalmente vocabulario básico. En las preguntas 17 y 27 se corrige el elemento 1 denominado *Redactar narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos utilizando el registro adecuado al tipo de texto, tema y propósito comunicativo.*

Los criterios de corrección son muy similares a los del curso anterior. En algunos niveles (especialmente 3, 2 y 1) se introduce la indicación de un número de fallos o incorrecciones para la corrección. En el elemento 7 que evalúa la presentación se introducen aspectos concretos para su evaluación.

#### **Pruebas de evaluación de diagnóstico del curso 2009/2010**

En este curso las actividades con las que se evaluó la expresión escrita fueron las siguientes:

- Dadas unas palabras escribir otras que rimen con ellas

*PREGUNTA 10 Completa el siguiente cuadro atendiendo a la rima de estas palabras:*

<i>PALABRA</i>	<i>RIMA EN EL TEXTO CON...</i>	<i>ESCRIBE OTRA QUE TAMBIÉN RIME</i>
<i>capullo</i>	<i>Orgullo</i>	<i>Ejemplos: barullo, murmullo, trullo, suyo, puro</i>
<i>Prisa</i>	<i>Risa</i>	<i>Ejemplos: sonrisa, lisa, prima, tira</i>
<i>gusano</i>	<i>Temprano</i>	<i>Ejemplos: manzano, enano, blanco, paro</i>
<i>mediodía</i>	<i>Respondía</i>	<i>Ejemplos: melodía, tenía, pasiva, pica</i>
<i>Bella</i>	<i>Ella</i>	<i>Ejemplos: paella, pella, pesa, tensa</i>

- Dado un elemento escribir adjetivos que se le puedan aplicar

*PREGUNTA 11 Sutil y bellas son adjetivos referidos a una tela de araña. Escribe tú otros seis adjetivos que puedan calificar una tela de araña*

- Comentar un texto y la función de la moraleja

*PREGUNTA 12 Comenta el significado del texto (el texto es una fábula de Iriarte) y la función de la moraleja. (Escribe un mínimo de 10 líneas).*

Si nos centramos en la pregunta 10 nos cuestionamos que esta sirva para evaluar la capacidad de expresión escrita y, sobre todo, el elemento de competencia *Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica en las producciones escritas* ya que se propone simplemente la identificación de la rima y la propuesta de algunas palabras que rimen respecto a una dada pero no se dice nada de su significado.

Estas tres actividades son novedosas en la evaluación de la expresión escrita respecto a los cursos anteriores.

En este curso aparece una actividad referida a los distintos registros de la lengua pero esta no valora la expresión escrita sino la comprensión lectora:

**PREGUNTA 9**

*El autor de este texto técnico se expresa en un nivel culto de la lengua. En él encontrarás palabras técnicas que también pueden usarse, aunque con distinto sentido, en un contexto coloquial o familiar (por ejemplo “energía”). Extrae del texto diez sustantivos o adjetivos que puedan utilizarse en ambas situaciones.*

Observamos que actividades que en cursos anteriores servían para evaluar la expresión escrita en este curso no lo hacen, por ejemplo la pregunta 1 *En un resumen, en unas cinco líneas, del texto que acabas de escuchar* en los dos cursos anteriores este tipo de cuestiones servía para evaluar la expresión escrita y ahora evalúa la comprensión oral.

Los criterios de evaluación son muy similares a los del curso anterior. En los elementos 1 (redactar), 4 (respetar las normas gramaticales y ortográficas) se introduce el criterio de extensión del texto.

Con la preguntas 10 y 11 se valora el elemento 5 *Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica en las producciones escritas* y con la pregunta 12 todos los elementos de competencia.

**Actividades de evaluación de la expresión escrita en las Pruebas de evaluación de diagnóstico de los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010**

En la siguiente tabla resumimos las actividades que evalúan la expresión escrita aparecidas en los distintos cursos con indicación de los cursos en los que lo hacen:

<b>ACTIVIDADES QUE EVALÚAN LA EXPRESIÓN ESCRITA</b>	<b>CURSOS</b>
Resumir una narración oral	2007/2008
Resumir un cartel publicitario	2007/2008
Resumir un texto que incluye un esquema y un gráfico	2008/2009
Resumir una canción escuchada	2008/2009
Resumir un texto escrito	2008/2009
Justificar una respuesta	2007/2008
Transformar una tira humorística en un texto con distintas secuencias	2007/2008
Escribir sinónimos y antónimos de palabras	2007/2008
Expresar la opinión personal	2007/2008, 2008/2009
Escribir una oración a partir de un término	2007/2008, 2008/2009
Clasificar palabras por su significado	2008/2009
Dadas unas palabras escribir otras que rimen con ellas	2009/2010
Dado un elemento escribir adjetivos que se le puedan aplicar	2009/2010
Comentar un texto y la función de la moraleja	2009/2010

Consideramos que las actividades propuestas son insuficientes para evaluar los objetivos que los alumnos han de ser capaces de llevar a cabo de acuerdo con la legislación educativa actual en lo referente a la expresión escrita:

*2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.*

*5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.*

*6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.*

*11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección<sup>25</sup>.*

Algunas actividades como *Escribir sinónimos y antónimos de palabras*, *Escribir una oración a partir de un término*, *Clasificar palabras por su significado*, *Dadas unas palabras escribir otras que rimen con ellas*, *Dado un elemento escribir adjetivos que se le puedan aplicar* no suponen la composición textual.

Asimismo, no se propone tal y como se indica en el objetivo 2 la composición textual en distintos contextos, ni como se señala en el objetivo 5 de *diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral*.

<sup>25</sup> Real Decreto 1631 de 2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

## Críticas a las pruebas de evaluación de diagnóstico

Las pruebas de diagnóstico realizadas en Andalucía no han estado exentas de críticas por parte del profesorado que considera que:

- En 2007 se critica que las pruebas estén realizadas por un grupo experto de anónimos<sup>26</sup>, y por ello, en el informe sobre la evaluación de diagnóstico del curso 2008/2009 se incluye el nombre de los expertos que realizaron las pruebas.
- Como los alumnos saben que estas pruebas no modifican sus calificaciones, no tienen ningún valor para ellos, muchos dejan las respuestas en blanco, sobre todo aquellas que pueden suponer un mayor esfuerzo, por ejemplo las actividades de expresión escrita, frente a otras que supongan meramente marcar con una cruz o escribir una respuesta corta<sup>27</sup>.
- Por otra parte, al ser la puntuación mínima de cada cuestión, 1, se otorgan puntos al alumno aunque haya dejado el ejercicio en blanco o haya contestado de forma equivocada. A este respecto se manifiestan tres docentes de un centro de secundaria de Cádiz que opinan que:

*Es inadmisibile que respuestas equivocadas se sigan valorando con una puntuación de 1, 2 y hasta 3 puntos [...] La impresión que nos produce es que predomina la voluntad de suavizar y enmascarar el muy bajo nivel de competencias que (de)muestran nuestros alumnos, como se confirma en todos los indicadores que reflejan su nivel de conocimientos y destrezas<sup>28</sup>.*

En este mismo sentido, en prensa en una noticia titulada *Puntos hasta por equivocarse<sup>29</sup>* se considera que:

*Las respuestas erróneas o dadas «a voleo» por los alumnos también suman puntos, según los criterios de corrección ordenados por la Consejería de Educación para las pruebas de diagnóstico a que se somete a los alumnos de segundo de ESO.*

---

<sup>26</sup> En *El Mundo*, Huelva, 3 de noviembre de 2007, Matías Nicolás Vallellano, profesor de Lengua y Literatura denuncia esta situación.

<sup>27</sup> Desde el IES Clara Campoamor de Peligros (Granada) se señala esta realidad en el curso 2007.

<sup>28</sup> Opinión publicada en [www.aso-apia.org/decapia.php?.doc=3502](http://www.aso-apia.org/decapia.php?.doc=3502) el 16 de mayo de 2010. Las docentes pertenecen al IES Bahía de Cádiz.

<sup>29</sup> Publicada en *ABC* el 12 de noviembre de 2008, p. 37. Otras noticias que critican el bajo nivel de exigencia de las pruebas son: *El PP lleva a la Cámara el «maquillaje» en el examen de evaluación educativa. Los populares acusan a la Junta de querer ocultar el fracaso escolar en la Comunidad* aparecida en *La Razón*, 28 de octubre de 2008, p. 35, *Profesores denuncian el ínfimo nivel de exigencia de las pruebas de diagnóstico en Andalucía* en *ABC*, Sevilla, 14 noviembre de 2006.

*En el apartado de Lengua, el trabajo que se exige a los alumnos este curso (curso 2008/2009) se basa en «copiar y pegar determinados enunciados». [...] desde APIA (Sindicato denominado Asociación de profesores de instituto de Andalucía) se critica que la prueba se aleje en sus exigencias, que califican de «recorta y pega» del nivel que deben tener los alumnos de Segundo de ESO «que deben ser capaces de comprender textos escritos de diversa complejidad así como de redactar textos propios coherentes, adecuados a la situación y gramaticalmente correctos». [...] Sobre los criterios de corrección, los profesores se asombran de que se exija «valorar con la máxima puntuación algunas competencias comunicativas aunque el estudiante haya escrito solamente una o dos líneas».*

- Otro aspecto comentado por los docentes en los centros es el hecho de que en los cursos anteriores las pruebas evaluaran a alumnos de 3º de ESO a principio de curso, y como novedad durante el curso 2009/2010 la evaluación se ha llevado a cabo con alumnos de 2º de ESO hacia final de curso, en el mes de abril con el fin de, en la opinión de gran número de docentes, tratar de que las puntuaciones sean mejores.

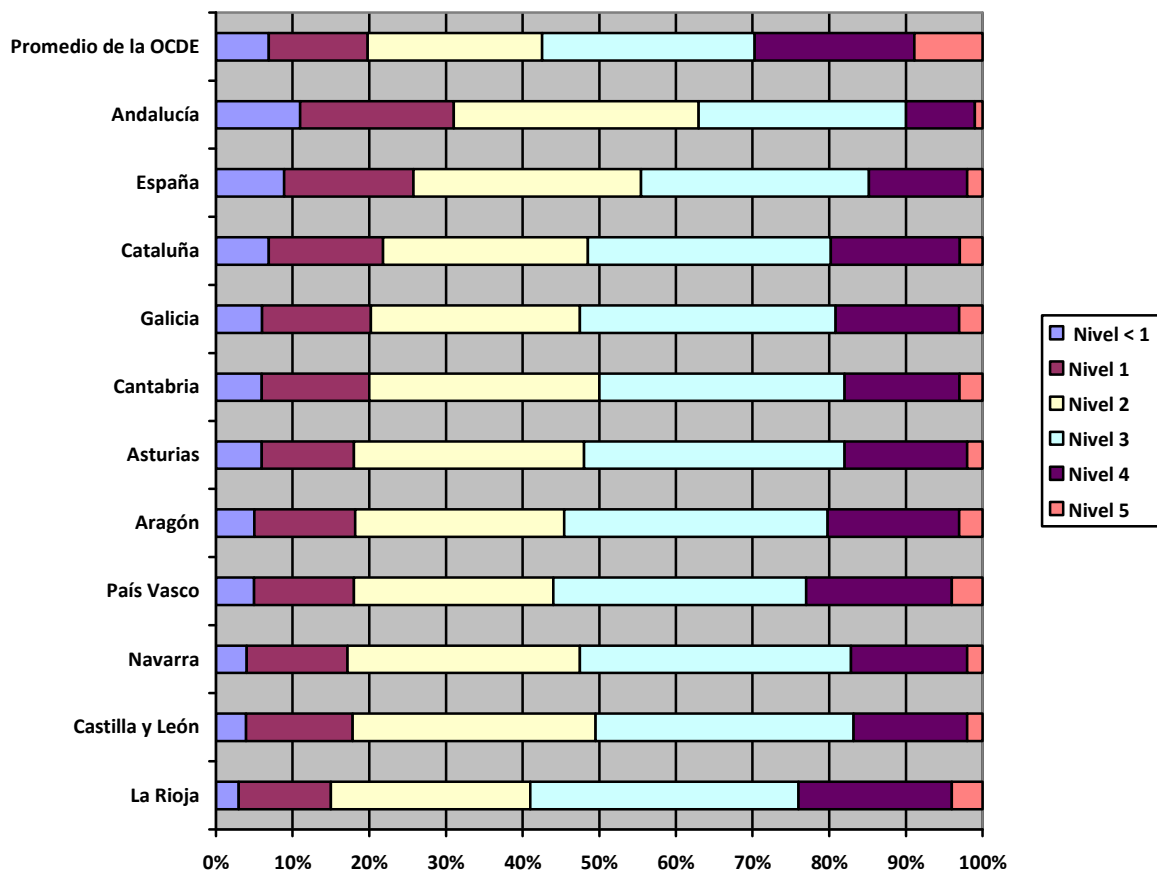
### **2.2.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas y, en concreto, en Andalucía**

El instituto de evaluación del Ministerio de Educación en un informe<sup>30</sup> sobre la situación de la educación en España que recoge los resultados del programa PISA de 2006 presenta un gráfico en el que se muestra el porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en lectura de cada país y de diez comunidades autónomas españolas.

Reproducimos los resultados de las comunidades autónomas españolas, de España y del promedio de la OCDE:

---

<sup>30</sup> Este informe está disponible en [http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/rs3\\_1\\_2007.pdf](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/rs3_1_2007.pdf), web consultada por última vez el 11 de julio de 2010.



Observamos que los resultados de las nueve comunidades autónomas españolas consideradas son mejores que los de España, excepto en el caso de Andalucía cuyos resultados son peores que los del estado.

En lo que se refiere a la comunidad autónoma andaluza las últimas pruebas de diagnóstico de las que se dispone de un informe de resultados son las que se llevaron a cabo en el curso 2008/2009<sup>31</sup>. De ahí que para señalar el nivel de competencia en comunicación lingüística del alumnado de la ESO andaluz utilicemos estos resultados.

En el curso 2008/2009 estas pruebas se realizaron a alumnado que había finalizado 4º curso de primaria y 2º curso de secundaria y que se hallaba matriculado en el curso siguiente. En lo que se refiere a secundaria en este estudio participaron 82.961 alumnos y 1275 centros (número en el que se incluyen todos los centros públicos, el porcentaje de centros públicos es del 76% frente al 24% de centros privados).

<sup>31</sup> Este informe está disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991\\_evaluaciondiagnostico2008\\_09.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991_evaluaciondiagnostico2008_09.pdf) (fecha de la última consulta: 10 de julio de 2010).

Nos sorprende que el informe sobre la evaluación de diagnóstico en el curso 2008/2009 no incluya resultados concretos sino que directamente se comenten las conclusiones obtenidas de estos resultados, las cuales mostramos a continuación:

*Los resultados de la prueba indican diferencias significativas en el desarrollo de las distintas dimensiones, reflejando con ello que no existe un desarrollo armónico en el dominio de las mismas. La dimensión “comprensión lectora” es la que ha obtenido mayor puntuación, indicando que el alumnado es capaz de extraer información precisa de textos escritos, e integrar información de textos distintos sobre un mismo tema. Sin embargo, el resto de las dimensiones ha obtenido un menor nivel de logro por lo que, además de continuar mejorando la comprensión lectora, deben ser claramente objeto prioritario el desarrollo de las siguientes capacidades de competencia lingüística relacionadas con:*

- *Elaboración de textos legibles (presentación correcta y buena letra).*
- *Organizar y redactar la información con claridad en narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado, incluyendo el ámbito académico y educativo.*
- *Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando adecuadamente enlaces adecuados a la organización informativa del texto.*
- *Comprensión del vocabulario básico de textos orales, así como del significado contextual de las palabras.*
- *Identificación de la idea general y la intención comunicativa en textos orales próximos a la expresión del alumnado, incluyendo los del ámbito académico y educativo<sup>32</sup>.*

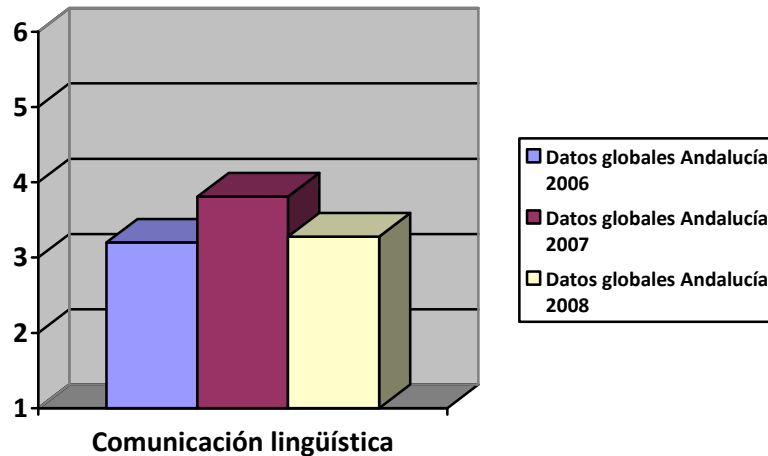
Por tanto, en lo que atañe a la expresión escrita destacamos que se considera que debe ser objeto prioritario el desarrollo de las capacidades de:

- *Organizar y redactar la información con claridad en los distintos tipos textuales relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado.*
- *Enlazar los enunciados en los diferentes tipos textuales las secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.*

Debido a que en el curso 2008/2009 se cumplían tres años de la realización de estas pruebas en Andalucía se incluye en este informe una comparación de los resultados en competencia lingüística:

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, 20.



Sobre estos resultados en el informe se considera:

*Ante esta situación podemos expresar que existe poca dispersión de los resultados, lo que indica que el sistema es equitativo pero con un dominio moderado de las competencias por parte de la mayoría del alumnado. Por ello, entendemos que es necesario seguir manteniendo el compromiso de equidad y avanzar hacia una mayor excelencia<sup>33</sup>, es decir disminuir el porcentaje de alumnado en los niveles inferiores (1 y 2) y aumentarlo en los superiores (5 y 6)<sup>34</sup>.*

Destacamos que se da un dominio moderado de la competencia en comunicación lingüística por parte de la mayoría del alumnado y que se señala como necesario disminuir el porcentaje de alumnado en los niveles inferiores y aumentarlo en los superiores.

En nuestra opinión este informe debería incluir resultados concretos y no limitarse a exponer las conclusiones conseguidas de estos resultados, asimismo consideramos inadecuado el empleo valorativo del término *excelencia*.

En este informe también se hace una comparación de resultados con los del informe PISA 2006 de la que se concluye que *existe un alto índice de coincidencia con los resultados ofrecidos por PISA 2006*<sup>35</sup>.

Por último, se indican las propuestas que la inspección educativa hace a partir de estos resultados:

<sup>33</sup> Teniendo en cuenta que el *DRAE* define *excelencia* como 'Superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo' consideramos desmesurada esta consideración e inadecuado el uso del comparativo.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, 23.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, 24.



*Respecto al tipo de propuestas que hace la inspección, el dato más significativo es que más de la mitad, están referidas a la **necesidad de que los centros concrete, Incluyan y sistematicen sus propuestas en el Plan Anual de Centro, con objeto de que se pueda realizar su implementación y el correspondiente seguimiento y evaluación de las mismas. El siguiente conjunto de sugerencias más importante en cuanto a su significado, que hace la Inspección, son aquellas referidas a **dejar constancia en la Memoria Final del grado de consecución de los objetivos mediante evidencias sencillas*****<sup>36</sup>.

Como vemos, la inspección educativa propone que sean los centros los que elaboren propuestas de mejora a partir de los deficientes resultados obtenidos en las competencias evaluadas.

### **2.3. Conclusiones**

En este apartado hemos constatado los problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO.

En primer lugar, hemos ilustrado mediante algunos ejemplos las dificultades del alumnado para adecuarse a una determinada situación comunicativa.

Posteriormente, hemos comprobado que los problemas del sistema educativo español y la insuficiente competencia comunicativa del alumnado han sido puestos en evidencia por la prensa de nuestro país.

Asimismo, numerosos especialistas en Lingüística y en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Lomas 1993: 18, Martín Rojo y Whittaker 1998: 96, González Nieto 2001: 22, Torres López 2005: 465, Matillas Ocaña 2005: 329, Salvador Mata, Gutiérrez Cáceres 2005: 23 y Mesa Arroyo 2010) señalan estos problemas incidiendo en la expresión escrita en la etapa de la educación secundaria, y en las consecuencias negativas que estos pueden tener para el rendimiento académico del alumnado.

Los datos de las evaluaciones realizadas a nuestro sistema educativo corroboran las afirmaciones aparecidas en la prensa y manifestadas por los autores. Los resultados del programa internacional de evaluación de alumnos PISA 2006 de la OCDE revelan que menos del 20% de los jóvenes españoles de 15 años son capaces de realizar tareas de lectura difíciles tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, 38. La negrita es del original.

crítica. España se encuentra entre los países con un menor porcentaje de alumnos que alcanza el nivel 4 (los niveles van del 1 al 5), y con un porcentaje considerable de alumnos en nivel 1 o inferior. Además, en lo que se refiere a la evolución nuestro alumnado desciende su rendimiento en lectura entre la evaluación realizada en los informes PISA 2000 y PISA 2006.

Los resultados del informe PISA correspondiente a 2009 reflejan una cierta mejora con respecto a 2006 en comprensión lectora en España y en Andalucía, sin embargo, España sigue estando por debajo del promedio de la OCDE, y Andalucía se mantiene con resultados menores que el promedio de España y que la mayoría de las comunidades autónomas españolas.

Las actividades con las que se evalúa la expresión escrita en las pruebas de diagnóstico andaluzas no son suficientes ni adecuadas para evaluar la consecución de los objetivos que plantea el actual sistema educativo para esta destreza.

En lo que se refiere a la comunidad autónoma andaluza, de las pruebas de diagnóstico que se llevaron a cabo en el curso 2008/2009 se desprende que se da un dominio moderado de la competencia en comunicación lingüística por parte de la mayoría del alumnado.

En el informe sobre estas pruebas publicado por la Consejería de Educación de Andalucía se considera que, en lo que atañe a la expresión escrita, debe ser objeto prioritario el desarrollo de las capacidades de *organizar y redactar la información con claridad en los distintos tipos textuales relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado y enlazar los enunciados en los diferentes tipos textuales las secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.*

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA**

---

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

#### 3.1. Introducción

En primer lugar, haremos referencia a investigaciones similares a la llevada a cabo por nosotros en este estudio en el apartado 3.2. *Estado de la cuestión*, y posteriormente, nos detendremos en las disciplinas y teorías que han servido de base para nuestra investigación.

El presente trabajo se enmarca por su finalidad y destinatarios en lo que se conoce como enseñanza del español como lengua materna o Didáctica de la Lengua y la Literatura, en concreto en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Del mismo modo, se inserta en el ámbito de la Lingüística Aplicada ya que supone una aplicación didáctica del concepto de *microfunción*<sup>37</sup> y del análisis *microfuncional* propuesto por Vilar (2004).

El fundamento teórico de este estudio se halla en disciplinas como la Pragmática, la Lingüística del texto, la Sociolingüística y la Estilística. En las teorías y aportaciones fundamentales que proceden de ellas, así como en la Didáctica de la lengua (disciplina que a su vez parte de las citadas anteriormente), está la base de los criterios con los que analizamos los libros de texto, desarrollamos nuestra propuesta didáctica, estudiamos los tipos textuales y evaluamos los escritos del alumnado.

#### 3.2. Estado de la cuestión

En primer lugar, queremos señalar que no tenemos constancia de estudios análogos al nuestro desarrollados en la actualidad en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna.

Respecto al análisis de manuales, un estudio similar al que presentamos se realizó sobre veintitrés libros de bachillerato en una tesis doctoral publicada en Peñalver Castillo (1991)<sup>38</sup>.

Posteriormente, en Gallardo y Carrasco (2004: 39) se exponen las conclusiones de un pequeño estudio realizado sobre ocho libros de secundaria y seis de primaria de distintas editoriales. 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.

---

<sup>37</sup> Vilar (2004: 304) define *microfunción* como la *unidad comunicativa más pequeña o la intención comunicativa*, esta abarca tanto los *miniactos de habla comunicativos como las relaciones semántico-gramaticales*. Vid. apartado 3.6.5. *Concepto de microfunción y análisis microfuncional*, p. 113.

<sup>38</sup> Nos detenemos en las características de este estudio en el apartado 4.5. *Justificación teórica y pautas para el análisis*, p. 139.

En Lomas y Vera (2004: 11) se hace referencia a las conclusiones de un estudio sobre libros de texto realizado por el primero<sup>39</sup> en el que se apuntan, entre otros aspectos, la ausencia de *indicaciones de carácter metodológico sobre 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. Por último, Lomas (2004: 30 y 31) 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.

El actual currículo viene establecido en *el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, y no se han realizado análisis de los libros de texto vigentes para la materia de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, como el que aquí presentamos.

Recientemente se ha escrito una tesis doctoral acerca de los libros de texto de Lengua Castellana, si bien, a diferencia de los anteriores, dedicado a la etapa de educación primaria, en la comunidad autónoma del País Vasco (Camps Pemán: 2009). En este trabajo se concluye que algunos de los manuales analizados no son adecuados para el contexto educativo vasco y tampoco siguen las directrices del MEC para cuyo ámbito educativo han sido diseñados.

Por otra parte, en nuestra propuesta didáctica planteamos la composición de dos tipos textuales al alumnado de la ESO: la reclamación y la carta de presentación. A pesar de que algunos manuales aportan modelos textuales de estos géneros y se refieren a sus características, no hemos encontrado ningún estudio que nos informara con detalle acerca de las convenciones actuales de estos tipos textuales en español. Con el fin de conocer las convenciones propias de este tipo de texto hemos llevado a cabo el estudio que presentamos en el *capítulo 5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*.

En lo que se refiere a estudios acerca de la capacidad de expresión escrita del alumnado de la ESO, se realizó una tesis que evalúa el nivel de competencia en una lengua extranjera (inglés) que consigue el alumnado al final de esta etapa (Corpas: 2007). En esta tesis se concluye, entre otros aspectos, que el alumnado no consigue ninguno de los objetivos evaluados por el currículo en el grado que sería deseable.

---

<sup>39</sup> *Ibid.*

Existen estudios que evalúan la capacidad de expresión escrita de alumnado de educación primaria (García Guzmán: 2007); o, en el ámbito de la educación secundaria, dedicados a otros aspectos relacionados con esta, como, el dominio morfosintáctico (Romero Oliva: 2006), o la competencia léxica (Mateo García 1998). Además, Martín Rojo y Whittaker (1998) presentan un estudio acerca de la adecuación de textos compuestos por alumnos de COU<sup>40</sup>. Sin embargo, no existen estudios en los que se valore la adecuación de textos compuestos por alumnos nativos de la ESO en la actualidad.

En cuanto a propuestas didácticas para la composición escrita en la ESO, en 2001 en la Universidad de Valencia se presenta una tesis doctoral (Gallego Bono: 2001) que elabora una secuencia didáctica basada en los marcadores discursivos. Esta propuesta aboga por un enfoque mixto basado fundamentalmente en el enfoque por procesos<sup>41</sup>. Es interesante porque aplica una teoría lingüística actual, como es la de los marcadores discursivos, a la enseñanza del español como lengua materna. Si bien, a diferencia de nuestra propuesta, desarrolla la composición solamente en 3º y 4º de ESO, se basa exclusivamente en los marcadores discursivos, y no aporta datos concretos de la mejora que se comenta que se observa en la capacidad de expresión escrita del alumnado<sup>42</sup>.

En nuestro estudio, para evaluar los textos compuestos por los alumnos y comprobar la validez de nuestra propuesta llevamos a cabo un estudio descriptivo de corpus textuales procedentes de alumnos de la ESO valiéndonos de la ayuda de la herramienta informática *Atlas.ti*.

Por lo que respecta a la metodología del análisis *microfuncional*, este se ha aplicado con éxito en el ámbito de la traducción (Vilar Sánchez: 2002 y 2004), pero es esta la primera aplicación metodológica a la enseñanza del español como lengua materna.

### **3.3. Lingüística aplicada**

En general, podemos afirmar que con la denominación de *Lingüística aplicada* se recogen las distintas posibles aplicaciones de las teorías lingüísticas (Marcos Marín y Sánchez Lobato). Esta tesis pertenece al ámbito de la Lingüística aplicada porque pretende aplicar una teoría lingüística, el concepto de *microfunción* y el análisis *microfuncional*, como posible propuesta

---

<sup>40</sup> Vid. p. 26 del presente estudio.

<sup>41</sup> Vid. apartado 3.4.2. *Didáctica de la expresión escrita*, p.63

<sup>42</sup> Los tipos textuales trabajados son en 3º de ESO: cómic, noticia, carta personal, reglamento de juego; y en 4º de ESO: artículo divulgativo, ensayo divulgativo, apuntes, texto expositivo-argumentativo.

para solventar un problema didáctico concreto: el alumnado de secundaria desconoce que ha de usar un registro formal en determinadas situaciones comunicativas y tipos textuales, y no dispone de medios gramaticales ni léxicos no coloquiales para utilizar en esas situaciones. Frente a ello, la actual legislación educativa indica que el alumno ha de ser capaz al finalizar la etapa de la ESO de *Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural y Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.*

La lingüística aplicada, tanto en un principio como en su desarrollo frecuentemente se ha limitado al estudio de la enseñanza de segundas lenguas (González Nieto 2001: 30). Así mismo, ha sido considerada, creemos que injustamente, como rama menor de la lingüística, en la que se ponían en práctica los principios de esta ciencia, y no como ciencia en sí misma (Marcos Marín y Sánchez Lobato).

Esta disciplina nace en la década de los cuarenta, pero, es, a partir de los años sesenta, cuando se define su objeto (Vez 1984; Marcos Marín y Sánchez Lobato 1991). En Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 17-18) se señala que tiene sus orígenes en Norteamérica en el campo de la enseñanza de segundas lenguas *obviando otros aspectos que tienen cabida en su marco, y que reclaman interdisciplinariedad, como el aprendizaje de la lengua, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Lingüística computacional, etc.*

Aparte de la atención dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y a otros aspectos, queremos poner de manifiesto la necesidad de que la Lingüística Aplicada se ocupe también de la enseñanza del español como lengua materna, como medio para la investigación encaminada a la resolución de problemas que surgen en este ámbito, ya que pensamos que la investigación lingüística en el campo de la enseñanza del español como lengua materna no es todo lo frecuente que sería deseable<sup>43</sup>. En Peñalver Castillo (1991: 59) se manifestaba esta ausencia: *Hasta hace muy poco, pues, no se había hecho nada o casi nada por actualizar la enseñanza de la lengua materna y por incorporar a su metodología los hallazgos de la lingüística.*

---

<sup>43</sup> Si en la base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación, que se puede consultar en [www.educacion.es/teseo](http://www.educacion.es/teseo), introducimos el descriptor *Lingüística Aplicada* observamos que son pocas las tesis que se dedican a la enseñanza de la lengua materna en la actualidad.

Otra característica fundamental de esta Lingüística es la interdisciplinariedad<sup>44</sup>, así se considera en la definición de esta disciplina que se expone en vez procedente de Kaplan (1980: 57):

*La LA es un conjunto de actividades relacionadas o de técnicas que median entre las distintas concepciones teóricas del lenguaje humano...; es el punto en el que todas las ramas de la lingüística llegan a converger (Vez Jeremías 1984: 15).*

En la actualidad, Lacorte (2007) muestra en su publicación su visión sobre la Lingüística aplicada del español recogiendo tres campos a los que se dedica un número determinado de capítulos:

- Aprendizaje y enseñanza del español<sup>45</sup> (6 capítulos)
- Entornos sociales, culturales y políticos (5 capítulos)
- El español como lengua profesional (4 capítulos)

En definitiva, entendemos la Lingüística aplicada, ciencia en la que se desarrolla nuestra propuesta, como aplicación práctica de las teorías lingüísticas (con la finalidad de solucionar problemas) y como punto de convergencia entre estas, y, en consecuencia, como campo interdisciplinar. Consideramos injusta la consideración de esta disciplina como rama menor de la Lingüística y abogamos por el desarrollo de propuestas en el ámbito de la Didáctica de la lengua en la ESO con el fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado de esta etapa educativa.

### **3.4. Enseñanza del español como lengua materna y Didáctica de la lengua y la literatura**

El campo de estudio en el que desarrollamos nuestro planteamiento es así como la Lingüística aplicada, la Didáctica de la lengua y la literatura, ya que el objeto fundamental del presente trabajo es plantear una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua materna en la ESO. Por ello, presentamos la definición y objetos de esta disciplina. Posteriormente, nos detenemos en un aspecto controvertido como es la formación del profesorado de secundaria de nuestra materia, y, seguidamente, en el ámbito de nuestra propuesta, la didáctica de la expresión escrita, y el enfoque comunicativo y funcional.

---

<sup>44</sup> Lacorte (2007: 34) apunta cinco rasgos esenciales de esta disciplina: perspectiva práctica, multidisciplinariedad, dimensión comunicativa, mediación teórico-práctica y conducta profesional.

<sup>45</sup> Destacamos que no se dedica ningún capítulo a la enseñanza del español como lengua materna.



La Lingüística aplicada y la Didáctica de la lengua evolucionan convergentemente, lo cual quita importancia a las diferencias entre ambas que se caracterizan por la interdisciplinariedad. (González Nieto 2001: 35).

La aparición de esta disciplina se produce por dos motivos: por la necesidad de solucionar problemas como *eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos* (Mendoza y otros, 1996: 406), y por otra parte, porque:

*entra en crisis la concepción tradicional de la enseñanza lingüística, basada en los conocimientos analíticos y preceptivos de la gramática, y emergen en el panorama lingüístico, literario y psicopedagógico nuevas ciencias que ofrecen importantes aportaciones al campo de la enseñanza de la lengua y la literatura* (Prado Aragonés 2004: 31).

Precisamente, Prado Aragonés (2004: 34) señala que el objetivo de la Didáctica de la lengua y la literatura es elaborar propuestas ante problemas en la enseñanza de la lengua:

*la mayoría de los especialistas coinciden en señalar como fin último de la misma intervenir en la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, mediante la investigación en la acción; y en presentar propuestas válidas para solucionarlos, a partir del análisis de los condicionantes implicados en el proceso didáctico.*

Nuestra propuesta didáctica surge en respuesta a la deficiente adecuación en los escritos de nuestros alumnos, por ello aplicamos una metodología novedosa en el campo de la enseñanza en lengua materna como es el análisis *microfuncional* cuyo desarrollo no hubiese sido posible sin las aportaciones de las nuevas ciencias lingüísticas al campo de la enseñanza de la lengua.

En este sentido, estamos de acuerdo con Lomas (1993: 94) quien aboga por la aplicación didáctica de conceptos y teorías procedentes de nuevas tendencias de la lingüística en oposición a las ocupaciones tradicionales de la enseñanza de la lengua tales como las actividades gramaticales o las normas gráficas:

*los asuntos relativos a los “actos de habla”, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, a los procesos implicados en la comprensión y emisión de los mensajes o a los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos, en definitiva, de creación del sentido, han permanecido ajenos con frecuencia a un trabajo escolar centrado, por el contrario, en las actividades gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en los modelos canónicos de la historia literaria [...].*

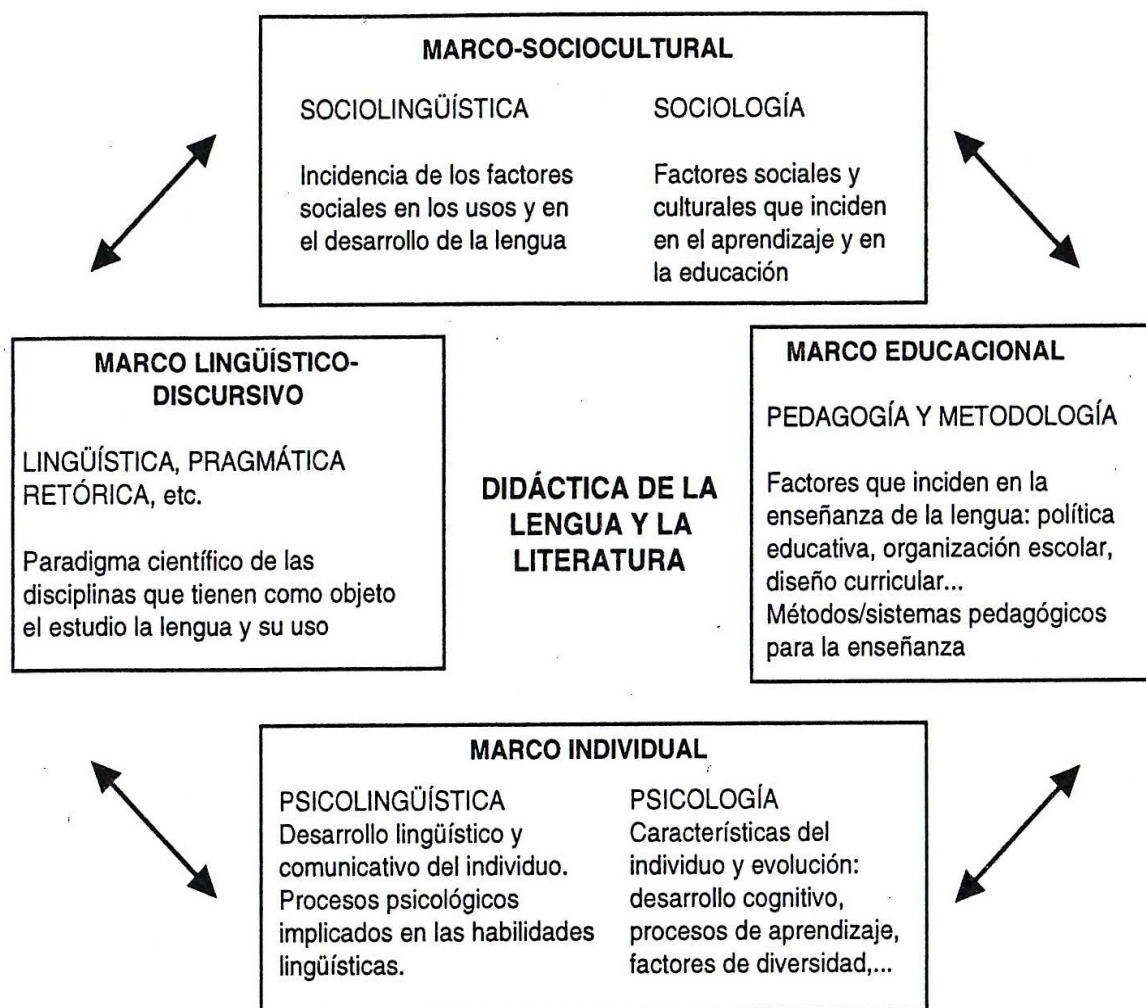
El campo de la Didáctica de la lengua y la literatura tiene una corta historia, se remonta a los años 70, por ello, en él se dan muchas fluctuaciones. No se constituye como área de conocimiento independiente en la universidad española hasta 1986. Diversos trabajos han profundizado en la necesidad de delimitación y fundamentación de esta disciplina (Camps, A. 1993; Mendoza, A.; López Valero; A., Martos Núñez, E. 1996).

Esta disciplina se sitúa en la concurrencia de una diversidad de campos científicos como Sociolingüística, Sociología, Lingüística, Pragmática, Pedagogía y Metodología, Psicolingüística y Psicología<sup>46</sup>, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico tomado de Camps (1998: 34). Estas disciplinas no se amalgaman sin más sino que realizan sus aportaciones con el fin de contribuir a la mejora de la enseñanza de la lengua.

---

<sup>46</sup> Las aportaciones de la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística del texto y la Estilística nos sirven de base teórica para nuestro trabajo.

## DISCIPLINAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA



(Gráfico tomado de Camps 1998: 34).

En González Nieto (2001:29) se indican los postulados generales de esta disciplina que podrían resumirse en la necesaria preeminencia de la enseñanza de las cuatro destrezas básicas: comprensión y expresión, orales y escritas:

- La finalidad de la enseñanza de la lengua y de la literatura, en los niveles primario y secundario, es, ante todo, el desarrollo de las capacidades verbales de expresión y de comprensión.*
- La actividad educativa debe dar preeminencia a la práctica, al uso de la lengua, a la lectura y a la expresión oral y escrita.*
- La actividad educativa también debe proporcionar conocimientos sobre la lengua, de carácter gramatical, siempre que estén relacionados con el uso y tengan, por lo tanto, un carácter práctico y normativo.*
- La enseñanza de la literatura no puede efectuarse al margen de la lectura y del comentario de los textos.*

En la legislación educativa actual, tanto en los objetivos, como en los contenidos y en los criterios de evaluación, así como en el planteamiento del desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística*, se observa este mismo enfoque comunicativo en el que lo que ha de predominar es la mejora de las destrezas básicas del alumno. De acuerdo con este planteamiento nos enfrentamos a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado en la vertiente de la destreza de la expresión escrita.

### **3.4.1. Formación del profesorado de secundaria de Lengua Castellana y Literatura**

La mayoría de los especialistas en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura hacen referencia a la formación del profesorado de la materia de Lengua Castellana y Literatura, especialmente, a los docentes de secundaria, debido a que estos no proceden de las facultades de ciencias de la educación, sino que su formación es la Licenciatura en Filología Hispánica y el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), convertido ahora en máster.

Prado Aragonés (2004: 20) apunta en qué debería consistir la formación del docente; la necesidad de que este conozca tanto las aportaciones de la didáctica de la lengua y la literatura como las de las nuevas tendencias de la lingüística:

*El profesor, desde este enfoque comunicativo de la lengua, debe poseer conocimientos sólidos de las aportaciones de todas aquellas disciplinas lingüísticas y literarias relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que configuran su base científica y que marcan las últimas tendencias metodológicas en la enseñanza de la lengua y la literatura, basadas en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.*

Las opiniones de los autores suelen considerar esta formación como insuficiente. Torres (1994: 156) se pronuncia del siguiente modo:

*Esta aceptación y dominio de los libros de texto tiene también otro caldo de cultivo, las características de la formación adquirida por el profesorado. En las escuelas de magisterio el peso de las materias profesionalizantes de carácter pedagógico, las didácticas, fue y es, en general bastante escaso; en las facultades universitarias, en el caso del colectivo de docentes de bachillerato y formación profesional, esta capacitación didáctica se acostumbra a dar por supuesta, como algo consustancial, inherente al dominio de los conocimientos disciplinares en los que se especializan, aunque se quiera ocultar tal convencimiento bajo el escudo de la exigencia de cursar algunas asignaturas, "marías", que conforman los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP).*

Como hace Torres, Gallardo y Carrasco (2004: 41) y Lomas (2004: 16) apuntan que el profesorado utiliza el libro de texto como principal recurso en sus clases porque su formación

inicial no le ha preparado para desarrollar una programación didáctica adecuada a un determinado grupo<sup>47</sup>.

Recientemente, hemos atendido a algunos cambios en la formación de los futuros profesores. En la Universidad de Granada se incluyó en la Licenciatura de Filología Hispánica la asignatura optativa *El español como lengua materna. Aspectos teóricos y prácticos*. El antiguo CAP se ha convertido en máster universitario, y de unos tres meses de duración ha pasado a extenderse un curso académico.

En nuestra opinión, consideramos que el temario teórico que ha de estudiar el aspirante a profesor, para superar el proceso selectivo requerido, puede reforzar su formación lingüística, que ya debe poseer por ser licenciado, y la preparación de una programación para este mismo proceso, le proporciona los conocimientos suficientes para planificar su práctica docente.

Una vez que el docente ha superado el exigente (e incluso nos atreveríamos a decir que injusto<sup>48</sup>) proceso selectivo, se encuentra en los centros de enseñanza secundaria con, en la mayoría de los casos, serios problemas de motivación y disciplina del alumnado, y con un alumnado que está acostumbrado a que sus profesores utilicen habitualmente un libro de texto.

La falta de tiempo o la comodidad hacen que el profesor acabe usando un libro de texto como principal recurso didáctico. Si su inquietud le lleva a buscar actividades o propuestas didácticas para suplir alguna carencia del manual, el docente encuentra abundante bibliografía teórica (que estudia, reflexiona o propone uno u otro enfoque ya sea cognitivo, por procesos o comunicativo), pero pocas propuestas didácticas aplicables al aula.

Como hemos dicho, habitualmente se señala la deficiente formación del profesorado, si bien nuestra opinión es que los docentes, en general, cuentan con una sólida formación lingüística debida a los años de estudio en la Universidad y a su preparación para el proceso selectivo. Si

---

<sup>47</sup> Cfr. apartado 4.3. *Importancia y presencia del libro de texto en la materia de lengua castellana y literatura*, p. 136.

<sup>48</sup> En este proceso es la suerte la que determina el tema que se ha de exponer, y se dan casos de opositores a los que, habiendo estudiado pocos temas, les toca un tema que han estudiado, y la situación contraria. Los profesores miembros de los tribunales son seleccionados también al azar y no tienen por qué tener una titulación adicional como, por ejemplo, un doctorado. La corrección de la prueba escrita y, sobre todo, de la oral, puede ser muy subjetiva. Se han de corregir temas diferentes y distintas elaboraciones de un mismo tema por lo que la comparación entre distintos desarrollos es difícil. Por otra parte, en la actualidad, en el proceso selectivo llevado a cabo en 2010, los opositores que no eran funcionarios interinos lo tuvieron muy difícil para obtener una plaza.

no tratan, en el caso de nuestra materia, de que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, esto puede deberse, en nuestra opinión, a varias causas:

- El profesorado considera que la formación tradicional es más adecuada
- Los docentes se conforman con “dar” los contenidos del libro (son muchos los docentes preocupados por impartir todos los contenidos del manual y por la falta de tiempo de que disponen para ello a lo largo del curso)
- Los profesores no disponen de materiales didácticos adecuados
- El profesorado, o parte de este, no tiene interés en ello
- El alumnado no está motivado y frecuentemente es indisciplinado
- El alumnado es numeroso y heterogéneo
- Los alumnos están acostumbrados al uso del libro de texto y a contenidos teóricos y gramaticales tradicionales
- El profesor dispone de poco tiempo
- La tarea de enseñanza de las destrezas básicas es compleja
- Compaginar el desarrollo de los distintos objetivos y el trabajo de los contenidos que propone la legislación no es fácil, sobre todo si no se cuenta con materiales adecuados

### **3.4.2. Didáctica de la expresión escrita**

Antes de exponer los enfoques y aportaciones más destacados dentro de este ámbito, consideramos que es necesario señalar que la capacidad de expresión escrita ya no se considera un talento innato sino que es una destreza que se puede aprender y mejorar, y para ello, se necesita llevar a cabo una instrucción planificada (Monné 1997: 155). A pesar de que en secundaria se supone que el alumno ya sabe escribir, esto no significa que no se siga necesitando trabajar con el alumno la composición escrita.

Daniel Cassany (1990) resume los cuatro tipos de enfoques existentes en la enseñanza de la expresión escrita tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera. Los cuatro enfoques didácticos que se exponen son:

- *Enfoque basado en la gramática*

*Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego se trasposa y adapta para la enseñanza de la escritura en L2. La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.). El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la*

*influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática.*

- *Enfoque basado en las funciones*<sup>49</sup>

*Nace en el contexto de la enseñanza de una L2 y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.), y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.*

- *Enfoque basado en el proceso*

*A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos [...] Estas investigaciones y el enfoque general en la didáctica de la expresión escrita reciben mucha influencia de la psicología cognitiva.*

Ela actualidad este modelo cognitivo, según el cual hay que incidir en el proceso de la composición, es la tendencia fundamental en la que se basan las propuestas de actividades de expresión escrita.

A nivel internacional desarrolla este modelo Flower (1985) y en nuestro entorno lo hacen Camps y Cassany (1987). En esta línea se inserta la propuesta que elaboran Gómez Rodríguez y Fernández Rodríguez (2009: 351 y 352).

- *Enfoque basado en el contenido*

*Este enfoque se desarrolló en Estados Unidos durante la década de los ochenta [...] la idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso) [...] Otras experiencias didácticas muy relacionadas con este enfoque basado en el contenido son el trabajo organizado por tareas.*

Cortés (2000: 268) habla de la *enseñanza de la lengua mediante tareas (Task-based Language Teaching)* también conocida como *enfoque por tareas (Task-based Approach)* como modelo didáctico engendrado en el seno de la enseñanza comunicativa de la lengua en un afán de superación de este. En él se da prioridad al aprendizaje social

---

<sup>49</sup> Véase el apartado 3.4.3. *Enfoque comunicativo y funcional*, p. 65.

y cooperativo, mediante la realización de tareas de comunicación real que fomenten y desarrollen la plena competencia comunicativa del alumno.

Otro método es el *trabajo por proyectos* definido por Camps (2003: 47) de este modo:

*El punto de partida de todos los proyectos a los que se hace referencia es que la lengua además de ser objeto de aprendizaje es instrumento para llevar a cabo actividades diversas. En algunos casos, la lengua es primordialmente el instrumento para la elaboración, recopilación y organización de los conocimientos y para comunicarlos, oralmente y por escrito.*

Como hemos visto, Cassany (1990) clasifica los enfoques de la expresión escrita, y, finalmente, propone el eclecticismo. Coincidimos con este autor en la necesidad de no decantarse por uno solo de estos enfoques sino en atender a todos ellos, creemos que un enfoque funcional puede atender a aspectos gramaticales y léxicos, y al contenido y, enclavarse en un enfoque procesual. Defendemos el planteamiento de actividades verosímiles en contextos comunicativos determinados que permitan al alumno obtener medios léxicos y gramaticales para la expresión de funciones comunicativas y semántico-gramaticales, teniendo en cuenta el contenido que quieren expresar.

Nuestro enfoque se centra fundamentalmente en el análisis *microfuncional*, si atendemos a la clasificación de enfoques propuesta por Cassany (1990) no descuida la atención al contenido ni a la gramática<sup>50</sup>. En lo que se refiere al enfoque basado en el proceso, en nuestro caso nos hemos limitado a comprobar la efectividad del análisis *microfuncional*, pero esta propuesta podría insertarse perfectamente en un enfoque procesual estructurándose la tarea propuesta en tres etapas: planificación, textualización y revisión.

### **3.4.3. Enfoque comunicativo y funcional**

En cuanto a la terminología, Cortés considera sinónimos *enfoque comunicativo, enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional* (Cortés 2000: 264). Por ello, vamos a utilizar indistintamente estos términos para referirnos al enfoque que desarrollamos a continuación, que Cassany denomina *enfoque por funciones*, y que se caracteriza por dar preeminencia a lo que se desea comunicar o a la función comunicativa que se realiza.

---

<sup>50</sup> La necesidad de relacionar la expresión escrita con conocimientos sobre la lengua y la norma la concreta el Real Decreto en el objetivo número once de la materia: *Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*



Prado Aragonés señala que el enfoque comunicativo y funcional se basa en *el uso adecuado de la lengua en situaciones de comunicación concretas* (Prado Aragonés 2004: 258) y surge en los años setenta derivado de los avances de las ciencias del lenguaje y la psicología. Mediante este enfoque se pretende que los alumnos adquieran una adecuada *competencia comunicativa*<sup>51</sup>. Para Vez (1998: 84) el enfoque comunicativo: *Centra la enseñanza-aprendizaje de lenguas en un proceso como comunicación y para la comunicación, sobrepasando el ámbito oracional para abarcar el ámbito discursivo.*

Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical anterior, en el que lo importante era la estructura de la lengua, las reglas de gramática. (Cassany 1990).

Cassany (1990) traza las líneas teóricas y presenta la práctica de este enfoque. A continuación, en la mayor parte de este apartado seguimos su trabajo. De acuerdo con su exposición, los contenidos y objetivos de un curso que siga este enfoque son el conjunto de actos de habla y los recursos lingüísticos correspondientes. El contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); La metodología es muy práctica, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica, etc.

Es interesante el tardío desarrollo de este enfoque en la didáctica de la expresión escrita y la importancia que los tipos de textos tienen en este. Cassany (1990) señala que en sus inicios este enfoque se desarrolló en la enseñanza del inglés y del francés como lengua extranjera para estudiantes de primeros niveles, de ahí que apenas se prestara atención a la expresión escrita. No es hasta principios de los años ochenta, cuando empiezan a desarrollarse métodos de expresión escrita con estos planteamientos. En ellos se incorporan algunos de los hallazgos más importantes de la Lingüística del texto, como son los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), o las tipologías de textos.

Resumimos las características de este enfoque<sup>52</sup> siguiendo, de nuevo, a Cassany (1990):

- Visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva anterior. Se enseña la lengua tal como la usan los hablantes. Se sustituye el binomio correcto / incorrecto por el de adecuado / inadecuado. De esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico

---

<sup>51</sup> Vid. el apartado siguiente para una definición de *competencia comunicativa*.

<sup>52</sup> En Mendoza, López y Martos (1996: 73-74) se exponen, también, las características de este enfoque.

en que se utiliza el idioma: una determinada forma gramatical no es correcta o incorrecta *per se*, según los libros de gramática, sino que es adecuada o inadecuada para una determinada situación comunicativa (un destinatario, un propósito, un contexto, etc.).

- Varios modelos lingüísticos: dialectos y registros. La lengua no es monolítica y homogénea, tiene modalidades dialectales y, además, niveles de formalidad y de especificidad variados. Un curso de lengua debe ofrecer modelos lingüísticos variados: un alumno debe poder entender varios dialectos de la misma lengua y, también, dentro del estándar que tiene que dominar productivamente, ha de poder utilizar un registro formal y otro más coloquial.
- Materiales ¿reales o realistas? Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles.
- Atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno. Cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, de modo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos distintos. Cada grupo requiere una programación específica.
- En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o *actos de habla*. En los métodos exclusivos de lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto.
- En una clase se actúa de la siguiente forma:
  1. Se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.
  2. Se analizan los modelos, se comparan entre sí para extraer las características generales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología; tipo de información que incluye, etc.
  3. Prácticas cerradas de producción escrita; los alumnos trabajan con textos preparados en tareas preparatorias y parciales: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.
  4. Prácticas comunicativas: dado un contexto o una situación determinada, los alumnos escriben un texto completo.
  5. El profesor corrige los trabajos.

Esta metodología ha sido utilizada fundamentalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y en los estudios de traducción. Los ejemplos de este enfoque para el español que cita Cassany son métodos de español como lengua extranjera.

Sin embargo, consideramos que el enfoque funcional ya aplicado en lenguas extranjeras debe ser el que se aplique en la enseñanza en la lengua materna. Algunos autores han apuntado esta misma necesidad (González Nieto 2001: 13, Gallego Bono 2001: 306).

En el apartado anterior se dijo que nuestra propuesta didáctica de composición, basada en *microfunciones*, no descuida la gramática ni el contenido y que podría insertarse en el enfoque por procesos, no obstante se inserta fundamentalmente en el enfoque comunicativo ya que propone la composición en una situación de comunicación realista formal con textos verosímiles y el alumno se basa en lo que ha de expresar para seleccionar los recursos lingüísticos que necesita, además ha de adecuarse a un destinatario y a las convenciones de un tipo textual concreto.

En la enseñanza del español como lengua materna en la ESO, las disposiciones legales de nuestro actual sistema educativo siguen un enfoque eminentemente comunicativo, en el cual se proponen como objetivos fundamentales que el alumno comprenda y se exprese adecuadamente tanto de forma oral como escrita y se da una importancia fundamental a la construcción de textos en función de determinadas finalidades y con propósitos diversos, en este sentido, una perspectiva funcional se integra perfectamente en el currículo actual.

Esta perspectiva la encontramos en el temario de oposiciones para profesores de Educación secundaria de Lengua Castellana y Literatura en el cual aparecen cinco temas con este enfoque<sup>53</sup>.

Asimismo, en el Real Decreto cuando se hace referencia al sentido del bloque 4 *Conocimiento de la lengua* se indica que un mismo contenido se puede expresar mediante distintas posibilidades sintácticas:

*La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto; los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto; **las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido**<sup>54</sup>; los procedimientos*

---

<sup>53</sup> 18.- Elementos lingüísticos para la expresión de la cantidad, la cualidad y el grado.

19.- Elementos lingüísticos para la expresión del tiempo, el espacio y el modo.

20.-Expresión de la aseercción, la objección, la opinión, el deseo y la exhortación.

21.-Expresión de la duda, la hipótesis y el contraste.

22.-Expresión de la causa, la consecuencia y la finalidad.

<sup>54</sup> La negrita es nuestra.

*gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado; los mecanismos para la formación de palabras; la norma gramatical y ortográfica, etc.*

Así, por ejemplo, en nuestro caso, cuando planteamos nuestra actividad de análisis *microfuncional* a los alumnos de 2º de ESO les indicamos que para expresar la función *saludar* podemos usar distintos medios: *Hola, ¿Cómo estás?, ¿Qué hay?* si hablamos con amigos o conocidos, o *Muy señor mío, Estimado señor* si enviamos una carta a un desconocido con el que no tenemos confianza.

En los contenidos expresados en el Real Decreto para la ESO se plantean algunos contenidos desde una perspectiva que consideramos funcional. Para 1º de ESO:

*Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes.*

Parte de este contenido lo trabajamos con nuestra propuesta didáctica ya que el alumno debe descubrir en su análisis que la forma condicional del verbo *desear* seguida de infinitivo en la expresión *desearía recuperar mi dinero* es una forma para efectuar la *microfunción solicitar*.

Para 2º de ESO se proponen los contenidos:

*Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración.*

*Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.*

Estos contenidos no son objeto de la actividad que proponemos ya que no hemos trabajado la *microfunción referirse al presente* porque el único medio utilizado en estas reclamaciones es el presente de indicativo y consideramos que un alumno nativo de esta edad no tiene problemas para utilizar este tiempo verbal en este contexto, de hecho, en las primeras reclamaciones que compusieron los alumnos no mostraron deficiencias en este aspecto.

Para 3º de ESO, el Real Decreto muestra, entre otros, este contenido:

*Reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal<sup>55</sup>.*

Igual que en los contenidos, en los criterios de evaluación que plantea el Real Decreto aparecen referencias al aprendizaje de recursos que expresen funciones. En los cuatro cursos

---

<sup>55</sup> Este contenido no es objeto de la actividad que proponemos.

de la ESO se ha de evaluar: *si [los alumnos] identifican las expresiones en que se explicitan el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...).*

En 1º y 2º de ESO en la actividad de análisis de reclamaciones que planteamos los alumnos han de identificar las expresiones que explicitan el acto de habla *solicitar*<sup>56</sup>:

Condicionales del verbo *desear* + infinitivo: *desearía recuperar mi dinero.*

Verbo *solicitar* en presente: *solicito que se me devuelvan, solicito el descuento.*

En 3º y 4º, en la actividad de análisis de cartas de presentación, los alumnos han de identificar las expresiones que explicitan el acto de habla *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.*

Como vemos, en algunos de los textos que presentamos como modelos a los alumnos aparece el uso del condicional. Esta forma es objeto de estudio de Haverkate (1994: 186) quien afirma que estas formas:

*Denotan un grado de cortesía mayor [que las formas de presente], si se emiten en la misma situación comunicativa. La diferencia entre presente y condicional se explica teniendo en cuenta que, en virtud de su análisis componencial, el condicional indica un punto de referencia separado del momento del acto de habla por una doble distancia temporal. Esta distancia la hemos asociado metafóricamente con la distancia interpersonal creada por el hablante para expresar mitigación. En la gramática tradicional [...] se suele hablar de "condicional de cortesía"<sup>57</sup>.*

Continuando con las indicaciones del Real Decreto en los criterios de evaluación, se ha de evaluar si los alumnos aplican en la comprensión, composición y revisión de textos, los conocimientos, entre otros aspectos, respecto a:

Para 1º de ESO:

*las formas verbales de la narración y de la expresión del mandato y el deseo; a la inserción de expresiones con valor explicativo.*

En nuestra propuesta, a pesar de que se proponen como posible contenido las formas verbales de la narración, no hemos trabajado con este alumnado la *microfunción referirse al pasado* ya

---

<sup>56</sup> Searle señala *solicitar* como uno de los verbos castellanos que denota un acto ilocucionario.

<sup>57</sup> Además, este autor propone un cambio de denominación: *sería conveniente reemplazar la expresión tradicional de condicional de cortesía por condicional de mitigación, puesto que, como hemos podido ver a través de los análisis verificados, el uso cortés del condicional consigue un marcado efecto atenuante, provocado por el distanciamiento metafórico de la coordenada de tiempo en el centro deíctico* (Haverkate 1994: 192).

que los alumnos utilizan adecuadamente los tiempos verbales del pasado en sus primeras reclamaciones.

Para 3º de ESO se ha de evaluar si los alumnos aplican:

*La expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos.*

De acuerdo con ello, en 3º y 4º en la actividad de análisis de cartas de presentación los alumnos han de identificar las siguientes expresiones que se utilizan para *referirse a la oferta de empleo*, y posteriormente deberán seleccionar una de ellas para la composición de su carta de presentación:

*Tras ver su oferta de empleo el pasado día 5 del presente mes en el Heraldo de Aragón En relación con la oferta de “Técnicos comerciales de área agrícola”, publicada en el diario “Sur” el pasado 1 de mayo.*

Del mismo modo, para *dirigirse al destinatario* el alumno debe reconocer y podrá elegir entre estos dos esquemas:

*Me dirijo a ustedes (verbo dirigirse): me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae*  
*Tengo el gusto de + infinitivo: tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.*

Para 4º de ESO se ha de evaluar si el alumno aplica:

*la expresión de la subjetividad (opinión, valoración, certeza, inclusión de citas) y las variaciones expresivas de la deixis (fórmulas de confianza, de cortesía); los procedimientos de conexión y, en concreto, los conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis*

De estos contenidos, el alumno en nuestra propuesta didáctica deberá reconocer y aplicar las fórmulas de cortesía que se utilizan en los modelos para expresar la *microfunción saludar*:

*Muy Sres. míos:*  
*Estimada Srª.:*

Así mismo, habrá de identificar y aplicar la locución conjuntiva *ya que* como medio para expresar *causa* y la expresión *por estas razones* como recurso para expresar la *consecuencia*.

En definitiva, como se ha mostrado, la actual legislación educativa propone el trabajo de contenidos (y la evaluación de estos) desde un enfoque funcional, y, con nuestra propuesta didáctica, atendemos a estos contenidos y criterios.

### 3.5. Concepto de *competencia comunicativa*

La finalidad de la enseñanza de la lengua en el sistema educativo actual es desarrollar la *competencia comunicativa* del alumnado<sup>58</sup>. Así mismo, este es el propósito fundamental de un enfoque funcional comunicativo y de nuestra propuesta, de ahí que consideremos necesario aportar el desarrollo y definición de este concepto, el cual se considera el origen del giro constatado en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los currículos desarrollados a partir de la LOGSE.

Para llegar al origen de este concepto hemos de remontarnos a Chomsky, quien elabora el concepto de *competencia lingüística* que se opone al de *actuación* de este modo:

*Hacemos, pues, una distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de la lengua en situaciones concretas) (Chomsky, N. 1971: 6)<sup>59</sup>.*

El concepto de *competencia comunicativa* surge en los años 60, en el contexto de la etnografía de la comunicación, como reacción a los conceptos formulados por Chomsky y los generativistas, de *competencia* y *actuación*. El estudio de la *competencia comunicativa* parte de Hymes (1971; 1995), fue definida posteriormente por Canale y Swain (1980) y concretada definitivamente por Canale (1983; 1995).

Hymes (1995: 29) se refiere a los conceptos de *competencia* y de *actuación*, y critica que no tengan en cuenta los rasgos socioculturales:

*Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales.*

---

<sup>58</sup> En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se indica que el objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura es: el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. En el apartado 2.2.1. *Las competencias básicas en el actual sistema educativo* (p.30) se recoge la definición de *competencia en comunicación lingüística* que contiene el citado Real Decreto de acuerdo con la cual *el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos.*

<sup>59</sup> Antes en Saussure *langue vs. parole*.

También manifiesta la necesidad del establecimiento del concepto de *competencia* en educación:

*el trabajo con niños, y con el lugar del lenguaje en la educación, requiere de una teoría que pueda analizar una comunidad lingüística heterogénea; una competencia diferencial; el papel constitutivo de las características socioculturales [...] Podemos afirmar dos cosas: la primera es que la lingüística también necesita una teoría así: los conceptos que se postulan sin cuestionamiento alguno como básicos para la lingüística (hablante-oyente, comunidad lingüística, habla, aceptabilidad, etc.) son de hecho, según observamos, variables de tipo sociocultural, y sólo cuando nos trasladamos de su postulación a su análisis podemos asegurar los conocimientos de la teoría lingüística misma. En segundo lugar, el concepto de competencia puede proporcionar la clave en sí mismo; el estudio comparativo del papel del lenguaje llevado a cabo muestra que la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística varían de forma transcultural; incluso aquello que se considera una misma lengua, o variedad, con la que podría estar relacionada la competencia, depende en parte de factores sociales (Hymes 1995: 33-34).*

Además, el autor destaca el hecho de que el concepto de *competencia* no debe referirse a lo meramente lingüístico:

*Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. [...] Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. Al igual que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos fonológicos, y al igual que las reglas semánticas quizá controlen aspectos sintácticos, las reglas de los actos de habla se introducen como un factor de control de la forma lingüística en conjunto. [...] La adquisición de la competencia en el uso, de hecho, se puede expresar en la misma forma que la adquisición de la competencia gramatical. [...] A partir de la experiencia finita de los actos de habla y su interdependencia con las características socioculturales, aquéllos [los niños] desarrollan una teoría general del habla que resulta apropiada para su comunidad<sup>60</sup>.*

Hymes toma la *competencia* como término general para referirse a la capacidad, la cual depende tanto del conocimiento (aunque tácito) como del uso:

*la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real (Canale 1995: 66).*

Canale entiende la *competencia comunicativa* como los *sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación*<sup>61</sup>. Según Canale<sup>62</sup> la *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias:

---

<sup>60</sup> Hymes 1995: 34-35.

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 65.

<sup>62</sup> *Ibid.* pp. 66-70.



**“Competencia gramatical”:** Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

**“Competencia sociolingüística”:** [...] La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.

**“Competencia discursiva”:** Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Por género se entiende el tipo de texto [...] La unidad de un texto se alcanza por medio de la “cohesión” en la forma y la “coherencia” en el significado.

**“Competencia estratégica”:** Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica).

En el campo de la didáctica, no es suficiente con que el alumno de secundaria domine las reglas gramaticales, sintácticas y semánticas, es decir, la competencia gramatical, sino que ha de conocer las reglas de los actos de habla de su comunidad, las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica.

La propuesta didáctica de composición escrita que planteamos al alumno de una reclamación (alumnos de los cursos 1º y 2º de ESO) o de una carta de presentación (3º y 4º de ESO) le exige poner en práctica las distintas subcompetencias:

- Competencia gramatical:

Puesto que el alumno va a identificar y utilizar medios gramaticales y léxicos para la expresión de determinadas funciones comunicativas y semántico-gramaticales.

- Competencia sociolingüística:

Debido a que el alumno ha de tener en cuenta que la composición textual que se propone se ubica en un contexto formal. En cuanto a los participantes, tanto en el caso de la reclamación

como en el de la carta de presentación el propósito del emisor es conseguir algo que depende del receptor, en el primer caso, la reparación del daño causado y en el segundo, un empleo.

Por ello, tanto en el caso de la reclamación como en el de la carta de presentación compuestas por nuestros alumnos procuramos y valoramos que el alumno utilice un registro formal, que se adecue al interlocutor empleando la fórmula de tratamiento usted como tratamiento de cortesía, respeto o distanciamiento y la tercera persona en formas verbales y determinantes, y que persiga el propósito del tipo textual que redacta.

En el caso de la reclamación, hemos considerado inadecuadas las *microfunciones expresar enfado, criticar, amenazar*, en este tipo textual, y los modelos textuales que presentamos a nuestros alumnos no contienen esta función puesto que, atendiendo a la clasificación de las variedades de la función ilocutiva propuesta por Leech<sup>63</sup> (1997: 174) en estas funciones el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social.

En el caso de la carta de presentación, en Álvarez (1997: 27 y 28) se señala que este tipo de cartas ha de respetar especialmente las convenciones para que se pueda conseguir el objetivo que se persigue. Una convención que hemos observado en los modelos de cartas que hemos analizado es que no se utilizan fórmulas directas o verbos *performativos*, tales como *Solicito una entrevista*, expresión que procede de un texto escrito por un alumno en su primera redacción de la carta de presentación, y que podría sustituirse por las siguientes procedentes de los modelos de cartas de presentación analizados:

*Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria* (carta 3)  
*Desearía que tengan en cuenta mi candidatura en la selección que Vds. convocan* (carta 2)

- Competencia discursiva:

El alumno habrá de respetar y aplicar las convenciones del tipo textual concreto estudiado. Las convenciones de cada tipo textual no están establecidas formalmente sino que son tácitamente aceptadas por los hablantes nativos competentes en una determinada comunidad lingüística. De ahí que para delimitar las convenciones de uno de los tipos textuales cuya composición proponemos al alumnado (la reclamación) acudamos a la bibliografía y a la opinión de informantes nativos competentes<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Vid. apartado 3.6.1.3. *El principio de cortesía*, p.88.

<sup>64</sup> Vid. capítulo 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*, p. 455.

Por ejemplo, en lo que se refiere a la carta de presentación en González Las (1999: 75-80) se sostiene que: *En cuanto a la referencia personal, se prefiere la primera persona del singular o plural a la tercera, ya que ésta denota distanciamiento*. Así en las cartas de presentación propuestas como modelos para los alumnos se utiliza la primera persona del singular para dirigirse al destinatario [*me dirijo a Uds. (carta 1), tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae (carta 2)*], y para indicar los estudios y experiencia [*soy Técnico (carta 2)*], y no expresiones impersonales.

- Competencia estratégica:

Respecto a esta competencia, hemos estudiado qué formas se consideran adecuadas para llevar a cabo la *microfunción solicitar* en la reclamación con el fin de *favorecer la efectividad de la comunicación* de estos textos ya que para Leech 1997: 174, en esta función el objetivo ilocutivo compite con el objetivo social por lo que se requiere un alto grado de cortesía para conseguir *el objetivo social de establecer y mantener el buen entendimiento*. El medio lingüístico para pedir una compensación que aparece en las reclamaciones de los manuales de la ESO (López 2003: 38, López 2005: 107 y Ferro 2005: 97), es el verbo *solicitar*, así como en los modelos de reclamación que proporcionamos a nuestros alumnos de la ESO, en los cuales aparece además otro medio más cortés, el condicional del verbo *desear* seguido de infinitivo. Sin embargo, hemos desechado el verbo *exigir*<sup>65</sup> debido a que siete informantes consideraron que no era adecuado utilizarlo en una reclamación<sup>66</sup>.

Continuando con el concepto de *competencia comunicativa*, ya Coseriu realizó sus consideraciones sobre el concepto de competencia o “saber hablar”, que considera compuesto de tres dimensiones, el saber *elocutivo*- conocimiento de la técnica universal del hablar-, el saber *idiomático*- que implica conocimientos extralingüísticos, textuales y la “lengua” propiamente dicha- y el saber *expresivo*- conocimiento de las posibilidades del lenguaje en cada circunstancia. También aludió a la importancia de los tres saberes en la enseñanza de la lengua. (González Nieto 2001: 183).

Nos interesa aquí el *saber expresivo*, Coseriu deja claro que para la estructuración de textos hay una competencia especial. Este *saber* se refiere a las determinaciones generales del hablar, que define así:

---

<sup>65</sup> Este verbo fue utilizado en cuatro reclamaciones compuestas por alumnos de Traducción, vid. apartado 5.2.5.3. *Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes*, p. 508.

<sup>66</sup> Acerca de qué formas de solicitar hemos considerado adecuadas vid. apartado 7.1.1. *Criterios de evaluación de las reclamaciones escritas por los alumnos*, p. 699.

1. El *hablante*: Siempre hay un hablante, el cual sigue las normas del discurso y en cuyo hablar pueden comprobarse esas normas.
2. El *destinatario*: Siempre hay un destinatario del hablar. También un texto escrito está dirigido a otra persona o a una categoría de personas, y también ofrece posibilidades de dirigirse a ese destinatario llamándole, por ej., *querido lector*. Hay normas de cómo se habla con determinadas categorías de personas, por ej. con niños, con mujeres o con personas mayores.
3. El *objeto*: El hablar tiene un objeto, a saber aquello de lo que se habla. Hay normas sobre cómo se habla de determinadas cosas, por ej. sobre objetos de la ciencia, objetos de la vida cotidiana u objetos imaginarios.
4. La *situación*: Se habla siempre de una situación determinada o bien en determinadas circunstancias, i.e. en una relación específica con el destinatario y el objeto. Hay normas que conciernen al tipo de situación específico. Así, por ejemplo, es completamente diferente dictar una lección magistral que pronunciar un discurso de divulgación sobre un determinado problema lingüístico o hablar de eso mismo con un amigo o en familia. (Coseriu 1992: 182).

Hay normas que afectan a esas determinaciones. Las normas de este saber son muy diversas: *Van desde las normas muy generales para los diferentes tipos del hablar hasta las normas muy precisas para la estructuración de determinadas formas de texto fijadas por tradición, pasando por normas bastante precisas para los tipos de texto*<sup>67</sup>.

El emisor que escribe un texto, en nuestro caso, el alumno de la ESO, ha de tener en cuenta siguiendo a Coseriu al *destinatario*, la *situación* y el *objeto* o tema; así como las reglas de la competencia textual, desde el uso de un registro formal hasta las convenciones propias de cada texto. Al especificar de qué manera contribuimos con nuestra propuesta didáctica al desarrollo de las distintas subcompetencias que conforman la competencia comunicativa hemos detallado algunos aspectos de las *determinaciones generales del hablar* en estos textos y de las normas generales y precisas de los tipos textuales trabajados.

Desde este punto de vista de la *competencia expresiva* o *competencia textual*, para Coseriu el criterio de evaluación es la adecuación y no la corrección:

---

<sup>67</sup> *Ibíd.* p. 181.

*El hablar se valora de distinta manera en relación a su referencia a la lengua particular que en relación a la estructuración del texto. En este último caso no se tiene en cuenta si algo es correcto o no, sino se comprueba si algo es adecuado o no adecuado a la cosa, a la situación o al oyente<sup>68</sup>.*

Desde un enfoque comunicativo funcional, que se centra en un estudio descriptivo y no prescriptivo del lenguaje, para evaluar la competencia textual de los textos compuestos por el alumnado de la ESO incidiremos especialmente en la adecuación más que en la corrección teniendo en cuenta si las *microfunciones* y los medios lingüísticos usados son adecuados a la situación comunicativa y al tipo textual de que se trata<sup>69</sup>.

### **3.6. Nuevas tendencias de la Lingüística**

Una vez que se ha planteado el estado de la cuestión, nos hemos referido a las disciplinas en las que se ubica este estudio, Lingüística aplicada y Didáctica de la lengua y la literatura, y hemos definido el concepto básico de *competencia comunicativa*, nos detenemos en el estudio de las principales aportaciones de las nuevas tendencias de la Lingüística a nuestro estudio.

En los últimos años hemos vivido el auge de nuevos enfoques del lenguaje, que coinciden en su preocupación por el uso comunicativo y funcional de la lengua. Nos referimos a propuestas distintas pero que tienen una orientación común: el estudio del uso de la lengua. Estas investigaciones se caracterizan por adoptar como unidad de análisis el texto y analizar la lengua en el contexto comunicativo. Todas ellas tienen gran transcendencia en la enseñanza de la lengua ya que confluyen en su preocupación por los usos de la lengua en la diversidad de los actos comunicativos que se les presentan a los hablantes de una comunidad (Prado Aragonés 2004: 39).

De hecho, la Didáctica de la lengua y la literatura<sup>70</sup> nace porque surgen estas nuevas ciencias de las que venimos hablando al entrar en crisis la concepción tradicional de orientación prescriptiva de la enseñanza lingüística basada en los conocimientos gramaticales.

---

<sup>68</sup> *Ibíd.* p. 198.

<sup>69</sup> En el apartado 3.4.3. *Enfoque comunicativo y funcional* (p. 65) se vio que esta es una característica de los métodos desarrollados en este enfoque. No obstante, los objetivos que marca el Real Decreto para la materia de Lengua castellana y literatura en la etapa de la ESO señalan que el alumno al finalizar esta ha de expresarse con adecuación y corrección. Nuestra propuesta contribuye a ambos objetivos, si bien la finalidad fundamental de esta es que el alumno se exprese con adecuación, por ello al valorar los textos de los alumnos nos centramos en este aspecto tal y como indicamos en el apartado 7.1. *Evaluación de los textos*, p. 696.

<sup>70</sup> Como señalamos en el apartado 3.4. *Enseñanza del español como lengua materna y Didáctica de la lengua y la literatura*, p.57.

Recogemos sobre todo aquellas tendencias que, además de ejercer gran influencia en la Didáctica de la lengua, son la base para el enfoque que hemos adoptado en nuestro trabajo.

Proponemos a los alumnos el análisis y la composición de dos tipos textuales (reclamación y carta de presentación) por lo que citamos la importancia y aportaciones de la Lingüística del texto, la *adecuación* como característica definitoria de texto, que es el principal aspecto que pretendemos mejorar con nuestra propuesta.

Por razones organizativas hemos dividido este apartado en subapartados dedicados a distintas disciplinas y conceptos, si bien la mayoría de ellos están interrelacionados. Por ejemplo, dedicamos el primer apartado a la Pragmática cuya unidad de estudio es el texto<sup>71</sup>, del mismo modo nos detenemos específicamente en el estudio del texto en el apartado segundo dedicado a las aportaciones de la Lingüística del texto. Asimismo, el apartado cuarto lo dedicamos a la Estilística, disciplina que se considera antecedente de la pragmática<sup>72</sup>.

Nuestra propuesta didáctica se basa en el concepto de *microfunción*, que parte de la teoría pragmática de los *actos de habla*. A través del análisis *microfuncional* y de la composición basada en *microfunciones* el alumno dispone de medios adecuados a un registro formal, por ello, definimos el concepto de *registro* procedente de la Sociolingüística y nos referimos a la Estilística, disciplina que se refiere a la elección de palabras o estructuras diferentes en distintas situaciones comunicativas.

Al evaluar los escritos de los alumnos tenemos en cuenta asimismo otros conceptos que surgen en el marco de la Pragmática como los principios de cortesía y de cooperación.

### **3.6.1. Pragmática**

Con la aparición de la pragmática se empieza a atender al uso del lenguaje en la comunicación real teniéndose en cuenta factores hasta entonces considerados extralingüísticos, se da mayor importancia a la adecuación que a la corrección y la oración deja de ser la única unidad lingüística estudiada.

---

<sup>71</sup> Para Fuentes (2000: 56) el texto es el objeto o unidad lingüística máxima de la pragmática.

<sup>72</sup> Portolés (2004: 295-297).

Distintos autores sostienen diferentes opiniones acerca de la consideración de la disciplina, unos hablan de *pragmática* frente a otros que defienden la existencia de una *lingüística pragmática*. Escandell considera que la pragmática es complementaria de la gramática (Escandell 1996: 23). Así explica Escandell<sup>73</sup> la relación entre gramática y pragmática y de qué aspectos se ocupa cada una de estas disciplinas:

*La pragmática no necesita, por tanto, despojar a la gramática de su territorio natural: la pragmática se ocupa de los enunciados y la gramática de las oraciones<sup>74</sup>; la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, mientras que la gramática debe limitarse a los elementos estructurales; la pragmática maneja unidades escalares, mientras que la gramática maneja categorías discretas; la pragmática ofrece explicaciones funcionales y probabilísticas, y la gramática, en cambio, debe dar explicaciones formales y falseables; finalmente, la pragmática evalúa los enunciados en términos de adecuación discursiva, y la gramática lo hace en términos de corrección gramatical.*

*La pragmática no debe verse, pues, ni como un componente “nuevo” de la gramática de las lenguas, ni como un modo nuevo y más amplio de concebir la gramática de siempre, sino más bien como una manera distinta de contemplar los fenómenos que caracterizan el empleo del lenguaje, y de acercarse a su conocimiento.*

Sin embargo, Reyes (1995) adopta la postura que considera que la pragmática es una subdisciplina lingüística. Esta autora sostiene que la pragmática analiza el lenguaje en uso y específicamente *los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje* y que la pragmática es el primer intento de hacer dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes, y contextos (Reyes 1995: 7-8).

Fuentes (1997: 21), del mismo modo, considera que el estudio pragmático no es otra disciplina sino que es un enfoque, en su opinión la lingüística ha de ser pragmática. En Fuentes (2000: 9) se recoge la consolidación de esta concepción:

*cobra cuerpo ya la concepción de la Pragmática no como una disciplina sino como una perspectiva de estudio lingüístico. Es un modo de hacer Lingüística, incorporando todas las instrucciones del entorno, y analizando la interrelación mutua entre lo llamado intra y extralingüístico.*

Así mismo, Portolés (2004: 28) concibe la *pragmática lingüística* como: *la perspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso.*

---

<sup>73</sup> Escandell 1996: 232-233.

<sup>74</sup> Levinson (1989: 16) señala que *la semántica se ocupa del significado de la oración y la pragmática del significado de la oración.*

Dejando a un lado las consideraciones acerca de si la pragmática se debe considerar como una disciplina complementaria de la gramática o como un enfoque de la lingüística, generalmente se la considera como el estudio de la lengua en su contexto.

Levinson (1989: 8) señalaba el objetivo de la pragmática: *los pragmatistas están específicamente interesados en la interrelación entre la estructura del lenguaje y los principios de uso del lenguaje.*

Escandell (1996: 14) apunta que existe unanimidad en la consideración de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación como el objetivo central de la teoría pragmática:

*se entiende por “pragmática” el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas<sup>75</sup>, como su interpretación por parte del destinatario.*

La pragmática nace para dar respuesta a fenómenos que la lingüística tradicional no explicaba, surge de la necesidad de estudiar no solo las oraciones y la lengua como código sino también el texto y la lengua en su uso. Escandell apunta que sin la pragmática *muchos hechos relevantes quedarían sin explicar o se explicarían de manera inadecuada.* (Escandell 1996: 14).

El problema didáctico que abordamos (desconocimiento de los alumnos de la ESO de medios gramaticales y léxicos adecuados a situaciones formales, en el caso de la expresión escrita, a determinados tipos de textos) nos lleva a la necesidad de estudiar y analizar textos para determinar qué formas lingüísticas son apropiadas y conseguir modelos textuales adecuados a esa situación con los que se pueda conseguir la finalidad comunicativa que persiguen. Esta información no se puede encontrar en las gramáticas tradicionales. El alumno en las actividades que le proponemos descubre estos medios que se utilizan habitualmente en modelos textuales verosímiles en un contexto determinado y los aplica después en la composición.

Proponemos el análisis y composición de textos completos verosímiles con una finalidad comunicativa concreta, a diferencia de otras actividades tradicionales que aparecen

---

<sup>75</sup> Transcribimos literalmente.



frecuentemente en los libros de texto<sup>76</sup> con las que se trabajan solamente aspectos gramaticales o sintácticos de forma aislada o en el ámbito de la oración, que contravienen la indicación del Real Decreto de que las actividades que trabajen aspectos de la lengua han de tener siempre *una justificación desde el punto de vista de su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua*. Así como, frente a otras actividades que pretenden trabajar la expresión escrita, en las que solamente se propone la redacción a partir de un tema, no se da ningún tipo de indicación acerca del lenguaje que se ha de usar, no se aportan recursos lingüísticos, no se han leído ni analizado textos similares previamente a la composición, etc.

Algunas de las teorías más relevantes que surgen en el marco de la pragmática y que explican el funcionamiento del lenguaje en su uso real, y que aplicamos en el presente trabajo son la teoría de los *actos de habla* creada por Austin y Searle, según la cual el emisor con sus enunciados realiza determinados actos; dos principios que regulan la comunicación y que resultan complementarios; *el principio de cooperación* elaborado por Grice y *el principio de cortesía* desarrollado fundamentalmente por Brown y Levinson, Leech y Haverkate.

### **3.6.1.1. Teoría de los actos de habla**

Con el punto de vista de que *referir* y *afirmar* no son las únicas funciones del lenguaje, Austin (1962) y Searle (1964; 1986) llamaron la atención sobre las diferentes perspectivas que puede tener la acción comunicativa: qué se dice, con qué intención, cómo interpreta la audiencia lo dicho, y plantearon la teoría de los *actos de habla*. Las aportaciones más relevantes de Austin son: la consideración de que el lenguaje no es solo descriptivo, el estudio de los enunciados realizativos con los que se establece un vínculo entre lenguaje y acción, y la formulación de la tricotomía acto *locutivo/ilocutivo/perlocutivo*.

La idea de que en todos los enunciados puede haber un predicado realizativo implícito dio lugar en los años setenta a la llamada *hipótesis realizativa* (Escandell 1996: 56). No solo las *emisiones realizativas* son *actos de habla*, Austin apunta que *enunciar, describir e informar* también lo son:

*cuando enunciamos algo o describimos algo o informamos de algo, realizamos un acto que es con igual derecho un acto que el acto de ordenar o de advertir. [...] Lo que necesitamos hacer con el caso de enunciar, y por la misma regla de tres describir e informar, es bajarlos un poco de su pedestal, darnos cuenta de que son actos del habla*

---

<sup>76</sup> Vid. apartado 4.5.6. *Actividades* del capítulo 4. *Análisis de los manuales*, p.165.

*no menos que todos esos otros actos del habla que hemos estado mencionando y discutiendo como realizativos. (Austin 1961: 428-429).*

La teoría de los *actos de habla* elaborada por Austin (1962) distingue tres facetas de un acto de habla: el *acto locutivo*, que tiene que ver con el simple acto de decir algo un hablante; el *acto ilocutivo*; referido a la intención del hablante de decir algo; y el *acto perlocutivo*, que alude al efecto real producido por un hablante al decir algo. La fuerza ilocutiva de un acto de habla es el efecto que se desea que éste pueda tener en el oyente. (Trudgill 2007: 325).

Austin indica la distinción entre *acto locucionario* e *ilocucionario* (1962: 145) y define el concepto de *acto perlocucionario* o *perlocución*:

*realizar un acto locucionario, y, con él, un acto ilocucionario, puede ser también realizar un acto de otro tipo. A menudo, e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos. Podemos decir entonces, pensando en esto, que quien emite la expresión ha realizado un acto que puede ser descrito haciendo referencia meramente oblicua (C.a), o bien no haciendo referencia alguna (C.b), a la realización del acto locucionario o ilocucionario. Llamaremos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto “perlocucionario” o “perlocución”.*

En el caso de nuestro trabajo, en las reclamaciones cuyo análisis proponemos al alumnado de 1º y 2º de ESO aparecen los siguientes enunciados, *desearía recuperar mi dinero y Solicito que se me devuelvan los 19,95 euros que me costó la prenda*<sup>77</sup>, en ambos casos los *actos locutivos* son diferentes, sin embargo el *acto ilocutivo* es el mismo *solicitar*, y el *acto perlocutivo* consistiría en la consecución de la devolución del dinero. Nuestro objetivo es que el alumno comprenda que existen distintas formas de expresar lo mismo, pero que no cualquiera de ellas es válida para una situación formal, y que el uso de una forma inadecuada nos puede llevar a no conseguir el *acto perlocutivo* deseado. Por ejemplo, los alumnos de 1º de ESO, objeto de nuestro estudio, utilizaban en las reclamaciones que compusieron antes de presentarles los modelos de reclamaciones y proponerles su análisis *microfuncional*, los siguientes *actos locutivos* (menos formales y más directos que los procedentes de los modelos de reclamaciones que les presentamos) para el *acto ilocutivo solicitar*:

*pido que me devuelvan mi dinero  
quiero que revisen esa tienda*

---

<sup>77</sup> Vid. apartado 6.4. *La experiencia de la composición de una reclamación en el primer ciclo de la ESO y la comprobación de su efectividad*, p. 659.

*Deseo que me devuelva el dinero  
propongo que me devuelvan mi dinero*

Además, en relación con esta teoría, al evaluar las reclamaciones y las cartas de presentación compuestas por los alumnos hemos señalado como inadecuadas las referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar los textos. En el caso de la reclamación, un informante consideró inadecuada la expresión *Me dispongo a redactar* que aparece en una reclamación escrita por un alumno de traducción. En el caso de las cartas de presentación consideramos inadecuadas las referencias que escribieron algunos alumnos en la primera actividad de composición de cartas de presentación:

*le escribo esta carta porque he leído el anuncio  
he hecho esta carta porque he visto que hace falta  
Le escribo porque he leído en el periódico que necesitan un*

A partir de la distinción elaborada por Austin, Searle desarrolla el concepto de *acto de habla*, diferencia tres tipos de actos en el enunciado y propone una clasificación en cinco categorías.

La teoría de los *actos de habla* de Searle considera que hablar un lenguaje consiste en realizar *actos de habla* y que estos se realizan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. La razón que aduce Searle para concentrarse en el estudio de los *actos de habla* es que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. Se define *acto de habla* como *la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones*, estos son *las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística*. (Searle 1969: 26).

Como se ha dicho, el concepto de *microfunción*, fundamento de nuestra propuesta didáctica, tiene su base en el de *acto de habla*, por ello hemos de comentar la relación que existe entre ambos. Vilar (2004: 304) define *microfunción* como *la unidad comunicativa más pequeña o la intención comunicativa*, esta *abarca tanto los miniactos de habla comunicativos como las relaciones semántico-gramaticales*. Asimismo, se especifica en Vilar (2008: 149) que: *Frecuentemente, las microfunciones coinciden con los actos ilocucionarios descritos por Austin (1962) y Searle (1969), pero en muchos casos los actos ilocucionarios son más complejos y se componen de varias microfunciones*.

Searle distingue dos elementos en la estructura sintáctica de la oración que denomina: *el indicador proposicional* y *el indicador de la fuerza ilocucionaria*. Asimismo, Searle señala que se puede llevar a cabo más de un tipo de acto ilocutivo al mismo tiempo y establece esta clasificación que cita Escandell (1996: 65):

*hay un número más bien limitado de cosas que se hacen con el lenguaje: decimos a la gente cómo son las cosas (actos asertivos); tratamos de conseguir que hagan cosas (directivos); nos comprometemos a hacer cosas (compromisivos); expresamos nuestros sentimientos y actitudes (expresivos); y producimos cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones). A menudo, hacemos más de una de estas cosas a la vez. (Searle 1979: 29).*

En el apartado 3.6.5. *Concepto de “microfunción” y análisis “microfuncional”* exponemos el listado de *microfunciones* clasificadas en distintas funciones generales y subfunciones, esta clasificación coincide en algunos casos con la de actos locutivos que elabora Searle y que acabamos de mostrar. Los actos *asertivos* se corresponderían con las *microfunciones afirmar y negar* pertenecientes a la subfunción *existencia/acción* que se ubica dentro de la función general *clasificación del objeto del discurso*, los *actos directivos* con *microfunciones como pedir, exhortar o prohibir* de la subfunción *incitativa* de la función *perlocución*, los *actos compromisivos* con las *microfunciones prometer y acordar* de la función *comisiva* de la misma función anterior *perlocución*, los *actos expresivos* con las *microfunciones* pertenecientes a la función general *expresión de actitud*.

Escandell (1996: 74-76) recoge críticas a esta teoría. El principal problema es el de los actos ilocutivos indirectos, que son aquellos en los que el hablante quiere decir algo distinto de lo que realmente expresa. Estos constituyen un problema para la teoría puesto que cuestionan la existencia de una relación constante entre forma gramatical y acto ilocutivo. Sin embargo, Escandell (1996: 72) apunta que Searle modifica su teoría y aporta una explicación:

*El hablante comunica al oyente más de lo que dice basándose en la información de fondo compartida, tanto lingüística como no lingüística, y en los poderes generales de raciocinio e inferencia del oyente.[...]No hace falta suponer la existencia de ningún tipo de postulado conversacional [...], ni de ningún imperativo oculto u otras ambigüedades similares. (Searle 1975: 60-61).*

En cuanto a la importancia de esta teoría, Sperber y Wilson (1986) consideran que el único supuesto absolutamente indiscutido de la *pragmática* es que cualquier explicación adecuada de la comprensión de los enunciados debe incluir alguna versión de la teoría de los *actos de habla*, y Escandell<sup>78</sup> señala que:

*la teoría de los actos de habla ha abierto perspectivas muy enriquecedoras y ha aportado soluciones valiosas a una gran parte de los problemas que plantea el estudio del uso efectivo del lenguaje. La magnitud y la importancia que tal avance supuso están hoy fuera de toda controversia.*

---

<sup>78</sup> *Ibíd.* p. 76.

Esta teoría permite estudiar lo que las personas hacemos con las palabras o los enunciados puesto que se sostiene que, a través del lenguaje no solo se *refiere* o *afirma*, sino que se pueden hacer o expresar otras cosas (*prometer, solicitar, etc.*). Asimismo, su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas ha sido muy fructífera.

Además, creemos que la aplicación a la didáctica de la enseñanza en lengua materna de esta teoría es posible, ya que no solo el alumno extranjero se encuentra en la situación de querer expresar algo y no saber qué palabras utilizar para hacerlo, sino que al nativo le puede suceder lo mismo, sobre todo en el caso de una situación formal y en la redacción de un tipo de texto concreto. Asimismo, como apuntamos en el apartado 2. *Problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO*, este alumnado no conoce los medios que se han de usar en una situación formal, y tanto la legislación vigente como los expertos en Didáctica de la lengua (Cassany 1999: 39, González Nieto 2001: 267, Prado Aragonés 2004: 124) indican que el objetivo fundamental de la ESO es que el alumno aprenda a expresarse con adecuación y corrección en distintos contextos.

### **3.6.1.2. El principio de cooperación**

El modelo de Grice trata de identificar y caracterizar los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo, plantea la hipótesis de que los participantes en una conversación tienen que respetar el *principio de cooperación*, que formula como principio regulador de todo acto comunicativo, del siguiente modo:

*Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga.* (Grice 1975: 516).

Además, desarrolla las cuatro máximas que han de regir este principio, las máximas de conversación que dirigen las contribuciones de los interlocutores<sup>79</sup>:

- Máxima de Cantidad:

La máxima de cantidad fue formulada por Grice así: *Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario y No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario*<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> *Ibíd.* pp. 516-517.

<sup>80</sup> *Ibíd.* p. 516.

- Máxima de Calidad:

A esta pertenece una supermáxima: *Trate usted de que su contribución sea verdadera*, y dos máximas más específicas:

- 1) *No diga usted lo que crea que es falso,*
- 2) *No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.*

- Máxima de Relación:

Dentro de la categoría de relación sitúa solo una máxima: *Vaya usted al grano.*

- Máxima de Modo:

Grice la formula así *sea usted perspicuo* a la que pertenecen diversas máximas:

- 3) *Evite usted ser oscuro al expresarse,*
- 4) *Evite usted ser ambiguo al expresarse,*
- 5) *Sea usted escueto ( y evite ser innecesariamente prolijo),*
- 6) *Proceda usted con orden.*

Tras formular estas máximas Grice especifica que:

*Es obvio que la observancia de algunas de estas reglas es tarea menos urgente que la de algunas otras; una persona que se ha expresado con excesiva prolijidad se haría a sí mismo blanco de comentarios más suaves que los que merecería una persona que ha dicho algo que cree ser falso.*

Habitualmente respetamos (y, también, transgredimos) este principio y estas máximas. Hemos observado que algunas de las inadecuaciones que presentan los textos compuestos por nuestros alumnos proceden del incumplimiento de algunas de estas normas, en consecuencia hemos tenido en cuenta este hecho al elaborar los criterios de evaluación de los textos compuestos por los alumnos de la ESO<sup>81</sup>. Por ejemplo, si el alumno incluye información inapropiada en sus textos (si en la reclamación hace referencias metalingüísticas a la escritura de la reclamación, si expresa opiniones generales que carecen de interés o si cuenta hechos irrelevantes) estará haciendo su contribución más informativa de lo necesario, o, si el emisor no es preciso en su reclamación y en su carta de presentación (como muestra de imprecisión en la carta de presentación, un alumno escribió para referirse a su experiencia laboral *he trabajado en esto varias veces durante largo tiempo*) su contribución no será todo lo informativa que es necesario, y por lo tanto, estará incurriendo en faltas a la máxima de *cantidad*.

---

<sup>81</sup> Vid. apartados 7.1.1. *Criterios de evaluación de las reclamaciones* y 7.1.2. *Criterios de evaluación de las cartas de presentación*, pp. 699 y 711.

Por último, en la reclamación, si el alumno hace referencia a la documentación adjunta antes de hacer una propuesta de solución o de exponer los hechos sucedidos estará incumpliendo la máxima de *modo, proceda usted con orden*.

### 3.6.1.3. El *principio de cortesía*

Al elaborar una propuesta para la mejora de la adecuación de los escritos compuestos por los alumnos de la ESO, teniendo en cuenta que una de las principales problemas que los alumnos presentan es la inadecuación a situaciones formales, a determinados destinatarios y el desconocimiento de fórmulas y estrategias de cortesía<sup>82</sup>, no podíamos obviar a autores que han desarrollado el *principio de cortesía* (Leech, Brown y Levinson, y Haverkate) y a los mecanismos que el emisor utiliza para preservarla. Haremos referencia a la definición y el desarrollo del concepto de *cortesía* que hacen estos autores, indicaremos de qué modo hemos aplicado este en nuestro trabajo, y señalaremos algunas críticas de que han sido objeto sus teorías.

Leech (1998:143) define y destaca la importancia del *principio de cortesía* partiendo del *principio de cooperación*:

*el CP (principio de cooperación) tiene la función de regular lo que decimos, de manera que contribuya a determinados objetivos elocutivos o discursivos. Puede argumentarse, no obstante, que el PP (principio de cortesía) tiene un papel regulador más importante que éste: el de mantener un equilibrio social y unas relaciones amistosas que nos permitan suponer que nuestros interlocutores están siendo cooperativos.*

No obstante, para Leech la preeminencia de uno u otro principio dependerá de la situación, la cortesía puede pasar a un segundo plano si los interlocutores se encuentran enfrascados en una actividad común en la que intercambio de información es igualmente importante para ambos. Sin embargo, en otras situaciones el principio de cortesía puede reducir al mínimo al principio de cooperación hasta el extremo de sacrificar la máxima de cualidad.

Leech (1998: 145) desecha la *desafortunada asociación del término (cortesía) con formas de la conducta humana superficialmente 'correctas' pero, en el fondo insinceras*.

---

<sup>82</sup> Vid. apartado 2. *Problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO*, p. 22.

Este autor señala el grado de cortesía de distintos actos locutivos y define los conceptos de *cortesía negativa y positiva*:

*Ciertas locuciones – por ejemplo, las órdenes – son inherentemente descorteses; y otras – por ejemplo, los ofrecimientos – son inherentemente corteses. La cortesía negativa consiste en reducir al mínimo la descortesía de las locuciones descorteses; y la cortesía positiva consiste en aumentar al máximo lo cortés de las locuciones corteses*<sup>83</sup>.

Asimismo, Leech clasifica las funciones ilocutivas en los cuatro grupos siguientes, de acuerdo con la forma en que se relacionan con el objetivo social de establecer y mantener el buen entendimiento:

- a) *Competitiva: El objetivo ilocutivo compite con el objetivo social; por ejemplo, ordenar, pedir, demandar, mendigar.*
- b) *Convivencial: El objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social; ofrecer, invitar, saludar, agradecer, felicitar.*
- c) *Colaboradora: El objetivo ilocutivo es indiferente del objetivo social; por ejemplo, acertar, informar, anunciar, instruir.*
- d) *Conflictiva: El objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social; por ejemplo, amenazar, acusar, maldecir, reprender*<sup>84</sup>.

Esta clasificación de las funciones ilocutivas, si nos remitimos a uno de los tipos textuales objeto de nuestro estudio, la reclamación, nos ayuda a determinar qué funciones ilocutivas son adecuadas en este tipo textual y cuáles no. Puesto que reclamar es un derecho del consumidor, hemos considerado inadecuadas en este tipo textual funciones como *saludar* o *agradecer* en las que el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social, asimismo, hemos creído que no son adecuadas las *microfunciones expresar enfado, criticar, amenazar* ya que el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social. Sin embargo, una de las funciones fundamentales de la reclamación es *solicitar*, y puesto que en esta función el objetivo ilocutivo compite con el objetivo social, hemos considerado importante delimitar qué formas son adecuadas para efectuar esta función<sup>85</sup>.

La formulación del *principio de cortesía* por parte de Leech no está exenta de críticas. Alcántara en el prólogo a Leech (1998: 20) señala que se le ha reprochado a Leech el tratamiento que hace de la cortesía por resultar tremendamente idealizado. Escandell (1996: 147) apunta que la objeción más seria a este modelo es la que pone en tela de juicio la

---

<sup>83</sup> Leech 1998: 146.

<sup>84</sup> *Ibíd.* p. 174.

<sup>85</sup> Vid. criterio 2.3. *Utiliza una forma de solicitar inadecuada* en el apartado 7.1.1. *Criterios de evaluación de las reclamaciones escritas por los alumnos*, p. 699.



consideración del *principio de cortesía* como un auténtico principio ya que el emisor puede optar por ser cortés o no.

La teoría de Brown y Levinson pretende completar el modelo de Grice y estudia las relaciones entre formas lingüísticas y convenciones sociales. Se realizan aportaciones en torno al *principio de cortesía*, según las cuales se han de adecuar los usos lingüísticos a cada situación y contexto comunicativos, en función de circunstancias socioculturales e interpersonales. Estos autores parten del concepto de *imagen pública*: cada individuo tiene y reclama para sí una imagen pública, prestigio, que quiere conservar, de la que se derivan las estrategias de cortesía.

De acuerdo con Brown y Levinson el nivel de cortesía que debe emplearse depende de tres factores:

- I) <<poder relativo (P)>> del destinatario con respecto al emisor, y que constituye la dimensión vertical de la relación social;
- II) <<distancia social (D)>>, que incluye el grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores, y que forma el eje horizontal de dicha relación; y
- III) <<grado de imposición (G)>> de un determinado acto con respecto a la imagen pública.

Todos estos factores son de naturaleza social, el riesgo potencial que entraña una determinada acción que amenaza la imagen pública se calcula sumando los valores de estos factores. (Escandell 1996: 149).

Los factores de los que depende el nivel de cortesía para Leech inciden en los tipos textuales cuya composición proponemos al alumnado (reclamación y carta de presentación). El propietario o encargado de la empresa, tanto en el caso de la reclamación como en el de la carta de presentación, se halla en una situación de mayor poder social que el reclamante; en lo que se refiere a la *distancia social*, en general, no tiene por qué existir familiaridad entre emisor y destinatario; por último, *el grado de imposición* del acto es alto en el caso de la solicitud de reparación que se efectúa en la reclamación, y algo menor al expresar deseo de que la candidatura al puesto de trabajo sea tenida en cuenta. Por todo ello, en estos tipos textuales, es necesario el uso de expresiones que tengan en cuenta el principio de cortesía.

La crítica que se ha hecho a esta teoría es que la *imagen pública* aparece como algo vulnerable continuamente amenazado.

Escandell (1996: 152) señala fórmulas lingüísticas que posee nuestra lengua para la cortesía: el uso de formas indirectas como el condicional, la forma interrogativa, *por favor*, el pasado, la cláusula condicional o un verbo impersonal; y las estrategias encubiertas.

Algunas de estas formas lingüísticas de cortesía se utilizan en los modelos textuales que presentamos a los alumnos de la ESO (han sido objeto del análisis de los alumnos y estos han podido reutilizarlas en su composición para expresar la *microfunción solicitar*), por ejemplo el condicional del verbo *desear* se utiliza en una de las reclamaciones (*desearía recuperar mi dinero*) y en una de las cartas de presentación (*desearía que tengan en cuenta mi candidatura*) y una forma impersonal aparece en otra de las reclamaciones para expresar la función *solicitar* (*Solicito que se me devuelvan los 19,95 euros que me costó la prenda*).

Del mismo modo, Haverkate desarrolla el concepto de *imagen* introducido por Brown y Levinson y apunta que en el micronivel del acto de habla la cortesía se manifiesta a través de una variedad de categorías lingüísticas: *selección de pronombres de tratamiento, uso del condicional o imperfecto de cortesía, realización indirecta del acto de habla, etc.*<sup>86</sup>

Haverkate (1994: 15) considera importante señalar que las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal, pero no afectan al contenido proposicional de lo que se comunica. Esta afirmación es importante para la didáctica de la lengua en secundaria ya que los alumnos de esta etapa ya saben hablar y escribir pero sus problemas surgen, sobre todo, en los aspectos estilísticos de sus composiciones<sup>87</sup>.

En relación con el aprendizaje de la lengua, Haverkate explica que los niños aprenden las estrategias de cortesía después que las reglas formales de la fonología y la sintaxis ya que no tienen en consideración factores como la *distancia social*, el *poder* o el *grado de imposición*. (Haverkate 1994: 42). Escandell (1998: 15) afirma, a este respecto, que:

*la cortesía es un efecto que depende decisivamente de los supuestos previos que un individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento socialmente adecuado[...] para poder decidir si un enunciado resulta cortés o descortés, uno tiene que “saber” (esto es, tiene que “haber aprendido”) qué es lo que resulta cortés o descortés en su cultura.*

---

<sup>86</sup> *Ibíd.* p.68.

<sup>87</sup> Cfr. apartado 3.6.3. *Sociolingüística. Concepto de registro*, p. 103.

A pesar de las críticas realizadas a los distintos modelos<sup>88</sup>, es comúnmente aceptado que las estrategias de cortesía existen, lo prueba el uso de recursos lingüísticos como los pronombres de tratamiento y el condicional o imperfecto de cortesía.

En nuestro caso, al evaluar los textos compuestos por los alumnos hemos tenido en cuenta como inadecuaciones estilísticas las expresiones descorteses ya que en la bibliografía acerca de la reclamación se manifiesta la necesidad de que el tono de una reclamación sea cortés (Marcos: 1997; Blecua: 2008; Gómez: 1990; página web de Eroski; López: 2003; López: 2005; Ferro: 2005; Marcos: 1997; Equipo de economistas: 1994; Gómez: 2002). Del mismo modo, en González Las (1999: 75-80) se sostiene que en la carta de presentación *El lenguaje debe ser claro y cordial. Un rasgo elemental es el empleo de los elementos de cortesía.*

### **3.6.2. Lingüística del texto y Análisis del discurso. Concepto de adecuación. Tipologías textuales**

Venimos señalando el auge de enfoques del lenguaje, que coinciden en su preocupación por el uso comunicativo y funcional de la lengua, que tienen gran transcendencia en la enseñanza de la lengua y que adoptan como unidad de análisis el texto<sup>89</sup>. Ya nos hemos referido a algunas aportaciones de la Pragmática y nos detenemos ahora en la Lingüística y el Análisis del texto, en concreto en la *adecuación* como criterio definitorio del texto, y en el establecimiento de tipologías textuales.

Martínez Montoro (2005: 305) se refiere a la importancia que han otorgado al texto como unidad lingüística las disciplinas actuales:

*La perspectiva comunicativa adoptada durante las últimas décadas en el estudio de la lengua por disciplinas como la Lingüística del texto, la Pragmática o el Análisis del discurso ha posibilitado el desarrollo de una unidad lingüística superior a la oración, el texto, en la que los componentes de carácter extralingüístico complementan a los consabidos elementos del sistema lingüístico tradicional.*

El interés por el uso lingüístico ha desplazado la atención de la frase al texto y se viene prestando gran atención a las propiedades textuales. En el siglo XX, a partir de los años

---

<sup>88</sup> Como hemos visto, al *principio de cortesía* de Leech se le achaca el ser demasiado idealista y se señala que este principio no es tal ya que el hablante lo puede seguir o no, y a la teoría de Brown y Levinson el considerar que la *imagen pública* es algo vulnerable que está continuamente amenazado.

<sup>89</sup> Vid. apartado 3.6. *Nuevas tendencias de la Lingüística*, p. 78.

sesenta<sup>90</sup>, aparece en Europa una nueva corriente lingüística, la Lingüística del texto<sup>91</sup>, que supone una superación de las teorías tradicionales estructuralistas y generativistas en las que la unidad superior del discurso era la oración. La Lingüística del texto y el Análisis del discurso se influenciaron mutuamente. A mediados del siglo XX y, también, paralelamente al florecimiento de los estudios pragmáticos, surge el Análisis del discurso. Brown y Yule, máximos representantes de esta disciplina, afirman que su tarea es examinar *cómo usan los seres humanos el lenguaje para comunicarse* y que su interés es el objetivo tradicional del lingüista descriptivo: *ofrecer una explicación de cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación*. (Brown y Yule 1993: 12).

En el actual currículo se concede gran importancia al texto, por ejemplo en los contenidos establecidos para la ESO se incide en la comprensión y composición de diversos tipos de textos. Martínez Montoro (2005: 307) plantea que la tarea de enseñanza del texto no es sencilla:

*Sin duda, en un sistema de enseñanza que ha incorporado recientemente el estudio del texto como unidad de análisis desde la perspectiva de la Lingüística textual, la asimilación de estos nuevos valores por parte del alumno es una de las tareas más complicadas con las que se enfrenta el docente.*

Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres (2005: 56) destacan la necesidad de adecuarse a un tipo textual por parte del alumno como una de las principales dificultades de estos en el aprendizaje de la expresión escrita:

*Los escritores inexpertos no tienen un conocimiento de la estructura de cada tipo de texto o este conocimiento es deficiente. En un sentido más abstracto, los sujetos carecen del sentido del texto como "representación del significado". Estos sujetos desconocen que existe una relación entre la calidad de la información del texto y la comprensión por parte del posible lector. Por todo ello, los escritores inexpertos no utilizan adecuadamente el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar eficazmente el proceso de planificación.*

---

<sup>90</sup> Beaugrande y Dressler (1997: 49) señalan que en los años setenta se publicaron numerosas exposiciones y recopilaciones de artículos sobre la Lingüística del texto.

<sup>91</sup> Bernárdez (1982: 31) resume las causas que conducen al desarrollo de la Lingüística del texto:

- a) necesidad de realizar aportaciones de carácter lingüístico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como poética, estilística y tratamiento mecánico de la información lingüística;
- b) necesidad de explicar, por el recurso al texto coherente, una serie de fenómenos que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas;
- c) necesidad de integrar los datos semánticos y pragmáticos con los gramaticales;
- b) necesidad de seguir las directrices científicas generales, entre las que se encuentra la de realizar estudios integradores, escapando del reduccionismo de otras tendencias lingüísticas.

Como venimos señalando, el apartado quinto de esta tesis 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*<sup>92</sup> lo hemos dedicado al estudio y delimitación de estos tipos textuales observando cómo utilizan los emisores las formas lingüísticas para comunicarse (y la opinión de hablantes nativos), con el fin de que, posteriormente, por medio del trabajo con modelos textuales con el alumnado, este sea capaz de utilizar las formas lingüísticas que necesite para expresar las funciones (comunicativas y semántico-gramaticales) adecuadas a estos tipos textuales.

Bernárdez (Ibíd. p. 85) apunta una definición de texto en la que se presentan las características de este:

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

En relación con la definición de texto, Beaugrande y Dressler (1997: 35-47) señalan siete criterios que ha de cumplir un texto para ser tal: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

De acuerdo con estos autores estas normas funcionan como los principios constitutivos de la comunicación textual, por lo que no puede quebrantarse ese conjunto de normas sin atentar contra el proceso comunicativo mismo. También existen principios regulativos que, más que definirla, controlan la comunicación textual. Existen, al menos, tres principios regulativos: *eficacia, efectividad y adecuación.*

Beaugrande y Dressler (1997: 251) señalan que, de no tenerse en cuenta la adecuación, no podrían cumplirse el resto de normas de textualidad: *La tipología textual ha de relacionarse con las tipologías de acciones y situaciones discursivas. En este sentido, un comunicador no podría siquiera cumplir las normas de textualidad a menos que evaluase la **adecuación** que presenta un tipo de texto determinado en relación con la situación en la que aparece.*

Con el fin de evaluar la *adecuación* de los textos redactados por nuestros alumnos, hemos de precisar las características que debe poseer un texto adecuado y en qué aspectos hemos de

---

<sup>92</sup> Vid. p. 455 y ss.

detenernos para considerar su adecuación<sup>93</sup>. Estas normas nos servirán de referente para establecer los criterios<sup>94</sup> con los que evaluaremos los textos compuestos por los alumnos, dado que, precisamente, queremos comprobar si el análisis *microfuncional* de textos y la utilización de las *microfunciones* y medios lingüísticos ayudan a nuestro alumnado a escribir textos más adecuados. Como hemos señalado en el apartado 3.5. *Competencia comunicativa*<sup>95</sup> desde un enfoque comunicativo funcional hemos incidido especialmente en la *adecuación* al proponer la composición textual y evaluar los textos compuestos por el alumnado de la ESO.

En concreto, los aspectos que hemos tenido en cuenta para evaluar la adecuación de las reclamaciones de los alumnos son:

1. *Estructura la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, selecciona información apropiada, realiza microfunciones adecuadas*
2. *-Se adecua al tipo de texto*
3. *-Se adecua al propósito comunicativo*
4. *-Se adecua al interlocutor, utiliza un tratamiento apropiado*
5. *-Utiliza léxico y estructuras formales*

Para la carta de presentación los aspectos evaluados han sido iguales a los de la reclamación, solamente existe un apartado dedicado a la presentación, que no era necesario en la reclamación<sup>96</sup>:

1. *-Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura.*

## **Adecuación**

Como se ha visto, se señala la *adecuación* como un criterio imprescindible para que se pueda hablar de texto. En el apartado 2. *Problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO*<sup>97</sup> se apuntó que es precisamente la adecuación uno de los aspectos en los que el alumnado presenta mayores carencias y el objeto de mejora de nuestra propuesta. Por ello, nos detenemos aquí en este concepto.

Lomas (1999: 70) define *adecuación* como: *la propiedad que da cuenta de la relación del texto y su contexto, de cómo el texto, como unidad comunicativa, se interpreta en relación con una serie de elementos extralingüísticos*. Asimismo, especifica mecanismos de adecuación:

---

<sup>93</sup> A ello dedicamos el apartado 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*, p. 455.

<sup>94</sup> Recogemos estos criterios en el apartado 7.1. *Evaluación de los textos*, p.696.

<sup>95</sup> Cfr. p. 72.

<sup>96</sup> No lo hemos considerado necesario puesto que los alumnos debían escribir su reclamación en un formulario ya dado.

<sup>97</sup> Vid. p. 22.

*Entre los mecanismos de adecuación cabe considerar aspectos como la relación entre el texto y contexto, la comunicación no verbal, el principio de cooperación y las máximas conversacionales en que se concreta, los conocimientos enciclopédicos, la variación lingüística, las voces del discurso, la polifonía, el punto de vista y la empatía, las presuposiciones o la intertextualidad. (Lomas, *Ibíd.*).*

Mecanismos como *el principio de cooperación y las máximas conversacionales* han sido tratados en 3.6.1.2. *El principio de cooperación*, a otra de estas estrategias, *variación lingüística*, dedicamos el apartado 3.6.3. *Sociolingüística. Concepto de registro*<sup>98</sup>.

La importancia del aprendizaje de la adecuación por parte del alumnado se señala en el sentido de la materia de Lengua Castellana y Literatura que se expone en el Real Decreto 1631/2006 ya que se indica que el eje de nuestra materia es que el alumno aprenda a expresarse en contextos sociales significativos.

En el sentido de la materia se indica también que las habilidades lingüísticas que el alumno ha de desarrollar dependen del tipo de intercambio, del ámbito social y del tipo de texto:

*La concreción de las habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos de uso obedece al hecho de que la comprensión y la composición de textos –orales y escritos – requieren habilidades y estrategias específicas según la clase de intercambio comunicativo, el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza.*

Por tanto, en lo que se refiere a la expresión escrita, se deberán 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. De acuerdo con ello, hemos analizado las actividades de expresión escrita que presentan los libros de texto y hemos elaborado nuestra propuesta didáctica.

Recogemos, seguidamente, distintas definiciones de adecuación. Para Hymes (1995: 41) la adecuación es *la condición de apropiado* y parece sugerir *el sentido exigido de relación con las características contextuales*. Canale, al definir la *competencia sociolingüística*, especifica el concepto de *adecuación*, en el cual diferencia la adecuación del significado y la de la forma, la primera se refiere a las funciones comunicativas, actitudes e ideas, y la segunda a formas verbales y/o no verbales:

*La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y con la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance*

---

<sup>98</sup> Cfr. pp. 86 y 103.

*hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. [...] La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico. (Canale 1995: 67).*

Mediante nuestra propuesta didáctica, el alumno obtiene medios para mejorar tanto la adecuación del significado como la de la forma, mediante el descubrimiento a través del análisis y el posterior uso de *microfunciones* habituales en ese tipo textual y recursos lingüísticos adecuados a ese tipo textual y al registro pertinente.

Los alumnos de 1º y 2º de ESO analizan los modelos de reclamaciones aportados y descubren que en este tipo textual se efectúan microfunciones como:

- *Indicar una fecha*
- *Concretar*
- *Expresar consecuencia*
- *Solicitar*
- *Indicar que se adjuntan documentos*

Además, para expresar las *microfunciones*, por ejemplo la *microfunción concretar*, el alumno reconocerá que puede utilizar los siguientes medios o estructuras lingüísticas:

- *Paréntesis: realicé la compra de un reloj a un vendedor de Madrid (D. José García Pérez).*
- *Comas: El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008, adquirí una prenda de ropa.*
- *Complemento del nombre: en la tienda Zara de la calle Recogidas, una camiseta verde de manga corta.*
- *Adverbio concretamente: adquirí una prenda de ropa en la tienda Zara de la calle Recogidas, concretamente una camiseta verde de manga corta.*
- *Un adjetivo: una camiseta verde.*
- *Proposición subordinada adjetiva o de relativo: Solicito el descuento correspondiente al 50% del importe de la factura de mi teléfono móvil del mes de enero que ofrecía la compañía Movistar.*

Asimismo, el alumno para explicitar la función comunicativa *solicitar* puede ser cortés utilizando el condicional del verbo *desear* seguido de infinitivo: *desearía recuperar mi dinero.*



Los alumnos de 3º y 4º de ESO al analizar los modelos de cartas de presentación observan que, en los modelos textuales, se utilizan las siguientes *microfunciones*:

- *Identificarse*
- *Fechar*
- *Indicar destinatario*
- *Saludar*
- *Referirse a la oferta de empleo o al currículum vitae*
- *Dirigirse al destinatario*
- *Expresar finalidad*
- *Indicar experiencia/indicar estudios/expresar formación*
- *Expresar causa/ expresar consecuencia*
- *Expresar duración*
- *Expresar deseo*
- *Despedirse*
- *Firmar*
- *Indicar que se adjunta*

Y aprenden que, por ejemplo, para despedirse de una forma cortés y adecuada a este tipo textual pueden utilizar las siguientes formas:

*Le saluda atentamente,*

*Atentamente,*

### **Tipologías textuales**

Algunos autores apuntan la necesidad de trabajar la composición de distintos tipos textuales con el alumnado de secundaria. Por ejemplo, Monné (1998: 156) habla de la necesidad de que instruir a los alumnos en la composición de distintos tipos textuales y de que las actividades que se le planteen a estos estén contextualizadas para que el alumno aprenda a adecuar sus producciones a cada contexto:

*De la valoración de los aspectos contextuales se desprenden dos necesidades importantes para la enseñanza de la escritura: 1. familiarizar a los alumnos con los diferentes usos sociales del escrito a partir de unas prácticas diversificadas que pongan en evidencia el gran número de discursos existentes, tanto sociales como académicos, comunicativos o representativos; 2. planificar prácticas contextualizadas para que los alumnos aprendan a representarse cada contexto y a saber adecuar su producción al mismo.*

Martín Rojo y Whittaker (1998)<sup>99</sup> señalan que: *han de proponerse soluciones orientadas a incrementar el uso de distintos registros y géneros entre los/as estudiantes.* (Martín Rojo y Whittaker 1998: 124).

González Nieto (2001: 258) apunta que *para una lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna* tiene gran importancia el establecimiento de tipologías textuales, y manifiesta la necesidad de que el alumnado de secundaria se familiarice con los tipos textuales más frecuentes:

*al final de una educación secundaria intermedia, como la que hoy representa la ESO, además de “diferenciar claramente los usos orales informales y los formales, orales y escritos”, distinguiendo entre usos coloquiales, estándar y especializados, “los alumnos deberían estar familiarizados con las codificaciones textuales más frecuentes en las distintas prácticas discursivas” de la vida adulta.* (González Nieto 2001: 269).

Las tipologías y clasificaciones textuales surgen de la necesidad de organizar la variedad de usos lingüísticos. El establecimiento de tipologías textuales es una de las tareas que se han impuesto la Lingüística del texto y el Análisis del discurso. Los trabajos sobre tipologías textuales proliferan en los años 80. No obstante, en la actualidad no existe una tipología definitiva.

González Nieto (2001: 246) basándose en Beaugrande y Dressler y en Bustos Gisbert señala que: *Los tipos o géneros de textos concretos son convenciones sociales y constituyen uno de los conocimientos psico-socio-verbales necesarios de los hablantes, que los identifican como apropiados para determinadas metas.*

Cassany (1990) señala que, en el enfoque funcional, las tipologías de textos son básicas para la programación<sup>100</sup> y que se suelen utilizar varias tipologías de textos. Dos de las más conocidas, que recoge Cassany, son:

*1. Basada en los ámbitos de uso:*

*- Ámbito personal: diario, notas, agenda...*

*- Ámbito familiar y de amistades: cartas, postales, invitaciones...*

*- Ámbito laboral: informes, cartas, currículums...*

---

<sup>99</sup> Vid. p. 26 del presente trabajo.

<sup>100</sup> Prado Aragonés (2004: 273) defiende que: *la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo ha de basarse en el conocimiento del texto y su diversidad y en el dominio de sus características textuales y lingüísticas.*

- *Ámbito académico: redacciones, apuntes, resúmenes...*

- *Ámbito social: anuncios, cartas y artículos en la prensa...*

2. *Basada en la función, siguiendo la propuesta de J. M. Adam (1985):*

- *Conversación: diálogos escritos, transcripción de textos orales.*

- *Descripción: de objetos, personas...*

- *Narración: cuentos, chistes...*

- *Instrucción: recetas de cocina, instrucciones de uso...*

- *Predicción: horóscopo, futurología...*

- *Exposición: lección, ensayo...*

- *Argumentación: opinión, defensa de tesis...*

- *Retórica: poesía, usos lúdicos...*

Monné (1998: 161) considera que la propuesta tipológica de Adam es una de las que ha tenido más incidencia en el ámbito educativo. Adam se centra en secuencias discursivas, unidades que componen los textos, en su última propuesta (Adam 1992) reconoce solo cinco tipos discursivos: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos y dialógicos.

La tipología propuesta por Werlich (1976) también se cita habitualmente y descansa en cinco formas básicas: descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa y directiva.

En el ámbito hispánico encontramos la tipología de Álvarez (1993, 1994, 1995 y 1997) en: narración, descripción, argumentación, exposición; y escritos epistolar, administrativo, jurídico y comercial.

En el campo de la didáctica en nuestro país varios autores elaboran clasificaciones textuales.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 333-334) elaboran una clasificación textual basada en diferentes ámbitos de uso:

<i>Ámbito</i>	<i>Características del texto</i>	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
<i>Personal</i>	Para uno mismo, de temas generales, con estilo libre	Grabaciones, monólogos, etc.	Diario personal, agenda, notas, apuntes, listas de compra, etc.
<i>Familiar</i>	Para interlocutores con los que se tiene relación familiar o de amistad, de carácter general y estilo informal o coloquial.	Conversaciones, diálogos, mensajes telefónicos, etc.	Cartas, postales, dedicatorias, telegramas, recados, felicitaciones, invitaciones, etc.
<i>Académico</i>	Utilizados en la formación académica, sobre temas más científicos y especializados, con estilo más formal.	Exposiciones, conferencias, exámenes orales, entrevistas, diálogos, lectura en voz alta, etc.	Redacciones, elaboración de trabajos, exámenes escritos, resúmenes, reseñas, esquemas, apuntes, comentarios de texto, fichas, etc.
<i>Ámbito</i>	<i>Características del texto</i>	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
<i>Laboral</i>	Propios del mundo del trabajo, de temas especializados, con lenguaje específico y formal.	Exposiciones, entrevistas, informes, parlamentos breves, conversaciones telefónicas, etc.	Cartas, informes escritos, currículum, memorándum, notas, etc.
<i>Social</i>	Públicos, dirigidos a un público amplio y heterogéneo.	Debates, parlamentos en público, intervenciones en reuniones y asambleas.	Anuncios, avisos, cartas a la prensa, artículos en revistas, etc.
<i>Ámbito</i>	<i>Características del texto</i>	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
<i>Gregario</i>	Para las relaciones con organizaciones públicas o privadas, temas generales o específicos, lenguajes especializados.	Entrevistas, presentaciones, etc.	Instancias, currículum, formularios, impresos, peticiones, cartas, reglamentos.
<i>Literario</i>	Con finalidades lúdicas en el ámbito del ocio, sobre temas diversos y estilos propios y variados.	Recitaciones de poemas, fábulas, romances, contar películas, chistes, dramatizaciones, canciones.	Historietas, cómics, poesía, teatro, cuentos, novelas.

Zayas (1994) hace la siguiente propuesta de tipología discursiva:

ÁMBITO DE USO	GÉNEROS		TIPOS DE SECUENCIA
	TIPOS DE DISCURSO INTENCIÓN	ANCLAJE EN EL CONTEXTO	
Académico	Transmisión-recepción de información: -contar -describir -exponer	Discurso en situación	Narrativa
Familiar		Discurso teórico	Descriptiva
Literario			Expositiva-explicativa
Periodístico			Argumentativa
Jurídico		Establecer relaciones sociales e interpersonales -intentar convencer -preguntar -expresar una opinión -regular la conducta Jugar con el lenguaje, crear mundos...	Narración
Político	Relato conversacional		.....
Económico			
De relación			
Vida cotidiana			
Ocio			

En cuanto a los tipos textuales que hemos seleccionado para elaborar una propuesta didáctica con el alumnado de secundaria<sup>101</sup>, la reclamación, de acuerdo con la tipología de Cassany et al. (1994) se ubicaría en el ámbito denominado *gregario* y, en la de Álvarez, en el *comercial*. La carta de presentación, pertenecería, en el primer caso, al ámbito *laboral* y, en el segundo, al *epistolar*.

En la legislación educativa actual<sup>102</sup> los tipos textuales cuya comprensión y composición escrita se propone en la ESO en el bloque *Leer y escribir* son:

- Textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales
- Textos de los medios de comunicación
- Textos del ámbito académico

Nosotros hemos seleccionado la reclamación y la carta de presentación como *Textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos propios a la experiencia del alumnado* para comprobar la efectividad de nuestra propuesta<sup>103</sup> ya que son tipos textuales que los alumnos como ciudadanos posiblemente habrán de redactar en sus futuras relaciones

<sup>101</sup> Al estudio detenido de estos tipos textuales dedicamos el apartado 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*, p.455.

<sup>102</sup> Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre.

<sup>103</sup> Vid. apartado 5.1. *Introducción: justificación de la elección de la reclamación y la carta de presentación como objeto de estudio en la ESO*, p. 456.

sociales o en su futura vida profesional, además para componerlos es necesario emplear un registro culto y conocer una serie de convenciones. No obstante, las actividades que proponemos pueden ser útiles para el trabajo con otros tipos textuales de similares características.

### **3.6.3. Sociolingüística. Concepto de *registro***

En el apartado 3.4. *Enseñanza del español como lengua materna y Didáctica de la lengua y la literatura* expusimos cómo la Didáctica de la lengua se sitúa en la concurrencia de una diversidad de campos científicos entre los que se encuentran la Pragmática y la Sociolingüística. Esta última disciplina es de la que ahora nos ocupamos y estudia la incidencia de los factores sociales en los usos y en el desarrollo de la lengua.

Aludimos en este apartado a la noción de *registro* como objeto de la Sociolingüística, ya que se trata de uno de los conceptos clave en este trabajo, puesto que nuestra propuesta didáctica, persigue que los alumnos sean capaces de elaborar textos adecuados a un determinado género textual y a un registro formal.

En torno al concepto de *registro*, abordamos algunas de las dificultades de nuestro trabajo y señalamos las indicaciones procedentes de la legislación vigente y de autores de la Didáctica de la lengua, que ponen de manifiesto la necesidad de que los alumnos en la etapa de la ESO aprendan a expresarse con adecuación a diferentes situaciones comunicativas de acuerdo con diferentes registros.

Fishman (1979: 12) describe el objeto inicial de la Sociolingüística, que nace en los años cincuenta en Estados Unidos, como la unión de la Lingüística y la Sociología para explicar el habla en tanto que acto social inserto en un contexto<sup>104</sup>.

Prado Aragonés señala que el objeto de esta disciplina es prestar atención *a las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos*. (Prado Aragonés 2004: 45).

Tusón (1993: 67) plantea los principales aspectos en que la sociolingüística puede ser útil a la tarea docente, algunos de ellos son:

---

<sup>104</sup> Según sus progenitores, H.G. Currie y Currie E. G., *esta nueva disciplina fue concebida como un subcampo de la lingüística y la sociología*. [...] El propósito de los Currie era buscar una unión interdisciplinar de la lingüística y la sociología pues defendían la tesis de que el habla humana es, sobre todo, un acto social dentro de un contexto también social. (Fishman 1979: 12).

- Para diagnosticar los usos de nuestros estudiantes, conociendo su entorno sociolingüístico, su repertorio verbal y sus actitudes respecto a los diferentes usos.
- Para, a partir de ese diagnóstico, programar actividades que desarrollen sus capacidades de uso y que incidan en la reflexión sobre los valores que se asocian a las diferentes formas de hablar.
- Para evaluar el grado de adecuación o inadecuación de los usos orales y escritos de acuerdo con los parámetros de las diferentes situaciones comunicativas.

De acuerdo con ello, en la práctica diaria como docentes de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la ESO desde 2003, habíamos observado las deficiencias en la expresión escrita de nuestro alumnado, especialmente, para adecuarse a un registro formal. Por ello, en nuestra propuesta para los alumnos de la ESO, en primer lugar, planteamos la composición de un texto y evaluamos la adecuación de estos textos compuestos por los alumnos, seguidamente, propusimos el análisis *microfuncional* de modelos textuales y posteriormente, les solicitamos de nuevo la composición, evaluamos la adecuación de estos segundos textos y, a continuación, comparamos los resultados de ambos textos para comprobar la efectividad de nuestro método<sup>105</sup>.

Nos ocupamos, ahora, de la definición de *registro*, los *registros* son las modalidades o variedades adecuadas a distintos contextos o situaciones. Para Briz Gómez (1998: 25) son resultado de la variedad diafásica y se pueden definir como: *modalidades de uso determinadas por el contexto comunicativo*. De modo similar Marbá Mas (1998: 51) define *registro* como *Variedad funcional adecuada a un tipo de situación comunicativa*. Además Gregory y Carroll (1978: 108) señalan que el registro está culturalmente determinado, ya que es la cultura de una sociedad la que determina las normas del medio en que ocurre el lenguaje.

Briz Gómez (1998: 25) distingue dos tipos de registros: *formal* e *informal-coloquial*, los cuales se pueden entender como extremos dentro de un *continuum*. Entre ambos se sitúan los que denomina *registros intermedios*. Estos registros son identificables y se ven favorecidos por ciertas condiciones como: *la relación de proximidad entre los participantes, su saber y experiencia compartidos, la cotidianeidad, el grado de planificación, la finalidad de la comunicación (interpersonal, transaccional, estético-estilística)*.

---

<sup>105</sup> Vid. capítulo 7. *Comprobación de la validez de la metodología utilizada*, p. 695.

A continuación, nos detenemos en la consideración del registro formal de los tipos textuales cuya composición planteamos al alumnado: reclamación y carta de presentación, de acuerdo con las condiciones citadas por Briz.

En ambos casos no existe, en principio, relación de proximidad entre los interlocutores.

Existe relación de inferioridad puesto que la persona que escribe el texto en ese momento está hace una solicitud al receptor. En el caso de la reclamación, la relación de inferioridad es menor ya que el emisor está ejerciendo su derecho como consumidor solicitando la compensación de un daño y, en el caso de la carta de presentación, la relación de inferioridad es mayor ya que el demandante está solicitando un empleo al receptor.

En Martín Rojo y Whittaker (1998: 121) se indica que:

*En la **reclamación**<sup>106</sup> [...] un ciudadano con derechos apela a las normas y regulaciones del sistema, y denuncia su incumplimiento. El individuo puede ejercer así su control sobre la institución, asumiendo una posición de poder. En este caso, el registro es menos formal (que en la solicitud) y se atenúan las formas de cortesía, y muy especialmente las fórmulas de respeto.*

El grado de planificación es mayor en el caso de la carta de presentación debido a la importancia del propósito que se persigue y a que el emisor la puede redactar tranquilamente en su casa, mientras que en el de la reclamación habitualmente el emisor ha de escribirla en el momento en el propio establecimiento donde se ha producido el daño o perjuicio.

La finalidad en ambos tipos textuales es transaccional puesto que se formula una solicitud al receptor.

Pese a que existen convenciones y a que los hablantes competentes de una lengua deben saber cuándo es necesario emplear un registro formal y en qué grado y qué formas lingüísticas son adecuadas a este, esto es algo que se puede considerar subjetivo en ocasiones y que no está establecido en ningún manual<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> La negrita es del original.

<sup>107</sup> Podríamos pensar en los libros de estilo pero estos se centran en el lenguaje periodístico. Por otra parte existen algunos manuales (vid. apartado 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación*) que tratan tipos de textos comerciales o administrativos, si bien suelen dirigirse a estudiantes de español como segunda lengua y se limitan a aportar algunos ejemplos, características textuales y fórmulas lingüísticas en el mejor de los casos. Como resultados del proyecto el proyecto de investigación I+D *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico)* se publicaron resultados sobre recursos lingüísticos adecuados a funciones comunicativas y semántico gramaticales en contratos, prospectos, correspondencia, etc., en Mesa Arroyo (2002) y (2004) se exponen medios lingüísticos propios de la correspondencia comercial, administrativa y jurídica en español.



Por ello, una de las dificultades con las que nos hemos encontrado en este trabajo ha sido evaluar la adecuación de las expresiones utilizadas por nuestro alumnado en algunos casos (en otros era obvio) para lo que no contábamos más que con nuestro conocimiento de los usos lingüísticos como nativos y para el léxico con la marca de formal o informal de diccionarios como el *DRAE* o en el *DUE*, ya que no existen gramáticas<sup>108</sup> o manuales que nos informen sistemáticamente de qué formas son coloquiales o formales.

Para determinar, tanto las funciones comunicativas como las expresiones lingüísticas adecuadas a los tipos textuales tratados, hemos contado con la opinión de informantes nativos, de fuentes bibliográficas y de modelos textuales, si bien, en algunos casos, estos se contradecían.

Por ejemplo, en el proceso para llegar a los modelos de reclamaciones, en el caso de la reclamación, siete de los informantes consideraron inadecuada la utilización del verbo *exigir*, sin embargo, uno de ellos recomendó cambiar en una reclamación *solicito* por *exijo*<sup>109</sup>. Por otra parte, una informante señaló que consideraba que una reclamación de las que se le entregaron para su evaluación no era muy formal pero que, a pesar de ello, era adecuada en ese contexto, puesto que una reclamación interpuesta para solicitar la devolución del precio de una prenda de ropa tampoco tenía, en su opinión, por qué ser tan formal<sup>110</sup>. Estas variaciones son normales y frecuentemente son el reflejo del carácter del hablante.

En el caso de la carta de presentación, mientras que en una fuente se recomienda:

*Nunca se deben utilizar fórmulas que suenen a petición desesperada, como por ejemplo: "después de llevar unos cuantos meses buscando un puesto de trabajo,..."*  
([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009)

En otra (Pastor 2006: 124), se propone expresar las razones por las que no se trabaja con algunas de las siguientes expresiones:

***Razones por las que no se trabaja***  
*Por estar en (el) paro/parado/desempleado*  
*Como consecuencia de un despido colectivo*  
*Me han despedido por razones económicas*

---

<sup>108</sup> Matte Bon (1992: X) señala que *los efectos estilísticos se basan, precisamente, en el funcionamiento comunicativo de la lengua, y que los hablantes del español no hablan el español que describen la mayoría de los manuales de gramática.*

<sup>109</sup> Vid. en el apartado 5.2.5.3. *Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes del capítulo 5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación* las consideraciones del informante 35 a la reclamación 2.

<sup>110</sup> *Ibid.*, informante 29.

Los alumnos de la ESO también manifiestan sus preferencias por una u otra forma, una alumna de 4º de ESO me comentó al componer la carta de presentación tras realizar el análisis *microfuncional* que jamás utilizaría la forma *Muy señor mío*: para saludar, entonces le pregunté si utilizaría la expresión *Estimado señor*: y me respondió que sí, que esa forma sí.

A pesar de que no es fácil delimitar qué medios lingüísticos son formales o no, o adecuados o no a una determinada situación comunicativa, se considera que el nivel de dominio de la lengua que presenta un usuario se puede medir por la capacidad de utilizar distintos registros en diferentes contextos. Esta consideración la observamos en Briz Gómez (1998: 25): *Es evidente que el dominio y empleo adecuado de estas modalidades lingüísticas, de estos registros, es proporcional al nivel de lengua de los usuarios: a mayor nivel, mayor dominio de registros*; y en Prado Aragonés (2004: 124) *será más competente el hablante que más registros sea capaz de dominar y utilizar de forma adecuada a la situación comunicativa*<sup>111</sup>.

En el actual sistema educativo, en el sentido de la materia de Lengua Castellana y Literatura para la ESO que aparece en el Real Decreto, se indica que las habilidades lingüísticas que el alumno ha de desarrollar dependen, entre otros aspectos, de los registros:

*la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto.*

Como vemos, en el currículo actual para la ESO se incide en la importancia de que el alumno sea capaz de usar la lengua en distintos ámbitos de la vida en sociedad, el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre* determina que la educación lingüística se entiende *como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social.*

En este mismo sentido, se establece que el objetivo de la materia de *Lengua castellana y literatura* es *el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales.*

---

<sup>111</sup> Matte Bon (1992: VI) señala en este mismo sentido que: *Un buen dominio de un idioma consiste, entre otras cosas, en una buena capacidad para adaptarse al registro más apropiado para cada situación.*

En concreto, en el Real Decreto para la ESO se plantea la *adecuación* como contenido que se ha de trabajar en todos los cursos de esta etapa:

En 1º de ESO se propone la observación de diferencias entre usos coloquiales y formales:

*Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar.*

En 2º de ESO se plantea el mismo contenido, pero incidiendo también en la observación de estas diferencias en la elaboración de textos:

*Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios.*

En 3º de ESO se señala este contenido:

*Identificación y uso de las variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.*

Para 4º de ESO también se propone trabajar la adecuación no solo como procedimiento sino también como actitud:

*Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.*

Así mismo, en los criterios de evaluación del Real Decreto aparece el siguiente criterio, que establece que el alumno ha de ser capaz de expresarse con *adecuación*:

*Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, **usando el registro adecuado**, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto<sup>112</sup>.*

Debido a la necesidad de la inclusión de estos contenidos planteada en la legislación, hemos observado si los libros de texto que se utilizan en los centros de Andalucía incluyen actividades relacionadas con la adecuación, así como, si en el planteamiento de actividades de expresión escrita, si se aporta o se deja libre la elección del destinatario y de la situación de comunicación, y si se especifica el tipo de texto<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> La negrita es nuestra.

<sup>113</sup> Vid. apartado 4.5.6. *Actividades* del capítulo 4. *Análisis de los manuales de la materia*, p.165.

Del mismo modo que la legislación educativa vigente, numerosos autores inciden en la necesidad de preparar a los estudiantes para que sean capaces de utilizar diferentes registros adecuados a cada situación comunicativa. Para Cassany (1999: 39) aprender a escribir significa *aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que se nos ofrece*. Prado Aragonés manifiesta que este ha de ser uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de la lengua:

*La enseñanza de diferentes registros y de las estrategias para determinar cuáles son los más adecuados a cada situación comunicativa debe ser uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua. (Prado Aragonés 2004: 124).*

Esta necesidad se da especialmente en la enseñanza del español como lengua materna en secundaria, tal y como señala González Nieto (2001: 267):

*Los alumnos que, a los doce o trece años, acceden a la enseñanza secundaria [...] además de utilizar con soltura su lengua materna en situaciones normales de la vida cotidiana, han adquirido, salvo en casos marginales, las técnicas básicas de lectura y escritura. Muchos no son capaces de planificar bien sus textos ni de adecuar sus usos a la diversidad de situaciones comunicativas; cometen faltas de ortografía, de propiedad léxica o de construcción sintáctica. [...]Éste debe ser el punto de partida de la enseñanza, cuya primera finalidad es consolidar los aprendizajes de la etapa anterior, pero también ampliarlos; el camino que debe seguir para ellos es de “la ampliación de la competencia comunicativa – textual e interpersonal- hacia aquellos ámbitos de la actividad discursiva a los que muchos adolescentes no podrían llegar por sí solos”, ya que, en su vida normal, no van a tener ocasión de practicarlos, pero son necesarios en la vida adulta de una persona medianamente culta. Ésta es la finalidad del primer tramo de la educación secundaria.*

Estamos de acuerdo con estas afirmaciones de González Nieto. Los alumnos de la ESO, en general, saben expresarse en situaciones cotidianas, sin embargo, en esta última etapa educativa obligatoria<sup>114</sup>, es necesario consolidar sus conocimientos y ampliarlos, instruyéndolos en la capacidad de adecuarse a registros formales, que no utiliza en su vida cotidiana y a cuyas formas y estructuras lingüísticas no puede llegar por sí solo, pero a los que sí tendrá que enfrentarse en el futuro en sus relaciones sociales, laborales y administrativas.

El hecho de que los alumnos de la ESO ya sepan expresarse en situaciones cotidianas, nos ha llevado a analizar, teniendo en cuenta el concepto de *zona de desarrollo próximo* que formuló Vygotski (1979: 133)<sup>115</sup>, las actividades de expresión escrita que se plantean en los libros de

---

<sup>114</sup> En el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre* se indica que la educación lingüística es un componente fundamental del *desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales* que es la finalidad que persigue esta etapa educativa.

<sup>115</sup> Vid. apartado 4.5.6. *Actividades del capítulo 4. Análisis de los manuales*, p.165.

texto. Hemos considerado si estas son útiles para los alumnos y no son demasiado fáciles para ellos, por proponerles una tarea que por sí solos ya saben realizar dado que se trata de componer un texto en un registro informal que ya dominan. Un ejemplo de esto, es la siguiente actividad que aparece en un libro de 1º de ESO:

*Redacta una nota en la que expliques a tu hermana que te vas a estudiar a la biblioteca y que la esperas allí. (Ayala 2007: 212).*

En nuestra propuesta didáctica, nos hemos ocupado de la reclamación y de la carta de presentación, no obstante, el Real Decreto propone la posibilidad de trabajo de otros tipos textuales para cada curso<sup>116</sup> como, por ejemplo, en 1º exposiciones, en 2º cartas de solicitud, en 3º reglamentos o en 4º instancias, textos que perfectamente podrían trabajarse con la metodología propuesta.

Queda clara la necesidad, recogida en la legislación vigente y a través de la opinión de especialistas en Didáctica de la lengua, de formar al alumno para que sea capaz de seleccionar y utilizar distintos recursos dependiendo de la situación comunicativa. Sin embargo, la tarea no es sencilla. Gregory y Carroll (1978: 121) describen de un modo muy ilustrativo la dificultad de saber utilizar el registro adecuado a cada situación y la necesidad de experimentación para desarrollar este aprendizaje:

*(El registro) Refleja la experiencia individual y, por lo tanto, la capacidad individual para “significar”. El registro refleja tanto la actividad que ocurre dentro de la situación a la que pertenece el texto como las experiencias previas del individuo. ¿Quién no ha sentido la vergüenza de estar en una situación nueva y no saber “qué decir” o tal vez, igualmente importante, “cómo decirlo”? El control de diversos registros y la capacidad de cambiar de uno a otro está implícito en el buen comportamiento social. Pero el control de una gama de distintos registros es el resultado de la experimentación de distinto tipo de situaciones que requieren distintos tipos de comportamiento.*

Cualquier ciudadano ha experimentado en alguna ocasión el desconcierto de no saber qué escribir ni cómo hacerlo en una nueva situación comunicativa, al tener que componer un tipo textual que no le es familiar (por ejemplo una carta formal, un informe o una instancia), cuyas convenciones no conoce, sin saber qué funciones comunicativas son adecuadas a este ni qué recursos lingüísticos resultan apropiados. Igualmente, los alumnos de la ESO se sienten impotentes cuando se les propone la creación de un tipo textual que desconocen y simplemente se les enumeran algunas características de este y, sin haberseles mostrado ningún modelo textual (y por lo tanto no haber realizado su análisis), se les pide la

---

<sup>116</sup> Vid. apartado 4.5.8. *Tipos de textos* del capítulo 4. *Análisis de los manuales*, p. 178.

composición<sup>117</sup>. Tales son las primeras actividades de composición que les planteamos a los alumnos, procedentes de libros de texto, en un primer momento<sup>118</sup>. Ante estas, los alumnos mostraron desconcierto. Además, después de realizar tanto la primera actividad procedente del libro de texto como la actividad de análisis *microfuncional*, les entregamos una encuesta en la que indagábamos cómo se sintieron al tener que componer los textos en cada caso: si les resultó más fácil la composición del texto después de realizar el análisis *microfuncional*, si se sintieron inseguros o capacitados, con medios o sin medios, tanto en el primer como en el segundo momento en los que se les propuso la composición<sup>119</sup>.

#### 3.6.4. Estilística

En el apartado anterior nos hemos referido a cómo los hablantes utilizan distintas formas y estructuras lingüísticas que responden a diferentes registros de acuerdo con determinadas situaciones comunicativas, y a la necesidad de formar al alumnado de la ESO para poder adecuarse a distintas situaciones comunicativas y fundamentalmente a un registro formal.

Pues bien, la Estilística como disciplina se ocupa del estudio de la elección de palabras o estructuras diferentes en distintas situaciones comunicativas. Esta disciplina, por tanto, está estrechamente relacionada con el resto de disciplinas a las que nos venimos refiriendo, Portolés (2004: 295-297) considera la Estilística como uno de los antecedentes de la Pragmática actual y Bernárdez (1982: 31) apunta que la Lingüística del texto nace para (entre otras cosas) realizar aportaciones de carácter lingüístico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como por ejemplo, la Estilística.

La Estilística, cuyo precursor fue Charles Bally, nace a principios de siglo XX y se constituye como ciencia descriptiva. De acuerdo con Portolés (2004: 295-297) los intereses de la Estilística de Bally, dejados de lado por el estructuralismo y el generativismo, desde mediados de siglo, por no considerarse ni sistemáticos ni puramente lingüísticos, son ahora tenidos en cuenta por la pragmática y son de gran utilidad en la enseñanza de la lengua.

---

<sup>117</sup> Hemos analizado la presencia de estas deficiencias en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales en el apartado 4.5.6. *Actividades de expresión escrita* del capítulo 4. *Análisis de los manuales de la materia*, p. 165.

<sup>118</sup> Vid. apartado 6.3. *Análisis y composición textual basada en el enfoque comunicativo onomasiológico con "microfunciones"* en p. 655 del capítulo 6. *Propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con "microfunciones"*.

<sup>119</sup> para consultar los resultados de la encuesta vid. apartado 7.2. *La encuesta* en p.740 en el capítulo 7. *Comprobación de la validez de la metodología utilizada*.

Enkvist (1987: 137) define *estilo* como el *producto de una determinada elección de expresiones determinada por la situación*. Pujals<sup>120</sup> define *estilo* también como una elección:

*Elección que se realiza entre las variaciones opcionales de las formas del discurso en las que puede expresarse un mismo significado. Estas variaciones pueden ser sintácticas, semánticas o pragmáticas.*

En cuanto al objeto de esta disciplina, Bustos Gisbert<sup>121</sup> aporta también su definición de *estilo* en la que introduce la importancia de la intención del emisor: *Entiendo el estilo [...] como plasmación formal -lingüística y textual- de las intenciones del emisor de un mensaje, entendidas desde una perspectiva pragmática.*

Lyons (1984: 251) desarrolla la noción de *variación estilística*, teniendo en cuenta que el sistema lingüístico proporciona a sus usuarios diversos medios alternativos para decir una misma cosa.

Los tipos textuales cuyo análisis y composición proponemos al alumnado (reclamación y carta de presentación) poseen unos rasgos estilísticos peculiares, en su redacción se ha de utilizar un registro formal, utilizar fórmulas de cortesía, utilizar tratamientos y saludos adecuados, conocer medios diferentes y adecuados de expresar peticiones, deseos, etc. Esto hace necesario tener en cuenta las indicaciones procedentes de bibliografía, internet, informantes, modelos textuales reales para conocer estas convenciones y poder evaluar la adecuación estilística de los textos elaborados por el alumnado.

Tanto en el apartado 3.6.2. *Lingüística del texto y Análisis del discurso. Concepto de adecuación. Tipologías textuales* como en el 3.4.3. *Enfoque comunicativo y funcional* hemos expuesto algunas de las formas y estructuras lingüísticas diferentes a las que accede el alumnado de la ESO mediante el análisis *microfuncional* de los textos propuestos y que reutiliza posteriormente en la composición a través de nuestra propuesta educativa. Estas formas son y con estas actividades proporcionamos a los alumnos variaciones estilísticas formales adecuadas al tipo textual concreto desconocidas por ellos para expresar microfunciones determinadas.

---

<sup>120</sup> 1998: 325.

<sup>121</sup> 1996: 18

### 3.6.5. Concepto de *microfunción* y análisis *microfuncional*

El término *función* en lingüística se ha utilizado con múltiples sentidos, tal y como lo emplearon distintos autores como Roman Jakobson, André Martinet, la Escuela de Praga, Emilio Alarcos Llorach, Michael Halliday, Hjelmslev o S. Dik.

En la enseñanza de idiomas generalmente el término *función* se usa para referirse a los diferentes actos sociales que un emisor puede llevar a cabo en la lengua extranjera: *presentarse, pedir permiso, ofrecer*, etc. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se habla con frecuencia de *función comunicativa* aludiendo a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana recogidos en forma de repertorios con el fin de construir sílabos o programas didácticos. A veces se habla de *enfoque nocional-funcional* con lo que se hace referencia a nociones como tiempo, espacio o lugar. Los *enfoques nociofuncionales* basados en estas *funciones comunicativas* se desarrollan a partir de los años setenta en el ámbito de los proyectos de difusión de lenguas extranjeras promovidos por el Consejo de Europa.

El concepto de *microfunción* tiene su origen en el de *función comunicativa*, al que nos acabamos de referir y en el de *acto de habla* (que hemos desarrollado en el apartado 3.6.1.1. *Teoría de los actos de habla*, p.82). La metodología del análisis *microfuncional* parte del análisis del texto como unidad lingüística y su finalidad es la composición mediante el enfoque funcional comunicativo<sup>122</sup>. Esta metodología a partir de un enfoque onomasiológico permite la adecuación a diferentes tipos de textos, situaciones comunicativas, destinatarios y propósitos comunicativos, y ayuda al alumno a la mejora de la adecuación estilística, y, por tanto, de su competencia comunicativa.

En contraposición al enfoque semasiológico, que es aquel que se ha utilizado tradicionalmente en diccionarios y gramáticas, en el que partiendo de la forma lingüística se llega al significado. El enfoque onomasiológico va desde el significado a la forma y ha tenido un importante desarrollo en la enseñanza de segundas lenguas, en cuyos manuales y gramáticas, cada vez con más frecuencia, se recogen diferentes funciones comunicativas con las formas que permiten su expresión<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Vid. apartado 3.4.3. *Enfoque comunicativo y funcional*, p. 65 de nuestro trabajo.

<sup>123</sup> Vid. la *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon (1992), asimismo en Mesa Arroyo (2008) recogemos un número de gramáticas o manuales de enseñanza del español como segunda lengua que al menos en una parte están estructuradas de acuerdo con un enfoque onomasiológico.



Las *microfunciones* son definidas por Vilar (2004: 304) como las *unidades comunicativas, semántico-gramaticales y pragmáticas mínimas del texto*<sup>124</sup>. El análisis *microfuncional*, introducido por Vilar, es una metodología de análisis textual que parte de las *microfunciones*. El objetivo de este análisis es la descripción del repertorio y del uso de formas y estructuras lingüísticas específicas en función del tipo de texto en el que aparecen, es decir, la descripción estilística de diferentes tipos de texto.

El concepto de *microfunción* y la metodología de análisis *microfuncional* han sido aplicados con éxito en el ámbito de la traducción. Este tipo de análisis se desarrolló en el proyecto de investigación I+D *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico)* [PB-98 1336]<sup>125</sup>, cuyo objetivo era la elaboración de una gramática funcional contrastiva de español-alemán para traductores con enfoque onomasiológico. Los resultados de este proyecto han despertado interés a nivel internacional (Vilar 2000 y 2001).

De acuerdo con Vilar (2008: 149) las *microfunciones* son *todas las unidades comunicativas y semántico-gramaticales mínimas capaces de expresar la función que denominan, dependiendo o no del contexto*.

Vilar clasifica las *microfunciones* en distintas funciones generales:

- Clasificación del objeto del discurso
- Relación entre los elementos del discurso
- Presentación del objeto del discurso
- Expresión de actitud
- Perlocución
- (Macro)estructura del texto

En la siguiente tabla se puede observar el repertorio de *microfunciones* que establece Vilar clasificadas por funciones generales y subfunciones y en ocasiones acompañadas de un comentario:

---

<sup>124</sup> Se utiliza el término *microfunción* para evitar confusiones con el uso del término *función* en otros enfoques como el de Dik (1978).

<sup>125</sup> Desarrollado durante los años 200, 2001 y 2002.

<b>FUNCIÓN GENERAL</b>	<b>SUBFUNCIÓN</b>	<b>MICROFUNCIÓN</b>	<b>COMENTARIO</b>	
<b>CLASIFICACIÓN del objeto del discurso</b>	existencia / acción	afirmar		
		negar		
		no ocurrir por poco		
	<b>tiempo</b>	referirse al presente		
		referirse al futuro		
		referirse al pasado	Neutro	
		referirse al pasado	+referencia al presente	
	<b>aspecto</b>	expresar acción habitual		
		expresar duración		
		expresar repetición		
		<b>posibilidad</b>	decir que algo es posible	
	decir que algo no es posible			
	decir que alguien o algo es capaz de hacer algo			
	decir que alguien o algo no es capaz de hacer algo			
	<b>necesidad</b>	decir que algo es necesario		
		decir que algo no es necesario		
	<b>reclasificación</b>	rectificar		
		reformular		
	<b>RELACIÓN entre los elementos del discurso</b>	<b>causa</b>	expresar causa, motivo	
		<b>consecuencia</b>	expresar consecuencia	+ real
expresar consecuencia; expresar una hipótesis			- real	
expresar una conclusión				
<b>condición</b>		expresar una condición	+ real	
		expresar una condición; expresar una hipótesis	- real	
<b>adición</b>		añadir		
		expresar restricción	Excluir	
		enumerar		
		dejar una enumeración abierta		
<b>alternativa</b>		ofrecer una opción		
<b>adversatividad</b>		expresar adversatividad		
<b>concesividad</b>		expresar concesión		
<b>finalidad</b>		expresar finalidad		
<b>instrumento</b>		indicar el medio		
<b>tiempo</b>		expresar anterioridad		
		expresar posterioridad	Neutro	
	expresar posterioridad	Inmediato		

<b>FUNCIÓN GENERAL</b>	<b>SUBFUNCIÓN</b>	<b>MICROFUNCIÓN</b>	<b>COMENTARIO</b>
		expresar simultaneidad	
	<b>comparación</b>	expresar equivalencia o semejanza	
		expresar desigualdad	
		expresar proporcionalidad	
		ponderar	
	<b>pertenencia</b>	expresar propiedad	
		expresar pertenencia	
		basarse en datos	
		identificar	
		representar a alguien o a algo	
<b>PRESENTACIÓN del objeto del discurso</b>	<b>narración</b>	narrar	
	<b>descripción</b>	describir	
		indicar el modo de hacer algo	
		describir cómo es algo o alguien	
	<b>denominación</b>	decir el nombre propio	
	<b>determinación</b>	expresar aproximación	
		señalar indeterminación	
	<b>discurso referido</b>	reproducir el discurso ajeno	
		citar	
		reproducir la percepción ajena	
	<b>explicación</b>	ejemplificar	
		concretar	en detalle
		abreviar	
<b>EXPRESIÓN DE ACTITUD</b>	<b>valoración</b>	señalar valoración subjetiva	indicar que se expresa una opinión subjetiva
		elogiar	
		criticar	
		reprochar	
	<b>emoción</b>	expresar resignación	
		expresar sorpresa	
		felicitar	
		agradecer	
		expresar compasión	
		expresar consternación	
		expresar interés	
		expresar aprecio	
		expresar desprecio	
		expresar enfado	
		expresar impaciencia	
		expresar el deseo de que algo no sea verdad	

<b>FUNCIÓN GENERAL</b>	<b>SUBFUNCIÓN</b>	<b>MICROFUNCIÓN</b>	<b>COMENTARIO</b>
		expresar preocupación	
	<b>aceptación</b>	expresar acuerdo	
		rechazar/ expresar desacuerdo	
	<b>actitud hacia la veracidad del enunciado</b>	expresar seguridad	convencimiento
		jurar	
		conjeturar	
		expresar que algo es un rumor	
		dudar	
	<b>deseo</b>	desear	
		expresar intención	
	<b>actitud hacia el destinatario</b>	expresar cortesía	
<b>PERLOCUCIÓN</b>	<b>permisiva</b>	permitir	
		autorizar	
		pedir permiso	
	<b>comitiva</b>	prometer	
		acordar	
	<b>incitativa</b>	pedir	la decisión de actuar o no, parte del destinatario
		exhortar	la decisión de actuar o no, parte del emisor
		mandar	+ autoridad
		expresar obligación	
		dar instrucciones	
		prohibir	
		advertir	implicaciones neg. posibles
		amenazar	implicaciones neg. por parte del hablante seguras
		recomendar/aconsejar	positivo para el destinatario
		sugerir	
		animar al interlocutor	
		tranquilizar al interlocutor	
		solicitar	
		preguntar	
		asegurarse	
		disculparse	
		recordarle algo a alguien	

FUNCIÓN GENERAL	SUBFUNCIÓN	MICROFUNCIÓN	COMENTARIO
		transmitir al interlocutor que debería saber algo	
	<b>llamar la atención</b>	destacar/resaltar	
<b>(MACRO)ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	<b>referencia al emisor</b>	expresarse de forma personal	
	<b>exclusión del emisor</b>	expresarse de forma impersonal	
	<b>referencia al destinatario</b>	dirigirse al interlocutor	
	<b>exclusión del destinatario</b>	expresarse de forma impersonal	
	<b>recursos de cohesión del discurso</b>	anunciar un elemento del discurso	
		anunciar un resumen	
		referirse al discurso o conocimiento previo	
		cambiar de tema	
		hacer digresiones	
	<b>partes del discurso</b>	iniciar el discurso	
		titular	
		terminar el discurso	
		Suscribir	
		Fechar	
		ordenar el discurso	
		agilizar el discurso	

En la siguiente tabla, vamos a mostrar, a continuación, cómo hemos concretado las *microfunciones* de la clasificación anterior en las *microfunciones* cuyo tratamiento proponemos a los alumnos de la ESO:

Clasificación de <i>microfunciones</i>			<i>Microfunciones</i> tratadas con los alumnos de la ESO	
Función general	Subfunción	<i>Microfunción</i>	Reclamación (1º y 2º de ESO)	Carta de presentación (3º y 4º de ESO)
<b>CLASIFICACIÓN del objeto del discurso</b>	existencia/ acción	afirmar	indicar que se adjuntan documentos (1º y 2º de ESO) indicar una fecha (1º y 2º de ESO)	indicar que se adjuntan documentos indicar experiencia/ indicar estudios, expresar formación
	aspecto	expresar duración	expresar duración(2º de ESO)	expresar duración
<b>RELACIÓN entre los elementos del discurso</b>	causa	expresar causa, motivo	expresar causa (2º de ESO)	expresar causa
	consecuencia	expresar consecuencia	Expresar consecuencia(1º y 2º de ESO)	expresar consecuencia
	finalidad	expresar finalidad		expresar finalidad
	instrumento	indicar el medio	indicar el medio (2º de ESO)	
	tiempo	expresar posterioridad	expresar posterioridad(2º de ESO)	
	pertenencia	basarse en datos	indicar que se siguen instrucciones (2º de ESO)	indicar que se siguen instrucciones
<b>PRESENTACIÓN del objeto del discurso</b>	denominación	decir el nombre propio		identificarse indicar destinatario
	explicación	concretar	concretar (1º y 2º de ESO)	
<b>EXPRESIÓN DE ACTITUD</b>	deseo	desear		desear
<b>PERLOCUCIÓN</b>	incitativa	pedir	solicitar (1º y 2º de ESO)	

Clasificación de <i>microfunciones</i>			<i>Microfunciones</i> tratadas con los alumnos de la ESO	
Función general	Subfunción	<i>Microfunción</i>	Reclamación (1º y 2º de ESO)	Carta de presentación (3º y 4º de ESO)
<b>(MACRO)ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	referencia al destinatario	dirigirse al interlocutor	referirse al destinatario (2º de ESO)	dirigirse al destinatario
	exclusión del destinatario	expresarse de forma impersonal	expresarse de forma impersonal (2º de ESO)	
	recursos de cohesión del discurso	anunciar un elemento del discurso	anunciar lo que se va a decir después (2º de ESO)	
		referirse al discurso o conocimiento previo	referirse a lo dicho anteriormente (2º de ESO)	referirse a la oferta de empleo referirse al currículum vitae
	partes del discurso	suscribir		firmar
		fechar		fechar
				saludar despedirse

El análisis *microfuncional* siempre se aplica en función de un determinado tipo de texto porque la finalidad consiste en describir el uso específico de los recursos lingüísticos, en función de ese criterio. Es decir, la finalidad es describir un estilo determinado en cada caso. Asimismo, los distintos tipos textuales tienen composiciones funcionales diferentes.

Nosotros comprobamos la aplicabilidad de esta metodología a la enseñanza del español como lengua materna con nuestra propuesta de análisis y composición basada en *microfunciones* para alumnos de la ESO.

Esta propuesta se inserta en el enfoque funcional comunicativo y en las disposiciones del actual sistema educativo ya que planteamos al alumno la creación de un tipo textual en una situación verosímil en el que ha de utilizar un registro formal. Mediante la metodología que proponemos, el alumno obtiene información de las funciones comunicativas y semántico-gramaticales y de los medios léxicos y gramaticales concretos (que denominamos con una terminología accesible), que se utilizan en ese tipo de texto. Con ello, el alumno conoce las

*microfunciones* que ha de expresar y, a partir de ellas, elige uno de los medios adecuados de los que ha obtenido mediante el análisis<sup>126</sup>.

De este modo, el propio alumno habrá elaborado con anterioridad a la propia composición de su texto, un pequeño repertorio de recursos contextualizados y adecuados estilísticamente. Esta será su herramienta de trabajo, que lo orientará en el uso de los recursos lingüísticos.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua materna en secundaria González Nieto (2001:304-305) ha 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:

*Si la expresión de las relaciones lógico-sintácticas, como la causa, es realizable mediante formas diferentes [...] La formulación de un problema, ¿cómo expresar la causa?, y la comparación de enunciados como éstos puede y debe dar lugar a transformaciones acompañadas de una reflexión sobre las ventajas y desventajas de unos y otros-intención, registro...- en diferentes contextos.*

---

<sup>126</sup> Cfr. apartado 6.3. Análisis y composición textual basada en el enfoque comunicativo onomasiológico con “microfunciones”, p.655.



#### **4. ANÁLISIS DE MANUALES DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE LA ESO**

---

## **4. ANÁLISIS DE MANUALES DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE LA ESO**

### **4.1. Introducción**

Para indagar las causas de las deficiencias en la capacidad de expresión escrita del alumnado de secundaria, y comprobar nuestra hipótesis inicial, que los manuales que se utilizan actualmente en esta etapa son insuficientes en el desarrollo de esta; procedimos a recopilar un corpus de manuales con el fin de realizar su análisis pormenorizado de acuerdo con una serie de criterios establecidos previamente.

En primer lugar, llevamos a cabo un estudio entre los centros docentes públicos de la comunidad autónoma andaluza que imparten la ESO indagando si se utiliza libro de texto y qué manuales concretos se emplean en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En segundo lugar, recogimos las opiniones de algunos expertos en didáctica de la lengua respecto a la utilización del libro de texto en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En tercer lugar, procedimos a la recopilación de un corpus de libros de texto y a su análisis. Mostramos las pautas que seguimos para realizar el análisis de los manuales y los resultados y conclusiones de este. En un CD anexo presentamos el análisis completo de los manuales de cada curso.

### **4.2. Estudio acerca de las editoriales de los manuales que se utilizan en los Institutos de educación secundaria de Andalucía en la materia de Lengua Castellana y Literatura**

Realizamos un estudio con el fin de identificar las editoriales de los libros de texto elegidos en los distintos centros públicos en los que se imparte la ESO en nuestra comunidad autónoma, ya que estos iban a ser los manuales que íbamos a analizar posteriormente.

Acudimos a la delegación de educación de Granada donde se nos informó de que no existía un organismo o persona encargado de los libros de texto ni que pudiera tener la información de la que precisábamos, y de que, por lo tanto, tendríamos que dirigirnos a cada centro.

Entonces, nos pusimos en contacto mediante visita personal o llamada telefónica con todos los centros de la provincia de Granada. Para obtener la información de los centros del resto de provincias, visitamos las páginas web de los centros.

Posteriormente, descubrimos que la página web de la consejería de educación<sup>127</sup> ofrece un servicio<sup>128</sup> que permite saber cuáles son los libros de texto utilizados en los centros de Andalucía<sup>129</sup>, y que, además, nos ayudó a comprobar la información proporcionada por los propios centros de la provincia de Granada.

Son muchas las dificultades con las que nos hemos encontrado para conseguir la información que necesitábamos:

- Las visitas personales requieren mucho tiempo y las llamadas telefónicas son costosas (especialmente cuando se trata de otras provincias); en ambos casos no es fácil ponerse en contacto con algún docente de la materia, y cuando se consigue estos se extrañan ante los datos que se les piden, a pesar de que me identifico como doctoranda de la Universidad de Granada.
- En lo que se refiere a la visita a las webs de los centros, muchas de estas no están actualizadas. En los casos en los que lo están, en ocasiones no aportan datos acerca de qué manuales se utilizan en cada materia, y a veces, es difícil encontrar el lugar en el que esta se ubica.
- La consulta de la web de la Consejería de Educación requiere tiempo ya que hay que buscar centro por centro, y solo se aporta información de algunos institutos, por lo cual los datos conseguidos son escasos.

Por todo ello, a pesar de que, conseguimos un alto porcentaje de centros en la provincia de Granada, sin embargo, no fue fácil conseguir datos del resto de provincias, de ahí, los reducidos porcentajes de centros de los que conseguimos los datos de las editoriales de los libros de texto. En el siguiente gráfico, presentamos el porcentaje de centros de los cuales disponemos de información, en cada provincia y en toda la comunidad autónoma:

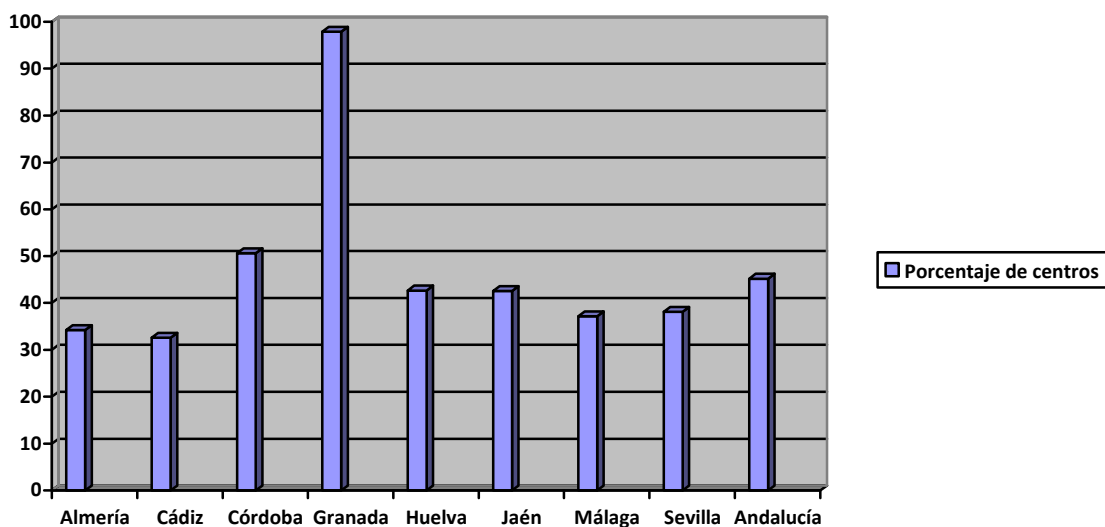
---

<sup>127</sup> [www.juntadeandalucia.es/educación](http://www.juntadeandalucia.es/educación).

<sup>128</sup> En el apartado *servicios* se selecciona *Gratuidad de libros* y posteriormente *Consulta selección de libros de texto por centro*.

<sup>129</sup> Son pocos los centros que proporcionan esta información.

**Porcentaje de centros de educación secundaria de cuya información acerca de las editoriales de los manuales disponemos**



**4.2.1. Resultados del estudio**

A continuación, mostramos los resultados obtenidos acerca de los manuales utilizados, en primer lugar, ordenados alfabéticamente por provincias, y en segundo lugar, de toda la Comunidad autónoma.

**Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Almería**

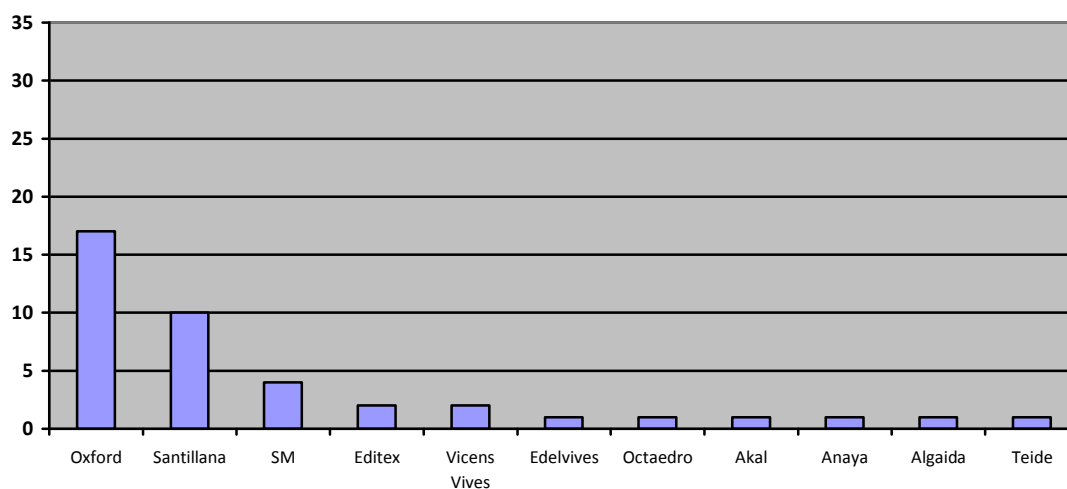
De los 76 institutos de educación secundaria de la provincia de Almería, hemos conseguido información de 26 de ellos, lo que supone un 34,21% de centros.

<b>Manuales</b>	<b>Número de centros y porcentaje</b>
Editorial Oxford (Oxford Cota: 9 centros Oxford Trama: 7 centros Oxford Exedra: 1centro)	En total 17 centros, 65,38%
Santillana Grazaalema La Casa del Saber	10 centros, 38,46%
SM (SM Enlace: 2 centros SM Comunica: 2 centros)	En total: 4 centros, 15,38%
Editex	2 centros, 7,69%
Vicens Vives:	2 centros, 7,69%
Edelvives Proyecto Q 1	1 centro, 3,85%
Octaedro	1 centro, 3,85%

Manuales	Número de centros y porcentaje
Akal	1 centro, 3,85%
Anaya	1 centro, 3,85%
Algaida	1 centro, 3,85%
Teide	1 centro, 3,85%

En el gráfico que reproducimos a continuación se puede observar el número de centros en los que se utilizan los libros de cada editorial:

Editoriales de los libros de texto de Almería



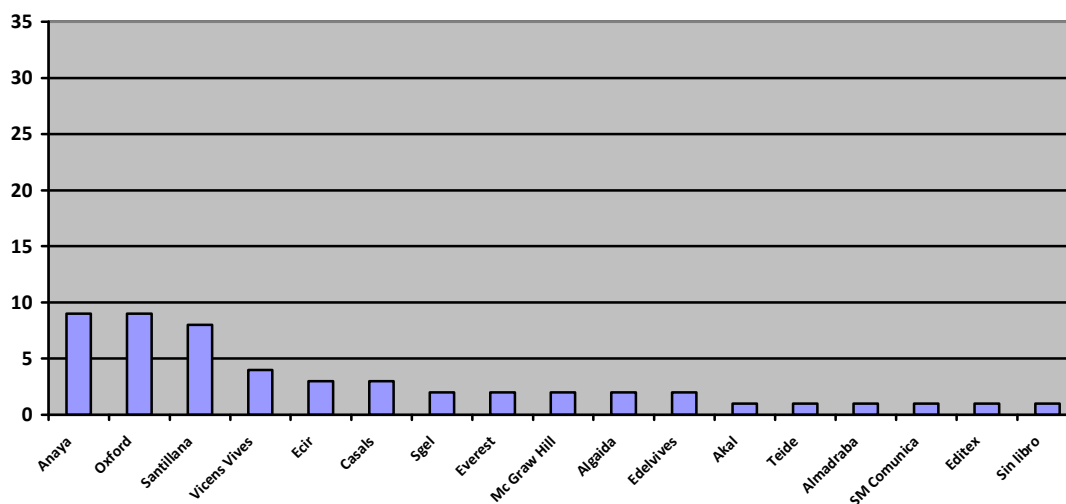
### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Cádiz

De 129 institutos de educación secundaria que existen en la provincia de Cádiz, hemos conseguido información de 42 de ellos (32,56%).

Manuales	Número de centros y porcentaje
Anaya	9 centros, 21,95%
Editorial Oxford (Oxford Trama: 6 centros Oxford Cota: 3 centros)	En total: 9 centros, 21,95%
Santillana Grazalema La Casa del Saber:	8 centros, 19,51%
Vicens Vives	4 centros, 9,76%
Ecir	4 centros, 9,76%
Casals	3 centros, 7,32%
Sgel	2 centros, 4,88%
Everest Proyecto Argot	2 centros, 4,88%
Mc Graw-Hill	2 centros, 4,88%
Algaida	2 centros, 4,88%
Edelvives	2 centros, 4,88%
Akal	1 centro, 2,44%

Manuales	Número de centros y porcentaje
Teide	1 centro, 2,44%
Almadraba	1 centro, 2,44%
SM Comunica	1 centro, 2,44%
Editex	1 centro, 2,44%
Sin libro	1 centro, 2,44%

Editoriales de los libros de texto de Cádiz



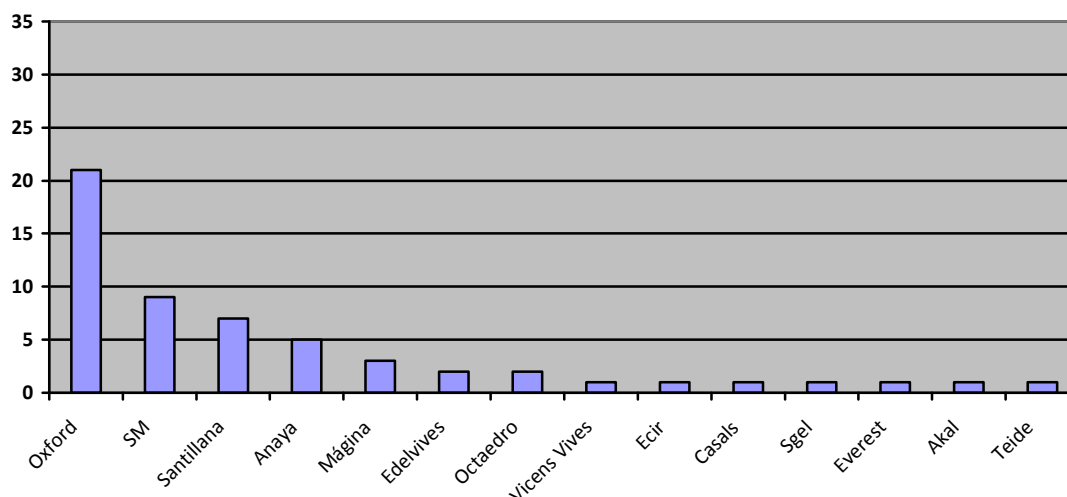
### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Córdoba

De los 89 institutos de educación secundaria de la provincia de Córdoba, hemos obtenido información de 45 de ellos (50,56%).

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford: 3 centros Oxford Cota: 15 centros Oxford Trama: 3 centros)	En total: 21 centros, 46,67%
SM (SM Enlace: 4 centros SM Comunica: 5 centros)	En total: 9 centros, 20%
Santillana Grazaalema La Casa del Saber:	7 centros, 15,56%
Anaya	5 centros, 11,11%
Mágina	3 centros, 6,67%
Edelvives	2 centros, 4,44%
Octaedro	2 centros, 4,44%
Vicens Vives	1 centro, 2,22%
Ecir	1 centro, 2,22%
Casals	1 centro, 2,22%
Sgel	1 centro, 2,22%

Manuales	Número de centros y porcentaje
Everest	1 centro, 2,22%
Akal	1 centro, 2,22%
Teide	1 centro, 2,22%

Editoriales de los libros de texto de Córdoba



#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Granada

En la provincia de Granada existen 95 Institutos de educación secundaria. De estos, en dos (IES Hurtado de Mendoza e IES Aynadamar) no se imparte la ESO. Asimismo, desconocemos los datos de otros dos centros de la provincia. Por tanto, tenemos los datos de 91 centros de los 93 en los que se imparte la ESO, lo que supone un 97,85%.

A continuación, mostramos la información de las editoriales de los libros de texto que se utilizan en los institutos de educación secundaria en la materia de Lengua Castellana y Literatura en la provincia de Granada<sup>130</sup>:

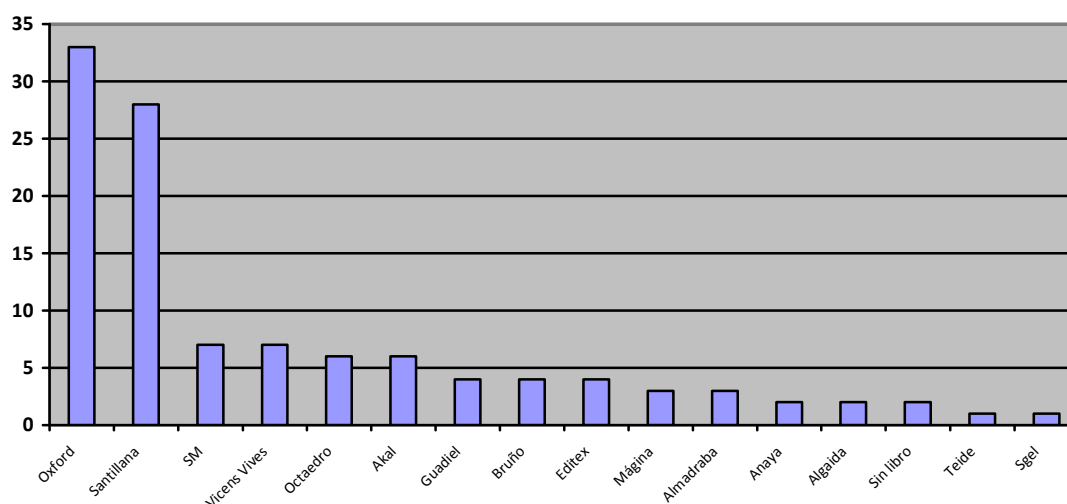
Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford: 17 centros Oxford Cota: 8 centros Oxford Trama: 7 centros Oxford Exedra: 1 centro)	En total: 33 centros, 36,26% <sup>131</sup>

<sup>130</sup> No en todos los centros se utiliza la misma editorial para los cuatro cursos de la ESO, en algunos casos se utilizan distintas editoriales para diferentes cursos.

<sup>131</sup> Estos porcentajes se refieren al total de manuales de los que hemos conseguido información.

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Santillana (Santillana: 9 centros Santillana Grazaalema La Casa del Saber: 18 centros Santillana Lebrija: 1 centro)	En total: 28 centros, 30,77%
Editorial SM (SM: 4 centros SM enlace: 2 centros SM Comunica: 1 centro)	En total: 7 centros, 8,05%
Vicens Vives	7 centros, 8,05%
Octaedro	6 centros, 6,9%
Akal	6 centros, 6,9%
Guadiel Edebé	4 centros, 4,6%
Bruño	4 centros, 4,6%
Editex	4 centros, 4,6%
Mágina	3 centros, 3,45%
Almadraba	3 centros, 3,45%
Anaya	2 centros, 2,3%
Algaida	2 centros, 2,3%
Sin libro	2 centros, 2,3%
Teide	1 centro, 1,15%
Sgel	1 centro, 1,15%

#### Editoriales de los libros de texto de Granada



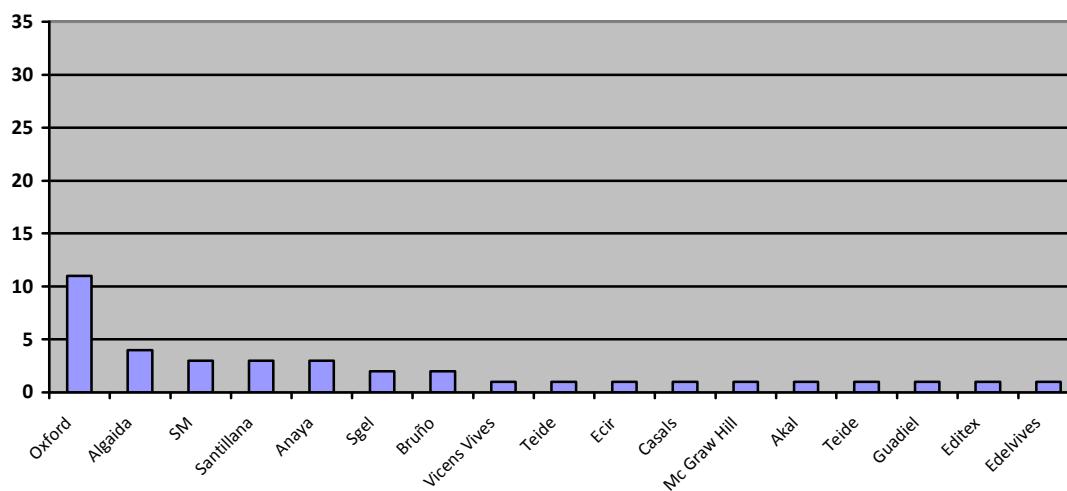
#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Huelva

De los 61 institutos de educación secundaria de la provincia de Huelva, hemos conseguido información de 26 de ellos (42,62%).



Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford Trama: 8 centros Oxford Cota: 3 centros)	En total: 11 centros, 42,31%
Algaída	4 centros, 15,38%
SM en total (SM Enlace: 1 centro SM Comunica: 2 centros)	3 centros, 11,54%
Santillana Grazaalema La Casa del Saber	3 centros, 11,54%
Anaya	3 centros, 11,54%
Sgel	2 centros, 7,69%
Bruño	2 centros, 7,69%
Vicens Vives	1 centro, 3,85%
Ecir	1 centro, 3,85%
Casals	1 centro, 3,85%
Mc Graw-Hill	1 centro, 3,85%
Akal	1 centro, 3,85%
Teide	1 centro, 3,85%
Guadiel	1 centro, 3,85%
Editex	1 centro, 3,85%
Edelvives	1 centro, 3,85%

#### Editoriales de los libros de texto de Huelva

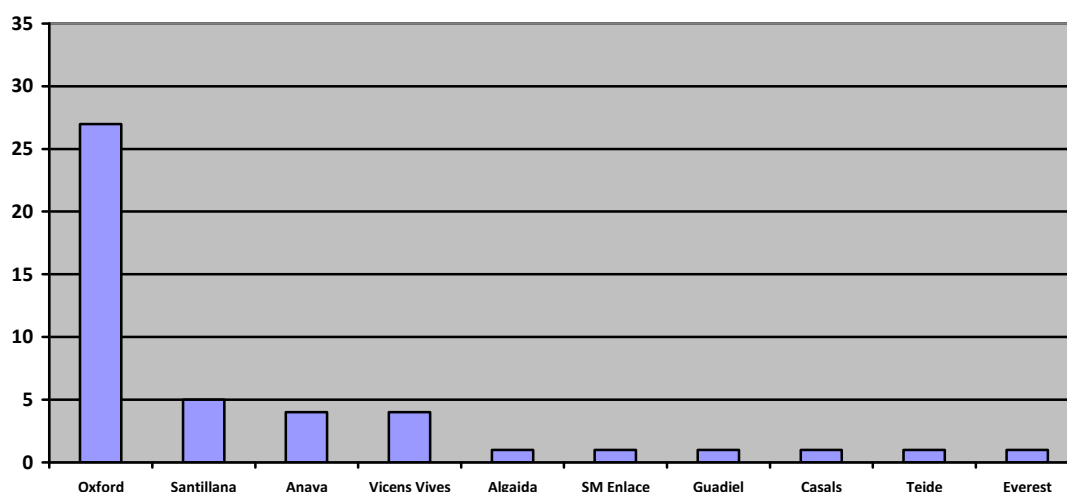


#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de de Jaén

De 87 institutos de educación secundaria de la provincia de Jaén, tenemos información de 37 de ellos (42,53%).

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford Oxford Cota: 18 centros Oxford Trama: 9 centros	En total: 27 centros, 72,97%
Santillana Grazalema La Casa del Saber	5 centros, 13,51%
Anaya	4 centros, 10,81%
Vicens Vives	4 centros, 10,81%
Algaida	1 centro, 2,7%
SM Enlace	1 centro, 2,7%
Guadiel	1 centro, 2,7%
Casals	1 centro, 2,7%
Teide	1 centro, 2,7%
Everest	1 centro, 2,7%

#### Editoriales de los libros de texto de Jaén



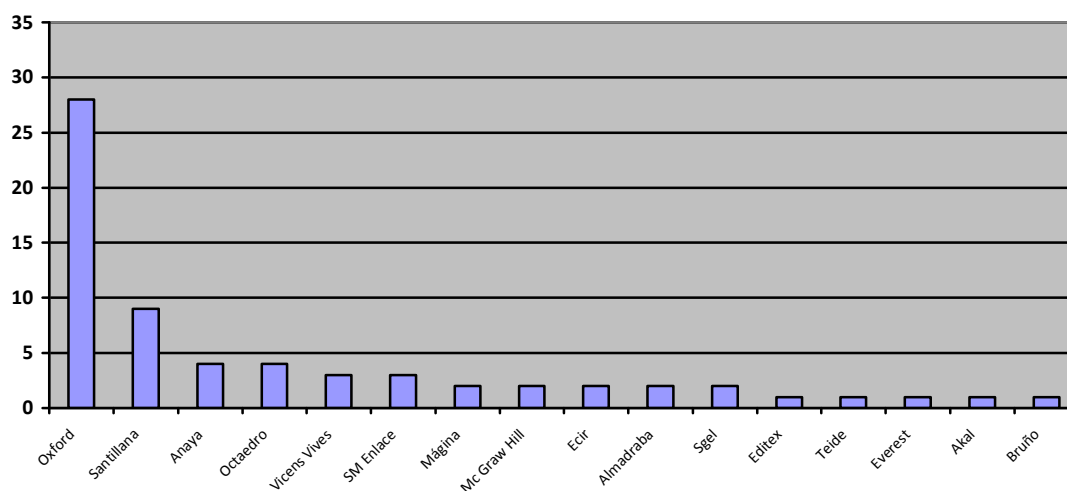
#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Málaga

De 140 institutos de educación secundaria que existen en la provincia de Málaga, hemos conseguido información de 52 de ellos (37,14%).

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford: 2 centros Oxford Cota: 13 centros Oxford Trama: 13 centros)	En total: 28 centros, 53,85%
Santillana Grazalema La Casa del Saber	9 centros, 17,3%
Anaya	4 centros, 7,69%
Octaedro	4 centros, 7,69%
Vicens Vives	3 centros, 5,77%

Manuales	Número de centros y porcentaje
SM Enlace	3 centros, 5,77%
Mágina	2 centros, 3,85%
Mc Graw-Hill	2 centros, 3,85%
Ecir	2 centros, 3,85%
Almadraba	2 centros, 3,85%
Sgel	2 centros, 3,85%
Editex	1 centro, 1,92%
Teide	1 centro, 1,92%
Everest	1 centro, 1,92%
Akal	1 centro, 1,92%
Bruño	1 centro, 1,92%

#### Editoriales de los libros de texto de Málaga



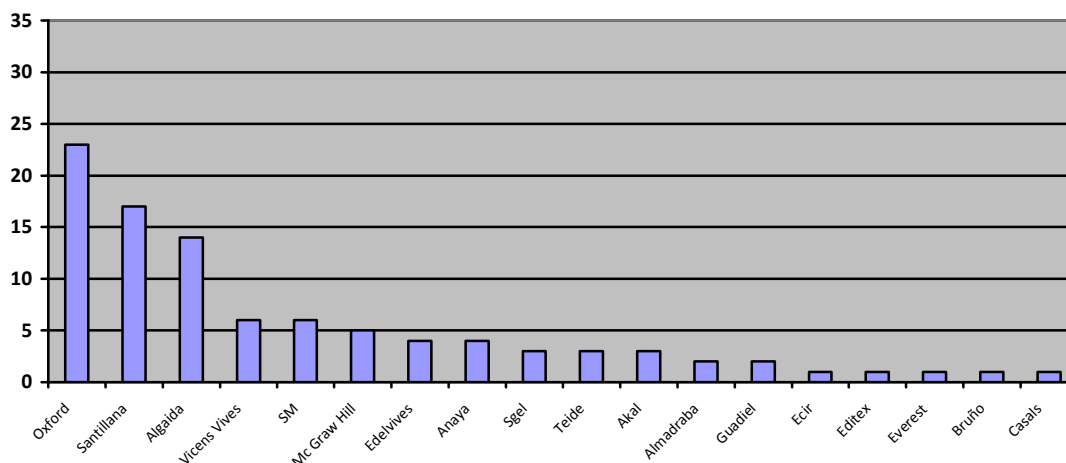
#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la provincia de Sevilla

De 189 institutos de educación secundaria que hay en la provincia de Sevilla, hemos conseguido información de 72 de ellos (38,1%).

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford Cota: 15 centros Oxford Trama: 8 centros)	En total: 23 centros, 31,94%
Santillana Grazaalema La Casa del Saber	17 centros, 23,61%
Algaida	14 centros, 19,44%
Vicens Vives	6 centros, 8,33%
Editorial SM (SM Enlace: 3 centros SM Comunica: 3 centros)	En total 6 centros, 8,33%
Mc Graw-Hill	5 centros, 6,94%

Manuales	Número de centros y porcentaje
Edelvives	4 centros, 5,56%
Anaya	4 centros, 5,56%
Sgel	3 centros, 4,17%
Teide	3 centros, 4,17%
Akal	3 centros, 4,17%
Almadraba	2 centros, 2,78%
Guadiel	2 centros, 2,78%
Ecir	1 centro, 1,39%
Editex	1 centro, 1,39%
Everest	1 centro, 1,39%
Bruño	1 centro, 1,39%
Casals	1 centro, 1,39%

#### Editoriales de los libros de texto de Sevilla



#### Editoriales de los manuales de Lengua Castellana y Literatura en los centros de la comunidad autónoma de Andalucía

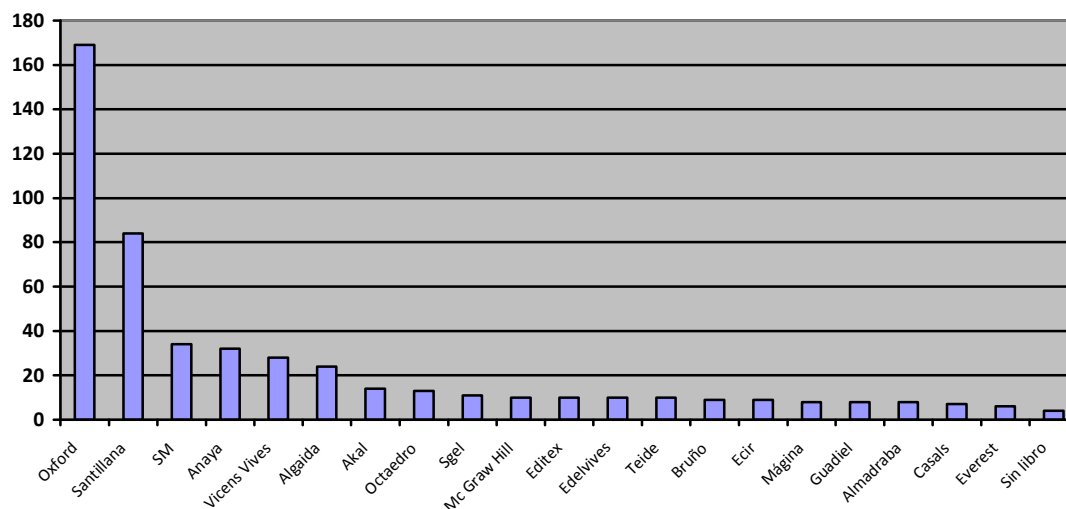
Actualmente en Andalucía existen 866 institutos públicos en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, de estos conocemos qué manuales utilizan en 391, lo que supone un 45,15%.

Manuales	Número de centros y porcentaje
Editorial Oxford (Oxford: 22 centros Oxford Cota: 85 centros, 21.74% Oxford Trama: 60 centros, 15.35% Oxford Exedra: 2 centros)	En total: 169 centros, 43,22%

<b>Manuales</b>	<b>Número de centros y porcentaje</b>
Editorial Santillana (Santillana: 8 centros Santillana Grazalema La Casa del Saber: 75 centros Santillana Nebrija: 1 centro)	En total: 84 centros, 21,48%
Editorial SM (SM: 4 centros SM Enlace: 16 centros, 4,09% SM Comunica: 14 centros, 3,6%)	En total: 34 centros, 8,7%
Anaya	32 centros, 8,18%
Vicens Vives	28 centros, 7,16%
Algaida	24 centros, 6,14%
Akal	14 centros, 3,58%
Octaedro	13 centros, 3,32%
Sgel	11 centros, 2,81%
Mc Graw Hill	10 centros, 2,56%
Editex	10 centros, 2,56%
Edelvives	10 centros, 2,56%
Teide	10 centros, 2,56%
Bruño	9 centros, 2,3%
Ecir	9 centros, 2,3%
Mágina	8 centros, 2,04%
Guadiel Edebé	8 centros, 2,04%
Almadraba	8 centros, 2,04%
Casals	7 centros, 1,79%
Everest	6 centros, 1,53%
Sin libro	4 centros, 1,02%

Podemos observar las editoriales de los manuales que se utilizan en los institutos de educación secundaria de Andalucía en la materia de Lengua Castellana y Literatura en el siguiente gráfico:

#### Editoriales de los libros de texto de Andalucía



#### 4.2.2. Conclusiones

Nuestro estudio, realizado sobre un 45,15% de los centros públicos en los que se imparte la ESO en Andalucía, a pesar de sus limitaciones debidas a las dificultades expuestas, confirma que la gran mayoría (98,98%) de los centros utilizan un libro de texto elaborado por una editorial (y no apuntes u otros materiales) y muestra cuáles son las editoriales con las que se trabaja en mayor o menor número de centros.

Estos datos nos sirvieron de guía para proceder a la recopilación y análisis de manuales. En el apartado 4.4. *Recopilación de manuales y características de la muestra*, exponemos los libros que nos ha sido posible recopilar, con la indicación de su porcentaje de uso en la comunidad autónoma.

Del habitual uso de estos libros de texto en los centros proviene la importancia de atender a las características, estructura, distribución y tratamiento de contenidos, atención a las competencias, planteamiento de actividades y enfoques, adoptados de estos manuales.

Algunos autores han señalado el monopolio de determinadas editoriales en el mercado editorial español:

*En el Estado español, tres grandes grupos Santillana, Anaya y SM, controlan la mayor parte del mercado, llegando alguno de ellos a crear o adquirir otras editoriales más*

*pequeñas para disimular ante la opinión pública el fuerte monopolio que ejercen, o a crear en las comunidades autónomas con otra lengua distinta al castellano, filiales con otro nombre también diferente. Concretamente en el año 1992 la mitad de los títulos publicados corresponden al 3.2 % de los editores (Torres 1994: 163).*

En nuestro caso, hemos comprobado que las editoriales mayoritariamente elegidas en Andalucía, y en casi todas las provincias para los libros de texto de la materia de Lengua Castellana y Literatura de secundaria, son Oxford y Santillana, destacando otras en algunas provincias: como Anaya en Cádiz o SM en Córdoba.

#### **4.3. Importancia y presencia del libro de texto en la materia de Lengua Castellana y Literatura**

Con nuestro estudio acerca de los manuales utilizados en los centros públicos de la ESO de nuestra comunidad autónoma, hemos comprobado la presencia e importancia de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

A través de nuestra experiencia docente, percibimos que la mayoría de profesores suelen utilizar el libro de texto como principal recurso didáctico. Los alumnos, e incluso las familias, lo asumen así. Cuando el profesor plantea a los alumnos la realización de una actividad que no forma parte de este, ha de justificarse y luchar contra la inercia del alumnado acostumbrado al uso del manual. En estos casos, los alumnos suelen preguntar: *¿qué vamos a hacer? ¿Por qué no usamos el libro?* En este contexto la propuesta de una actividad ajena al manual puede conllevar una actitud negativa como no tomarla en serio; o positiva; resultándoles motivadora, sobre todo si es actual, cercana al alumnado, y si reproduce una situación verosímil.

Esta importancia del libro de texto en el aula la señalan Lomas y Vera (2004: 7) en el monográfico dedicado a los libros de texto en la revista de didáctica de la lengua y la literatura *Textos*:

*Si hay uno entre los distintos recursos que impregne y condicione la vida cotidiana en las aulas y que trascienda el ámbito de la relación educativa para ser reconocido por el conjunto de la sociedad como la herramienta incuestionable e imprescindible del aprendizaje escolar, ése es, sin duda, el libro de texto.*

Gallardo y Carrasco (2004) y Lomas (2004) confirman la utilización de libros de texto como principal recurso didáctico por parte de los profesores en la materia de Lengua Castellana y Literatura:

*el profesorado suele delegar en los materiales didácticos (y casi siempre en el libro de texto) la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura educativa como la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos utilizados, las características de las actividades de aprendizaje y los métodos e instrumentos de la evaluación (Lomas 2004: 16).*

Este uso provoca que, decisiones acerca de la programación, que debería tomar el profesorado del departamento (selección, organización, secuenciación y tratamiento de los contenidos, planteamiento de actividades, adopción de enfoques o tipos textuales trabajados), queden en manos de las editoriales que elaboran los manuales. En este sentido, citamos de nuevo a Lomas y Vera que consideran que se deja en manos de las editoriales una decisión tan importante como si ha de predominar un enfoque gramatical o comunicativo:

*Decisiones trascendentales como si han de ser los conocimientos gramaticales o las competencias comunicativas [...] los contenidos prioritarios que hay que impartir a la ciudadanía de este país [...] han sido, en muchas ocasiones, adoptadas por unas cuantas empresas (poderosas empresas en un mercado editorial muy especial que tiene asegurada la venta de un número preciso y elevado de ejemplares) dedicadas a la fabricación de libros de texto para las escuelas y los institutos (Lomas y Vera 2004: 7 y 8).*

Para Lomas (2004: 15) los libros de texto son la expresión de *una determinada manera de entender el lenguaje y la educación lingüística y literaria.*

Por su parte, Apple, señala que, al delegar en el libro de texto decisiones que son competencia del profesorado, el manual se convierte en un *sistema de control*:

*Aunque el libro de texto puede ser parcialmente liberador, ya que puede aportar el conocimiento requerido allí donde esta información falta, a menudo el texto se convierte en otro aspecto de los sistemas de control (Apple 1989: 88).*

Como vemos, Apple apunta ya una de las causas que provocan el uso mayoritario de libro de texto, este puede resultar liberador al profesor puesto que le aporta conocimiento del cual quizá carezca.

Atendiendo a nuestra práctica docente cotidiana y a las opiniones de los distintos autores, podemos apuntar como causas del empleo mayoritario del libro de texto, no solo como recurso didáctico, sino como elemento organizador del trabajo en el aula, las siguientes:



- El libro de texto resulta liberador al profesorado en tanto que le aporta conocimiento (Apple 1989: 88)
- La formación inicial del profesorado<sup>132</sup> (Lomas 2004: 16)

Gallardo y Carrasco se plantean por qué el profesorado sigue utilizando los libros de texto como herramienta básica, y en muchos casos la única, para la enseñanza y llegan a la siguiente conclusión: *Creemos que la formación inicial prepara más para usar un libro de texto que para desarrollar un currículo que afronte las necesidades de un determinado grupo.* (Gallardo y Carrasco 2004: 41).

Atienza (1994: 19) se cuestiona si realmente *se busca una auténtica formación del profesorado, que le capacite para construir sus propios materiales, es decir, aquéllos que mejor respondan a la situación concreta de construcción de conocimientos por parte de los alumnos.*

Gallardo y Carrasco (2004: 39) también consideran que *el profesorado, al carecer de la formación inicial idónea, no es capaz de completar las deficiencias que éstos [los libros de texto] presentan.*

- La tradición didáctica dominante (Lomas 2004: 16)
- La inercia pedagógica (Lomas 2004: 16)
- Las condiciones del trabajo docente (Lomas 2004: 16) (falta de horas por alta carga lectiva y exceso de burocratización de las tareas docentes)<sup>133</sup>

*Para ello [seleccionar contenidos y diseñar materiales adecuados] se requiere, además de una buena formación, un elevado número de horas de trabajo, de las que, hoy por hoy, no se dispone, pues la carga lectiva de atención directa al alumnado que impone la Administración, así como el exceso de burocratización de las tareas docentes, impide que pueda dedicarse el tiempo necesario a este otro tipo de tareas (que deberían ser las fundamentales)* (Gallardo y Carrasco 2004: 41).

- Facilidad y comodidad

*Es, además, más fácil y cómodo seguir la rutina que impone un texto, donde todo viene dado, que seleccionar de forma crítica los contenidos y diseñar y elaborar los materiales adecuados.* (Gallardo y Carrasco 2004: 41).

<sup>132</sup> En torno a la formación del profesorado vid. apartado 3.4.1. *Formación del profesorado de secundaria de Lengua castellana y literatura*, p. 61.

<sup>133</sup> En relación con ello, Atienza (1994: 19) afirma que *La formación exige un cambio de estatus del profesor que le permita combinar teoría y práctica, superando la división del trabajo (es fundamental, por ejemplo, que las horas de dedicación directa a la docencia se reduzcan, para que aumenten las dedicadas a la reflexión y a la elaboración de materiales).*

Nos hemos referido a las posibles causas para la utilización del libro de texto como principal recurso didáctico, por otra parte, algunos de los inconvenientes para el uso de este tipo de manuales son:

- Las características de los libros de textos dependen del mercado, de los profesores, ya que estos se hacen con el fin de ser vendidos. Esto provoca que no se publiquen propuestas innovadoras (Torres 1994: 168 y Camps 1998: 38)
- Las tardías actualizaciones informativas (aparición de cambios o nuevos contenidos)

*Otro problema, no menos importante, es la actualización informativa a través de los libros de texto. Cualquier cambio, reformulación o nuevo conocimiento tarda en acceder a los libros de texto, entre otras razones porque ello supondría rehacerlos o volverlos a hacer de nuevo cada año (Torres 1994: 167).*

Lomas y Vera (2004: 7) apuntan que desde mediados de los setenta se cuestiona el papel preponderante del libro de texto en el aula:

*La conciencia de esta situación anómala y la búsqueda de modelos educativos acordes con una concepción alternativa de las relaciones sociales llevó, desde mediados de los años setenta, a cuestionar este papel preponderante del libro de texto tanto en el sistema escolar como en la relación didáctica particular y a proponer otro orden de cosas en lo relativo a la selección, a la elaboración y al uso de los medios y los recursos didácticos.*

En la actualidad, tal y como recoge Lomas (2004: 19):

*a juicio de diferentes autores (Apple, 1989; Torres, 1994; Atienza, 1994, entre otros), el uso exclusivo y excluyente del libro de texto en las aulas no favorece las experiencias interdisciplinares y globalizadoras; dificulta el contraste de lo aprendido con la realidad; convierte la enseñanza en una continua trasmisión verbal de conocimientos en la que la memorización constituye aún el modo habitual de aprender, aunque sea de una manera efímera, frente a otros estilos cognitivos y frente a otras estrategias de aprendizaje; no tienen en cuenta el horizonte de expectativas del alumnado, ni sus diferentes contextos e identidades, ni sus diversos ritmos de aprendizaje; olvida el trabajo cooperativo; uniformiza y estereotipa la cultura que se transmite en las instituciones escolares...*

A pesar de los inconvenientes expuestos, la realidad es que los manuales se utilizan mayoritariamente y, de ahí, la pertinencia del análisis de manuales realizado, cuyos resultados presentamos en el apartado 4.5. *Análisis de los manuales utilizados en los centros de la ESO.*

Si los contenidos y actividades de estos manuales, no son adecuados o suficientes para que el alumno alcance los objetivos que se plantea el currículo para la materia de Lengua Castellana y Literatura y desarrolle la competencia en comunicación lingüística (hipótesis que pretendemos demostrar con el análisis de los manuales cuyos resultados mostramos en el apartado 4.5. *Análisis de los manuales utilizados en los centros de la ESO*), entonces, será necesario elaborar

propuestas didácticas que subsanen estas carencias y que puedan ser publicadas en los propios manuales o como materiales adicionales.

#### **4.4. Recopilación de manuales y características de la muestra objeto de análisis**

Antes de exponer los resultados del análisis de los libros de texto que hemos llevado a cabo, vamos a detallar las dificultades que surgieron en la recopilación de los manuales, manuales cuyo análisis hemos realizado detallando su frecuencia de uso en Andalucía basándonos en el estudio expuesto en el apartado 4.2. *Estudio acerca de las editoriales de los manuales que se utilizan en los Institutos de educación secundaria de Andalucía en la materia de Lengua Castellana y Literatura.*

Atendiendo a los resultados de nuestro estudio, procedimos a la recopilación de manuales vigentes en la actualidad, elaborados por editoriales, aprobados por la administración educativa y utilizados en la mayoría de los centros públicos de la ESO de Andalucía, con el fin de averiguar si permiten que el alumno desarrolle los objetivos y competencias básicas que plantea la actual legislación educativa.

En lo que se refiere a la recopilación de manuales, hemos de agradecer al IES Clara Campoamor de Peligros, en especial, a los miembros del departamento de Lengua Castellana y Literatura, habernos cedido un número considerable de manuales para su análisis.

No es fácil recopilar libros de texto ya que estos no están accesibles en las bibliotecas. Tan solo se pueden encontrar algunos en las bibliotecas de las facultades de Ciencias de la Educación, pero se encuentra un número reducido de ellos y no son libros actuales.

Finalmente, para nuestro análisis conseguimos recopilar un total de cuarenta y seis manuales de diferentes editoriales distribuidos del siguiente modo:

<b>Curso</b>	<b>Número de manuales</b>
1º de ESO	17
2º de ESO	5
3º de ESO	18
4º de ESO	6

En la siguiente tabla recogemos los manuales a los que hemos podido tener acceso y, por tanto, analizar, de la manera en la que nos vamos a referir a ellos en lo sucesivo (por el

apellido del coordinador), acompañados de su editorial y del porcentaje de centros de Andalucía en los que se utilizan de acuerdo con el estudio que expusimos en el apartado 4.2.:

1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO	Porcentaje de centros
Ariza (Algaida)		Ariza (Algaida)		6,14%
Ayala (Akal)		Martínez (Akal)		3,58%
		Arrufat (Guadiel)		2,3%
Serrano(SM Comunica)	Fanjul(SM Comunica)	Bazarra(SM Comunica)	Bazarra(SM Comunica)	3,6%
Bello (Anaya)		Bello (Anaya)		8,18%
Blecua(SM Enlace)		Blecua(SM Enlace)	Blecua(SM Enlace)	4,09%
Bouza(Oxford Cota)		Bouza(Oxford Cota)		21,74%
Calero (Octaedro)				3,32%
Davila (Casals)		Moreno (Casals)	Navarro (Casals)	1,79%
Del Canto (Vicens Vives)	Del Canto (Vicens Vives)	Del Canto (Vicens Vives)		7,16%
		Echazarreta (Editex)		2,56%
Fernández (Almadraba)		Fernández (Almadraba)		2,3%
Gálvez (Mc Graw Hill)		Gálvez (Mc Graw Hill)		2,56%
Garralón (Everest)	Garralón (Everest)	Garralón (Everest)	Garralón (Everest)	1,53%
Gómez (Bruño)		Gómez (Bruño)		2,3%
Lobato(Oxford Trama)	Lobato(Oxford Trama)	Lobato(Oxford Trama)	Lobato(Oxford Trama)	15,35%
López (Santillana)	López (Santillana)	López (Santillana)	López (Santillana)	21,48%
Martínez (Edelvives)		Ruiz (Edelvives)		2,56%
Martí (Teide)		Picó (Teide)		2,56%

Los manuales de la editorial Oxford se trabajan en total en 169 centros, un 43,22% de ellos. 22 centros utilizan Oxford y no especifican el manual concreto. Oxford Cota se utiliza en 85 centros, en un 21,74% de ellos. Oxford Trama se usa en 60 centros, un 15,35% y Oxford Exedra en 2 centros, en un 1,18%.

Los manuales de la editorial SM se trabajan en total en 34 centros, en un 8,7% de estos. En 4 centros se utiliza SM, pero no se especifica el manual. SM Enlace se utiliza en 16 centros, en un 4,09% de ellos, SM Comunica se utiliza en 14 centros, un 3,6%.

Manuales que se utilizan en los centros y que no hemos podido analizar, son los siguientes:

- Sgel: 11 centros, 2,81%
- Editex: 10 centros, 2,56%
- Ecir: 9 centros, 2,3%
- Mágina: 8 centros, 2,04%
- Guadiel Edebé: 8 centros, 2,04%

El motivo por el que el número de manuales de 1º y 3º de ESO a los que hemos tenido acceso es mayor que el de 2º y 4º es que en el curso 2007/2008 se implantaban los nuevos manuales que debían responder a la nueva Ley Orgánica de Educación<sup>134</sup> en los cursos 1º y 3º, y un gran número de editoriales envió manuales de estos cursos al centro en el que la autora impartía docencia en ese momento para que los profesores pudieran estudiarlos y decantarse por una u otra editorial.

Al aparecer la nueva legislación las editoriales hicieron cambios en los manuales que, en algunos casos, como en el de Martínez (2007) supusieron solo la transformación de la portada. A este tipo de cambios ya se refería Torres (1994: 163): *muchas veces, con sólo cambiar la portada y alguna que otra frase de su contenido se oferta como novedad.*

En la disposición transitoria tercera del *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* se considera la *Aprobación de los libros de texto de primer y tercer cursos*<sup>135</sup>.

En el curso 2008/2009 se implantó la nueva ley en 2º y 4º, pero fue menor el número de editoriales que envió sus manuales a los centros.

---

<sup>134</sup> Que suponía el establecimiento de un nuevo marco legal en el que se inscriben los nuevos currículos de las enseñanzas que se imparten en la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>135</sup> *De acuerdo con lo previsto en el artículo 7.4 del Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de los libros de texto, la aprobación por el Consejo Escolar de los centros docentes de la propuesta presentada por el Claustro de Profesores acerca de los libros de texto y materiales complementarios asociados a los mismos correspondientes a los cursos primero y tercero de la educación secundaria obligatoria regulada en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, para el año académico 2007/2008, se podrá realizar hasta el día 5 de septiembre de 2007.*

En el curso 2009/2010 las editoriales enviaron muestras de libros de texto, en algunos casos, iguales a los que hemos analizado en este trabajo y, en otros, con algunas modificaciones, puesto que se pensaba que podría aparecer una nueva legislación que permitiera cambiar los libros de los centros públicos de Andalucía para el curso 2010/2011, pero finalmente no fue así, por lo cual hasta el curso 2011/ 2012 no se podrán cambiar los libros de los centros en 1º y 3º de la ESO.

#### **4.5. Justificación teórica y pautas para el análisis**

Una vez recopilados los manuales, se ha llevado a cabo el análisis de estos, indagando si responden a las actuales disposiciones legales educativas y, teniendo en cuenta orientaciones didácticas y lógicas.

De acuerdo con Gallardo y Carrasco (2004: 33) pensamos que los manuales han de responder a la legislación educativa y ser útiles al profesor en el aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos:

*Los libros de texto son herramientas útiles para la enseñanza que, por una parte, deben recoger las finalidades que prescribe la legislación educativa y, por otra, deben servir de ayuda en las tareas diarias del aula. Sin embargo, en buena medida, la mayor parte de los libros de texto no recogen ni unas ni otras intenciones.*

Por ello, y debido a la presencia e importancia de los libros de texto en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y en concreto en la materia de Lengua Castellana y Literatura hemos llevado a cabo un estudio de un corpus de manuales indagando acerca de su enfoque y organización, y centrándonos, en el tratamiento de contenidos y actividades relacionados con la expresión escrita.

Con el objetivo de indagar las causas de los problemas de expresión escrita de los alumnos, comprobamos mediante su análisis si los manuales, utilizados en los institutos de educación secundaria en esta materia, están organizados y recogen contenidos y actividades apropiados y suficientes para que los alumnos desarrollen y mejoren su expresión escrita.

En primer lugar, exponemos la relación que existe entre este estudio y uno similar llevado a cabo en 1991, en segundo lugar, hacemos referencia a las disposiciones legales, orientaciones didácticas y aspectos analizados en los manuales. Seguidamente, exponemos los resultados y conclusiones del análisis. En un CD anexo mostramos el análisis completo de los manuales de cada curso de la ESO.

Un estudio similar al que presentamos se realizó sobre 23 libros de bachillerato en una tesis doctoral publicada en Peñalver Castillo (1991). En este se plantean una serie de pautas de observación (Peñalver Castillo 1991: 179-202) ante las que el autor señala si se siguen o no (mediante los símbolos + o – y mediante las respuestas *sí* o *no*) en cada manual concreto.

Estas pautas son:

- 1.- *Preocupación pedagógica. Introducción con determinación de objetivos, contenidos y método.*
- 2.- *Manuales basados en los principios de la gramática tradicional. Manuales con orientación normativa. Manuales con orientación descriptiva.*
- 3.- *Manuales que se basan sólo en la teoría gramatical con el consiguiente olvido de otros planos lingüísticos. Manuales que tratan equilibradamente los distintos planos lingüísticos.*
- 4.- *Manuales que siguen los principios de la lingüística moderna. Manuales que se basan sólo en la lengua escrita.*
- 5.- *Teoría y práctica sobre la fonética y la fonología. Teoría y práctica sobre la lengua oral.*
- 6.- *Teoría y práctica sobre el léxico. Teoría y práctica sobre la realidad lingüística de España.*
- 7.- *Consideración de los factores geográficos, sociales y estilísticos de la lengua. Teoría y práctica sobre los niveles del lenguaje.*
- 8.- *Ejercicios prácticos sobre textos literarios. Ejercicios prácticos sobre textos escritos no literarios.*
- 9.- *Ejercicios prácticos sobre textos orales. Estructuración de la parte práctica.*
- 10.- *¿Se tiene en cuenta en la programación el entorno del alumno? ¿Se basa la enseñanza idiomática sólo en la lengua literaria?*

Apuntamos la relación entre estas pautas y las que nos han guiado a nosotros en nuestro análisis<sup>136</sup>.

La primera pauta la tenemos en cuenta en el último aspecto de nuestro análisis *Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas*. Los apartados segundo y tercero no son objeto de nuestro estudio, si bien atendemos al tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua* indagando la presencia de actividades de este bloque que consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua y la presencia de *Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita*.

Los apartados cuarto, quinto y noveno los observamos en nuestros apartados *Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de*

---

<sup>136</sup> Las pautas concretas y justificación teórica de estas para nuestro análisis las exponemos detalladamente a lo largo del presente apartado.

*discurso o la Pragmática, Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión y Tratamiento del bloque “Hablar, escuchar y conversar”.*

Los apartados sexto y décimo no los hemos tratado ya que quedan fuera del ámbito de nuestro estudio. Parte del apartado séptimo, la relacionada con los factores estilísticos, es tratada en nuestros apartados *Actividades sobre adecuación* así como en *Actividades de expresión escrita*. En lo que se refiere al apartado octavo, atendemos al planteamiento de actividades, no especialmente sobre textos literarios, en nuestros apartados *Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos* y *Actividades*.

Aspectos a los que hemos atendido que no se tenían en cuenta en este estudio son:

*Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos*

*Apartados en los que se trata la expresión escrita*

*Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma*

*Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales*

*Interrelación de los usos oral y escrito*

*Interrelación de la comprensión y la producción oral*

*Interrelación de la comprensión y la producción escrita*

*Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos*

*Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores*

*Secciones dedicadas a la expresión escrita*

*Contribución a las competencias básicas*

*Actividades*

*Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación*

*Actividades de expresión escrita*

*Manuales que proponen actividades de expresión escrita*

*Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita*

*Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita*

*Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen*

*Deficiencias en las actividades de expresión escrita de los manuales*

*Actividades adecuadas*

*Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales*



### *Tipos de textos*

El propósito del análisis de los libros de texto realizado es comprobar si los manuales existentes para la materia de Lengua Castellana y Literatura de la ESO ofrecen contenidos y actividades suficientes para que los alumnos desarrollen los objetivos que propone el actual sistema educativo en cuanto a la expresión escrita en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria*<sup>137</sup>. Del mismo modo, atendemos a si los manuales favorecen el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística*<sup>138</sup>.

El objetivo fundamental que se ha de desarrollar en el alumnado en nuestro sistema educativo es que este sea capaz de expresarse oralmente y por escrito con adecuación a diferentes situaciones comunicativas y con corrección y, por tanto, a ello han de responder los manuales vigentes aprobados por la administración educativa y que se utilizan en la mayoría de los centros.

Lomas (2004: 23) incide en este hecho, destacando que el alumno ha de aprender a *hacer cosas con las palabras*:

*en los libros de texto la selección de los contenidos lingüísticos debiera ser el reflejo de una voluntad inequívoca de encontrar algunas respuestas al siguiente interrogante: ¿qué tiene que saber una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta, coherente y apropiada en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana?.*

Asimismo, Lomas (2004: 30 y 31) apuntaba la necesidad de llevar a cabo análisis de libros de texto tras el establecimiento de un nuevo currículo:

*Obviamente, el análisis de los libros de texto surgidos al compás del currículo de lengua castellana y literatura aprobado por el Ministerio de Educación y cultura a finales de 2000 y reeditado con ligeros cambios en 2003 (véase MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2001 y 2003) es una tarea pendiente en la medida en que el giro copernicano en el enfoque lingüístico y didáctico del área y en la selección de los contenidos lingüísticos y literarios con respecto al currículo anterior está teniendo y tendrá en el futuro reflejos significativos en las características y en las orientación de los actuales y futuros libros de textos.*

---

<sup>137</sup> Vid. p. 44 del presente trabajo.

<sup>138</sup> Vid. definición de la competencia en comunicación lingüística en el apartado 2.2.1. *Las competencias básicas en el actual sistema educativo*, p.34 y 3.5. *Competencia comunicativa*, p. 72.

Nuestro estudio observa si los manuales actuales responden al enfoque de la legislación vigente. Los libros de texto deben responder a las indicaciones legales vigentes y procurar que el alumno sea capaz de desarrollar los objetivos de la materia que hemos reproducido más arriba. Para comprobarlo en nuestro análisis hemos tenido en cuenta la estructura de las unidades didácticas, la inclusión de conceptos y procedimientos, y el carácter y la formulación de las actividades.

La referencia de nuestro análisis han sido las disposiciones legales vigentes para la materia de Lengua Castellana y Literatura, orientaciones didácticas de autores, y nuestra propia experiencia como docentes.

En el apartado 4.5.1. *Disposiciones legales actuales para la ESO* indicamos las disposiciones legales generales base para nuestro análisis y en los apartados siguientes que van desde el 4.5.2. hasta el 4.5.9. apuntamos los aspectos en los que nos hemos detenido al analizar los manuales detallados en distintos subapartados y cuyos resultados exponemos en el apartado 4.6. *Resultados del análisis de los manuales por cursos.*

#### **4.5.1. Disposiciones legales actuales para la ESO**

Según el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO*:

*La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social.*

En el artículo 3 de este Real Decreto se establecen los *objetivos de la Educación secundaria obligatoria*. El objetivo más relacionado con nuestra materia es el *h*:

*Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.*

El objetivo de esta materia es el desarrollo de la *competencia comunicativa*, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del

texto en un conjunto cohesionado, a las reglas sintáctico-semánticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o las normas ortográficas.

El eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social:

*El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la **competencia en comunicación lingüística**<sup>139</sup>.*

De acuerdo con estas disposiciones, los manuales elaborados por las editoriales y reconocidos por la administración educativa deben perseguir fundamentalmente el objetivo de que el alumno sea capaz de usar la lengua en diversas esferas de la actividad social y desarrollar su competencia comunicativa, en definitiva, poseer las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer. Para comprobar si este es el objetivo de los manuales elaborados por las editoriales hemos analizado en ellos distintos aspectos que presentamos seguidamente.

En Goicoechea Tabar et al. (2007: 12) se señala la incongruencia entre el enfoque comunicativo que predomina en la legislación educativa y la práctica real en el aula ligada al uso del libro de texto:

*Admitiendo que en las última décadas al enseñanza de idiomas ha evolucionado seriamente hacia nuevos parámetros comúnmente denominados como ‘comunicativos’ en los que se procura situar al alumnado en situaciones en las que debe usar la lengua y recibir mensajes para resolver determinadas tareas que lo exigen, no es menos cierto que una inmensa mayoría del profesorado sigue atada a un manual que hace serio hincapié en el trabajo sistemático de estructuras gramaticales y vocabulario más o menos descontextualizado lo que, unido a otras carencias acaba desvirtuando el modelo y aproximándose demasiado al supuestamente superado.*

#### **4.5.2. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos**

En este punto analizamos la existencia de apartados dedicados al tratamiento de la expresión escrita en los manuales; la relación de estos con aspectos relacionados con la expresión escrita como el léxico, la gramática, la ortografía o la norma; si posibilitan la interrelación entre los distintos bloques de contenidos; si tratan el bloque *Hablar, escuchar y conversar*; si

---

<sup>139</sup> Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre.

interrelacionan los usos orales y escritos; y la comprensión y la producción. A continuación señalamos los distintos puntos de análisis y su justificación.

### **Apartados en los que se trata la expresión escrita**

Debido a que la expresión escrita es la destreza en la que se centra nuestro trabajo, atendemos a si los manuales dedican apartados a la expresión escrita, el número de ellos y si estos se dedican exclusivamente a la expresión escrita, o, por ejemplo, a la expresión escrita y oral.

### **Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma.**

La necesidad de relacionar la expresión escrita con conocimientos sobre la lengua y la norma la concreta el Real Decreto en el objetivo número once de la materia:

*Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección<sup>140</sup>.*

### **Bloques de contenidos que se trabajan en cada unidad de los manuales**

Atendemos a los bloques de contenidos que se tratan en cada unidad de los manuales. El Real Decreto 1631/2006 establece para la materia de Lengua Castellana y Literatura cuatro bloques de contenidos:

- 1. Hablar, escuchar y conversar*
- 2. Leer y escribir*
- 3. Educación literaria*
- 4. Conocimiento de la lengua*

Para la comunidad autónoma andaluza, la *Orden de 10 de agosto de 2007 de Andalucía completa al Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre* del siguiente modo: *desde Andalucía se proponen para el desarrollo de estas materias las cuatro habilidades lingüísticas básicas citadas: escuchar, hablar, leer y escribir*. Los núcleos de destrezas básicas que propone esta orden son:

---

<sup>140</sup> Consideramos que esta afirmación es inapropiada ya que la cohesión es un medio para conseguir la coherencia y esta para la adecuación, con lo cual se debería hablar de adecuación y corrección.

1. *¿Qué y cómo escuchar?*
2. *¿Qué y cómo hablar?*
3. *¿Qué y cómo leer?*
4. *¿Qué y cómo escribir?*

### **Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales**

En las disposiciones curriculares se destaca que la organización en bloques no supone un orden u organización sino que simplemente responde a la necesidad de establecer unos niveles. Según el Real Decreto:

*La organización de los contenidos del currículo en estos bloques no tiene como finalidad establecer el orden y la organización de las actividades de aprendizaje en el aula. Los bloques de contenido exponen, de un modo analítico, los componentes de la educación lingüística y literaria, señalando los niveles alcanzables en cada curso.*

Yerves Cazorla (2006: 313) señala que los libros de textos se organizan en unidades didácticas donde los contenidos conforman una amalgama inconexa.

Por ello, hemos atendido los bloques de contenidos que se trabajan en cada unidad observando si la organización de las unidades permite la interrelación de los distintos bloques de contenidos.

### **Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar***

Se ha observado si se incluye en los manuales el bloque *Hablar, escuchar y conversar*. En este bloque aparece por primera vez reconocida explícitamente la expresión oral en el actual Real Decreto ya que los antiguos núcleos de contenidos en la anterior legislación en el *Decreto de enseñanzas en Andalucía 148/2002, de 14 de mayo* para el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria eran: *comunicación, estudio de la lengua, literatura y técnicas de trabajo*.

### **Interrelación de los usos oral y escrito, y de la comprensión y la producción**

Seguidamente, se indagó si se interrelacionan los usos oral y escrito, tal y como se indica en el Real Decreto:

*se han distinguido los contenidos referidos al uso oral y escrito en dos bloques distintos con el fin de exponer con mayor claridad los aprendizajes específicos de una u otra forma. [...] Pero la necesidad de exponer de modo diferenciado los contenidos no debe*

*ocultar la interconexión que hay entre el uso oral formal y el escrito y la interrelación que se da en muchas actividades sociales entre usos orales y escritos [...] Por ello, parece oportuno integrar los aprendizajes de los dos bloques al elaborar las programaciones y al llevar al aula las secuencias de actividades.*

Así se remarca la necesidad de interrelacionar los bloques de contenido, especialmente los usos orales y escritos. Algunos autores como González Las (1999: 277) han manifestado esta misma necesidad:

*Nosotros opinamos que la enseñanza del uso de ambos códigos lingüísticos, con sus rasgos comunes, sobre todo en las situaciones con mayor grado de formalidad, y diferenciales, lejos de supeditarse uno al otro deben estar estrechamente vinculados, de modo que el tratamiento de un determinado tipo de texto se aborde, siempre que sea posible desde estas dos perspectivas. Esto es algo que las editoriales de los libros escolares deberían tener en cuenta a la hora de organizar los contenidos que integran los bloques de expresión oral y expresión escrita, pero la correspondencia no siempre la encontramos con en el material curricular al uso.*

Asimismo, el Real Decreto menciona la necesaria interrelación de la comprensión y la producción tanto oral como escrita:

*Dentro de cada uno de estos bloques, y sobre todo en el segundo, leer y escribir, se han distinguido los contenidos referidos a la comprensión, leer, escuchar, y a la composición, hablar, escribir, ya que implican habilidades y estrategias diferentes. Pero también en este caso se ha de llamar la atención sobre el hecho de que hablar y escuchar, lo mismo que leer y escribir son un muchas ocasiones actividades interrelacionadas[...] Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción.*

#### **4.5.3. Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua**

En lo que se refiere al bloque 4 *Conocimiento de la lengua* en el Real Decreto 1631/2006 se considera que este *reúne los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso.*

En el Real Decreto se postula lo siguiente:

*La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua [...] La interrelación de este bloque con el resto, obliga a que la programación de las actividades relacionadas con su contenido tenga siempre una justificación desde el punto de vista de su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.*

De hecho, el ya citado objetivo once de la materia<sup>141</sup> se refiere a la necesidad de aplicar los conocimientos sobre la lengua en la comprensión y expresión.

Por lo tanto, las actividades correspondientes a este bloque deben implicar el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua y ser relevantes para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua. En este sentido, hemos analizado los siguientes aspectos en los manuales:

#### **Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua**

Señalamos si aparecen en los manuales actividades del bloque 4 *Conocimiento de la lengua* que planteen el uso reflexivo de algún aspecto de la lengua y exponemos un ejemplo de ello.

#### **Presencia de actividades de este bloque que no consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua**

Apuntamos la inclusión de actividades sobre aspectos de la lengua que no consisten en el uso reflexivo, y recogemos ejemplos de ello.

#### **Predominio de actividades de uso reflexivo**

Indicamos si predomina o no en cada manual la inclusión de actividades que supongan el uso reflexivo.

#### **Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua**

Analizamos si los manuales presentan actividades de este bloque cuyo objetivo sea mejorar las habilidades de los alumnos en el uso de la lengua.

#### **4.5.4. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos**

En Jiménez Benítez (2007: 78) se manifiesta la necesidad, de acuerdo con la nueva legislación, de integrar procedimientos, contenidos y actitudes: *Se ha puesto de relieve que una de las*

---

<sup>141</sup> Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

*características de las competencias básicas es la integración de conocimientos, destrezas y actitudes* (Jiménez Benítez 2007: 78).

Atienza (1994: 17) se plantea qué se deben analizar los materiales curriculares preguntándose entre muchas otras cuestiones: *¿Están presentes todos los tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales)?*

Gallardo y Carrasco (2004: 34) señalan el predominio del trabajo conceptual en el aula de Lengua Castellana y Literatura:

*Después de más de cinco años dedicados a la formación permanente, al contacto con el trabajo en los centros, a la organización de la enseñanza de la lectura y la escritura, tenemos la convicción de que el profesorado desconoce los procesos de aprendizaje de la escritura y los mecanismos básicos de la adquisición de la lectura atenta y expresiva, y de este modo es imposible su enseñanza. Por este motivo, los libros de texto y los profesores y las profesoras se dedican fundamentalmente a los contenidos conceptuales, dedicando escasísimo tiempo a los contenidos procedimentales y actitudinales. Y cabría preguntarse, ¿por mala intención?, ¿por desinterés?, ¿por reacción contra la Administración educativa? Sencillamente, por desconocimiento.*

Debido a la necesidad de un tratamiento fundamentalmente procedimental y sobre todo a la integración de conceptos, procedimientos y actitudes para posibilitar un buen desarrollo de la competencia comunicativa hemos analizado el trabajo y la interrelación de procedimientos, conceptos y actitudes atendiendo a distintos aspectos que citamos en los siguientes subapartados.

### **Inclusión de contenidos referidos a actitudes y a valores**

En la introducción del *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* se incide en la importancia del tratamiento de actitudes y valores:

*Siendo el objetivo esencial de la educación obligatoria el desarrollo integral de la persona, es imprescindible incidir, desde la acción educativa, en la adopción de las actitudes y los valores que, a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyen a crear una sociedad más desarrollada y justa.*

Lomas (2004: 25) plantea la necesidad de analizar los manuales preguntándose si se incluyen contenidos referidos a actitudes y a valores.

Además del objetivo 2 del Real Decreto para nuestra materia indica que el aprendizaje del uso de la lengua no solo capacita para la expresión correcta y adecuada en distintos contextos,



sino que además ayuda al alumno a tomar consciencia de sus sentimientos e ideas y a controlar su conducta<sup>142</sup>.

Por todo ello, en nuestro análisis nos hemos planteado en este apartado una primera cuestión *¿Se incluyen contenidos referidos a actitudes y a valores?*

### **Trabajo de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis del discurso o la Pragmática**

Consideramos que los manuales han de incluir contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística. Nos referimos a contenidos como la *coherencia* o la *cohesión* procedentes de la Lingüística del texto, como la *adecuación*, el *principio de cooperación* y de *cortesía*, las *máximas de la conversación* o los *actos de habla* desarrollados en el ámbito de la pragmática, o el *registro* y la *situación de comunicación* del ámbito de la Sociolingüística. Esta necesidad se observa en las disposiciones curriculares que incluyen estos contenidos y en la opinión de especialistas en Didáctica de la Lengua.

Dos objetivos del Real Decreto se refieren a que el alumno ha de expresarse adecuadamente con *coherencia* y *cohesión*<sup>143</sup>. Con lo que observamos que se utilizan conceptos como *coherencia* y *cohesión* procedentes de la Lingüística del texto, y la *adecuación* procedente tanto de esta disciplina como de la pragmática. Además, ello supone la necesidad de su trabajo procedimental, integrado y en el análisis y la creación textual por parte de los manuales.

Lomas en una entrevista<sup>144</sup> afirma que los docentes han de aplicar estos contenidos a la enseñanza de la lengua en un contexto comunicativo:

*La tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...).*

---

<sup>142</sup> Objetivo 2. *Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar consciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.*

<sup>143</sup> El objetivo 2 Vid. nota anterior y el objetivo 11 *Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*

<sup>144</sup> Publicada en <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc> (consultada el 21 de abril de 2010).

Tanto las disposiciones curriculares como los autores defienden que la inclusión de estos contenidos no debe limitarse a incluir nuevos conceptos sino que se ha de tratar de un modo procedimental y en la etapa de la ESO se han de desarrollar habilidades en el alumno y este no ha de conocer necesariamente los términos científicos de la Lingüística.

En el Real Decreto en cuanto al bloque 4 *Conocimiento de la lengua* se deja claro que el sentido de este bloque es el uso procedimental y no el mero conocimiento conceptual:

*La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto; los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto; las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido; los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado; los mecanismos para la formación de palabras; la norma gramatical y ortográfica, etc.*

En Lomas y Vera (2004: 11) se hace referencia a las conclusiones de un estudio sobre libros de texto realizado por el primero y se apuntan el riesgo de incluir estos nuevos contenidos de un modo exclusivamente conceptual:

*aunque formalmente revelen también un cierto eclecticismo con respecto a algunos enfoques denominados enfoques comunicativos. En este sentido se advierte el riesgo de que, con la mejor intención, se sustituyan en las aulas las gramáticas tradicionales o estructuralistas por el glosario conceptual de la pragmática, de la lingüística del texto o de la teoría de los actos de habla.*

Del mismo modo Yerves Cazorla (2006) se ha lamentado de que la introducción de contenidos procedentes de nuevas tendencias de la lingüística y de las propiedades del texto se haya hecho de forma teórica y no procedimental y de una forma aislada del resto de contenidos:

*Modelos de distinta raigambre epistemológica sirven de referencia en enormes libros de texto que, con un abundante despliegue teórico y conceptual, tratan de conjugar lingüística del texto, análisis del discurso, lingüística estructural y algún que otro esnobismo multimedia.*

*Resultado de ello son unos planteamientos pedagógicos basados en la explicación de los modelos sistemáticos y funcionales, herederos del estructuralismo de los años 60, adobados con nociones más propias de la gramática tradicional decimonónica que de las necesidades comunicativas reales de los alumnos, con múltiples referencias a logros de la lingüística del texto, del análisis del discurso y de la conversación, y la pragmática. Con ello se pretende dar un aire de modernidad, que no lo dudo, a la enseñanza de la lengua. El resultado son unos manuales mostrencos, con mucha, demasiada teoría. Excesiva (Yerves Cazorla 2006: 313).*

*nos encontramos con un nuevo problema de índole metodológica: se introducen en ESO y Bachillerato nociones de la lingüística del texto, del análisis del discurso o de lo que sea y, convencidos de haber hallado la solución a todos los manuales que el informe PISA señala, aumentamos el caudal de contenidos teóricos puesto que son abordados desde una perspectiva conceptual cuando en estos niveles debería primarse lo procedimental.* (Yerves Cazorla 2006: 316).

Por ello, en nuestro análisis observamos si los manuales tratan contenidos tales como *adecuación, registro, situación de comunicación, coherencia o cohesión, principio de cooperación, máximas de conversación o actos de habla*, y si lo hacen de modo teórico y/o procedimental y de forma integrada en el resto de contenidos, como sería deseable, o aislada.

Los puntos concretos de observación de nuestro trabajo son:

- Manuales en los que se trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas
- Manuales que no trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas
- Manuales en los que se trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de modo teórico
- Manuales en los que se trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas como procedimientos
- Manuales en los que se trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas en apartados integrados en el resto de contenidos
- Manuales en los que se trabajan contenidos procedentes de nuevas disciplinas en apartados no integrados en el resto de contenidos

### **Atención a propiedades del texto como adecuación, coherencia y cohesión**

En relación con el tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística observamos en concreto si los manuales prestan atención a propiedades del texto como *adecuación, coherencia y cohesión* y si lo hacen de modo teórico y/o procedimental y en el último caso, si las actividades que se plantean al alumno son de análisis, manipulación y/o creación textual.

La necesidad del trabajo procedimental de estas propiedades podemos observar que se señala en los componentes del currículo actual: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En lo que se refiere a los objetivos véanse las notas 141, 142 y 143 del apartado anterior.

En los contenidos expresados en el Real Decreto se considera para todos los cursos de la ESO en el bloque 4 *Conocimiento de la lengua* el uso de procedimientos o mecanismos que procuren la adecuación, coherencia y cohesión:

*Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales*  
*Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado*

Así mismo, en los criterios de evaluación de los cuatro cursos de la ESO que plantea el Real Decreto encontramos referencias a la necesidad de aplicar estos conocimientos de la lengua en la comprensión y en la producción:

*Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto*

*Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.*

Cassany (1997: 37-39) elabora seis puntos susceptibles de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la composición y entre ellos encontramos el siguiente:

*Énfasis en lo discursivo: adecuación, coherencia, cohesión, variedad, corrección. Para superar la atención prioritaria que la enseñanza presta a la gramática y, en concreto, a la ortografía, resulta fundamental que la instrucción sobre los aspectos lingüísticos del escrito adopten una perspectiva discursiva. El énfasis en la dualidad correcto/incorrecto debe ser sustituida por la alternativa apropiado/inapropiado al contexto de comunicación.*

Y concreta:

*no entendemos necesariamente que el aprendiente deba conocer los términos técnicos de coherencia, anáfora, referente, rema, etc., sino que debe ser consciente del valor y del funcionamiento de esas características de la lengua. De acuerdo con los niveles, su grado de conocimiento metalingüístico de los conceptos de gramática será diferente, pero en cualquier caso debe ser inferior al grado de uso de la escritura. (Cassany 1997: 40).*

Hemos considerado si los manuales prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión y si lo hacen de modo teórico y/o procedimental y, en este último caso, a través de qué tipo de actividades. Estos son los puntos de observación a los que hemos atendido en los manuales:

- Manuales que tratan las propiedades del texto
- Manuales que no prestan atención a las propiedades del texto

- Manuales que tratan las propiedades del texto de modo teórico
- Manuales que tratan las propiedades del texto de modo procedimental
  - En análisis de textos
  - En actividades de manipulación del lenguaje
  - En la creación de textos

### **Secciones dedicadas a la expresión escrita**

Debido a que nuestra investigación se centra en la expresión escrita hemos indagado acerca de si los manuales contienen secciones dedicadas a ella y si en estas se plantean actividades y se muestran ejemplos textuales.

Creemos que es un sinsentido que en un apartado de expresión escrita se aborde esta de modo teórico y no se plantee la creación textual en una o varias actividades concretas. Del mismo modo, consideramos que para que el alumno pueda redactar un tipo textual concreto debería aportársele un ejemplo textual. En este sentido en el Real Decreto se plantea la necesidad de interrelacionar comprensión y producción:

*se ha de llamar la atención sobre el hecho de que hablar y escuchar, lo mismo que leer y escribir son en muchas ocasiones actividades interrelacionadas [...]Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción.*

Del mismo modo, en los contenidos que se plantean en el Real Decreto para la ESO encontramos reiteradamente *Identificación y uso*, y *Reconocimiento y uso* de distintos elementos como en los siguientes contenidos para 2º de ESO, lo que indica que antes de proponer el uso de un determinado aspecto lingüístico este ha de haber sido reconocido y analizado por el alumno:

*Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.*

*Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.*

Consideramos que para que se puedan trabajar la identificación o reconocimiento y el uso de distintos elementos de la lengua al plantearse la composición textual se deben aportar ejemplos en los que el alumno pueda observar la utilización de esos elementos.

Los aspectos concretos a los que hemos atendido en el análisis de este apartado son:

- Aportan ejemplos de textos
- Plantean actividades de creación textual

### **Propuesta de actividades de análisis y comentario de textos**

Teniendo en cuenta la recomendación contenida en el Real Decreto de integrar en la secuencia de actividades la comprensión y la producción consideramos que los manuales deberían proponer actividades de análisis y comentario de textos como paso previo a la creación textual y no meramente como último paso. En relación con el trabajo con los textos, hemos observado si se proponen actividades de análisis y comentario de textos, y en el caso de hacerlo, si estas se plantean como un paso previo a la creación textual o como último paso, como un fin en sí mismo.

En el Real Decreto cuando se precisa cómo contribuye nuestra materia a la adquisición de la competencia *aprender a aprender* se considera que los conocimientos que se adquieren con el análisis o comentario textual se reutilizan en el aprendizaje lingüístico:

*los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.*

Así mismo, en los contenidos expresados en el Real Decreto se considera para todos los cursos de la ESO, en el bloque 4 *Conocimiento de la lengua*, el uso y no mero análisis de distintos procedimientos, véase el ejemplo de estos contenidos de 1º de ESO:

**Identificación y uso reflexivo**<sup>145</sup> *de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).*

---

<sup>145</sup> El destacado es nuestro.

***Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.***

Estos son los aspectos en los que nos hemos detenido en nuestro análisis:

- Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos
- Los manuales proponen actividades de análisis o comentario textual, como primer paso, antes de la creación textual
- Los manuales proponen actividades de análisis o comentario textual como último paso, sin que se proponga después la creación de textos

#### **4.5.5. Contribución a las competencias básicas<sup>146</sup>**

En el Anexo I del Real Decreto 1631/2006 se establece que:

*Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.*

La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de las competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia básica de aprender a aprender, iniciativa personal y autonomía, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, y competencia artística y cultural.

Hemos observado si los manuales analizados tratan las distintas competencias básicas a las que debe contribuir nuestra materia. A continuación, recogemos el sentido de las distintas competencias a las que contribuye la materia de Lengua Castellana y Literatura de acuerdo con el Real Decreto 1631/2006.

#### **Competencia en comunicación lingüística**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia de este modo:

---

<sup>146</sup> En el apartado 2.2.1. *Las competencias básicas en el actual sistema educativo*, p.34 recogemos la definición y sentido de las competencias básicas en el actual sistema educativo.

*El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.*

En el artículo I de este Real Decreto se define la *competencia en comunicación lingüística*. Se concibe el lenguaje como instrumento de comunicación, de construcción del conocimiento y de organización del pensamiento y de las emociones:

*Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.*

*Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.*

*Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.*

*El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.*

Asimismo, se hace referencia a la comprensión y expresión orales y escritas:

*Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.*

*Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La*



*lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.*

*La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.*

*Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.*

*Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente – en fondo y forma – las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.*

Por último, se señala la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera y se resume esta competencia como la capacidad para expresarse oralmente y por escrito en distintos contextos:

*Con distinto nivel de dominio y formalización – especialmente en lengua escrita – esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio.*

*Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.*

### **Competencia para aprender a aprender**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia en un doble sentido: por una parte, el dominio de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita favorece la adquisición de nuevos conocimientos:

*Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.*

Por otra, los conocimientos conceptuales y procedimentales sobre la lengua se reutilizan en el aprendizaje lingüístico:

*Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.*

En el artículo I de este Real Decreto se define esta competencia, definición de la que destacamos lo siguiente:

*En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.*

### **Competencia iniciativa personal y autonomía**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia:

*aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.*

De la definición de esta competencia que aparece en el artículo I del Real Decreto destacamos:

*la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.*

## **Competencia para el tratamiento de la información y competencia digital**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia mediante las búsquedas de información, la composición de textos en soportes electrónicos y el uso de los medios de comunicación digitales:

*La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.*

## **Competencia social y ciudadana**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia:

*El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.*

## **Competencia artística y cultural**

En el Real Decreto 1631/2006 se considera que la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de esta competencia ya que supone una aproximación al patrimonio literario y al mundo social de la literatura:

*Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.*

#### **4.5.6. Actividades**

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de las actividades que presentan los manuales. Consideramos la propuesta o ausencia de esta de actividades de refuerzo y ampliación. Haremos referencia a actividades sobre adecuación y actividades encaminadas a la mejora de la expresión del alumno que presentan los manuales.

Del mismo modo, observamos si los manuales plantean actividades de expresión escrita, en qué momentos lo hacen, qué tipo de actividades se plantean, qué deficiencias encontramos en ellas y también qué propuestas nos parecen adecuadas.

Vamos a atender, en nuestro análisis de los manuales a la expresión escrita en un determinado contexto social como vehículo de comunicación, de forma adecuada y correcta. Dejamos a un lado, por la necesidad de poner límites a nuestra investigación, la escritura entendida como expresión de sentimientos, espontánea, de carácter literario o para controlar la propia conducta.

Observamos si las actividades contenidas en los manuales están encaminadas y son suficientes para que los alumnos sean capaces de desarrollar los objetivos referentes a la expresión escrita que plantea la legislación actual al finalizar la ESO<sup>147</sup>.

#### **Los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje**

---

<sup>147</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria, vid. p. 40 de este trabajo.

Además de las características, contenidos, actividades y organización de los manuales, se ha de tener en cuenta el uso que hacen del libro de texto los profesores y los alumnos. A pesar de que los manuales proponen actividades de creación de textos, los profesores no piden la realización de estas a los alumnos, dado que, como veremos, a menudo no establecen unas pautas concretas, no está clara su formulación, no ofrecen los recursos necesarios para su elaboración, piden más de lo que el alumno puede realizar, no están relacionadas con los contenidos trabajados, requieren un tiempo del que no se dispone en clase, y necesitan de la corrección individual por parte del profesor, ya que no se pueden corregir en común como otro tipo de actividades.

No sólo hemos de tener en cuenta al profesor, sino también al alumno. Habitualmente se da la siguiente situación: el profesor manda una serie de ejercicios. El alumno lleva a cabo la mayoría, sobre todo si consisten en transformaciones, rellenado de huecos o preguntas de carácter conceptual. Sin embargo, deja sin hacer las actividades de composición escrita, debido a la necesidad de dedicar un mayor esfuerzo y de utilizar la imaginación, a la falta de costumbre, a no poseer las competencias o estrategias necesarias, etc.

El 13 de noviembre de 2009 en un aula de 4º de ESO en el IES Don Diego de Bernuy de Benamejí (Córdoba) trabajando con el manual López (2008) de la editorial Santillana cuando estaba a punto de decir a los alumnos que tenían que hacer la actividad de composición escrita de un texto argumentativo, uno de los alumnos que estaba sentado en primera fila me dijo: *profesora, no mires esa página, no la mires para que no les pidiera que hicieran esa actividad.*

Camps (2003: 34) señala que las actividades de expresión escrita basadas en proyectos, y podemos decir que cualquier actividad de expresión escrita que proponga unas pautas determinadas en una situación comunicativa concreta, se empiezan considerando como complementarias del trabajo de otros contenidos y finalmente dejan de hacerse por falta de tiempo y porque es difícil percibir el progreso de los alumnos:

*A menudo, sin embargo, estas actividades (trabajo de lengua escrita basado en proyectos), principalmente en los niveles de enseñanza secundaria, se han considerado complementarias de las que se orientaban a garantizar el dominio de unos contenidos programados, en general de tipo conceptual y analítico. Poco a poco, la complementariedad da paso a la marginalidad y finalmente a la desaparición de este tipo de actividades por falta de tiempo. Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase*

*requiere tiempo. Seguramente el abandono tiene además otra causa: es difícil saber cómo progresan los alumnos y alumnas en su competencia oral o escrita.*

### **Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación**

Uno de los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria por los que se rige el Real Decreto es *La Educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado*. Uno de los medios que se pueden plantear para atender a la diversidad del alumnado es la propuesta de actividades de refuerzo y ampliación.

En Gallardo y Carrasco (2004) se plantea la necesidad de que los manuales contemplen para atender a la diversidad actividades de refuerzo y ampliación. Fruto de un pequeño estudio que llevan a cabo Gallardo y Carrasco (2004: 47) se obtienen las siguientes conclusiones:

*Entre la gran cantidad de actividades que presentan, no encontramos alternativas para quienes no siguen el ritmo de aprendizaje "normal" que el texto establece, ni tampoco se ofrece al profesorado orientaciones para que realice la adaptación o modificación de dichas actividades teniendo en cuenta los diferentes contexto y los saberes previos del alumnado*

Del mismo modo Lomas (2004: 28) comenta los resultados de un estudio realizado por él:

*en estos libros de texto apenas encontramos indicaciones de carácter metodológico sobre las actividades, ni en ellas se distingue entre tareas de iniciación, de profundización o de refuerzo. La atención pedagógica a la diversidad de aptitudes y capacidades del alumnado se hace, en consecuencia, difícilmente posible con un planteamiento metodológico de las actividades tan homogéneo.*

En este apartado observamos qué manuales contienen actividades de refuerzo y ampliación.

### **Actividades sobre adecuación**

Uno de los objetivos de nuestra materia determina que el alumnado al terminar la ESO ha de ser capaz de *Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y **adecuada** en los diversos contextos de la actividad social y cultural*<sup>148</sup>.

En el apartado 3.6.3. *Sociolingüística. Concepto de registro*, p. 103 del capítulo 3. *Fundamentación teórica y metodológica* detallamos cómo se concreta la proposición del tratamiento de la adecuación en los contenidos y criterios de evaluación del currículo actual.

---

<sup>148</sup> Objeto 2 de nuestra materia del Real Decreto. La negrita es nuestra.

Debido a que de acuerdo con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del actual sistema educativo se considera que el alumno ha de ser capaz de expresarse con adecuación en diferentes situaciones comunicativas, reconocer distintos registros y evaluar la importancia de utilizar un registro adecuado, hemos examinado los manuales en busca de actividades relacionadas con la adecuación<sup>149</sup>. Los aspectos que recogemos son:

- Manuales en los que aparecen
- Resultado y distribución por manuales de las actividades

### **Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita**

En este apartado hemos observado actividades cuya finalidad es la mejora de la expresión escrita pero que no consisten propiamente en la composición. En el análisis y resultados señalamos:

- Manuales en los que aparecen
- Distribución por manuales de las actividades

### **Actividades de expresión escrita**

Gallardo y Carrasco (2004: 41) por su tarea asesora señalan que conocen que el profesorado está descontento con los libros de texto convencido de que *a través de ellos no se aprende a escribir*.

Como nuestro trabajo se centra en la expresión escrita, hemos examinado los manuales observando si plantean actividades de expresión escrita, en qué momentos lo hacen, qué tipo de actividades se plantean, qué deficiencias encontramos en ellas y también qué propuestas nos parecen adecuadas. Los aspectos que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis son:

- Manuales que presentan actividades de expresión escrita
- Manuales que no proponen actividades de expresión escrita
- En qué apartados y en qué número de ellos aparecen
- Tipos de actividades que aparecen

---

<sup>149</sup>En ese apartado no tenemos en cuenta las consistentes en la composición de textos adecuada a una determinada situación comunicativa que proponen los manuales analizados, ya que son el objeto de observación en el apartado *Actividades de expresión escrita*.

## Tipos de actividades

En el apartado dedicado a los tipos de actividades en el análisis hemos recogido los distintos tipos de actividades de expresión escrita que hemos encontrado y en los resultados hemos consignado el porcentaje de manuales en los cuales aparecen los distintos tipos de actividades que ahora exponemos:

TIPOS DE ACTIVIDADES QUE APARECEN EN LOS MANUALES		
Redacción <sup>150</sup>		
Resumen		
Escribir la opinión sobre un tema		
Transformación de textos		
Imitar un texto o estructura		
Continuar un texto		
Creación de textos <sup>151</sup>		
	Se aporta el tema	
	Se aporta el tipo de texto	
	Se aporta una imagen	
	Se aporta una situación	
	Se aportan unos recursos lingüísticos	
	Diversas combinaciones <sup>152</sup>	
	Se aportan el tipo de texto y el tema	
	Se aportan el tipo de texto y una situación	
	Se aporta el tipo de texto y se indica un destinatario	
	Se aportan el tipo de texto y alguna indicación sobre el lenguaje	
	Se aportan el tipo de texto y unos pasos	
	Se aportan el tipo de texto y una información	
	Se aportan el tipo de texto y un texto	
	Se aportan un tipo de texto y se indica un emisor	

<sup>150</sup> Con esta denominación recogemos actividades en las que se propone una redacción utilizando esta denominación proponiéndose solamente un tema.

<sup>151</sup> En este apartado recogemos actividades en las que se pide la creación de textos, y las organizamos teniendo en cuenta los elementos que aporta cada manual.

<sup>152</sup> Observamos actividades en las que se propone la creación para las que los manuales ofrecen distintos aspectos o determinaciones.



		Se aportan un tipo de texto y una imagen o imágenes
		Se aportan un tipo de texto y unos recursos lingüísticos
		Se aportan un tipo de texto y unos datos
		Se aportan el tipo de texto y una excusa
		Se aportan un tipo de texto y unos elementos
		Se aportan un tema y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan un tema y unos pasos
		Se aporta un tema y una información
		Se aportan un tema y unos recursos lingüísticos
		Se aportan un tema y un destinatario
		Se aportan un tema y unos elementos
		Se aportan un tema y una intención
		Se aportan un tema y una estructura
		Se aportan unos pasos y unas indicaciones sobre el lenguaje
		Se aporta una indicación sobre el lenguaje y un texto
		Se aporta una imagen y un texto
		Se aporta una situación y unos pasos
		Se aportan unos datos y una indicación sobre el lenguaje
		Se indica el tipo de texto, unos pasos y una estructura
		Se aportan el tipo de texto, una situación y unos pasos
		Se aportan el tipo de texto, un tema y alguna indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema y unos recursos lingüísticos
		Se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos
		Se aportan el tipo de texto, el tema y un destinatario
		Se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema y una estructura
		Se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto
		Se aportan un tipo de texto, un tema y una situación

		Se aportan un tipo de texto, un tema y una información
		Se aportan un tipo de texto, un tema y una imagen
		Se aportan un tipo de texto, unos pasos y una imagen
		Se aportan un tipo de texto, un tema y unos elementos
		Se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto
		Se aportan un tipo de texto, una imagen y una estructura
		Se aportan el tipo de texto, un destinatario y unos pasos
		Se aportan un tipo de texto, una imagen y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan un tipo de texto, una imagen y unos recursos lingüísticos
		Se aportan un tipo de texto, una imagen y unas cuestiones
		Se aportan un tipo de texto, un destinatario e indicaciones sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema y unos datos
		Se aportan un tema, una información y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tema, pasos e indicaciones sobre el lenguaje
		Se aportan el tema, una imagen y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tema, una estructura y una indicación sobre el lenguaje
		Se aporta el tema, indicaciones sobre el lenguaje y datos
		Se aportan el tema, una situación y unos recursos lingüísticos
		Se indican un tipo, un destinatario, una finalidad y una indicación acerca del lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario y una situación
		Se aportan el tipo de texto, unos pasos, unas imágenes y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje
		Se aporta el tipo de texto, el tema, unos datos y una estructura
		Se aportan el tipo de texto, unos pasos, unos elementos y una indicación sobre el lenguaje
		Se aportan un tipo de texto, un tema, un destinatario y una finalidad

		Se aportan un tipo de texto, un tema, unos pasos y unos recursos lingüísticos
		Se aportan un tipo de texto, unos pasos, una estructura e indicaciones sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario e indicaciones lingüísticas
		Se aportan un tipo de texto, unos pasos, un tema, un destinatario, una escala de corrección e indicación sobre el lenguaje
		Se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos, la estructura, unas indicaciones sobre el lenguaje y unos recursos lingüísticos

### Criterios de análisis de las actividades

Siguiendo las disposiciones legales vigentes, estos son los aspectos que hemos tenido en cuenta al analizar las actividades.

En el sentido de la materia de Lengua Castellana y Literatura que se expone en el Real Decreto 1631/2006 se indica que el eje de nuestra materia es que el alumno aprenda a expresarse en contextos sociales significativos:

*el eje del currículo en la materia Lengua castellana y literatura son los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita **en contextos sociales significativos**.*

En el sentido de la materia se indica también que las habilidades lingüísticas que el alumno ha de desarrollar dependen del tipo de intercambio, del ámbito social y del tipo de texto:

*La concreción de las habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos de uso obedece al hecho de que la comprensión y la composición de textos –orales y escritos – requieren habilidades y estrategias específicas **según la clase de intercambio comunicativo, el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza**<sup>153</sup>.[...]la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto.*

Por tanto, en lo que se refiere a la expresión escrita, se deberán 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.

Algunas deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita que plantean los manuales a este respecto son:

<sup>153</sup> La negrita es nuestra.

- No aportar o dejar libre la elección del destinatario y de la situación de comunicación
- No dejar clara la finalidad del texto que se ha de componer, el tipo de texto no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo

Por otra parte, en el Real Decreto se establece que el alumno deberá ser capaz de: *Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico con adecuación, coherencia, cohesión y corrección*, y que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica:

*el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto; los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto; las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido; los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado; los mecanismos para la formación de palabras; la norma gramatical y ortográfica, etc.*

Por consiguiente, las actividades deberán favorecer la aplicación de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en las actividades de expresión escrita. Con este fin, tendrán que dar indicaciones acerca de qué lenguaje se debe usar y aportar recursos lingüísticos al alumno especificando su función comunicativa. Del mismo modo, las indicaciones acerca del lenguaje habrán de ser claras y aportar información útil y comprensible para el alumno. En este sentido, hemos encontrado en las actividades de expresión escrita las siguientes deficiencias:

- No se dan indicaciones sobre el lenguaje
- No se aportan recursos lingüísticos
- Aparecen indicaciones vagas sobre el lenguaje que no aportan información útil ni comprensible para el alumno

En la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía la relevancia y el sentido del bloque cuarto denominado *¿Qué y cómo escribir?* es el siguiente:

*En el aprendizaje de una lengua, la escritura irá asociada al desarrollo de la lectura y se procurará la consolidación del dominio de las técnicas de decodificación, poniendo interés en que las producciones sean lo suficientemente cercanas, motivadoras y con significado.*

Por ello, consideramos que las actividades que plantean los libros de textos deben ser cercanas, motivadoras y con significado. Para determinar qué actividades no nos resultaban motivadoras 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. Hemos entendido como deficiencia de las actividades de expresión escrita la siguiente:

- Actividades poco motivadoras para los alumnos

Asimismo, el contenido que recoge esta Orden respecto a la expresión escrita en la lengua materna es *Escribir para pensar y darle forma al pensamiento, prepararlo para una producción de mensajes planificados y organizados.*

Debido a la necesidad de preparar al alumnado para la producción de mensajes planificados y organizados, consideramos que las actividades de creación que se planteen deberán favorecer la planificación y la organización proporcionando pautas al alumno para llevar a cabo la actividad planteada y consideramos como una deficiencia:

- No dar pautas necesarias para la realización de la actividad

En lo que se refiere a los criterios de valoración de los procesos de aprendizaje, en esta misma Orden se dan las siguientes pautas:

*Para valorar la escritura, a partir de las capacidades del alumnado en la adquisición del código escrito y sus convenciones, se tendrá en cuenta su capacidad para redactar textos propios ajustados a su nivel, edad y experiencias personales, procurando siempre una funcionalidad comunicativa. Se observará su capacidad de utilizar la escritura para aprender y organizar sus propios conocimientos. Se tendrá en cuenta el proceso de elaboración, la planificación, la coherencia y la corrección gramatical y ortográfica de las producciones.*

De ahí la necesidad de que los textos propuestos se ajusten a su nivel, edad y experiencias personales. Por ello, las actividades que se planteen no deberán ser demasiado difíciles ni tan cercanas (fáciles) al alumno que carezcan de utilidad. Si la actividad es demasiado lejana o cercana al alumno, si el alumno no es capaz de llevar a cabo la actividad propuesta con ayuda del profesor o de otro compañero o si el alumno ya es capaz él solo de realizar la tarea propuesta, entonces no se puede dar el aprendizaje. Nos basamos en el concepto de *zona de desarrollo próximo* que Vygotski (1979: 133) elabora y define del siguiente modo:

*No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.*

Por ello, consideramos las siguientes deficiencias en las actividades propuestas por los manuales:

- Actividades que consideramos difíciles para los alumnos de ese curso
- La actividad planteada no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana al alumno

Del mismo modo que para determinar que actividades no son motivadoras para el alumnado, para establecer qué actividades considerábamos difíciles para el alumnado de los distintos cursos de la ESO, 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.

Como vimos anteriormente en el Real Decreto se señala la necesidad de ajustarse a una clase de texto determinada: *la comprensión y la composición de textos –orales y escritos – requieren habilidades y estrategias específicas según la clase de intercambio comunicativo, el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza.*

En Camps (2003: 43) se considera que:

*Aprender a escribir es llegar a ser competente en una comunidad alfabetizada que utiliza la lengua escrita y que ha acumulado y crea constantemente textos que se adecuen por su contenido y por su forma a las funciones que se les atribuyen. Así pues, la lectura de textos y su análisis, son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea.*

De acuerdo con ello, nosotros consideramos necesario que se indique el tipo textual que el alumno debe componer, y además, consideramos que se han de proponer temas, que el tipo textual se ha de haber trabajado previamente a la creación, que se han debido mostrar ejemplos textuales y haber planteado su análisis. Estas son las deficiencias a las que hemos atendido en las actividades de expresión escrita:

- No proponer temas
- No especificar el tipo de texto
- Proponer la creación de tipos textuales que todavía no se han trabajado

En el Real Decreto aparecen las siguientes indicaciones que determinan la necesidad de trabajar ejemplos textuales con los alumnos previamente a solicitar la composición textual:

*se ha de llamar la atención sobre el hecho de que hablar y escuchar, lo mismo que leer y escribir son en muchas ocasiones actividades interrelacionadas[...]Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción.*

*la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua.*

En este sentido, atendemos a las siguientes deficiencias:

- No aportar un texto de ejemplo para la creación textual
- Proponer la creación de tipos textuales para los que previamente no se han planteado actividades de análisis

Por último, consideramos que se debería indicar con claridad al alumno la tarea que ha de realizar, no recomendar que se tenga en cuenta todo lo anterior sin recordarlo y no plantear la creación simplemente como excusa para trabajar un aspecto lingüístico sin ninguna otra indicación. Estas son algunas deficiencias que pueden aparecer en actividades de expresión escrita:

- No dejar claro qué hay que hacer y qué no
- Dar la recomendación de tener en cuenta todo lo tratado anteriormente sin recordárselo de nuevo y siendo una información extensa
- Proponer la creación de textos con la única finalidad de trabajar un aspecto lingüístico

### **Deficiencias de las actividades**

De acuerdo con estas disposiciones legales y orientaciones didácticas, así como con nuestra experiencia como docente, las deficiencias que hemos constatado en las actividades que plantean los libros de texto elaborados por las editoriales para la materia de Lengua Castellana y Literatura vigentes son las siguientes:

- Actividades en las que no se aporta o se deja libre la elección del destinatario y de la situación de comunicación

- Actividades en las que no se especifica el tipo de texto
- Actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que todavía no se han trabajado
- Actividades en las que no se dan indicaciones sobre el lenguaje
- Actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos
- Actividades en las que aparecen indicaciones vagas sobre el lenguaje que no aportan información útil ni comprensible para el alumno.
- No hay un texto de ejemplo para la creación textual
- Actividades en las que se propone la creación de tipos textuales para los que previamente no se han planteado actividades de análisis
- Actividades poco motivadoras para los alumnos
- Actividades que consideramos difíciles para los alumnos de ese curso
- Actividades en las que no se dan pautas necesarias para su realización<sup>154</sup>
- Actividades que no dejan claro qué hay que hacer y qué no<sup>155</sup>
- Actividades en las que se da la recomendación de tener en cuenta todo lo tratado anteriormente sin recordárselo de nuevo y siendo una información extensa
- Actividades en las que no se proponen temas
- Actividades que proponen la creación de textos con la única finalidad de trabajar un aspecto lingüístico
- Actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo
- La actividad planteada no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana (fácil) al alumno

### **Propuestas adecuadas**

En este apartado hemos recogido actividades de expresión escrita que no presentan ninguna de las deficiencias a las que nos hemos referido hasta ahora y que, por tanto, consideramos adecuadas. En estas actividades se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos con la indicación de la función que pueden cumplir. Además se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. En los resultados del análisis en este apartado

---

<sup>154</sup> En las actividades que señalamos con este criterio solo se plantea la actividad y no se aporta ninguna pauta.

<sup>155</sup> En las actividades que marcamos con esta deficiencia hay falta de claridad en la formulación de la actividad.



concretamos el número de propuestas adecuadas que encontramos en cada uno de los manuales analizados.

#### **4.5.7. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales**

El enfoque comunicativo funcional es el predominante en las disposiciones legales de nuestro sistema educativo, en el apartado *3.4.3. Enfoque comunicativo y funcional*<sup>156</sup> desarrollamos las características de este enfoque así como los distintos contenidos y criterios de evaluación que siguen esta perspectiva.

Debido al predominio de este enfoque en el sistema educativo actual, en nuestro análisis hemos observado qué manuales incluyen apartados en los que se muestran funciones comunicativas y medios para su realización y en qué número de ocasiones lo hacen y con qué tratamiento: aislado o integrado con otros contenidos, y si presentan o no actividades de análisis y de composición de textos. Puesto que consideramos que su tratamiento debería estar integrado en otros contenidos en aras del desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Asimismo, se deberían proponer actividades tanto de análisis como de composición textual, ya que como justificamos en *Secciones dedicadas a la expresión escrita y Propuesta de actividades de análisis y comentario de textos* a la composición textual ha de precederla el análisis de modelos textuales pertenecientes al mismo tipo textual.

#### **4.5.8. Tipos de textos**

Hemos atendido a los tipos textuales de los que se propone la composición textual teniendo en cuenta si se trabajan los propuestos por la legislación vigente.

En el Real Decreto se propone la composición de textos de tres ámbitos diferentes:

- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado
- Composición de textos propios de los medios de comunicación
- Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico

---

<sup>156</sup> Vid. p. 65.

Y en cada curso se proponen unos tipos textuales concretos:

Los tipos de textos concretos que propone el Real Decreto para trabajar en la ESO en la composición de textos escritos son:

<b>Tipos de textos que propone el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre</b>	
1º de ESO	Cartas Notas Avisos Noticias Exposiciones Glosarios
2º de ESO	Participación en foros Cartas de solicitud Crónicas Exposiciones y explicaciones sencillas Glosarios Informes de tareas y aprendizajes
3º de ESO	Participación en foros Diarios personales Reglamentos Circulares Reportajes Entrevistas Textos expositivos y explicativos Proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes
4º de ESO	Foros Solicitudes Instancias Reclamaciones Currículum vitae Folletos Cartas al director Artículos de opinión (editoriales y columnas) Textos expositivos Textos explicativos Textos argumentativos Proyectos Informes

#### **4.5.9. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas**

En el tiempo que llevo dedicado a la docencia he comprobado que los libros de texto no suelen indicar las fuentes bibliográficas o autores seguidos ni los enfoques adoptados. A este respecto se pronuncia Torres (1994: 174 y 175):

*Otra peculiaridad de esta clase de manuales es que en ellos nunca se encuentran explicaciones de los porqués de las elecciones que se realizan, de las interpretaciones que apoyan, de cuáles no aceptan y por qué, y de cuáles omiten. [...] Quienes los elaboran no acostumbran a informar de dónde proceden sus ideas, sus fuentes de información. Es poco frecuente encontrar en las redacciones informativas que realizan citas o referencias de investigaciones, escuelas científicas, autores, etc., que avalan lo que se propone como verdad en estos libros. En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de “autoridades anónimas” o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad ahistórica.*

En Atienza (1994: 16) se dan algunas indicaciones que deberían cumplir los manuales en este sentido:

*Es imprescindible que justifiquen teóricamente las opciones prácticas. No se trata de una justificación verbal, discursiva, sino teórica, es decir rigurosa, argumentativa. Se han de justificar los objetivos y contenidos, los materiales, las actividades, la estructura de la unidad, las modalidades de evaluación, etc. Es necesario superar el carácter más afirmativo que demostrativo que tienen en la mayoría de los casos, este tipo de materiales.*

Asimismo, para que el alumno sea consciente de lo que se le va a pedir que haga y qué ha de aprender con ello en esa unidad se debería especificar la estructura de la unidad didáctica, los contenidos que se van a tratar, las actividades que se van a plantear y los objetivos que se persiguen con ello:

*Es necesario que se especifiquen las articulaciones entre actividades, contenidos y objetivos. Conocer qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades es la condición obligada para que la gestión de éstas en el aula pueda ser la adecuada. (Atienza 1994: 17).*

Sanz (2004: 70) también apunta:

*Diferentes estudios e investigaciones han demostrado que hacer entender al alumno la estructura de la lección es una práctica que mejora la comprensión del texto porque pone en marcha los conocimientos previos sobre el tema que se va a estudiar.*

De las instrucciones que proponen Atienza (1994) y Lomas (2004)<sup>157</sup>, de acuerdo con lo señalado anteriormente, tomamos los aspectos a que hemos atendido en el análisis de los manuales que hemos llevado a cabo:

---

<sup>157</sup> Atienza (1994) plantea un cuestionario para el profesorado para evaluar los materiales curriculares producidos por otros y para los que él mismo produce: *¿Se da cuenta de la estructura de la unidad didáctica? ¿Por qué tiene esta organización y no otra?, ¿Se especifican las relaciones existentes entre las actividades, objetivos y contenidos? ¿En qué medida las primeras son útiles para alcanzar y aprender los segundos?* Lomas (2004) da algunas instrucciones para el análisis crítico de los libros de texto: *¿Se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado?, ¿Se explica y se justifica la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección?, ¿Están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección? ¿Y el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades?*

- ¿Se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado?
- ¿Se explica y se justifica la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección?
- ¿Están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección? ¿Y el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades?

#### 4.6. Resultados del análisis de los manuales por cursos

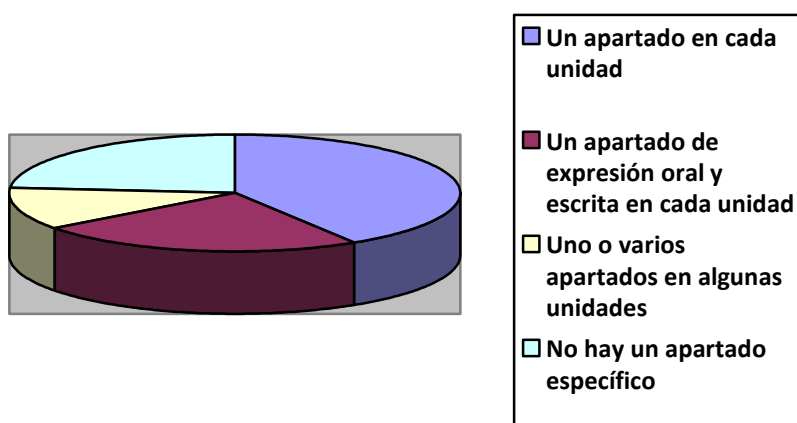
##### 4.6.1. Resultados del análisis de los manuales de 1º de ESO

##### Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos<sup>158</sup>

##### Apartados en los que se trata la expresión escrita

De los manuales analizados<sup>159</sup>, un 41,18% propone la expresión escrita en un apartado en cada unidad. Un 23,53% de los manuales dedican en cada unidad un apartado a la expresión oral y escrita. Un 11,76% de manuales tratan la expresión en uno o varios apartados, solo en algunas unidades. Un 23,53% de manuales no dedican ningún apartado a la expresión escrita.

**Apartados de expresión escrita que aparecen en cada manual**



##### Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma

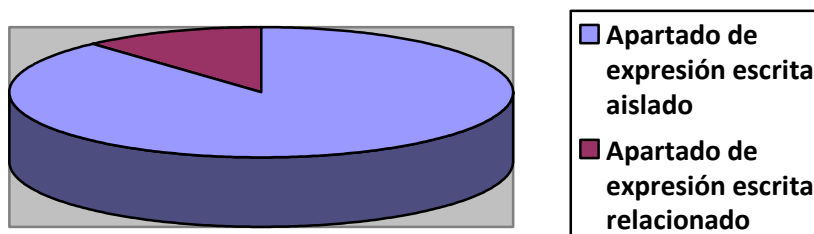
<sup>158</sup> Para la justificación de este apartado véase 4.5.2. *Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos*, p. 148.

<sup>159</sup> Vid. Anexo 1 *Manuales analizados*, p. 812.

La expresión escrita se propone en un 88,24% de manuales en apartados diferentes, separados e independientes de los de Conocimiento de la lengua (gramática, ortografía y vocabulario), con lo que se imposibilita que el alumno aplique estos contenidos a sus ejercicios de expresión escrita.

Por ejemplo, en Bello el apartado de expresión escrita se presenta antes de los de ortografía y vocabulario y separado de ellos y en Calero no se dedica ningún apartado específico a la expresión escrita.

**Relación del apartado de expresión escrita con otros contenidos relacionados**

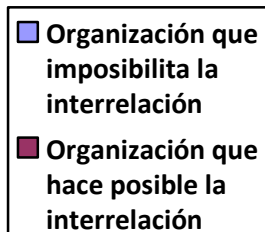
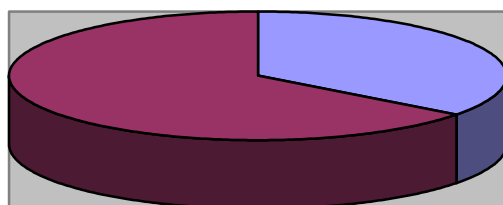


### **Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales**

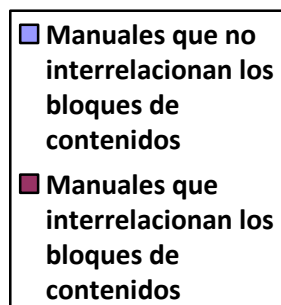
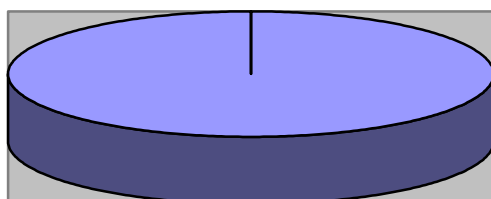
De los diecisiete manuales analizados un 35,29% impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques. Un 64,71% de los manuales, a pesar de trabajar en cada unidad los cuatro núcleos temáticos, no los interrelacionan. En definitiva, debido a su estructura y a su tratamiento el 100% de los manuales no interrelaciona los cuatro núcleos temáticos.

Por ejemplo, López impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques ya que en los temas del 1 al 6 se tratan la Comunicación y estudio de la lengua, y en los temas del 7 al 12 se trabajan literatura y estudio de la lengua. Mientras que en Ariza en cada unidad se trabajan todos los bloques, pero no se interrelacionan.

### Organización que imposibilita la interrelación de los bloques de contenidos



### Interrelación de los bloques de contenidos en los manuales

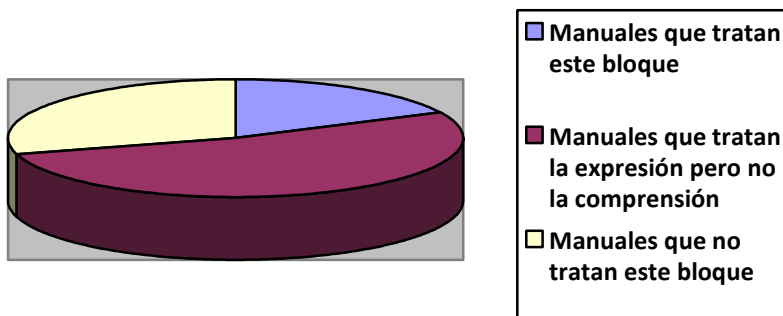


### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

De los manuales analizados un 82,35% no incluye el tratamiento del bloque de contenidos *Hablar, escuchar y conversar*. Un 52,94% de ellos trata la expresión oral pero no la comprensión oral. Un 17,65% trabaja la comprensión oral.

Como muestra de ello en Ayala no se trata este bloque, en Blecua se trata el hablar pero no el escuchar, y en Lobato se trata tanto el hablar como el escuchar, el bloque completo.

### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar* en los manuales

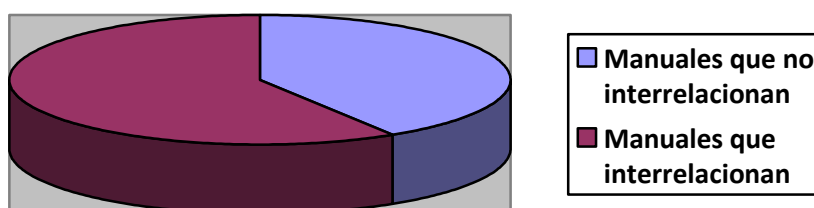


### Interrelación de los usos oral y escrito

De los manuales analizados, un 41,18% no interrelaciona la expresión oral y la escrita, y un 58,82% sí.

A modo de ejemplo, diremos que Bouza no interrelaciona los usos oral y escrito, y Serrano sí en el apartado *Hablar y escribir* en todas las unidades.

### Interrelación de los usos oral y escrito en los manuales



### Interrelación de la comprensión y la producción oral

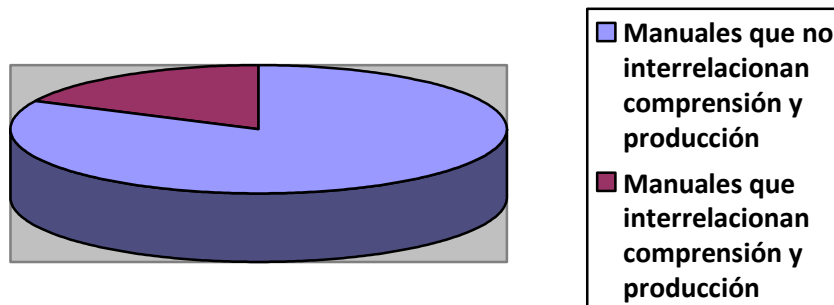
Un 17,65% de los manuales interrelacionan la comprensión y la producción oral, y un 82,35% no lo hace.

Davila no interrelaciona estas destrezas, Lobato sí interrelaciona la comprensión y la expresión oral en la siguiente actividad:

*Escucha atentamente el texto de la grabación y ponle título. A continuación, copia y completa en tu cuaderno este esquema de su contenido.*

*Basándote en el siguiente esquema, realiza ante tus compañeros una breve presentación oral sobre el tema Los dinosaurios, semejante a la que acabas de escuchar. Para ello, busca información en una enciclopedia o en Internet. (p. 23).*

### Interrelación de la comprensión y la producción oral en los manuales



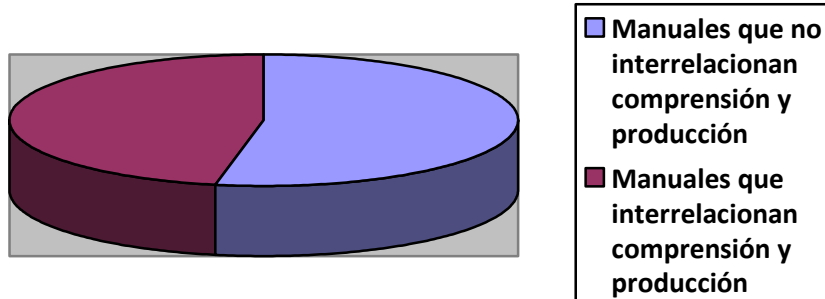
### Interrelación de la comprensión y la producción escrita

De los manuales analizados, un 52,94% no interrelaciona la comprensión escrita con la expresión escrita, y un 47,06% sí lo hace.

Del Canto no interrelaciona la comprensión y la producción escrita, sin embargo en Lobato después de la lectura hay un apartado de comprensión y posteriormente uno de expresión. En los apartados dedicados al estudio de los tipos de texto se suele plantear la comprensión y seguidamente la expresión.



### Interrelación de la comprensión y la producción escrita en los manuales



### Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua*<sup>160</sup>

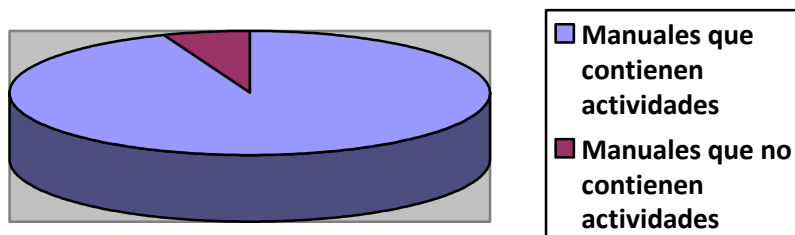
Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 94,12% de los manuales presenta actividades que consisten en uso reflexivo de la lengua.

Por ejemplo, en Ariza se plantea la siguiente actividad:

*Escribe una frase adecuada para cada una de las acepciones de la palabra menú. (p. 63).*

### Actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua que contienen los manuales



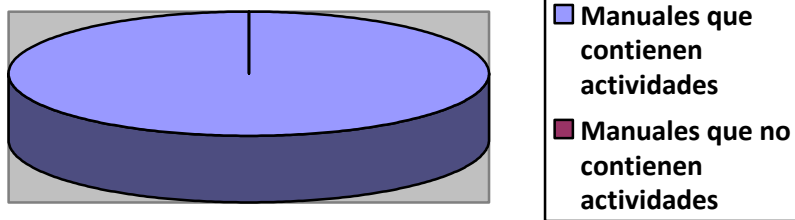
Presencia de actividades de este bloque que no consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

<sup>160</sup> Vid. apartado 4.5.3. *Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua*, p.151, para consultar la justificación de este apartado.

El 100% de los manuales presentan actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua. Un ejemplo de este tipo de actividad es la que presenta Ayala:

*Divide las siguientes palabras en sílabas y subraya la sílaba tónica (p. 12).*

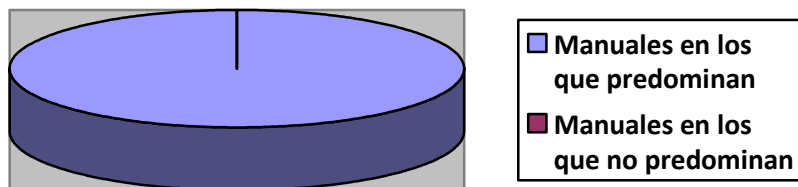
**Actividades que no consisten en el uso reflexivo de la lengua presentes en los manuales**



**Predominio de actividades de uso reflexivo**

En ningún manual predominan las actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

**Predominio de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua**



**Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua**

En el 100% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

Por ejemplo, en Davila aparece la actividad:

*Escribe dos acciones más sobre el ahorro de agua. (p. 42).*

En Martínez se incluye la siguiente actividad:

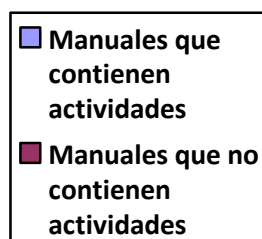
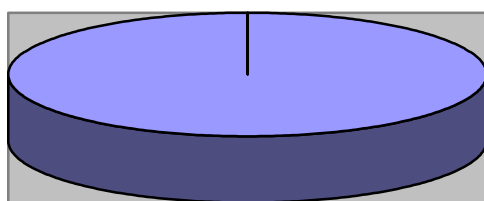
*Ordena estas expresiones de mayor a menor grado de cortesía:*

*a) Pásame el agua. [...]*

*b) ¿Serías tan amable de pasarme el agua? [...]*

*c) Pásame el agua, por favor. [...]* (p. 10).

### Actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua



### Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos<sup>161</sup>

#### Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores

En un 23,53% de manuales trabajan actitudes frente a un 76,47% que no lo hace. De entre los manuales que las trabajan, Bleuca contiene los siguientes apartados:

*Expresar una opinión* (pp. 36 y 37).

*Elaborar unas normas* (pp. 54 y 55).

*Mostrar cortesía* (pp. 112 y 113).

Davila plantea la actividad:

<sup>161</sup> Vid. apartado 4.5.4. *Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos*, p.152.

*Elabora un escrito sobre la necesidad de valorar y respetar la diversidad lingüística de nuestro país. (p. 16).*

**Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de discurso o la Pragmática**

En ninguno de los manuales analizados predomina el trabajo de los procedimientos frente al de los conceptos. En un 23,53% de manuales trabajan actitudes frente a un 76,47% que no lo hace.

De los manuales analizados, un 70,59% trabajan contenidos de nuevas disciplinas relacionadas con la lingüística, un 29,41% no. De los manuales que trabajan estos contenidos, el 100% lo hace de modo teórico y como procedimientos. De los manuales que trabajan estos contenidos, en un 41,67% de ellos aparecen apartados que se hallan integrados en otros contenidos, y en el 100% de ellos hay apartados en los que no lo están.

En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de dos manuales que contienen apartados que tratan estos contenidos y el modo cómo lo hacen:

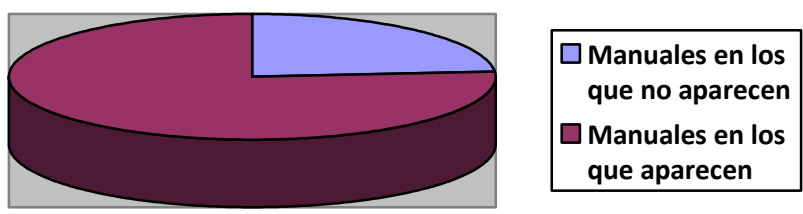
<b>Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de discurso o la Pragmática</b>					
<b>Manuales</b>	<b>Apartados</b>	<b>Tratamiento teórico</b>	<b>Tratamiento procedimental</b>	<b>Apartados aislados</b>	<b>Apartados integrados en otros contenidos</b>
<b>Ariza</b>	<i>Cómo construir un texto (p. 28)</i>	Sí	No	Sí	No
	<i>Conectores oracionales (p. 50)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Conectores explicativos (p. 72)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Cortesía y registros (p. 81)</i>	No	Sí	No	Sí
	<i>Conectores de orden (p. 92)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Conectores temporales (p. 118)</i>	Sí	Sí	Sí	No

	<i>Mecanismos gramaticales de cohesión</i> (p. 138, p. 158, 180)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Mecanismos semánticos de cohesión</i> (p. 204, 226, 250)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Cohesión textual</i> (p. 274)	Sí	Sí	Sí	No
<b>Martí</b>	<i>Convenciones sociales en la comunicación dialogada</i> (p.60).	Sí	Sí	No	Sí
	<i>Las variedades sociales</i> (p. 255).	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Las variedades estilísticas o registros</i> (p. 255).	Sí	Sí	Sí	No

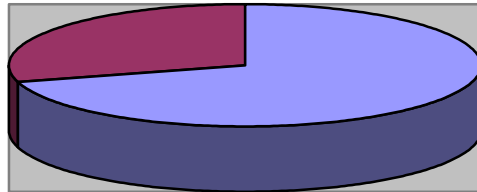
En suma, de los manuales analizados, un 70,59% trabaja contenidos de nuevas disciplinas, y un 29,41% no lo hace. Los manuales que los trabajan lo hacen de modo procedimental, y de esos, un 41,67% lo hacen en relación con otros contenidos.

Podemos observarlo en los siguientes gráficos:

**Presencia de actitudes y valores en los manuales**

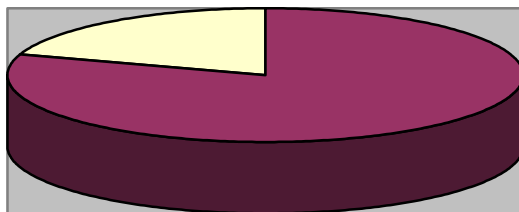


### Manuales que presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística



- Presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística
- No presentan contenidos de las nuevas disciplinas de la Lingüística

### Tratamiento de los contenidos de nuevas disciplinas de la lingüística



- Integrado con otros contenidos
- Aislado de otros apartados o contenidos
- En ocasiones integrado y en ocasiones aislado

### Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión

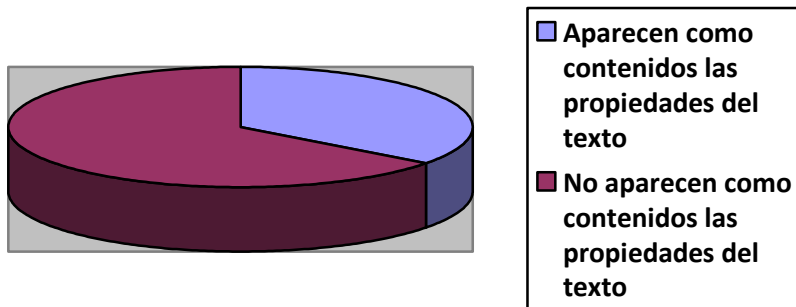
De todos los manuales analizados, un 35,29% presta atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión. De los manuales que tratan estos contenidos, el 100% los presentan de modo teórico, el 66,67% los trabajan a través de actividades de análisis textual, un 83,33% lo hace a través de actividades de manipulación del lenguaje, y un 50% propone actividades de creación de textos.

En la tabla mostramos un ejemplo de manual que presta atención a las propiedades del texto:

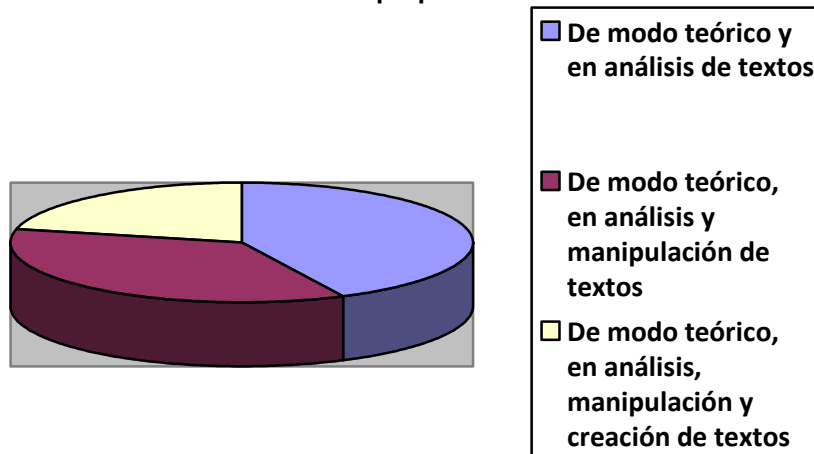
<b>Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión</b>						
Manual	Apartados	Tratamiento teórico	Tratamiento procedimental	Acts. de análisis	Acts. de manipulación	Acts. de creación
Ariza	<i>Cómo construir un texto</i> (p. 28)	Sí	No	No	No	No
	<i>conectores oracionales</i> (p. 50)	Sí	No	No	Sí	Sí
	<i>conectores explicativos</i> (p. 72)	Sí	No	No	Sí	Sí
	<i>conectores de orden</i> (p. 92)	Sí	No	No	Sí	Sí
	<i>conectores temporales</i> (p. 118)	Sí	No	No	No	Sí
	<i>mecanismos gramaticales de cohesión</i> (p. 138)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
	<i>mecanismos gramaticales de cohesión</i> (p. 158)	Sí	Sí	Sí	No	Sí
	<i>mecanismos gramaticales de cohesión</i> (p. 180)	Sí	Sí	Sí	No	Sí
	<i>mecanismos semánticos de cohesión</i> (p. 204)	Sí	No	No	No	Sí
	<i>mecanismos semánticos de cohesión</i> (p. 226)	Sí	No	No	No	Sí
	<i>mecanismos semánticos de cohesión</i> (p. 250)	Sí	Sí	Sí	No	No
	<i>cohesión textual</i> (p. 274)	Sí	Sí	Sí	No	Sí

En definitiva, el 50% de manuales tratan las propiedades del texto de modo teórico y de modo procedimental y a través de actividades de análisis, manipulación y creación. El 16,67% (del 50%) realizan este tratamiento sin proponer actividades de manipulación del lenguaje, y el 50% (del 50%) sin proponer actividades de creación textual.

### Manuales que tratan las propiedades del texto



### Tratamiento de las propiedades del texto



### Secciones dedicadas a la expresión escrita

Un 88,24% de los manuales analizados contiene apartados dedicados a la expresión escrita. De estos, un 93,33% presentan apartados dedicados a la expresión escrita con ejemplos de textos, y un 35,71% de ellos contiene apartados que no aportan ejemplos de tipos textuales. Un 66,67% de manuales presentan ejemplos en sus apartados, un 26,67% presentan apartados que contienen ejemplos y que no los contienen, un 6,67% de los manuales contiene apartados sin ejemplos.

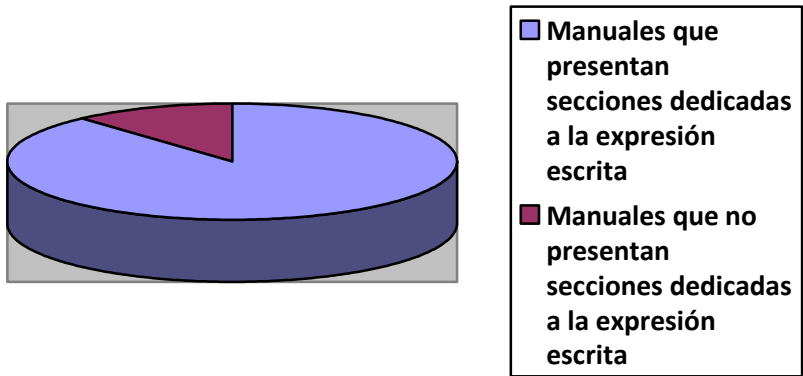


En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de los apartados de expresión escrita que presenta un manual y en cuáles de ellos presenta ejemplos y plantea actividades de composición textual:

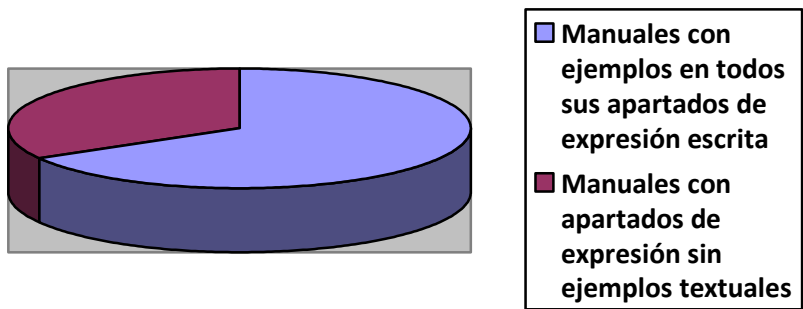
<b>Secciones dedicadas a la expresión escrita</b>			
<b>Manual</b>	<b>Apartados</b>	<b>Presentan ejemplos textuales</b>	<b>Plantean actividades de creación textual</b>
<b>Bello</b>	<i>La exposición oral y escrita</i> (p. 16)	No	No
	<i>Resumir un texto</i> (p. 34)	No	Sí
	<i>Narrar una anécdota</i> (p. 52)	Sí	No
	<i>Contar un cuento</i> (p. 67)	Sí	Sí
	<i>Contar una leyenda</i> (p. 84)	Sí	No
	<i>Escribir un cuento</i> (p. 102)	Sí	Sí
	<i>Contar nuestra vida</i> (p. 122)	Sí	Sí
	<i>Escribir una noticia</i> (p. 140)	Sí	No
	<i>Describir para informar</i> (p. 158)	Sí	Sí
	<i>Preparar una entrevista</i> (p. 180)	Sí	Sí
	<i>Escribir una carta o correo electrónico</i> (p. 199)	Sí	No
	<i>Escribir un texto instructivo</i> (p. 213)	Sí	Sí
	<i>Escribir un poema o canción</i> (p. 231)	Sí	No
	<i>Una representación teatral</i> (p. 259)	Sí	Sí

De los manuales que contienen secciones dedicadas a la expresión escrita ninguno presenta apartados dedicados a la expresión escrita que no contengan actividades de creación. Un 66,67% de manuales contienen apartados con actividades, y un 33,33% con actividades y sin actividades.

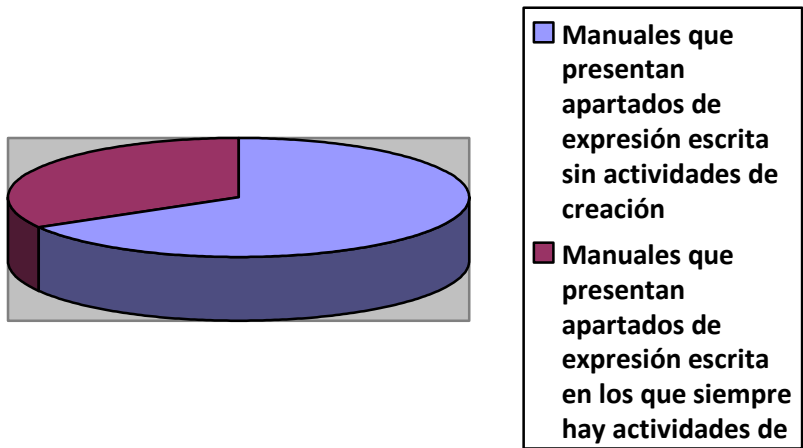
**Presencia de apartados de expresión escrita en los manuales**



**Presencia de ejemplos textuales en los apartados de expresión escrita**



**Inclusión de actividades de creación de textos en los apartados de expresión escrita**



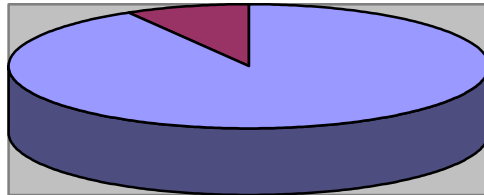
## Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos

Un 94,12% de los manuales analizados propone actividades de análisis y comentario de textos. De estos, un 68,75% contiene apartados en los que se hace como paso previo a la creación, y un 43,75% plantean apartados en los que se propone el análisis como último paso, como un fin en sí mismo, sin que se plantee posteriormente la creación textual.

En la tabla que presentamos a continuación exponemos el ejemplo de un manual que incluye apartados que plantean el análisis textual como paso previo a la creación y como último paso, como un fin en sí mismo:

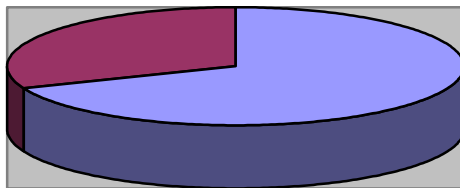
<b>Secciones dedicadas a la expresión escrita</b>			
<b>Manual</b>	<b>Apartados</b>	<b>Proponen actividades de análisis o comentario textual como primer paso antes de la creación textual</b>	<b>Proponen actividades de análisis o comentario textual como último paso sin que se proponga después la creación de textos</b>
<b>Ariza</b>	<i>Características del texto narrativo (p. 16)</i>	Sí	No
	<i>Características del texto narrativo (p. 38)</i>	No	Sí
	<i>Mecanismos gramaticales de cohesión (p. 138)</i>	No	Sí
	<i>Mecanismos gramaticales de cohesión (p. 158)</i>	Sí	No
	<i>Mecanismos gramaticales de cohesión (p. 180)</i>	Sí	No
	<i>Características del texto descriptivo (p. 214)</i>	Sí	No
	<i>Características del texto descriptivo (p. 191)</i>	No	Sí
	<i>Mecanismos semánticos de cohesión (p. 250)</i>	No	Sí
	<i>Características del texto prescriptivo (p. 259)</i>	Sí	No
	<i>Cohesión textual (p. 274)</i>	Sí	No

**Inclusión de actividades de análisis de textos en los manuales**



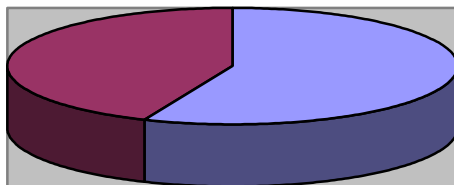
- Manuales que incluyen actividades de análisis de textos
- Manuales que no incluyen actividades de análisis de textos

**Manuales que presentan el análisis de textos como paso previo a la creación**



- Manuales que proponen el análisis de textos como paso previo a la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como paso previo a la creación

**Manuales que presentan el análisis de textos como último paso, como un fin en sí mismo**

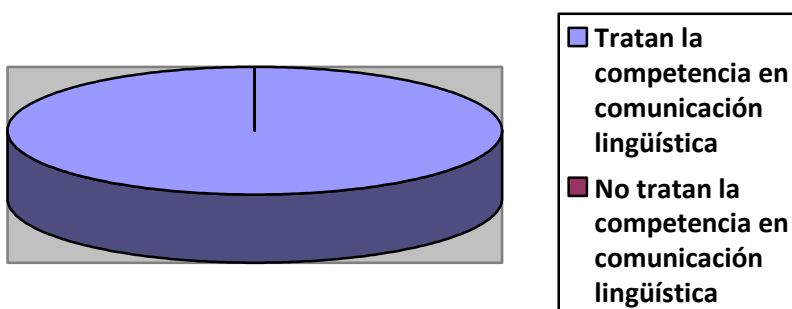


- Manuales que plantean el análisis de textos como último paso sin proponer la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como último paso

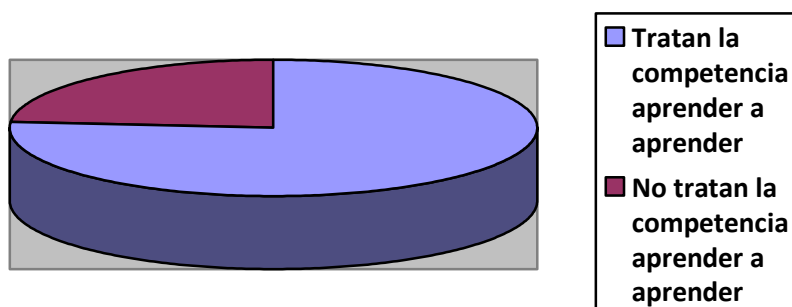
## Contribución a las competencias básicas<sup>162</sup>

El 100% de manuales analizados trata la competencia en comunicación lingüística, un 76,47% trata la competencia aprender a aprender, un 35,29% trabaja la iniciativa personal y autonomía, un 64,71% el tratamiento de la información y competencia digital, un 88,24% trata la competencia social y ciudadana y el 100% la competencia artística y cultural.

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística



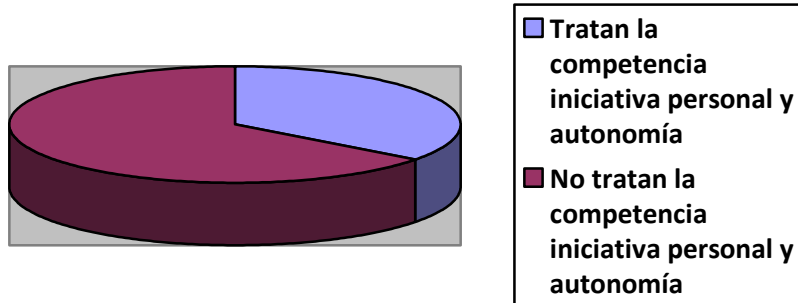
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia para aprender a aprender



Por ejemplo, el manual Lobato trata la competencia para aprender a aprender en los apartados: *El esquema* (p. 27), *el resumen* (p. 43) e *Investigación* en cada tema en el apartado *Hablar, leer y escribir*.

<sup>162</sup> La justificación de este apartado se puede consultar en 4.5.5. *Contribución a las competencias básicas*, p.160.

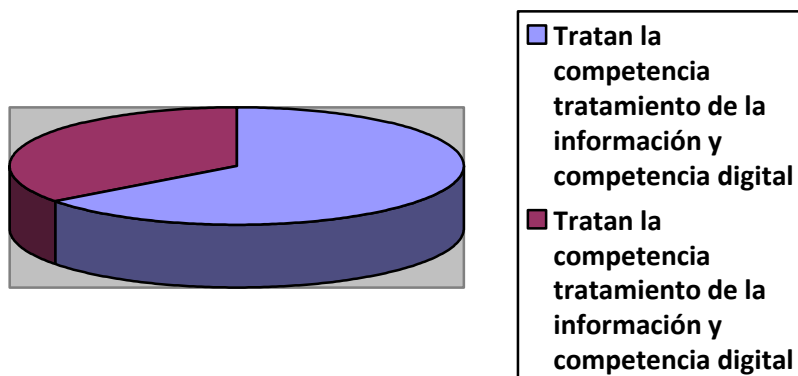
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía



El manual Gómez contribuye al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía puesto que al final de cada unidad hay un apartado denominado *Es de tu competencia...* en el que, en ocasiones, se incluye el subapartado *Investiga y determina*. Recogemos una actividad propuesta en este subapartado:

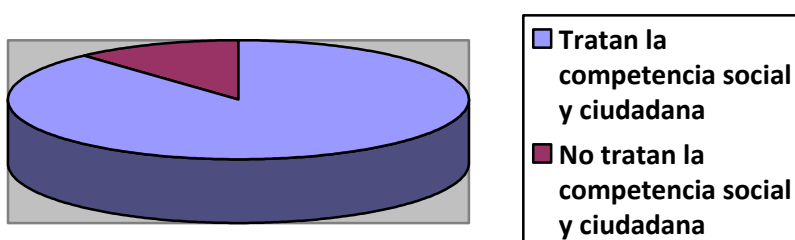
- ¿Está vuestro entorno suficientemente preparado desde un punto de vista tecnológico?*
- a) *Investigad en grupos de cinco el grado de implantación de la tecnología en vuestra localidad. Estos son algunos puntos de investigación:*
- ¿Hay puntos de acceso libre a internet en vuestro centro escolar?
  - ¿Está informatizada la biblioteca de tu centro o del barrio?
  - ¿El médico accede al historial médico a través del ordenador?
  - ¿Se utiliza correo electrónico o mensajes SMS en la comunicación entre el centro educativo y las familias?
- b) *Con los datos obtenidos, elaborad un informe sobre el grado de implantación de las tecnologías en vuestro entorno. (p. 238).*

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital



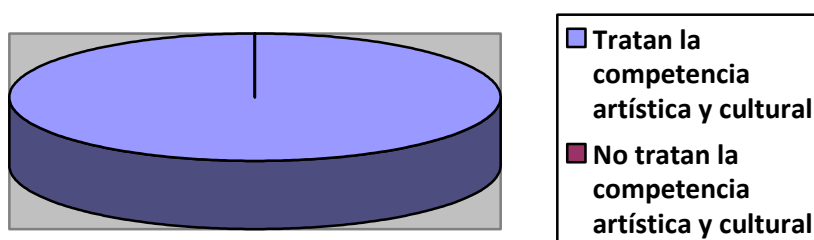
Davila contribuye al tratamiento de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital en los apartados: *El correo electrónico* (p. 56), *Internet: búsqueda de información* (p. 91), *Procesador de textos* (p. 172), *Zona TIC en el taller de escritura*.

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana



El manual Ariza contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en los siguientes apartados: *Características del texto periodístico* (p. 82), *Características de la conversación* (pp. 128, 147, 168), *Características del texto expositivo* (p. 235), *Características del texto instructivo* (p. 259).

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural



### Actividades<sup>163</sup>

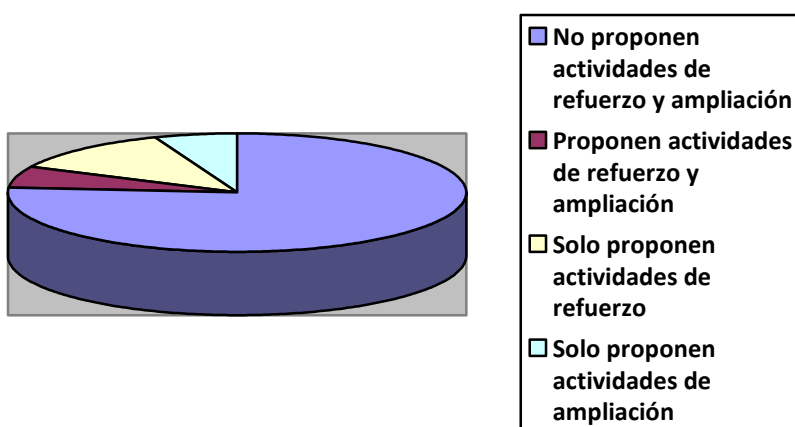
#### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación

<sup>163</sup> La justificación de este apartado puede consultarse en 4.5.6. *Actividades*, p.165.

De los manuales analizados, un 76,47% no propone actividades de refuerzo y ampliación, un 5,88% propone actividades de refuerzo y ampliación, un 11,76% proponen solo de refuerzo y un 5,88% de ellos solo de ampliación.

Blecua no incluye actividades ni de refuerzo ni de ampliación, Martí plantea actividades de refuerzo y ampliación en cada unidad, Calero propone actividades de refuerzo al final de cada unidad y Garralón solo actividades de ampliación al final de cada unidad.

### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación



### Actividades sobre adecuación

En un 76,77% de los manuales aparecen actividades sobre adecuación.

Por ejemplo, Ariza presenta cuatro actividades sobre adecuación:

*El texto contiene numerosas fórmulas coloquiales. Es lógico que así sea, ya que responde a una narración informal de un estudiante de instituto. Sin embargo, vamos a proponer textos alternativos. Imagina que cuentas esta misma historia a una persona desconocida. Localiza las expresiones coloquiales y sustitúyelas por otras más formales. Por ejemplo: Y es que el frío ayuda un montón ->Y es que el frío es un gran aliado. (p. 14).*

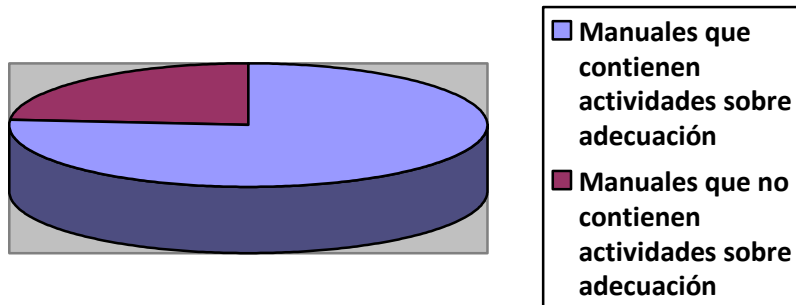
*Busca ejemplos de expresiones coloquiales en la lectura y propón giros formales alternativos. (p. 59).*

*Este capítulo contiene ejemplos de distintos registros. Localízalos. Escribe en tu cuaderno expresiones formales alternativas a los ejemplos de estilo coloquial que aparecen en el relato. Por ejemplo: El de Lengua->Nuestro estimado profesor de Lengua: (p. 81).*

*[...] escribe expresiones formales alternativas a los ejemplos de estilo coloquial que aparecen en el relato. [...] (p. 103).*



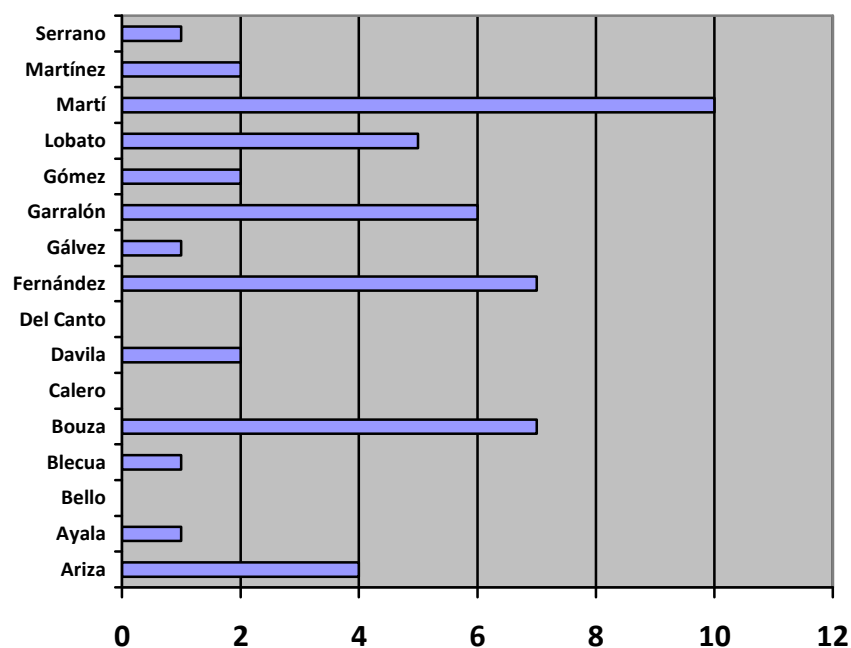
### Manuales que plantean actividades sobre adecuación



Estas actividades se distribuyen en los manuales del siguiente modo:

- Ariza: cuatro actividades
- Ayala: una actividad
- Bello: no
- Blecua: una actividad
- Bouza: siete actividades
- Calero: no
- Davila: dos actividades
- Del Canto: no
- Fernández: siete actividades
- Gálvez: una actividad
- Garralón: seis actividades
- Gómez: dos actividades
- Lobato: cinco actividades
- Martí: diez actividades
- Martínez: dos actividades
- Serrano: una actividad

### Presencia de actividades sobre adecuación en los distintos manuales



#### Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita

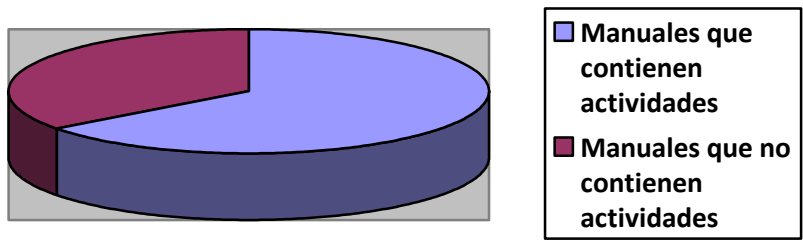
En un 64,71% de los manuales aparecen actividades encaminadas a la mejora de la enseñanza de la expresión escrita.

Bouza presenta dos actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita:

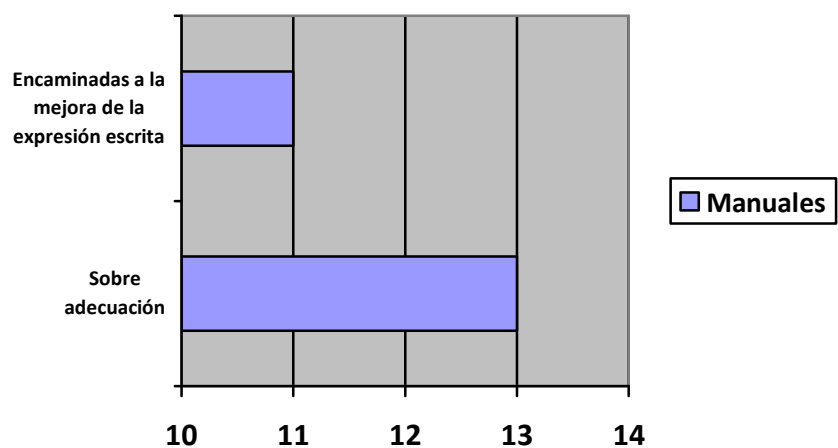
*Con los adjetivos que has escrito en la actividad 8, redacta dos descripciones. Recuerda que debes seguir un orden. (p. 77).*

*Escribe una oración con una enumeración y otra con una aclaración. (p. 129).*

### Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita



### Actividades

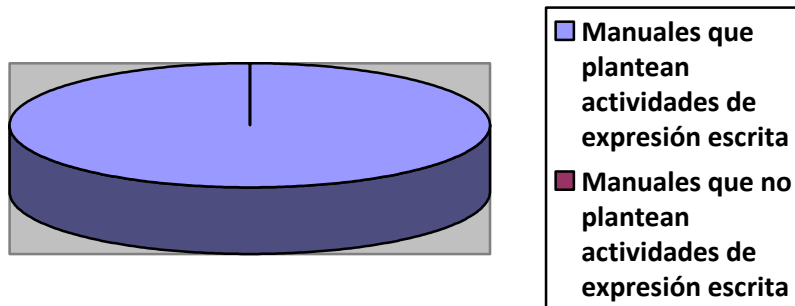


### Actividades de expresión escrita

#### Manuales que proponen actividades de expresión escrita

El 100% de los manuales analizados propone actividades de expresión escrita.

### Presencia de actividades de expresión escrita en los manuales



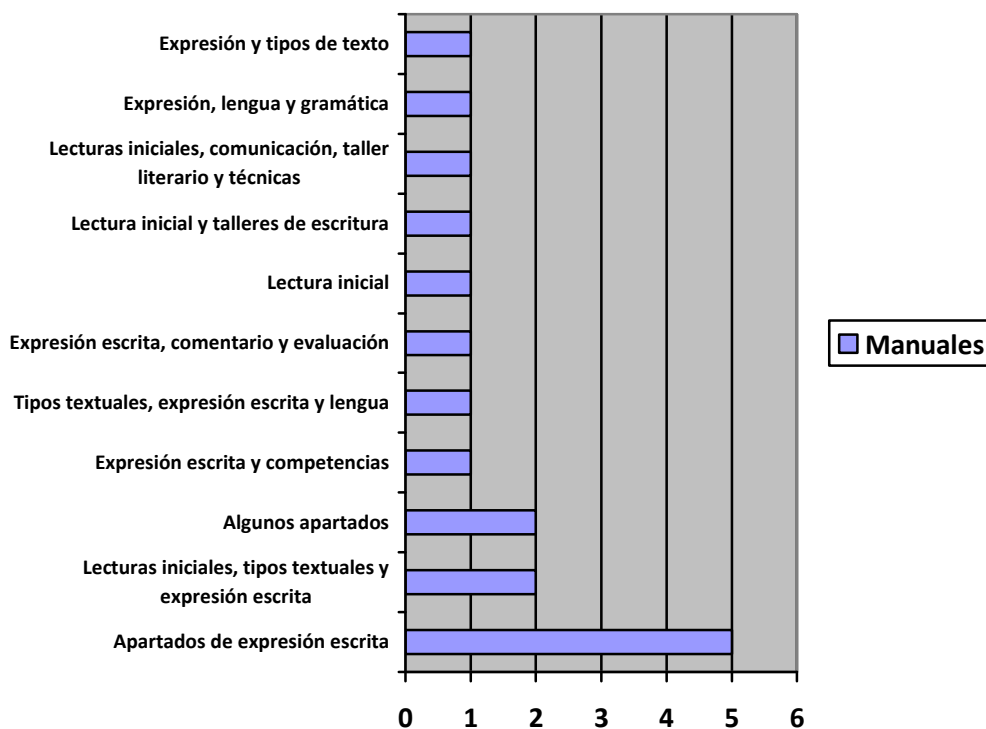
#### Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

De acuerdo con lo visto podemos diferenciar entre las diferentes combinaciones de apartados de expresión escrita que presentan los distintos manuales:

- Manuales que presentan actividades en apartados de expresión escrita: 29,41% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a la expresión escrita: 11,76% de manuales
- Manuales que proponen actividades en algunos apartados en algunas unidades: 11,76% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión escrita y al trabajo de las competencias: 5,88% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a la expresión escrita y la lengua: 5,88% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita dedicados a la expresión escrita, en apartados de comentario textual y de evaluación: 5,88% de manuales
- Manuales que presentan actividades en la lectura inicial: 5,88% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en la lectura inicial y en talleres de escritura: 5,88% de manuales
- Manuales que presentan actividades en lecturas iniciales, comunicación, taller literario y técnicas de trabajo: 5,88% de manuales

- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en expresión, lengua y gramática: 5,88% de manuales
- Manuales que proponen actividades en apartados de expresión y tipos de textos: 5,88% de manuales

**Distribución de apartados que presentan actividades de expresión escrita en los distintos manuales**

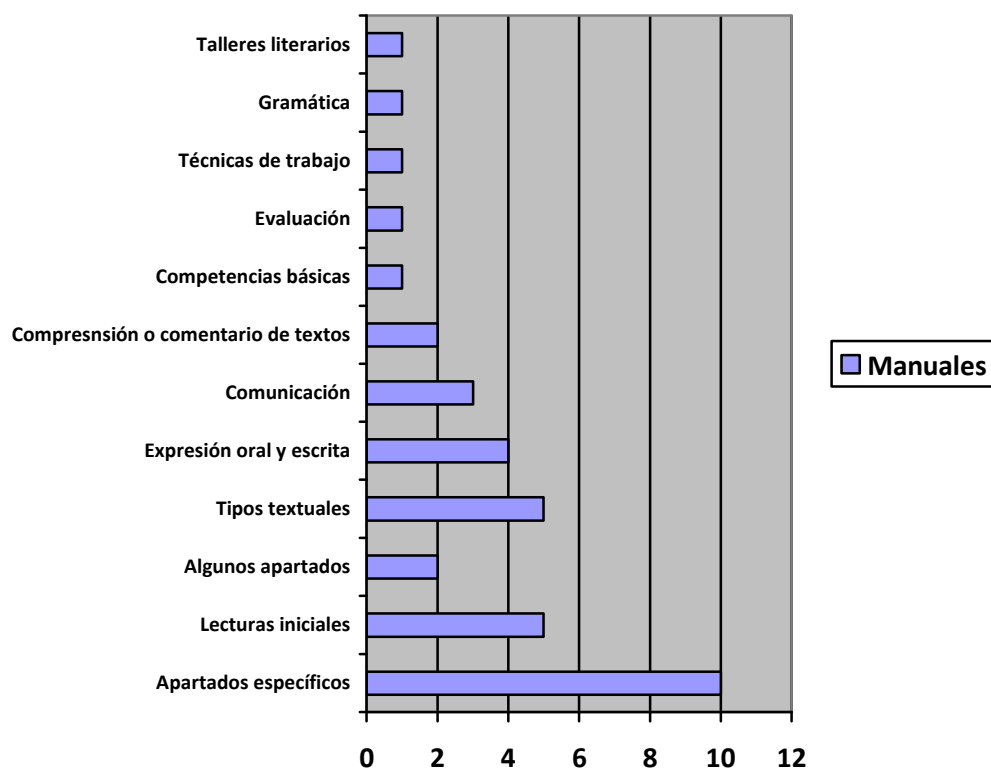


A continuación, presentamos los apartados en los que aparecen las actividades de expresión escrita especificando el número de manuales en el que aparecen:

- Apartados específicos dedicados a la expresión escrita: en un 58,82% de manuales.
- Al final de las lecturas iniciales: en un 29,41% de manuales.
- Apartados dedicados al estudio de los tipos de textos: en un 29,41% de manuales.
- En apartados dedicados a la expresión oral y escrita: en un 23,53% de manuales.
- En apartados dedicados a la Comunicación: en un 17,65% de manuales.
- En apartados dedicados a la Comprensión o Comentario de textos: en un 11,76% de manuales.
- En apartados dedicados a las Competencias básicas: en un 5,88% de manuales.
- En apartados de Evaluación: en un 5,88% de manuales.
- En apartados dedicados a Técnicas de trabajo: en un 5,88% de manuales.
- En apartados dedicados a Gramática: en un 5,88% de manuales.

- En Talleres literarios: en un 5,88% de manuales.

### Apartados que contienen actividades de expresión escrita

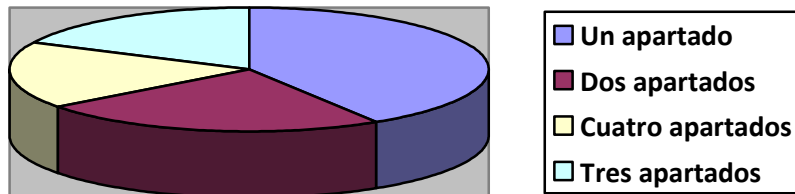


### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

Por último, tenemos en cuenta en cuántos apartados plantea cada manual a la expresión escrita:

- En un apartado: en un 41,18% de manuales.
- En dos apartados: en un 23,53% de manuales.
- En tres apartados: en un 17,65% de manuales.
- En cuatro apartados: en un 17,65% de manuales.

### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita



#### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen

Ordenadas de mayor a menor frecuencia, podemos decir que las actividades más habituales en los manuales analizados son:

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el tema: 70,59% de manuales

En Bello encontramos cuatro actividades de este tipo:

*Redacta, como si estuvieras escribiendo tu diario, lo que aparecería en él sobre el día de ayer.* (p. 123).

*Rescribe el anuncio de la chaqueta de modo que resulte una descripción clara y completa de la prenda.* (p. 159).

*Escribe un posible comentario que podría hacer el periodista para despedir la entrevista.* (p. 181).

*En grupo, elegid una carta de las que habéis trabajado más arriba, porque os interesa el asunto que desarrolla, y escribid un nuevo texto donde expongáis vuestro apoyo o rechazo a los argumentos que aparecen en ellas y plantead vuestra postura, que apoyaréis con nuevos argumentos.*

*Después enviad a la publicación correspondiente, como carta o correo electrónico, el texto elaborado. ¿Imagináis que os la publican?* (p. 203).

- Continuar un texto: 58,82% de manuales

Dos actividades consistentes en la continuación de un texto son las que aparecen en Ariza:

*Añade tres párrafos al relato. Procura incluir los mecanismos estudiados en esta unidad.* (p. 180).

*Por parejas, imaginad otro final para el relato. Proponed una nueva redacción de, aproximadamente, cincuenta líneas. No olvidéis que sólo se podrá dar por terminada después de múltiples lecturas y reformas. Leedla en clase. (p. 257).*

- Actividades en las que se aporta el tema: 58,82% de manuales

En Ayala se plantean dos actividades de creación en las que se aporta solamente un tema:

*Añade tres párrafos al relato. Procura incluir los mecanismos estudiados en esta unidad. (p. 180).*

*Por parejas, imaginad otro final para el relato. Proponed una nueva redacción de, aproximadamente, cincuenta líneas. No olvidéis que sólo se podrá dar por terminada después de múltiples lecturas y reformas. Leedla en clase. (p. 257).*

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto: 58,82% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indica solamente el tipo textual que se ha de redactar es la que aparece en Fernández:

*La caricatura es un retrato en el que se exageran cómicamente las características de alguien. La descripción de la señorita Trunchbull (en la primera lectura de la unidad, Matilda, de Roald Dahl) es una caricatura. ¿Sabrías escribir una caricatura de un personaje famoso? (p. 109).*

- Resumen: 47,06% de manuales

En Bello aparecen actividades consistentes en elaborar un resumen:

*Redacta el resumen de modo que las tres ideas principales que has subrayado en el texto tengan relación. Recuerda que las oraciones que lo constituyen deben tener sentido y estar bien encadenadas. Procura utilizar tus propias palabras. (p. 35).*

*Resume brevemente el argumento de esta historia Resume el relato. (p. 85).*

*Resume la noticia y escribe otro titular. (p. 141).*

- Transformación de textos: 47,06% de manuales

Por ejemplo, en Gálvez aparecen tres actividades en las que se pide la transformación de textos:

*El texto de Fernando Quiñones de la página anterior emplea el lenguaje coloquial y vulgar. Reescribelo utilizando la norma culta. (p. 83).*

*Modifica el siguiente texto transformándolo en un relato de narrador omnisciente (p. 211).*

*¿En qué estilo está escrito el siguiente texto del escritor malagueño José Antonio Muñoz Rojas? Transfórmalo. (p. 211).*



- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos: 41,18% de manuales

Este tipo de actividad se observa en Bouza:

*La práctica de los dos deportes representados en las fotografías está muy sujeta a las condiciones meteorológicas en que se desarrollan las competiciones. Elige uno de ellos y realiza una breve exposición escrita.*

*Busca información en distintas fuentes: libros, enciclopedias, revistas especializadas, periódicos...*

*Establece los contenidos esenciales: lugar de competición, equipos, medidas de seguridad...*

*Ameniza tu escrito con ejemplos, anécdotas, datos curiosos... (p. 83).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y unos pasos: 35,29% de manuales

Por ejemplo, en Serrano aparece una actividad en la que se indica el tipo textual y se marcan unos pasos:

***Una solicitud***

*Imagina que quieres asistir a la acampada que se menciona en la solicitud anterior.*

*Rellena una solicitud como esta en tu cuaderno.*

*No olvides indicar:*

*A Todos tus datos personales, en el apartado correspondiente.*

*B La afirmación de que cumples los requisitos de edad en el apartado de EXPONE.*

*C El objetivo para el que rellenas la solicitud en el apartado de SOLICITA.*

*D La indicación de los documentos que adjuntas (puede ser, por ejemplo, una autorización de tus padres o tutores). Y, por último, lugar y fecha en que rellenas la solicitud, y tu firma.*

*E Haz una plantilla con tu procesador de textos para que todos los compañeros utilicen el mismo formato. Incluye también las normas del campamento y avisos importantes, como el plazo de inscripción. (p. 99).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 29,41% de manuales

Una actividad en la que se señala el tipo textual, se indican unos pasos y se da alguna indicación sobre el lenguaje es la que se plantea en Blecua:

***Una carta para pedir consejo***

*Tienes una importante visita en tu localidad: en pocas semanas el grupo musical que más te gusta viene para dar un único concierto. Te apetece mucho ir, pero esa misma tarde te has comprometido con una persona y no sabes cómo solucionarlo.*

*1 Escribe a un amigo pidiéndole consejo. No olvides seguir la estructura de la carta que tienes en el modelo.*

*2 Ponte en el lugar de tu amigo: ¿qué consejo darías? Imagínatelo y escribe una carta dando una posible solución.*

*3 Puedes utilizar el procesador de textos para mejorar la presentación de tu carta. (p. 65).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 29,41% de manuales

En Bello se plantea una actividad de este tipo:

*Escribe una escena que continúe el texto anterior. Debes tener en cuenta cómo son los personajes que aparecen.*

*Puedes introducir alguno nuevo; por ejemplo, la bella marquesa a la que quiere declarar su amor Jourdain.*

*Fíjate en el lenguaje que utilizan y procura imitarlo, aunque cambies las palabras; y, por último, intenta que la escena tenga sentido, es decir, que termine con un desenlace. (p. 251).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y una imagen o imágenes: 29,41% de manuales

Dos actividades de este tipo aparecen en Del Canto:

*Describe, desde un punto de vista técnico y objetivo, el paisaje de la fotografía. (p. 62).*

*Dibuja un coche, un árbol y un zapato utilizando colores. Luego describe cada dibujo, desde un punto de vista objetivo. (p. 78).*

- Escribir la opinión sobre un tema: 23,53% de manuales

En Garralón encontramos las siguientes actividades que piden la escritura de la opinión sobre un tema:

*La palabra marciano procede de Marte. Da tu opinión en seis o siete líneas sobre si existen o no los marcianos. (p. 25).*

*Expresa tu opinión sobre el relato. ¿Te ha divertido, interesado, parecido original...? (p. 61).*

*Redacta un texto en el que expongas tu opinión sobre los consejos de seguridad en Internet que aparecen en esta página, explicando si te parecen útiles o no. Puedes incluir en él alguna experiencia real tuya relacionada con las situaciones que se plantean en ellos. (p. 199).*

*Redacta tu propia opinión sobre esta historia, expresando las reflexiones que ha despertado en ti. (p. 138).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una situación: 23,53% de manuales  
Una actividad de este tipo aparece en Gómez:

*Escribe un texto instructivo en el que indiques a alguien que no sabe utilizarlo cómo debe usar un reproductor de DVD. (p. 112).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 29,41% de manuales

Aparece una actividad en la que se dan estas pautas en Ayala:

*Imagina que tuvieras que describir un molino de La Mancha a un amigo extranjero que conoce muy poco de España. Para que lo comprenda mejor, utiliza comparaciones: un molino es como un ventilador gigante. (p. 169).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 23,53% de manuales

En Bouza aparece una actividad en la que se dan estas indicaciones:

*Escribe un correo electrónico pidiendo a un amigo que pertenece a una ONG que te ayude en un proyecto ecológico para tu pueblo o ciudad. Presta atención a las consignas que aparecen en la nota.*

*- Narra los hechos que te han llevado a escribir el correo.*

*- Mezcla rasgos del estilo formal y del coloquial.*

*- Procura ser conciso. (p. 47).*

- Redacción: 17,65% de manuales

En Calero encontramos las siguientes actividades que consisten en componer una redacción:

*Haz una redacción sobre: La Nochebuena en familia. (p. 57).*

*Redacción: Eres un marciano o marciana que, en su primera visita a la Tierra, asiste a una competición deportiva. De vuelta a tu planeta, cuenta tus impresiones a tus paisanos. (p. 211).*

- Actividades en las que se aportan un tema y una indicación sobre el lenguaje: 17,65% de manuales

Por ejemplo, en Lobato aparece una actividad de este tipo:

*Escribe un texto semejante al de Antoine de Saint-Exupéry que lleve por título Mi instituto no es un instituto cualquiera. Debes usar la mayor cantidad posible de adjetivos numerales e indefinidos. (p. 65).*

- Actividades en las que se aportan un tema y unos pasos: 11,76% de manuales

Esta actividad la encontramos en Ayala:

*Escribe ahora una redacción donde expongas tu opinión sobre este tema. Recuerda que, para que el texto resulte coherente, debes seguir estos pasos:*

*1. Presentación del tema.*

*2. Exposición de tu punto de vista, justificando y razonando las opiniones.*

*3. Conclusión.*

*Desarrolla cada uno de los pasos en párrafos diferentes. (p. 130).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una situación: 11,76% de manuales

En Bello se plantea la siguiente actividad en la que se indica un tipo textual, un tema y una situación comunicativa:

*Redacta una nota dirigida a tu madre diciéndole que has salido un momento para comprar algo que necesitas con urgencia y que volverás a tiempo para ayudarle a preparar la cena. (p. 212).*

- Actividades en las que se aporta una imagen: 5,88% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Calero:

*Escribe un texto de diez o doce líneas sobre esta fotografía (en la fotografía aparecen unos alumnos en una clase) (p. 9).*

*Describid esta fotografía (en la fotografía aparece una plaza de pueblo) (p. 35).*

- Actividades en las que se aportan unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

En Ariza aparecen dos actividades en las que se aportan solamente unos recursos lingüísticos:

*Te proponemos cuatro conectores de explicación: en este sentido, es decir, con otras palabras, a decir verdad. Recuerda que estos conectores sirven para repetir, ampliar o aclarar lo dicho previamente. Construye un breve texto para cada uno de los conectores propuestos. (p. 50).*

*Construye un párrafo de al menos diez líneas en el que aparezcan las parejas de sinónimos del ejercicio anterior. (p. 226).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y alguna indicación sobre el lenguaje:  
5,88% de manuales

Dos actividades de este tipo encontramos en el manual Ariza:

*Redacta la receta de un plato que te guste especialmente. Usa, al menos, seis conectores de orden distintos. (p. 92).*

*Describe un paisaje andaluz en el que hayas estado recientemente; en tu descripción debes emplear el máximo posible de adjetivos de la actividad anterior. (p. 107).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

En Bouza aparece una actividad de este tipo:

*Con los adjetivos que has escrito en la actividad 8, redacta dos descripciones. Recuerda que debes seguir un orden. (p. 77).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos datos: 5,88% de manuales

Una actividad en la que se indica el tipo textual y se aportan unos datos aparece en Bouza:

*Completa los siguientes datos con otros de tu invención y redacta una noticia tomando como modelo la que has leído en esta página.*

*¿Qué? El rescate de unos excursionistas.  
¿Dónde? En Sierra Nevada (Granada).  
¿Cuándo? La madrugada del 6 de enero.  
¿Quién? Un equipo de salvamento.  
¿Cómo? Con un helicóptero.  
¿Por qué? Los excursionistas llevaban tres días extraviados por un fuerte temporal. (p. 187).*

- Actividades en las que se aporta una situación y unos pasos: 5,88% de manuales

En Blecua encontramos una actividad de este tipo:

### **Una presentación de ti mismo**

*Imagina que acabas de llegar a un curso de inglés. El profesor te pide que te presentes a tus compañeros para que puedan saber quién eres.*

*1 Haz una lista de los datos básicos (personales, familiares y profesionales) y después de tus gustos y aficiones.*

*2 Redacta la información de forma ordenada y no olvides ningún elemento fundamental, pero no te alargues demasiado. ¡Un poco de misterio nunca viene mal!*

*3 Puedes optar por presentar tu redacción escrita a mano o en el ordenador. (p. 11).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y un destinatario: 5,88% de manuales

En el manual Gálvez se plantean dos actividades que indican el tipo textual, el tema y un destinatario:

*Busca información en libros o en Internet sobre la estructura de una carta personal y explica en qué orden deben aparecer estos elementos y cuáles faltan: despedida, fecha y lugar en que se escribe y texto de la carta. (p.61).*

*¿Recuerdas la estructura de una carta personal? Repasa la actividad 10 de la lectura y escribe una carta a un amigo de otro país en la que le expliques una costumbre o tradición española. (p. 63).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos y una imagen: 5,88% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Del Canto:

*Para escribir un diálogo en una narración, sigue estos pasos:*

*a) Inventar una acción donde haya dos o más personajes, un espacio y un tiempo.*

*b) Elige un narrador en primera o tercera persona.*

*c) Escribe las palabras de los personajes, algunas en estilo directo y otras en estilo indirecto.*

*Escribe una narración sobre lo que ocurre en esta tira cómica: (p. 145).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un destinatario y unos pasos: 5,88% de manuales

En Del Canto encontramos este tipo de actividad:

*Escribe un correo electrónico de diez líneas, aproximadamente, a un amigo o amiga. Puedes seguir el plan que aparece a continuación:*

- a) *Escribe una lista de los asuntos que vas a contarle.*
- b) *Ordénalos de más importante a menos importante.*
- c) *Redacta cada asunto en un párrafo distinto.*
- d) *Corrige lo que has escrito. (p. 14).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y una indicación sobre el lenguaje: 5,88% de manuales

En Gómez aparecen dos actividades de este tipo, una de ellas es la siguiente:

*Analiza la siguiente ilustración y escribe un breve texto con ordenación de secuencia temporal. Utiliza términos propios de este tipo de organización para enlazar los párrafos (p. 96).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

Estas indicaciones se dan en una actividad que aparece en el manual Gómez:

*Observa la fotografía del chico y haz una descripción utilizando el vocabulario que aparece en el cuadro superior. Debes describir los rasgos físicos, incluida la vestimenta, y deducir los rasgos de carácter. (p. 164).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y unas cuestiones: 5,88% de manuales

En Ayala encontramos este tipo de actividad:

*Fíjate bien en esta ilustración y construye tu propia historia. Para ello, sítete de estas preguntas para guiarte:*

- ¿Quién es este personaje? ¿Cómo se llama?
- ¿En qué época sucede esta historia?
- ¿En qué lugar se encuentra? ¿Adónde se dirige? ¿Por qué?
- ¿Cómo se siente?
- ¿Con qué otro/s personaje/s se encuentra?
- ¿Cómo se complica la trama?
- ¿Cómo acaba la historia? (p. 140).

- Actividades en las que se aportan el tema, una situación y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

En una actividad en Lobato se dan las indicaciones anteriores:

*Usando palabras y expresiones de los ejercicios anteriores, escribe:  
Un justificante escrito en el que expliques a un profesor por que has llegado tarde esta mañana.  
Una nota en la que se lo cuentes a un compañero. (p. 17).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema, un destinatario y una finalidad: 5,88% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Gálvez:

*Escribe dos textos con el mismo contenido: vas a faltar a clase durante una semana porque vas a someterte a una operación quirúrgica de poca importancia. Uno de los mensajes es un correo electrónico dirigido a tu mejor amigo. El otro texto es una nota que debes entregar a tu tutor. (p. 19).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema, unos pasos y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

En Gálvez se plantea una actividad en la que se dan esas indicaciones:

#### **UNAS INSTRUCCIONES**

*Un nuevo juego de ordenador, un electrodoméstico que no hemos manejado nunca, cómo llegar de un lugar a otro... Las instrucciones nos indican qué pasos debemos seguir para lograr un objetivo.*

*Las instrucciones son un conjunto de indicaciones ordenadas para conseguir un fin.*

*Para que las instrucciones puedan entenderse adecuadamente, debes utilizar un lenguaje sencillo y explicar lo que hay que hacer siguiendo un orden.*

*Lee estas instrucciones un tanto... peculiares.*

#### **Instrucciones para subir una escalera**

*Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente.*

*Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en este descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.)*

*Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera.*

*Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.*

*JULIO CORTÁZAR: Historias de cronopios y de famas*

**Título.** *Expresa en pocas palabras qué es lo que vas a explicar.*

**Introducción.** *Puedes empezar por algunos datos generales: cómo debe estar el cuerpo (si se trata de hacer algo con él); cuáles son los ingredientes de una comida (si se trata de una receta), etcétera.*

**Descripción ordenada de lo que hay que hacer.** *Enumera ordenadamente los pasos que hay que realizar para conseguir el objetivo.*

**Cierre.** *Indica cuál es el resultado final que debe obtenerse.*

### **ESCRIBE...**

*Una receta de cocina*

*Piensa en una comida o bebida que sepas hacer: un pastel, limonada, gazpacho... y escribe las instrucciones para prepararla. Puedes seguir estos pasos:*

- 1 Escribe el nombre de la comida o bebida que has elegido.*
- 2 Anota los ingredientes que se necesitan y en qué cantidades.*
- 3 Enumera los pasos ordenados que se deben seguir para elaborar la receta. Puedes utilizar expresiones como en primer lugar, finalmente...*
- 4 Describe cuál debe ser el resultado final.*
- 5 Puedes enviar a tus amigos una selección de las mejores recetas de tu clase. (p. 47).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos, una estructura e indicaciones sobre el lenguaje: 5,88% de manuales

En Blecua aparecen tres actividades de este tipo, una de ellas es la siguiente:

### **Una anécdota familiar**

*Vas a contar una anécdota familiar.*

- 1.º Piensa en lo que vayas a contar. Recuerda que puedes contar un anécdota real, que haya pasado de verdad, o bien una que tú inventes.*
- 2.º Sitúa los hechos y enumera los personajes. ¿Cuándo ocurrió lo que vas a contar? ¿Dónde? ¿A quién le pasó? ¿Qué edad tenía?*
- 3.º Elige un tipo de texto narrativo. Puedes elegir entre contar un cuento, la letra de una canción, una noticia periodística o un chiste.*
- 4.º Elabora tu narración. Te ayudará seguir la estructura de introducción, nudo y desenlace. Elige los tiempos verbales en que expondrás tu narración. Recuerda que para contar tu anécdota en el pasado puedes utilizar más de un tiempo verbal como el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple... (p. 104).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos, la estructura, unas indicaciones sobre el lenguaje y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indican estos aspectos aparece en Gómez:

*Vas a escribir el cuento popular de Juan sin Miedo. Te damos el planteamiento completo, un resumen del desarrollo y otro resumen del desenlace. Para escribirlo sigue estos pasos:*

- Copia completo el planteamiento e incluye, después de la primera oración, una breve descripción del personaje.*
- A continuación, toma como punto de partida los hechos que se cuentan en el resumen del desarrollo y del desenlace y en el mismo orden. Amplía y detalla todas las acciones*
- Utiliza verbos en pasado: Entonces llegó a una posada...*
- Incluye algún diálogo entre los personajes.*
- Describe algún elemento de la narración, la posada, por ejemplo. (p. 148).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y unos recursos lingüísticos: 5,88% de manuales

Este tipo de actividad la encontramos en Ariza:



*Describe un paisaje andaluz en el que hayas estado recientemente; en tu descripción debes emplear el máximo posible de adjetivos de la actividad anterior. (p. 107).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y un texto: 5,88% de manuales

En Davila aparece una actividad en la que se indica un tipo de texto y se aporta un texto para la composición:

*Lee con atención el anuncio que te mostramos a la derecha. Imagina que cumples los requisitos y que te interesa el puesto solicitado. Decides contestar a la petición. Escribe la carta que enviarías. (p. 57).*

**IMPORTANTE LIBRERÍA DE ÁMBITO NACIONAL PRECISA CUBRIR 20 PLAZAS DE DEPENDIENTES/AS PARA SUS TIENDAS DE MADRID, BARCELONA, SEVILLA Y VALENCIA PERFIL REQUERIDO**

*Entre 18 y 22 años, concluidos estudios de ESO y Bachillerato, informática a nivel usuario, buena presencia, espíritu emprendedor. Se valorará experiencia e idiomas.*

**OFRECEMOS**

*Contrato laboral (alta S.S.) e incentivos por facturación. Incorporación inmediata.*

**Interesados enviar CV y carta de presentación a la Ref. 625 de MAR Publicidad, Plz. Sol, 2, 3566 Sevilla (p. 57).**

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos, la estructura y unas indicaciones sobre el lenguaje: 5,88% de manuales

Una actividad de este tipo aparece en Blecua:

### **Una anécdota familiar**

*Vas a contar una anécdota familiar.*

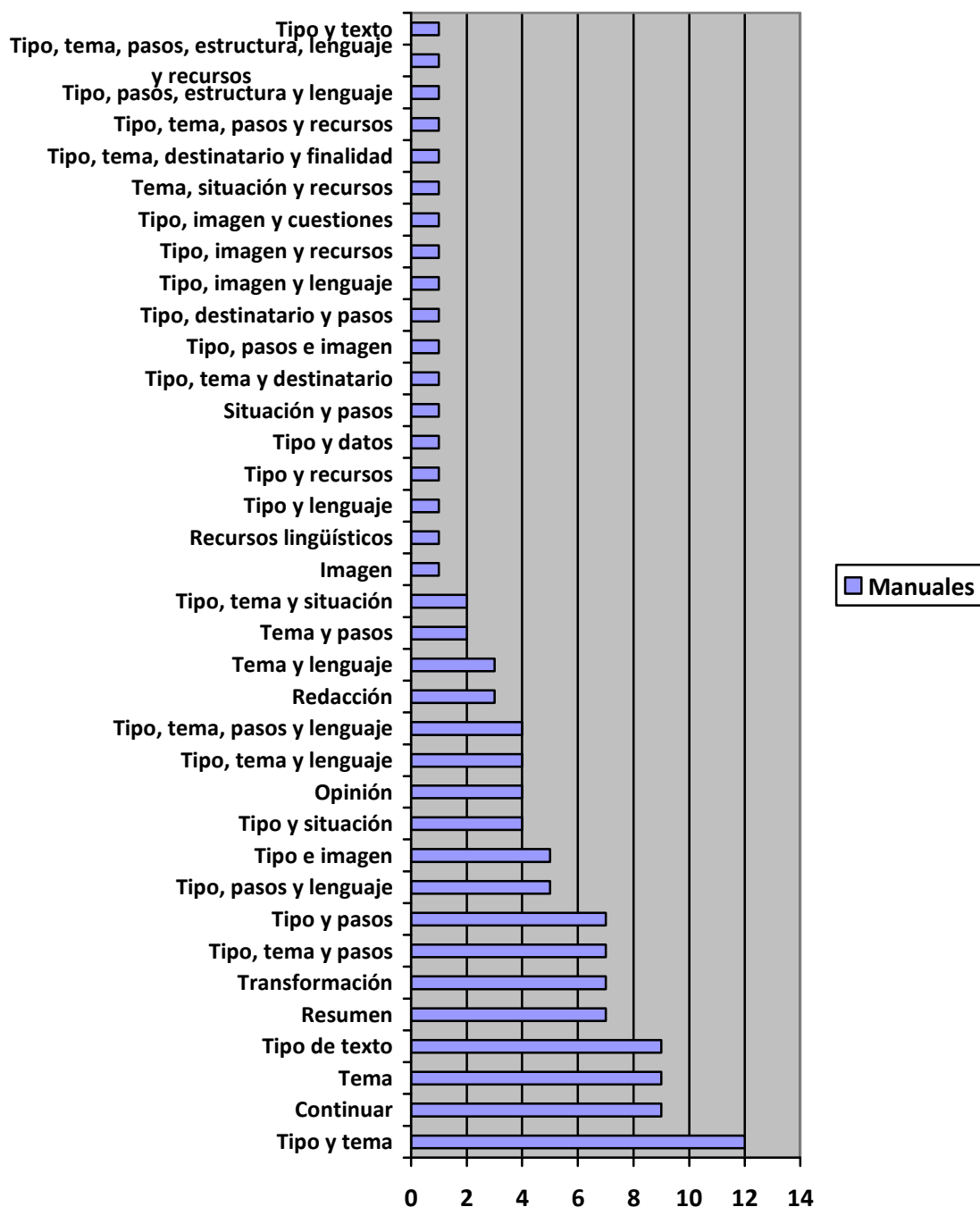
**1.º Piensa en lo que vayas a contar.** *Recuerda que puedes contar un anécdota real, que haya pasado de verdad, o bien una que tú inventes.*

**2.º Sitúa los hechos y enumera los personajes.** *¿Cuándo ocurrió lo que vas a contar? ¿Dónde? ¿A quién le pasó? ¿Qué edad tenía?*

**3.º Elige un tipo de texto narrativo.** *Puedes elegir entre contar un cuento, la letra de una canción, una noticia periodística o un chiste.*

**4.º Elabora tu narración.** *Te ayudará seguir la estructura de introducción, nudo y desenlace. Elige los tiempos verbales en que expondrás tu narración. Recuerda que para contar tu anécdota en el pasado puedes utilizar más de un tiempo verbal como el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple... (p. 104).*

### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales



### Deficiencias en las actividades de expresión escrita de los manuales

Vamos a referirnos ahora a las deficiencias que hemos encontrado en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- En un 94,12% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos pedidos.

En Blecua aparece la siguiente actividad en la que no se aportan al alumno recursos lingüísticos:

*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. (p. 131).*

- El 94,12% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar.

Por ejemplo, en Ayala se propone la siguiente actividad sin realizarse 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. (p. 149).*

- En un 64,71% de manuales incluyen actividades que no aportan pautas suficientes para su realización.

Una actividad en la que no se dan pautas para la composición textual aparece en Gómez:

*Escribe un texto instructivo en el que indiques a alguien que no sabe utilizarlo cómo debe usar un reproductor de DVD. (p. 112).*

- Un 58,82% de manuales contiene actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno.

En Ariza aparece la siguiente actividad en la que observamos esta deficiencia:

*Describe un paisaje andaluz en el que hayas estado recientemente; en tu descripción debes emplear el máximo posible de adjetivos de la actividad anterior. (p. 107).*

- En un 47,06% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro.

Por ejemplo, en Ariza se pide la composición de una receta sin haberse tratado ese tipo textual anteriormente:

*Redacta la receta de un plato que te guste especialmente. Usa, al menos, seis conectores de orden distintos. (p. 92).*

- En un 41,18% de manuales aparecen actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar.

En Ariza encontramos una actividad en la que no se indica el tipo textual que se ha de componer:

*Escribe un texto de al menos diez líneas en el que expliques qué haces a diario para llevar una vida sana. Debes emplear, al menos, un conector de repetición, dos de ejemplificación (diferentes) y uno de resumen. (p. 72).*

- Un 41,18% de manuales (siete de diecisiete) propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo.

En Bouza aparece una actividad que propone la creación de un tipo textual del cual no se ha mostrado ningún ejemplo al alumno previamente:

*¿Conoces a este personaje? Redacta su descripción. (p. 11).*

- Un 29,41% de manuales propone una actividad que no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana al alumno.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Ayala:

*Redacta una nota en la que expliques a tu hermana que te vas a estudiar a la biblioteca y que la esperas allí. (p. 212).*

Se pide la composición de un texto que el alumno ya puede escribir previamente y no se le indican otras pautas o indicaciones que tenga que seguir y que provoquen el aprendizaje.

- En un 23,53% de manuales hemos encontrado actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje.

En Martí aparece una actividad en la que aparece la indicación que marcamos en negrita y que consideramos incomprensible para un alumno de 1º de ESO:

*Cuando comunicamos una novedad a nuestros compañeros o compañeras, también estamos dando una noticia. Redacta una noticia que te parezca interesante, teniendo en cuenta la estructura de la noticia que has estudiado en esta unidad. Recuerda que **la redacción debe ser clara, concisa y completa**. Después, leedlas en clase. (p. 125).*

También en Serrano aparece una indicación que señalamos y que consideramos vaga o poco comprensible para un alumno de ESO:

### ***El guión de una entrevista***

*Vas a entrevistar a una persona que trabaje o viva en tu barrio siguiendo los siguientes pasos.*

*A Preparación. Piensa en una persona con la que te encuentras habitualmente. Escribe cuál va a ser el objetivo de tu entrevista: conocer su opinión sobre su profesión o sobre algún problema del barrio... Piensa siete preguntas que le vas a hacer y escríbelas. Recuerda que han de ser claras, directas y respetuosas.*

*B Encuentro con el entrevistado. Preséntate a esa persona, dile cuáles son tus objetivos y realiza tus preguntas. Puedes grabar la conversación y luego transcribirla o ir copiando directamente sus respuestas. Termina con un agradecimiento y una despedida.*

*C Redacción. Comienza con una presentación, en dos o tres líneas, de la persona a la que has entrevistado. Después, escribe vuestro diálogo poniendo una P delante de tu pregunta y una R delante de cada una de sus respuestas. Al transcribir las respuestas de la persona entrevistada, debes adecuar el lenguaje oral al lenguaje escrito (eliminar frases entrecortadas, introducir aclaraciones, etcétera).*

*D Pasa a limpio tu entrevista utilizando el procesador de textos y **dándole un aire más profesional**. (p. 191).*

- En un 23,53% de manuales aparecen actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa.

Un ejemplo de actividad que presenta esta deficiencia es la que aparece en Bouza:

*Hoy apenas quedan en el mundo vastos bosques. Formad grupos y escribid una breve redacción sobre las causas que, en vuestra opinión, han conducido a esta situación y proponed medidas que puedan contribuir a remediar los daños. (p. 63).*

- En un 23,53% de manuales aparece ninguna actividad en la que se propone la creación a partir de un aspecto lingüístico.

En Lobato se plantea una actividad que presenta esta deficiencia:

*Escribe un texto semejante al de Antoine de Saint-Exupéry que lleve por título **Mi instituto no es un instituto cualquiera**. Debes usar la mayor cantidad posible de adjetivos numerales e indefinidos. (p. 65).*

- En un 17,65% de manuales aparecen actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos de 1º de ESO.

Una actividad que consideramos difícil para un alumno de 1º de ESO es la siguiente que aparece en Ayala, ya que la formulación de las preguntas es complicada, no se concretan los personajes a los que se hace referencia, no se dan indicaciones acerca del lenguaje que se ha de usar, no se aportan recursos lingüísticos y además se pide al alumno que conteste las preguntas que formula:

*¿Seguro que te hubiera gustado conocer a más de un personaje histórico. Piensa en algunos. ¿Por qué los has elegido? Si hubieras tenido la oportunidad de entrevistarlos, ¿qué preguntas les hubieras formulado? Escríbelas en tu cuaderno e intenta contestarlas poniéndote en su lugar. (p. 193).*

- En un 17,65% de manuales aparecen actividades que no proponen temas.

Un ejemplo de actividad en la que no se propone ningún tema es la siguiente procedente del manual Bouza:

*Selecciona un acontecimiento de actualidad y redacta una noticia. Al escribirla, ten en cuenta las siguientes indicaciones:*

*-Destaca tipográficamente el titular.*

*-Escoge los datos esenciales – qué, a quién...- y colócalos en primer lugar.*

*-Amplía la noticia con párrafos sucesivos para incluir otros aspectos de la información.*

*-Emplea formas verbales en pretérito imperfecto y en pretérito perfecto simple. (p. 209).*

- En un 11,76% de manuales aparecen actividades poco motivadoras para los alumnos.

En Martí aparece una actividad que consideramos poco motivadora ya que no indica ningún tema no se aporta ninguna información, no se indica a quién se ha de dirigir ni para qué y después se da una indicación lingüística que no se justifica de ningún modo:

*Escribe una narración y subraya los adjetivos que hayas utilizado. (p. 67).*

- En un 11,76% de manuales aparece una actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Ariza:

*Escribe un pequeño diálogo en el que utilices con sentido los recursos estudiados. (p. 105).*

- En un 11,76% de manuales hemos encontrado actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo.

En Calero aparece una actividad de composición de un texto cuya finalidad no se especifica, que no tiene una utilidad para la vida diaria del alumno y no se inserta en un contexto social significativo<sup>164</sup>:

*Describe tu habitación, a una determinada hora del día. (p. 107).*

- En un 5,88% de los manuales aparece ninguna actividad en la que haya falta de claridad en las indicaciones.

En Martí aparece una actividad que presenta esta deficiencia:

*Imagina que eres Joe. En unas quince líneas, explica a tus compañeros de viaje lo que ha sucedido y por qué el ejército árabe te perseguía. Incluye un breve diálogo. (p. 58).*

- En un 5,88% de los manuales no se indica la función de los recursos lingüísticos que se aportan.

En Bouza se plantea una actividad en la que no se indica la función de los medios lingüísticos que se aportan:

*Escribe una carta a alguien que ha ganado un concurso. Elige entre las siguientes expresiones las que respondan a un estilo informal y empléalas.  
Hasta pronto. / Hasta otra buena ocasión.  
Me he sentido muy feliz por su éxito. / Me alegró un montón que ganaras.  
Hola, campeón. / Estimado ganador. (p. 47).*

---

<sup>164</sup> No obstante, la actividad puede tener una utilidad en tanto que favorezca la creatividad del alumno.

### Deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita de los manuales



#### Actividades adecuadas

Un 41,18% de manuales contienen actividades que consideramos adecuadas, distribuidas en los manuales del siguiente modo:

- Tres actividades: López
- Dos actividades: Bello



- Una actividad: Martínez.

En Bello aparecen dos actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. Aunque, en la primera actividad que mostramos, solo se apuntan recursos lingüísticos, si bien, solo se apuntan recursos lingüísticos para expresar dos funciones *señalar el paso del tiempo* y *ordenar el relato con conectores*:

### **Para escribir un cuento**

**1 Lo primero es pensar en lo que vas a contar, ¿será un cuento de misterio o tal vez, provocará la risa? ¿Qué tipo de lector crees que puede interesarse por tu narración?**

*Antes de escribir tu relato, debes escoger el tipo de cuento que vas a escribir (realista, fantástico...) y el tono (de miedo, de risa). Luego, debes pensar a quién lo dirigirás, el tipo de lector que te gustaría para él: ¿un niño, un joven de tu edad, una persona adulta?*

**2 ¿Quiénes van a ser los personajes? ¿Qué nombre les vas a dar y qué rasgos físicos les vas a atribuir? ¿En qué época y en qué lugar vas a situar la historia?**

*Los personajes tienen que tener unas características que los individualicen: nombre, rasgos físicos, de carácter, oficio, etc. Por otra parte, todos los elementos deben situarse en un tiempo y un entorno concretos y ser adecuados a la época y al lugar de los hechos.*

**3 ¿Cuál es el argumento o conflicto que piensas contar? ¿Con qué palabras vas a marcar el paso del tiempo, vas a ordenar el relato o vas a introducir una explicación?**

*Es importante hacerse una idea general del argumento que se va a contar, del conflicto que se va a plantear. Debes señalar el paso del tiempo y ordenar el relato con conectores como unos días después, a la mañana siguiente, a continuación, en primer lugar, después...; y explicar las ideas con otros conectores como es decir, o sea, esto es...*

**4 ¿En qué persona vas a escribir el relato? Y como consecuencia, el narrador ¿va a ser un personaje de la historia o la va a narrar desde fuera?**

*Ya sabes que el cuento lo puedes contar en 1.<sup>a</sup> persona o en 3.<sup>a</sup> persona. El narrador puede ser el protagonista, cualquier personaje secundario de la historia, e, incluso, un narrador que esté fuera de ella.*

### **Escribe tú un cuento**

*Escribe un cuento utilizando la técnica de la lectura de la página 102: elige un nombre de ciudad y, a partir de él, juega con las letras para crear un personaje y situarlo en un lugar y en una época.*

*Plantea el conflicto y decide si lo vas a contar en 1.<sup>a</sup> o en 3.<sup>a</sup> persona.*

*No olvides ponerle un título. (p. 106).*

### **Para escribir textos instructivos**

**1 Ya tienes papel y boli, ¿qué orden vas a seguir al escribir? ¿Crees que es mejor organizar el texto de una manera lógica o es mejor dejarte llevar por tus primeros impulsos?**

*En la redacción de un texto instructivo es conveniente seguir siempre el orden en que deben realizarse los diferentes pasos del proceso. Es decir, primero debe aparecer el principio del proceso que quiere explicarse y uno tras otro los distintos pasos que deben seguirle.*

**2 ¿Cómo vas a marcar las instrucciones: con números o vas a utilizar guiones? ¿Para qué crees que hay que organizado de esa manera?**

*Es preciso organizar y presentar un texto instructivo de forma ordenada y esquemática con el fin de que se entienda con facilidad y no contenga órdenes confusas; para ello pueden usarse: números, guiones, títulos, dibujos... o marcadores que ordenen el discurso.*

**3¿Cómo deben ser las instrucciones? ¿Es mejor que las formalices en oraciones largas o las prefieres cortas? ¿En qué tiempo deben estar los verbos?**

*Las instrucciones deben ser claras y precisas y estar redactadas con frases cortas. Los verbos deben ir en imperativo o en infinitivo (tome, tomar). Pueden utilizarse también formas impersonales con se (se toma).*

**4¿Te parece apropiado añadir imágenes? ¿Qué finalidad se perseguirá con ellas? ¿Crees realmente que pueden ser útiles?**

*Algunos textos instructivos se pueden acompañar con imágenes, gráficos, esquemas... que refuercen o aclaren los pasos que hay que dar para conseguir el objetivo.*

**Ahora escribe tú un texto instructivo**

*Escribe unas instrucciones para hacer los deberes. Piensa en cuál es la mejor forma para hacerlo y escribe cuatro oraciones que continúen cada uno de los pasos que se inician con los conectores temporales siguientes:*

**Cómo hacer los deberes**

1. En primer lugar...
2. A continuación...
3. Luego...
4. Por último... (p. 216).

Del mismo modo, en esta actividad solo se apuntan recursos lingüísticos para expresar dos funciones *organizar y presentar un texto y dar instrucciones*.

En López se plantean tres actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. Si bien, en la segunda actividad que mostramos, solo se apuntan recursos lingüísticos para expresar una función:

**Taller de escritura: una presentación**

*El texto La confesión del doctor Jekyll comienza con una presentación del protagonista, En ella nos dice cuándo nació, en qué tipo de familia, cuáles eran sus inquietudes y aspiraciones... Así el lector puede conocer algunos aspectos del personaje que le ayudan a entender mejor sus actos.*

*Tú también vas a elaborar una presentación de ti mismo explicando quién eres, cómo te consideras, cuáles son tus recuerdos más importantes, a qué te gustaría dedicarte en el futuro y cualquier otro aspecto que consideres relevante. Después harás una exposición oral sobre ti utilizando como ayuda un guión.*

**1. Anota tus datos personales.**

*Escribe tu nombre y apellidos, tu fecha y lugar de nacimiento, dónde vives y dónde has estudiado.*

*Me llamo..., nací en... Vivo en. He estudiado en...*

*Redacta una breve descripción de tu familia.*

*Mis padres son... Tengo... hermanos y...*

**2. Describe cómo eres**

*Selecciona tus rasgos físicos caracterizadores.*

*Mido aproximadamente. . ., tengo el pelo. . . y los ojos...*

*Selecciona los rasgos de tu personalidad que consideres más relevantes.*

*El rasgo principal de mi carácter es...*

*En mi tiempo libre me gusta. . . No soporto. .*

**3. Narra algún hecho de tu vida.**

*Recuerda algún suceso muy significativo para ti.*

*Uno de los recuerdos más importantes de mi infancia es un hecho que ocurrió.*

**4. Explica lo que te gustaría hacer en el futuro.**

*Indica a qué te gustaría dedicarte y argumenta razonadamente tus deseos.*

*En el futuro me gustaría... Mis motivos son...*

**5. Elabora un guión.**

*Lee tu presentación y prepara un esquema con los datos más relevantes que te sirva de guión en la exposición oral.*

1. Presentación: María Pérez...

2. Cómo soy.

2.1. Aspecto: alta, morena...

2.2. Carácter: tímida, tranquila...

3. Suceso pasado: accidente en la playa.

4. Deseos futuros: estudiar Medicina.

**6. Realiza tu exposición oral.**

*Ayúdate del guión, pero no lo leas literalmente.*

*Exprésate de manera adecuada y evita las muletillas.*

*-Leer es genial. Me encanta. Sí*

*-Leer es guay. Mola mazo. NO (P. 27).*

**Taller de escritura: un relato realista**

*Los textos Negocios bancarios y El valor de la gran perla narran anécdotas que realmente podrían haber ocurrido. Muchas narraciones están inspiradas en hechos reales que acaban siendo el argumento de un cuento o de una novela.*

*Vas a escribir un relato basándote en alguna anécdota que te haya sucedido en un establecimiento comercial. Selecciona primero alguna anécdota que te parezca interesante para escribir una historia sobre ella. Después, sigue estos pasos para elaborar tu narración.*

**1. Define el marco y los componentes de la acción.**

*Piensa en qué tipo de comercio se desarrollan los acontecimientos.*

*Un centro comercial.*

*Una tienda especializada.*

*Sitúa los hechos en un momento determinado*

*Lejano: Hace cuatro años...*

*Cercano: El mes pasado...*

*Realiza un esquema cronológico de los hechos.*

*Situación inicial.*

*Sucesos:*

*1º Llegada al centro comercial.*

*2º...*

*Situación final.*

**2. Caracteriza a los personajes.**

*Perfila los personajes principales y los secundarios.*

*Protagonista: ¿quién es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?*

*Antagonista: ¿quién es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?*

*Secundarios: ¿quiénes son?, ¿qué hacen?*

**3. Elige el tipo de narrador.**

*Adopta un punto de vista externo o interno.*

*Él pensaba que... Externo.*

*Yo pensé que... Interno.*

**4. Redacta tu historia**

*Puedes escribir en tercera o en primera persona.*

*Utiliza formas verbales de pasado.*

*Emplea marcadores temporales.*

*Introduce diálogos en estilo directo.*

*Entró para comprarse,.. / Entré para comprarme.  
Llegó / había entrado / miraba...  
Antes / mientras / después...*

*-No tengo dinero -dijo tímidamente*

**5. Inventa un título para el relato.**

*Fíjate en el objeto o en el asunto central.*

*El dinero desaparecido.*

*Un sábado accidentado*

**6. Revisa la redacción, la ortografía y la puntuación.**

**7. Pasa tu trabajo a limpio.** (p. 41).

**Taller de escritura: un relato de aventuras**

*El texto Una terrible tempestad pertenece a la novela Robinson Crusoe, escrita por Daniel Defoe (1660-1731). La novela cuenta la vida de un aventurero que se va de casa a los dieciocho años, sufre varios naufragios y consigue sobrevivir durante veintiocho años en una pequeña isla, hasta que finalmente es rescatado.*

*Con la ayuda de este mapa de la isla de Robinson Crusoe, escribe un relato de aventuras donde tú seas el narrador y el protagonista. Tu objetivo como personaje será llegar a la isla, encontrar un tesoro y hacer frente a todos los peligros que encuentres en tu camino.*

*Basado en ALBERTO MANGUEL y GIANNI GUADALUPI, Breve guía de lugares imaginarios.*

**1. Plantea la estructura de la acción.**

*Precisa el marco y la situación inicial: qué personajes intervienen, dónde están, cuándo suceden los hechos, cómo comienza la historia...*

*El relato sucede en...*

*Los personajes son...*

*Determina los hechos que constituyen la acción: qué haces allí, qué ocurre...*

*En primer lugar, llegamos a la isla.*

*Después...*

*Plantea el final del relato.*

*Al final encontré el tesoro y. . .*

**2. Caracteriza a los personajes.**

*Selecciona a los personajes principales y di qué relaciones se establecen entre ellos.*

*El protagonista es...*

*Su antagonista es...*

*Describe el físico y el carácter de los personajes más destacados.*

*El protagonista es alto, joven...*

*Además es valiente, decidido...*

**3. Redacta el relato**

*Escribe en primera persona y en pasado, desde la perspectiva del narrador protagonista.*

*Ayúdate de marcadores temporales.*

*Emplea comparaciones y adjetivos que resulten misteriosos.*

*Introduce diálogos cuando sea preciso.*

*Llegué / llegamos...*

*Poco antes/en ese instante/dos días después...*

*La oscura cueva era como un embudo...*

*-¡Cuidado! -exclamó mi compañero...*

**4. Inventa un título para tu relato.**

*El tesoro fantasma.*

**5. Revisa la redacción, la ortografía y la puntuación.**

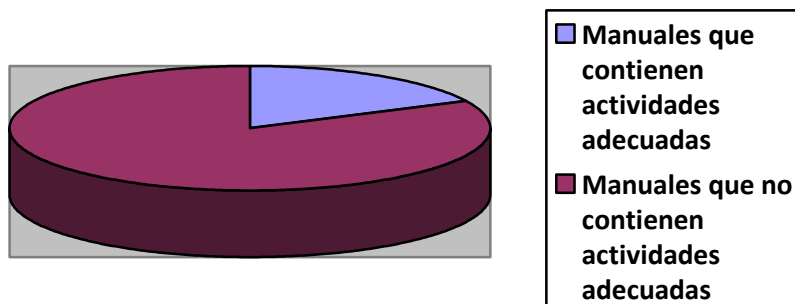
**6. Pasa tu trabajo a limpio.** (p. 55).

En Martínez se plantean tres actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. Si bien, los medios lingüísticos que se aportan son solo adjetivos que se pueden utilizar para la función describir:

Ahora te toca a ti describir a un familiar. Observa sus rasgos más significativos y anótalos:

1. ¿Cómo se llama? ¿Es tu padre, tu tía, tu hermano...?
2. ¿Cómo es su aspecto general? → Edad, estatura, forma de caminar, de hablar...
3. ¿Y físicamente? → Comienza de arriba abajo. Cuando llegues al rostro detalla su cabello, frente, cejas, ojos, nariz, labios, voz. No olvides aportar detalles de su vestuario.
4. ¿Y su carácter? → Describe su temperamento, sus costumbres y aficiones, a qué se dedica...
5. No olvides utilizar los recursos lingüísticos de la descripción y algunos de los siguientes adjetivos:
  - Cabello: corto, largo, moreno, rizado, ondulado...
  - Cara: redonda, alargada, sonrosada, de pocos amigos...
  - Ojos: azules, oscuros, tristes...
  - Nariz: recta, respingona...
  - Labios: finos, rojos...
  - Manos: alargadas, huesudas, regordetas...
  - Rasgos psicológicos: alegre, tímido, egoísta, presumido, despistado...
  - Vestuario: limpio, anticuado... (p. 67).

#### Manuales que presentan actividades que consideramos adecuadas

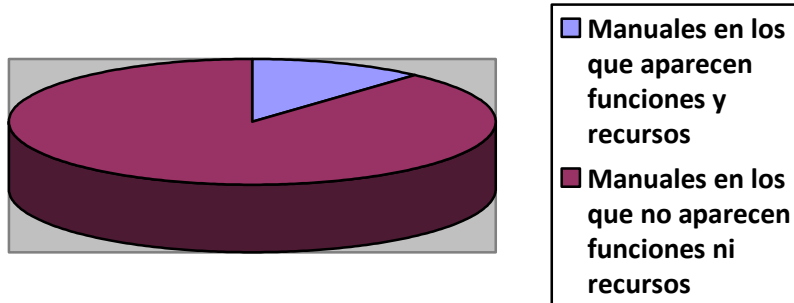


#### Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales<sup>165</sup>

Un 11,76% de los manuales contiene apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en tres ocasiones:

<sup>165</sup> La justificación de este apartado aparece en 4.5.7. *Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales*, p.178.

### Manuales en los que aparecen funciones comunicativas y recursos lingüísticos



En total, podemos decir que de las tres ocasiones en que aparecen estos apartados, en una aparecen aislados de otros contenidos, en tres sin actividades de análisis de textos y en tres ocasiones sin actividades de composición.

En Ariza encontramos un apartado dedicado a funciones comunicativas y recursos lingüísticos para su expresión de un modo aislado, sin actividades de análisis ni de composición, sino meramente de transformación:

#### **La orden, el ruego y la prohibición**

*Ordenar, rogar y prohibir son tres modos de los que disponemos para influir en la conducta de nuestros interlocutores. Responden a actitudes distintas: en el primer caso se realiza una **petición directa**, en el segundo se recurre a **fórmulas de cortesía**, en el tercero se pretende **evitar determinadas acciones** (puede hacerse, a su vez, de forma más o menos cortés):*

***La orden** se suele reflejar por escrito mediante el uso de exclamaciones. Es habitual la presencia de verbos en imperativo y de vocativos para llamar la atención del oyente (¡Minino, bájate de ahí!). Una orden requiere una lectura enérgica y rápida, enfatizando tanto el verbo como el vocativo.*

*El **ruego**, por el contrario, emplea fórmulas indirectas e interrogaciones; el tono es más amable y la lectura más lenta. Considera que no es lo mismo ordenar que sugerir o invitar (¿Podrías ayudarme a recoger naranjas?). Podemos solicitar mediante diversas fórmulas indirectas:*

- *Fórmulas de cortesía: Por favor...; ¿Te importaría...?; Me gustaría...*
- *Mediante sobreentendidos: Hace calor (implica solicitud de abrir la ventana, por ejemplo); Perdona, tengo problemas de respiración (para solicitar a alguien que deje de fumar).*

*Para **negar** usamos la prohibición. Podemos negar directamente, pero también podemos ser corteses y emplear fórmulas indirectas. Imagina la siguiente situación y atiende a las respuestas 2 y 3: Solicitud: Quisiera poner una televisión en mi cuarto. Respuesta 1: No. Respuesta 2: Verás, no creo que sea oportuno. Te podría distraer. Respuesta 3: No lo termino de ver. ¿No te gustaría más una radio?*

#### **ACTIVIDADES**

Localiza diez solicitudes en las lecturas iniciales 1 a 7. Cambia las ordenes en ruegos y viceversa.

Seguro que has participado en alguna conversación en la que uno de los interlocutores trata de intervenir sin conocer bien el tema o habla sólo de sus gustos. Describe la situación y los problemas para mantener el diálogo.

Improvisad una conversación en la que uno de los interlocutores no sepa argumentar y sea descortés. Valorad los ejemplos.

Ahora transcribe alguna de las conversaciones anteriores y propón los cambios precisos para que sea cortés. Usa los signos adecuados. A continuación, sustituye las órdenes por ruegos. (p.148).

En Lobato en dos ocasiones se aportan recursos lingüísticos para expresar una función comunicativa. En el primer caso solamente se indican conectores de orden:

**Las instrucciones y las normas [...] Principales conectores de orden**

En primer lugar, primero...; seguidamente, a continuación, después, luego...; finalmente, por último, para terminar... (p. 123).

**La carta personal [...]**

Las cartas personales pueden tener distintas finalidades.

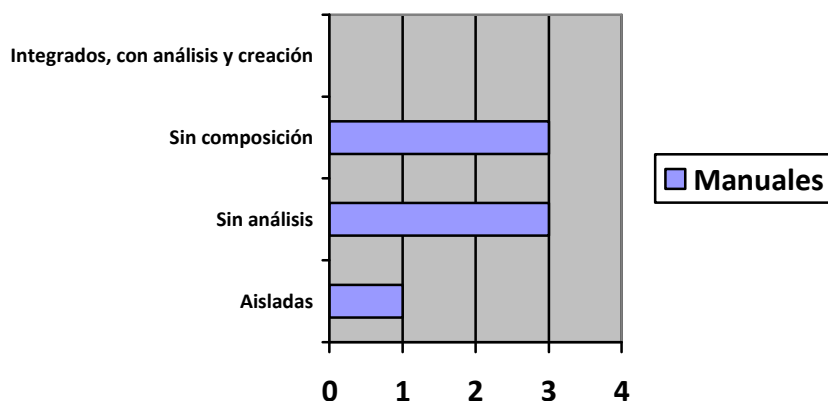
<b>FINALIDADES</b>	<b>EXPRESIONES QUE PUEDES UTILIZAR</b>
<b>Felicitar a alguien por algo</b>	Muchas felicidades por.../Enhorabuena por.../Me alegro mucho de que...
<b>Pedir disculpas</b>	Siento mucho que.../Lamento que.../Discúlpame por.../Perdóname por.../Me encantaría...pero...
<b>Agradecer una visita, un regalo...</b>	Quería darte las gracias por.../No sé cómo agradecerte que...
<b>Contar algo que te ha ocurrido</b>	Expresiones que indiquen el orden cronológico de los hechos contados: primero, al llegar, después, luego, más tarde, al final...

(p. 139).

En ambos casos, los apartados se integran en otros contenidos sin plantearse actividades de análisis de textos ni actividades de composición.

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización no aparecen integradas en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en ninguna ocasión de los diecisiete manuales analizados:

### Tratamiento de las funciones comunicativas y recursos lingüísticos en manuales

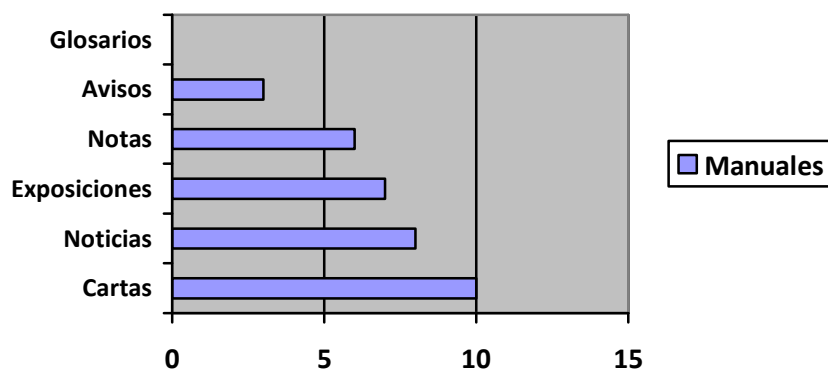


### Tipos de textos<sup>166</sup>

De los tipos textuales propuestos por el Real Decreto, los manuales trabajan:

- Cartas: en diez manuales de diecisiete analizados.
- Noticias: en ocho manuales de diecisiete analizados.
- Exposiciones: en siete manuales de diecisiete analizados.
- Notas: en seis manuales de diecisiete analizados.
- Avisos: en tres manuales de diecisiete analizados.
- Glosarios: en ningún manual de diecisiete analizados

### Tipos de texto propuestos por el Real Decreto para la composición por parte de los alumnos de la ESO que se tratan en los manuales



<sup>166</sup> Nos referimos a este apartado en 4.5.8. *Tipos de textos*, p.178.

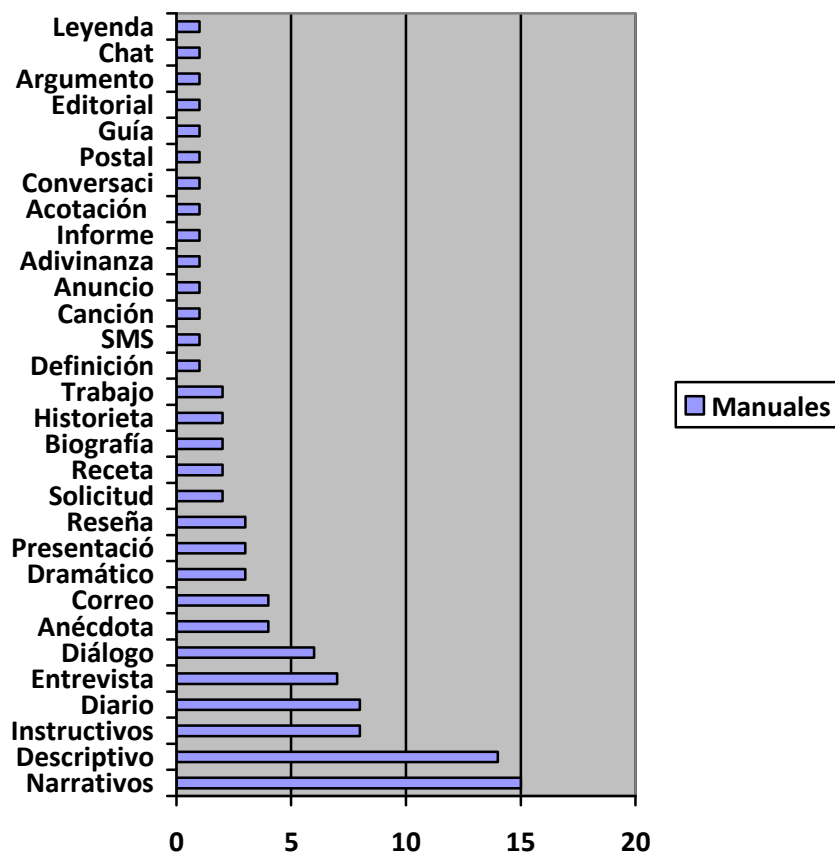


Otros textos que trabajan los manuales que no recoge explícitamente el Real Decreto para tratarlos en 1º de ESO:

- Textos narrativos (incluimos aquellos manuales que trabajan el cuento o relato): en quince manuales de diecisiete analizados.
- Textos descriptivos: en catorce manuales de diecisiete analizados.
- Textos instructivos: en ocho manuales de diecisiete analizados.
- Diario: en ocho manuales de diecisiete analizados.
- Entrevista: en siete manuales de diecisiete analizados.
- Diálogo: en seis manuales de diecisiete analizados.
- Anécdota: en cuatro manuales de diecisiete analizados.
- Correo electrónico: en cuatro manuales de diecisiete analizados.
- Representación teatral (guion teatral o texto dramático): en tres manuales de diecisiete analizados.
- Presentación de uno mismo: en tres manuales de diecisiete analizados.
- Solicitud: en dos manuales de diecisiete analizados.
- Historieta o cómic: en dos manuales de diecisiete analizados.
- Reseña: en tres manuales de diecisiete analizados.
- Trabajo: en dos manuales de diecisiete analizados.
- Biografía o nota biográfica: en dos manuales de diecisiete analizados.
- Receta: en dos manuales de diecisiete analizados.
- Canción: en un manual de diecisiete analizados.
- Anuncio: en un manual de diecisiete analizados.
- Adivinanza: en un manual de diecisiete analizados.
- Informe: en un manual de diecisiete analizados.
- Acotación: en un manual de diecisiete analizados.
- Conversación: en un manual de diecisiete analizados.
- Postal: en un manual de diecisiete analizados.
- Guía turística: en un manual de diecisiete analizados.
- Editorial: en un manual de diecisiete analizados.
- Argumento de una novela: en un manual de diecisiete analizados.
- Intervención para un chat: en un manual de diecisiete analizados.
- Leyenda: en un manual de diecisiete analizados.
- SMS (mensaje): en un manual de diecisiete analizados.

- Definición: en un manual de diecisiete analizados.

### Tipos de textos cuya composición se pide en los manuales



### Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas<sup>167</sup>

#### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en el libro

En un 11,76% de los manuales se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

El manual Ariza justifica en el prólogo el enfoque lingüístico y didáctico adoptado:

#### PRÓLOGO

[...]

*Entre ellos, contarás con este libro, en el que, gracias al esfuerzo de un numeroso equipo de profesionales, se han integrado de forma variada, amena y, al mismo tiempo, rigurosa, todos los instrumentos necesarios para ayudarte a conseguir un mejor conocimiento y uso de nuestra lengua.*

<sup>167</sup> De la necesidad de abordar estos aspectos en el análisis de los manuales se trata en 4.5.9. *Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas*, p.179.

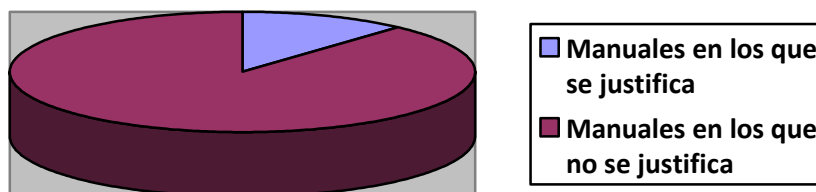
*Con esta obra pretendemos que tengas una participación muy activa en la clase; a hablar se aprende hablando, a escribir, escribiendo y a escuchar, escuchando. Tú serás el protagonista. Para ello, aquí hallarás un amplio número de actividades de comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario, gramática, ortografía, técnicas de trabajo y literatura.*

*Para facilitarte la labor, hemos realizado una cuidada selección de textos que te permitirán, además de disfrutar de la lectura, practicar y perfeccionar las diferentes habilidades expresivas y comprensivas. En cada unidad encontrarás múltiples posibilidades para ejercitar desde la lectura en voz alta, la recitación o la escritura hasta la reflexión en torno a qué matices debemos aplicar, en cada caso, para mejorar nuestra comunicación con los demás y para poder captar todo el valor de los textos.*

*Hemos procurado, por último, partir de tu realidad más cercana. En este libro encontrarás numerosas referencias a la cultura andaluza. Pero no nos quedamos ahí, sino que ello nos sirve para encaminarnos a otras realidades y a reconocernos como parte integrante de la cultura española, europea y universal.*

*Julio Ariza, Ildelfonso Coca, Juan Antonio González, Beatriz Hoster, Alberto M. Ruiz*

### **Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en los manuales**



### **Explicación y justificación de la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección**

En un 23,53% de manuales no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica.

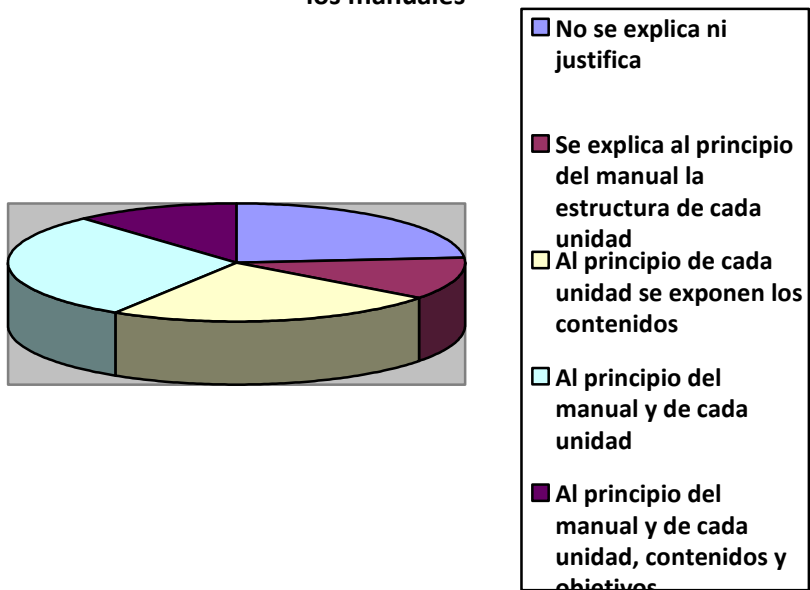
En un 11,76% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad.

En un 23,53% de manuales se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar.

En un 29,41% de libros de texto se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar.

En otro 11,76% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar y los objetivos didácticos.

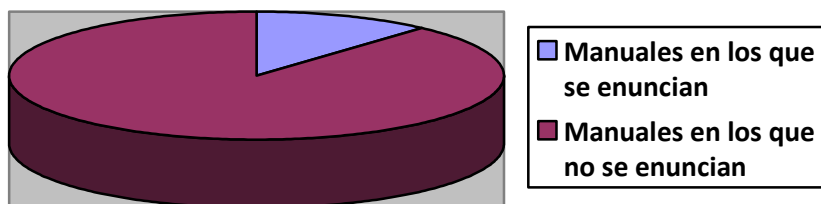
**Explicación y justificación de cada unidad didáctica en los manuales**



**Enunciación de los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección y del modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades**

En un 88,24% de manuales no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades. En un 11,76% de los libros de texto al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

**Enunciación de los objetivos didácticos de cada unidad en los manuales**



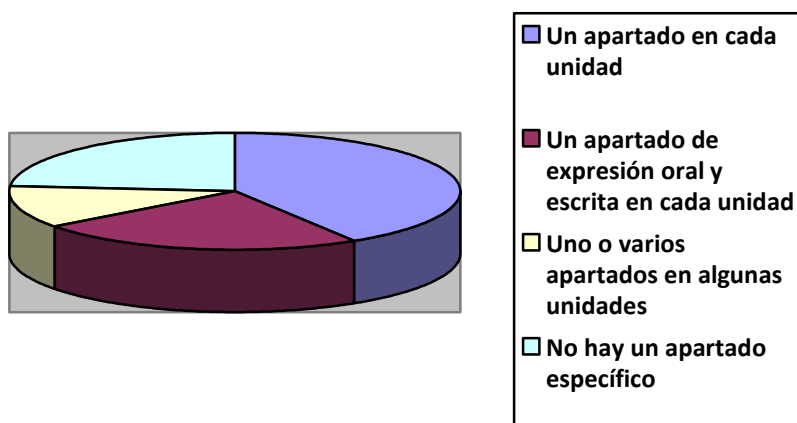
#### 4.6.2. Resultados del análisis de los manuales de 2º de ESO

##### Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos<sup>168</sup>

##### Apartados en los que se trata la expresión escrita

Un 20% de manuales analizados propone la expresión escrita en un apartado en cada unidad. Otro 20% dedica en cada unidad un apartado a la expresión oral y escrita. Un 40% tratan la expresión en uno o varios apartados, solo en algunas unidades. Otro 20% de manuales no dedica ningún apartado a la expresión escrita.

**Apartados de expresión escrita que aparecen en cada manual**



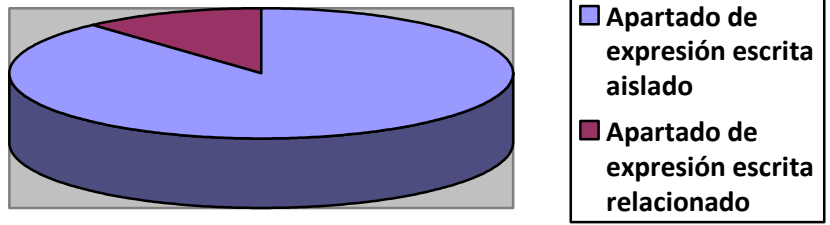
##### Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma

La expresión escrita se propone en un 60% de manuales en apartados diferentes, separados e independientes de los de Conocimiento de la lengua (gramática, ortografía y vocabulario), con lo que se imposibilita que el alumno aplique estos contenidos a sus ejercicios de expresión escrita.

Por ejemplo, en Fanjul El apartado *Hablar y escribir* aparece después de *Leer y comprender y Aprender textos* y antes de *Conocer la lengua y Literatura*. Con lo que, se imposibilita que el alumno aplique estos conocimientos en la expresión.

<sup>168</sup> Para la justificación de este apartado véase 4.5.2. *Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos*, p.148.

### Relación del apartado de expresión escrita con otros contenidos relacionados

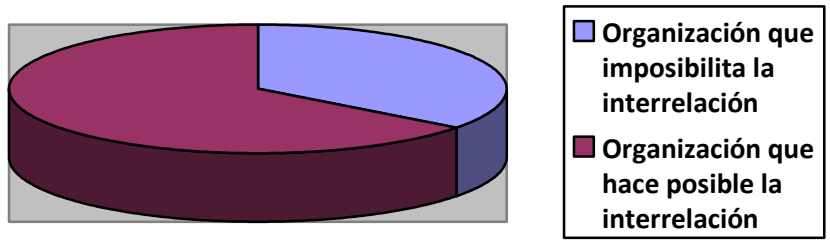


### Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales

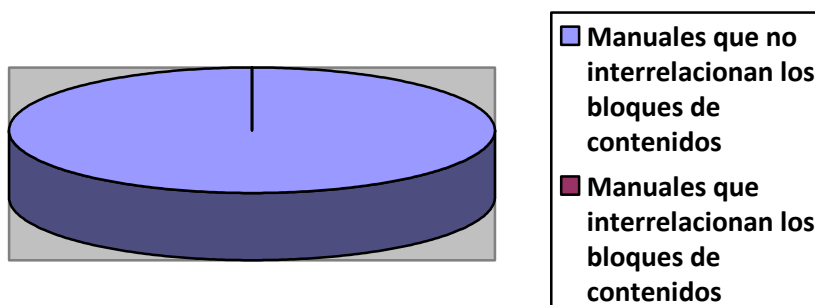
De los manuales analizados un 20% impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques. Un 80% de manuales, a pesar de trabajar en cada unidad los cuatro núcleos temáticos, no los interrelacionan. En definitiva, debido a su estructura y a su tratamiento el 100% de los manuales no interrelaciona los cuatro núcleos temáticos.

Por ejemplo, López impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques ya que en los temas del 1 al 6 se tratan la *Comunicación* y el *estudio de la lengua*, y en los temas del 7 al 12 se trabajan *literatura* y *estudio de la lengua*. Mientras que en Del Canto en cada unidad se trabajan todos los bloques, pero no se interrelacionan.

### Organización que imposibilita la interrelación de los bloques de contenidos



### Interrelación de los bloques de contenidos

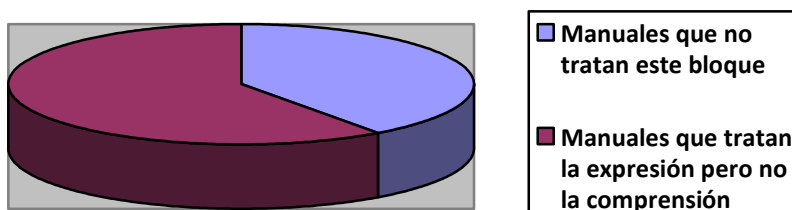


### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

Un 40% de los manuales incluye el tratamiento del bloque de contenidos *Hablar, escuchar y conversar*. Un 60% no incluye el tratamiento del bloque de contenidos *Hablar, escuchar y conversar*, trata la expresión oral pero no la comprensión oral.

Como muestra de ello en López se trata el hablar pero no el escuchar y en Lobato se trata tanto el hablar como el escuchar.

### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar* en los manuales



### Interrelación de los usos oral y escrito

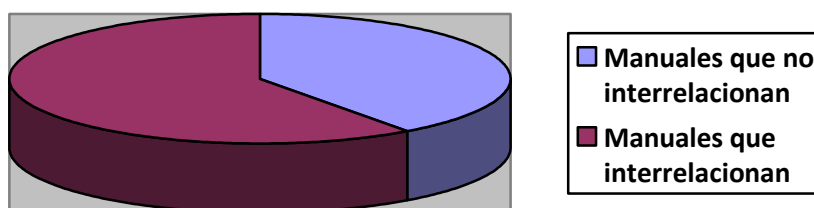
De los manuales analizados, un 40% no interrelaciona la expresión oral y la escrita, y un 60% sí.

En Lobato no se interrelacionan los usos oral y escrito, mientras que en Del Canto sí se interrelaciona estos usos, por ejemplo en la siguiente actividad:

*Tecléa en un buscador de Internet “Juegos Olímpicos” y prepara un texto expositivo con estructura escuadrada sobre este tema.*

*A continuación, prepara diapositivas para realizar una exposición oral. Ten en cuenta que, seguramente, las páginas donde obtengas la información presentan también fotografías, ilustraciones, etc., sobre este acontecimiento deportivo. (p. 28).*

### **Interrelación de los usos oral y escrito en los manuales**



### **Interrelación de la comprensión y la producción oral**

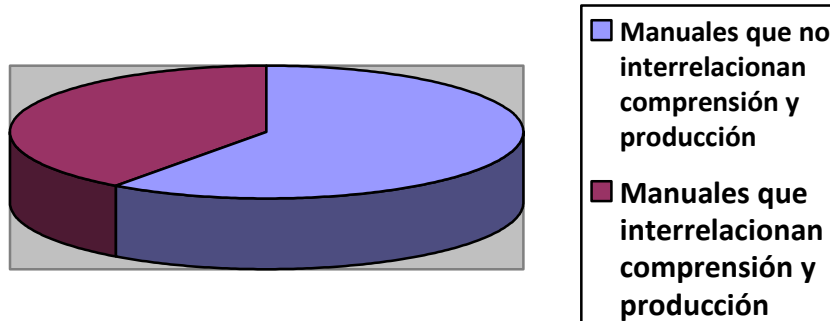
Un 40% de los manuales interrelacionan la comprensión y la producción oral.

En Fanjul no se interrelacionan estas destrezas, sin embargo en Del Canto sí, por ejemplo en la actividad que mostramos:

*Escucha la siguiente explicación. Después, por parejas, asumid los papeles correspondientes para pedir las aclaraciones necesarias. (p. 25).*



### Interrelación de la comprensión y la producción oral en los manuales



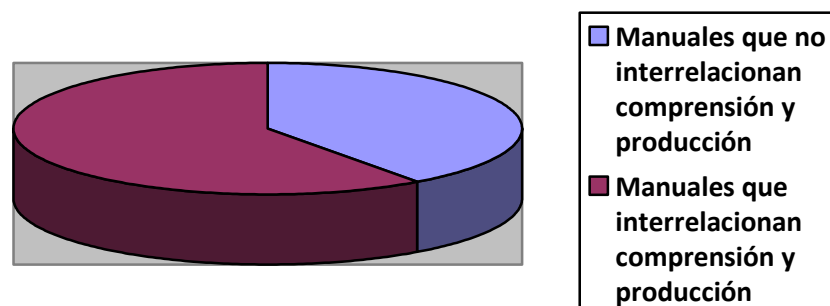
### Interrelación de la comprensión y la producción escrita

De cinco manuales analizados, un 40% no interrelaciona la comprensión escrita con la expresión escrita, y un 60% sí lo hace.

En Del Canto no se interrelacionan la comprensión y la producción escrita, mientras que en Garralón sí, podemos observarlo en esta actividad:

*Con la información que aparece en el texto, redacta una descripción de Armando. (p. 7).*

### Interrelación de la comprensión y la producción escrita en los manuales



#### Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua*<sup>169</sup>

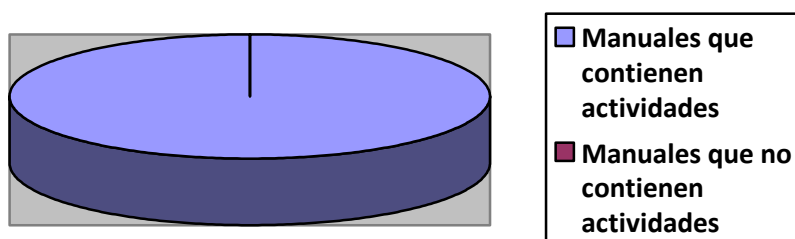
##### Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presenta actividades que consisten en uso reflexivo de la lengua.

Por ejemplo, en Del Canto aparece la siguiente actividad:

*Puntúa de las dos formas posibles las oraciones siguientes y explica sus significados. (p. 14).*

##### Presencia de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua en los manuales



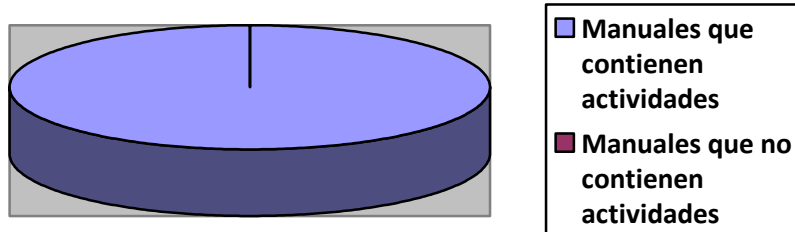
##### Presencia de actividades de este bloque que no consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presentan actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua. Un ejemplo de este tipo de actividad es la que presenta Del Canto:

*Completa las palabras siguientes con post-/pos-, ps-/s- o trans-/tras-: (p. 33).*

<sup>169</sup> Vid. apartado 4.5.3. *Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua*, p. 151, para consultar la justificación de este apartado.

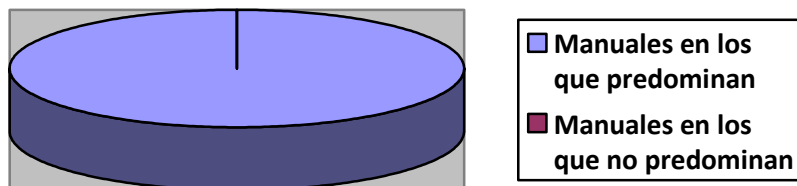
### Actividades que no consisten en el uso reflexivo de la lengua



### Predominio de actividades de uso reflexivo

En ningún manual predominan las actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

### Predominio de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



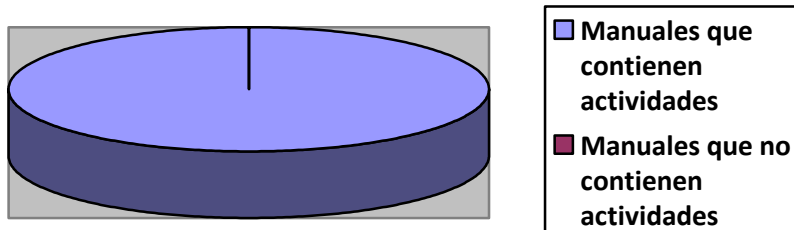
### Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua

En el 100% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

Por ejemplo, en Garralón aparece la actividad:

*Copia las siguientes oraciones, colocando en ellas los **paréntesis** necesarios (p. 53).*

### Actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua



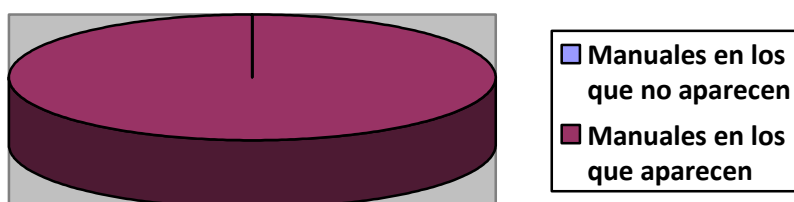
### Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos<sup>170</sup>

#### Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores

En el 100% de manuales se trabajan actitudes. Como muestra de ello, en López encontramos la siguiente actividad:

*Expresa con tus propias palabras la enseñanza que pretende transmitir el relato. ¿Estás de acuerdo con esa enseñanza? Justifica tu respuesta. (p. 23).*

### Presencia de actitudes y valores en los manuales



### Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso o la pragmática

<sup>170</sup> Vid. apartado 4.5.4. *Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos*, p.152.

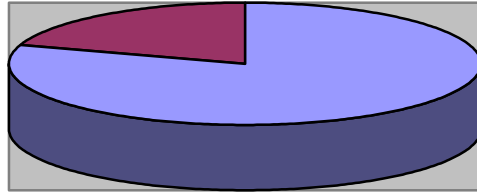
De los manuales analizados, el 80% trabaja contenidos de nuevas disciplinas relacionadas con la lingüística, el 20% no. De los manuales que trabajan estos contenidos, el 100% lo hace de modo teórico y como procedimientos. De los manuales que trabajan estos contenidos, en ninguno de ellos se hallan integrados en otros contenidos.

En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de un manual que contiene apartados que tratan estos contenidos y el modo en que lo hace:

<b>Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de discurso o la Pragmática</b>					
<b>Manuales</b>	<b>Apartados</b>	<b>Tratamiento teórico</b>	<b>Tratamiento procedimental</b>	<b>Apartados aislados</b>	<b>Apartados integrados en otros contenidos</b>
<b>Lobato</b>	<i>Registros: usos formales y coloquiales (p. 16)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Registros: usos orales y escritos (p. 17)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Concepto de texto (p. 191)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>La cohesión textual (p. 192)</i>	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Los conectores (p. 193)</i>	Sí	Sí	Sí	No

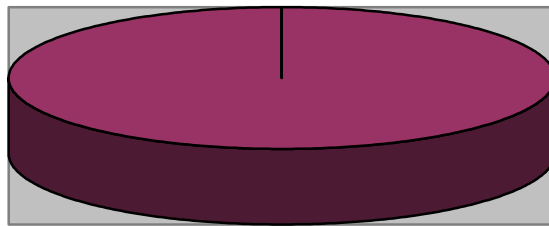
En suma, de los manuales analizados, el 80% trabaja contenidos de nuevas disciplinas, y uno no lo hace. Los manuales que los trabajan lo hacen de modo procedimental, y de esos, ninguno lo hace en relación con otros contenidos. Podemos observarlo en los siguientes gráficos:

### Manuales que presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la lingüística



- Presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la lingüística
- No presentan contenidos de las nuevas disciplinas de la lingüística

### Tratamiento de los contenidos de nuevas disciplinas de la lingüística



- Integrado con otros contenidos
- Aislado de otros apartados o contenidos
- En ocasiones integrado y en ocasiones aislado

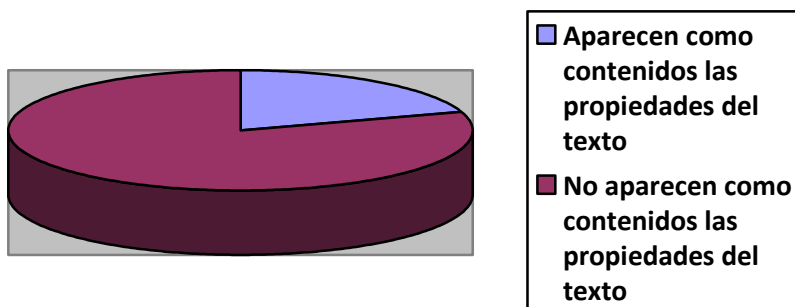
### Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión

De los manuales analizados, un 25% presta atención a propiedades del texto como adecuación, coherencia y cohesión. De un manual que trata estos contenidos, uno lo presenta de modo teórico, uno los trabaja a través de actividades de análisis textual, uno lo hace a través de actividades de manipulación del lenguaje, y ninguno propone actividades de creación de textos.

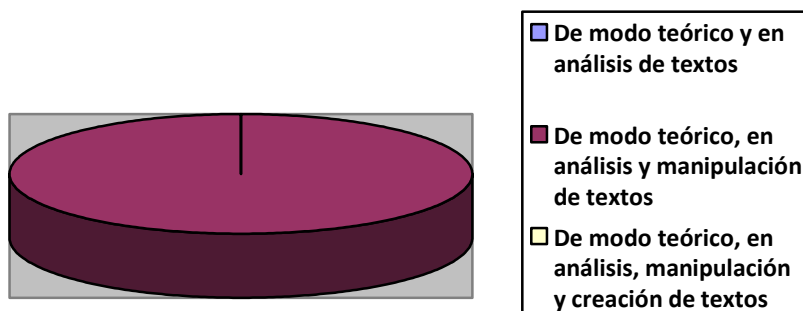
De manera que el manual (Lobato) que contiene las propiedades del texto como contenidos (el 20% de los manuales analizados) lo hace de la siguiente forma: trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual y manipulación del lenguaje.

En definitiva, el 20% de manuales tratan las propiedades del texto de modo teórico y de modo procedimental y a través de actividades de análisis y manipulación sin proponer actividades de creación textual.

### Manuales que tratan las propiedades del texto



### Tratamiento de las propiedades del texto



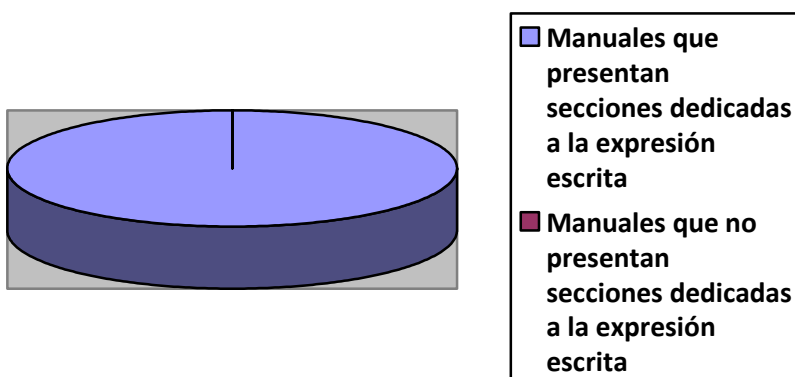
### Secciones dedicadas a la expresión escrita

El 100% de manuales analizados contienen apartados dedicados a la expresión escrita. De estos, el 100% presenta apartados dedicados a la expresión escrita con ejemplos de textos, y ninguno de ellos contiene apartados que no aporten ejemplos de tipos textuales. De los manuales que contienen secciones dedicadas a la expresión escrita un 25% presenta apartados dedicados a la expresión escrita que no contienen actividades de creación.

En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de los apartados de expresión escrita que presenta un manual y en cuáles de ellos presenta ejemplos y plantea actividades de composición textual:

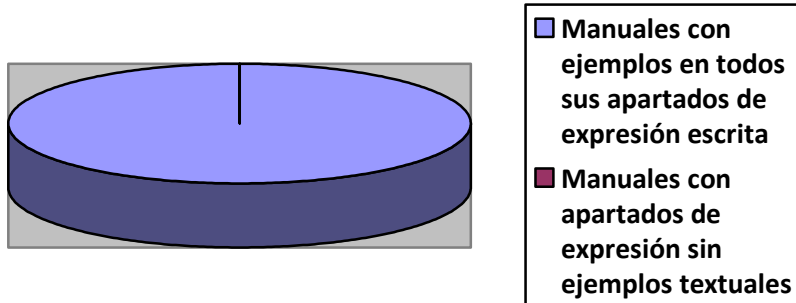
<b>Secciones dedicadas a la expresión escrita</b>			
<b>Manual</b>	<b>Apartados</b>	<b>Presentan ejemplos textuales</b>	<b>Plantean actividades de creación textual</b>
<b>Fanjul</b>	<i>Cartas formales e informales</i> (p. 11)	Sí	Sí
	<i>Un texto instructivo</i> (p. 27)	Sí	Sí
	<i>Un anuncio publicitario</i> (p. 43)	Sí	Sí
	<i>Una historia de piratas</i> (p. 61)	Sí	Sí
	<i>Cualquier tema</i> (p. 81)	Sí	Sí
	<i>El índice de un trabajo académico</i> (p. 97)	Sí	Sí
	<i>Una noticia</i> (p. 113)	Sí	Sí
	<i>Una entrevista a un personaje conocido</i> (p. 129)	Sí	Sí
	<i>Una carta al director</i> (p. 151)	Sí	Sí
	<i>Una reclamación</i> (p. 167)	Sí	Sí
	<i>Un anuncio publicitario</i> (p. 183)	Sí	Sí
	<i>En un foro</i> (p. 199)	Sí	Sí

**Presencia de apartados de expresión escrita en los manuales**





### Presencia de ejemplos textuales en los apartados de expresión escrita



### Inclusión de actividades de creación de textos en los apartados dedicados a la expresión escrita de los manuales



#### Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos

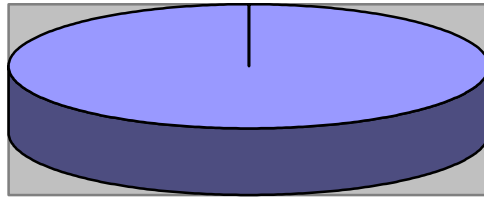
De los manuales analizados el 100% propone actividades de análisis y comentario de textos.

De estos, un 60% contiene apartados en los que se hace como paso previo a la creación, y un 80% lo plantean en apartados como último paso, sin que se proponga posteriormente la creación textual.

En la tabla que presentamos a continuación exponemos el ejemplo de un manual que incluye apartados que plantean el análisis textual como paso previo a la creación y como último paso, como un fin en sí mismo:

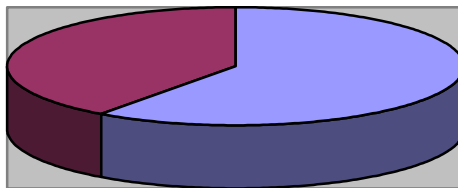
<b>Secciones dedicadas a la expresión escrita</b>			
<b>Manual</b>	<b>Apartados</b>	<b>Proponen actividades de análisis o comentario textual como primer paso antes de la creación textual</b>	<b>Proponen actividades de análisis o comentario textual como último paso sin que se proponga después la creación de textos</b>
<b>Lobato</b>	<i>Comentario</i> (p. 9)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 25)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 41)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 57)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 73)	No	Sí
	<i>Comentario</i> (p. 89)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 105)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 121)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 137)	No	Sí
	<i>Comentario</i> (p. 153)	Sí	No
	<i>Comentario</i> (p. 169)	No	Sí
	<i>Comentario</i> (p. 185)	Sí	No
	<i>La descripción técnica y la descripción literaria</i> (p. 43)	Sí	No
	<i>La narración</i> (p. 59)	Sí	No
	<i>La exposición (I)</i> (p. 75)	Sí	No
	<i>La exposición (II)</i> (p. 91)	Sí	No
	<i>Las normas y las instrucciones</i> (p. 107)	Sí	No
	<i>La carta de solicitud</i> (p. 123)	Sí	No
	<i>Los foros</i> (p. 139)	Sí	No
	<i>La noticia</i> (p. 171)	Sí	No
<i>La crónica</i> (p. 187)	Sí	No	

**Inclusión de actividades de análisis de textos en los manuales**



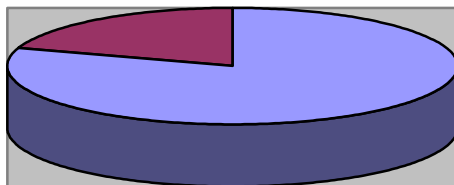
- Manuales que incluyen actividades de análisis de textos
- Manuales que no incluyen actividades de análisis de textos

**Manuales que presentan el análisis de textos como paso previo a la creación**



- Manuales que proponen el análisis de textos como paso previo a la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como paso previo a la creación

**Manuales que presentan el análisis de textos como último paso, como fin en sí mismo**

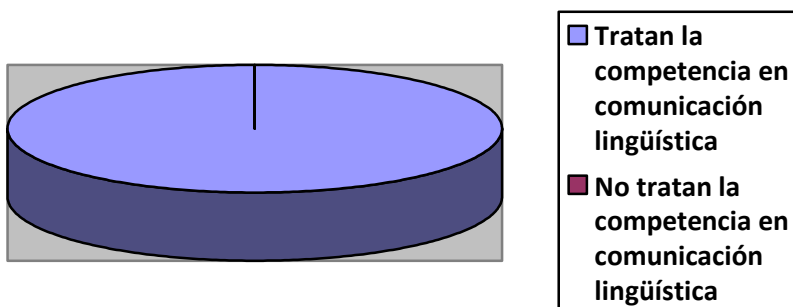


- Manuales que plantean el análisis de textos como último paso sin proponer la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como último paso

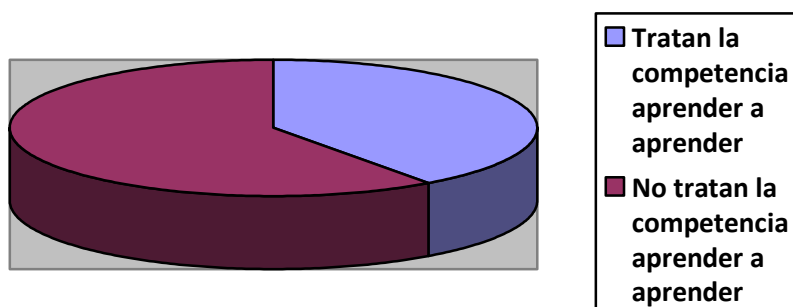
## Contribución a las competencias básicas<sup>171</sup>

El 100% de manuales analizados trata la competencia en comunicación lingüística, un 40% trata la competencia aprender a aprender, ningún manual trabaja la iniciativa personal y autonomía, un 40% el tratamiento de la información y competencia digital, un 100% trata la competencia social y ciudadana y el 100% la competencia artística y cultural.

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística



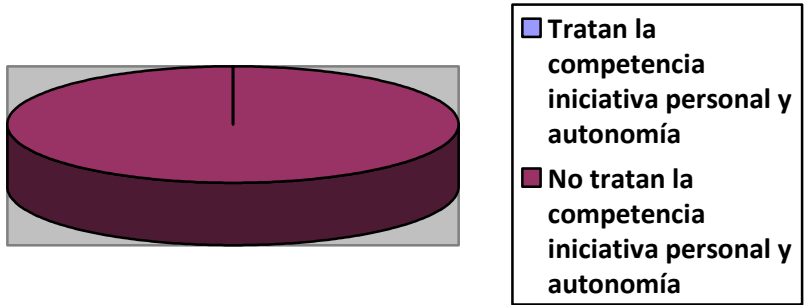
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia para aprender a aprender



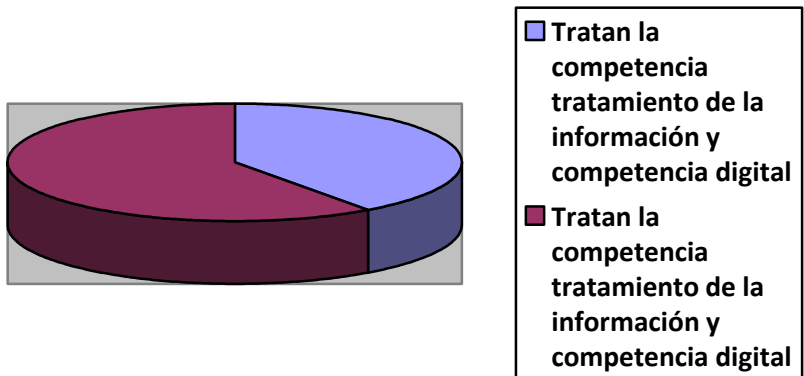
Por ejemplo, el manual Garralón trata la competencia para aprender a aprender en Apartados *Técnicas de trabajo* en todas las unidades.

<sup>171</sup> La justificación de este apartado aparecen en 4.5.5. *Contribución a las competencias básicas*, p. 160.

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía**

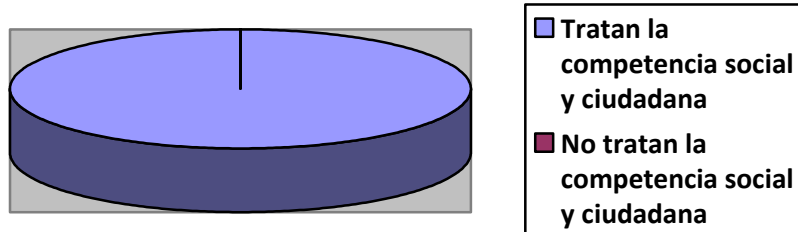


**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital**



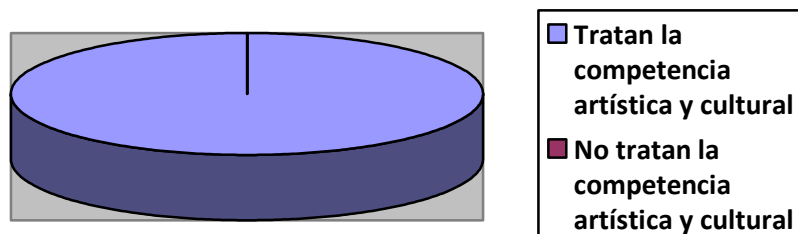
Del Canto contribuye al tratamiento de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital en los apartados: *El texto. El procesador de textos* (p. 8).

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana



El manual Fanjul contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en los siguientes apartados: *Cartas formales e informales* (p. 11), *Un texto instructivo* (p. 27), *Una noticia* (p. 113), *Una carta al director* (p. 151), *Una reclamación* (p. 167), *En un foro* (p. 199).

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural



### Actividades<sup>172</sup>

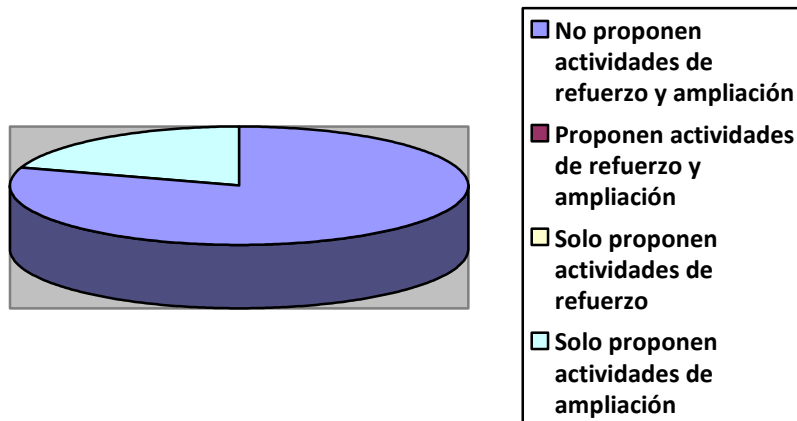
#### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación

De los manuales analizados, un 80% no propone actividades de refuerzo y ampliación, un 0% propone actividades de refuerzo y ampliación, ningún libro de texto propone solo de refuerzo y un 20% de ellos solo de ampliación.

<sup>172</sup> La justificación de este apartado puede consultarse en 4.5.6. *Actividades*, p.165.

Del Canto no incluye actividades ni de refuerzo ni de ampliación y Garralón propone solo actividades de ampliación al final de cada unidad.

### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación



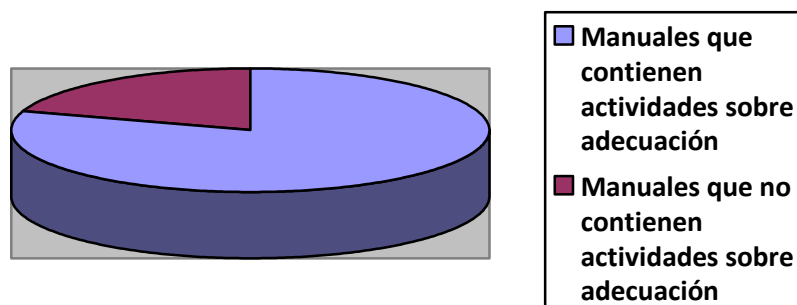
### Actividades sobre adecuación

En un 80% de los manuales aparecen actividades sobre adecuación. Por ejemplo, Lobato presenta dos actividades sobre adecuación:

*Busca en el texto todos los ejemplos posibles de los cuatro primeros rasgos del registro coloquial que se exponen en el margen. (p. 16).*

*¿Con qué fórmula de tratamiento se dirige Leandro a la abuela? ¿Y a Ángela? Explica el porqué del cambio. (p. 16).*

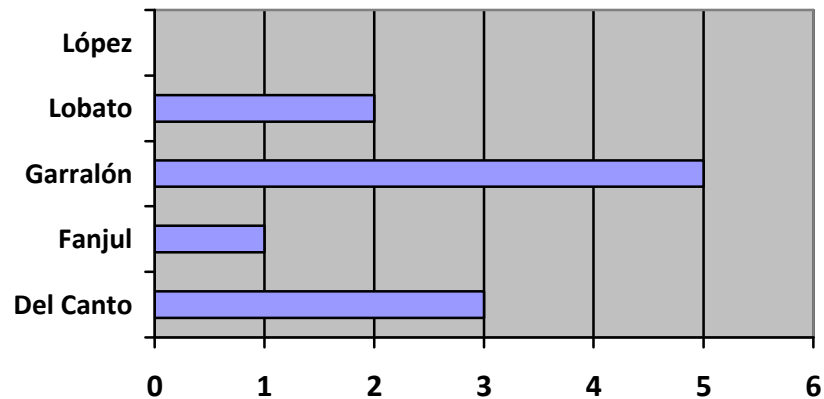
### Manuales que plantean actividades sobre adecuación



Estas actividades se distribuyen en los manuales del siguiente modo:

- Del Canto: tres actividades
- Fanjul: una actividad
- Garralón: cinco actividades
- Lobato: dos actividades
- López: no

**Presencia de actividades sobre adecuación en los manuales**



#### **Actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita**

En un 60% de los manuales aparecen actividades encaminadas a la mejora de la enseñanza de la expresión escrita.

Garralón presenta cuatro actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita:

*Inventa otras tres preguntas interesantes que se le podrían hacer a este personaje. (p. 141).*

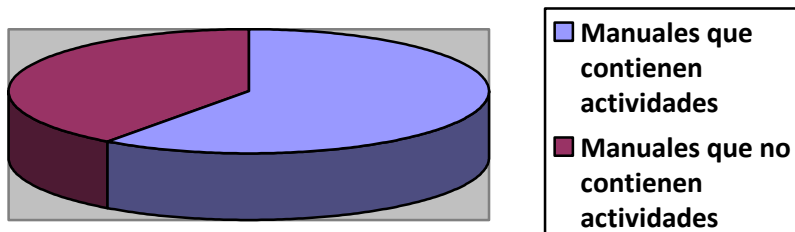
*Los siguientes textos se caracterizan por la abundante presencia del punto. Vuelve a escribirlos de manera que únicamente aparezca en ellos el punto final y conserven su sentido y coherencia. Fíjate en el ejemplo (p. 185).*

*Realiza el ejercicio inverso, volviendo a redactar este texto de manera que aparezcan, al menos, cinco oraciones diferentes (p.185).*

*En este texto se han eliminado los puntos que puso su autor en la versión original. Cópialo colocándolos donde sea necesario. (p. 185).*

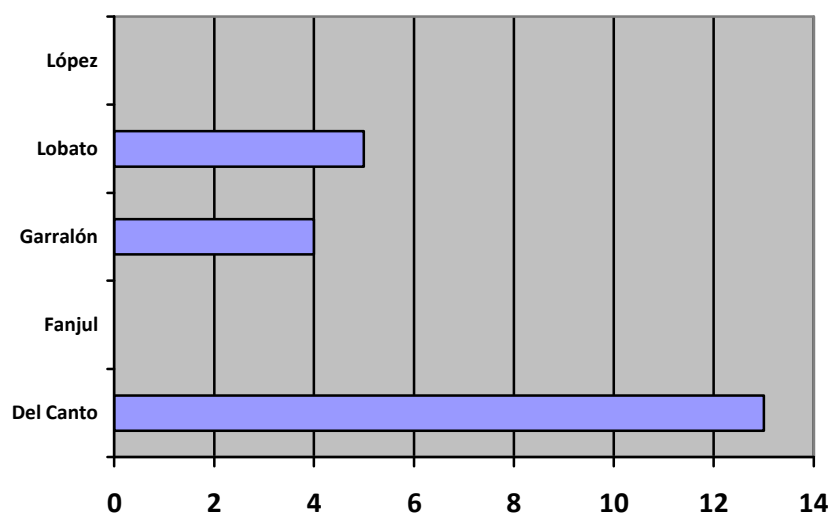


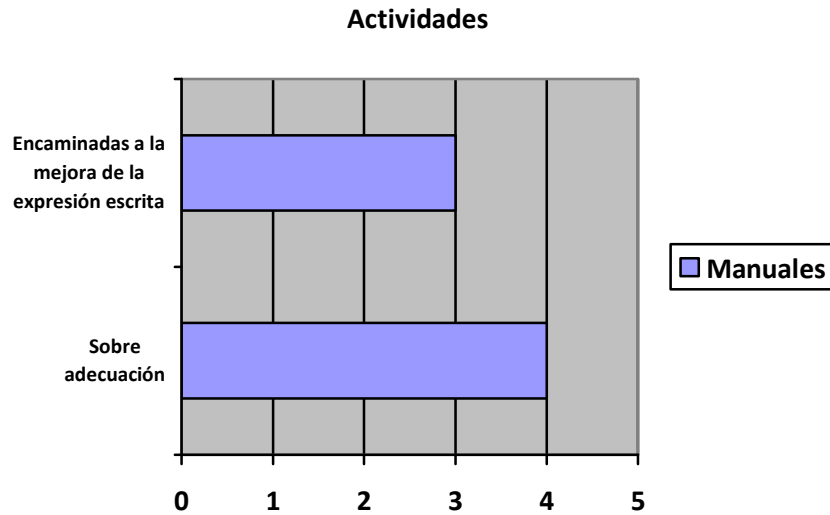
### Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita



- Del canto: trece actividades
- Fanjul: no
- Garralón: cuatro actividades
- Lobato: cinco actividades
- López: no

### Presencia de actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita



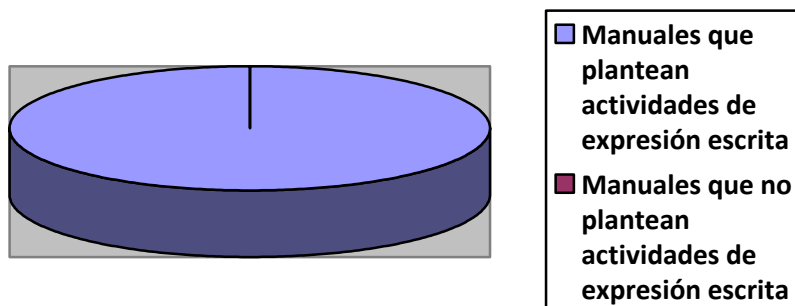


### Actividades de expresión escrita

#### Manuales que proponen actividades de expresión escrita

En el 100% de los manuales analizados aparecen actividades de expresión escrita.

#### Presencia de actividades de expresión escrita en los manuales

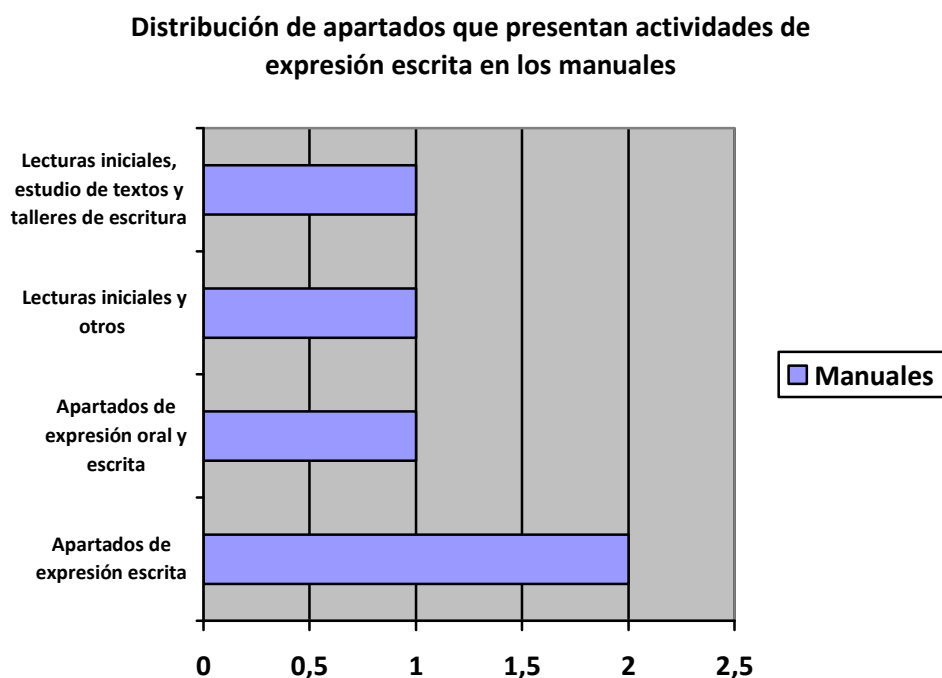


#### Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

De acuerdo con lo visto podemos diferenciar entre manuales que presentan actividades de expresión escrita en:

- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados de expresión escrita: 40% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión oral y escrita: 20% de los manuales.

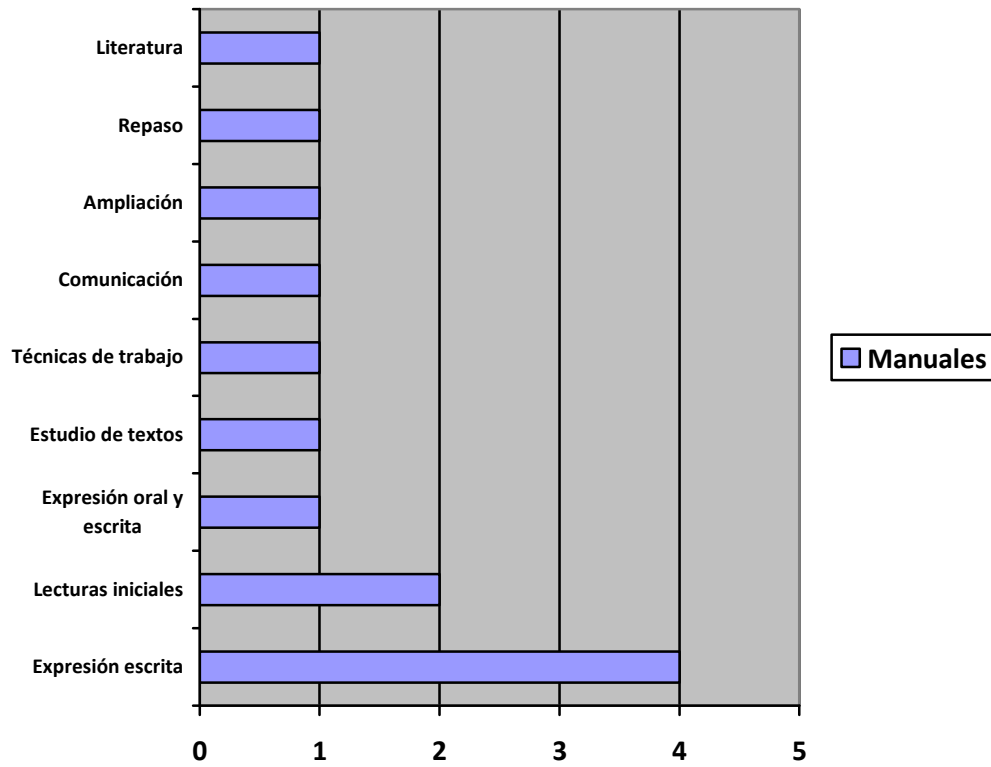
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales y otros apartados: 20% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y talleres de escritura: 20% de los manuales.



A continuación, presentamos los apartados en los que aparecen las actividades de expresión escrita especificando el número de manuales en el que aparecen:

- Apartados específicos dedicados a la expresión escrita: en un 80% de los manuales.
- Al final de las lecturas iniciales: en un 40% de manuales.
- Apartado dedicado a la expresión oral y escrita: en un 20% de los manuales.
- Apartados dedicados al estudio de los tipos de textos: en un 20% de los manuales.
- En apartados dedicados a técnicas de trabajo: en un 20% de los manuales.
- En apartados dedicados a la comunicación: en un 20% de los manuales.
- En apartados de ampliación: en un 20% de los manuales.
- En apartados de repaso: en un 20% de los manuales.
- En apartados de literatura: en un 20% de los manuales.

### Apartados que contienen actividades de expresión escrita

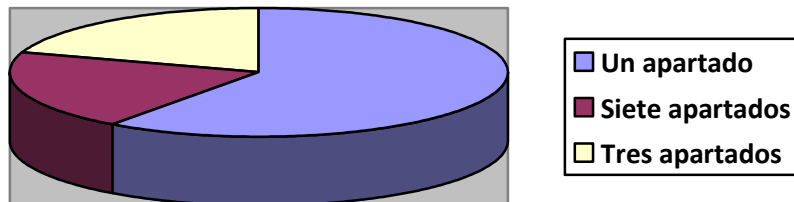


### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

Por último, tenemos en cuenta en cuántos apartados plantea cada manual a la expresión escrita:

- En un apartado: en un 60% de los manuales.
- En siete apartados: en un 20% de los manuales.
- En tres apartados: en un 20% de los manuales.

### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita



#### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen

Ordenadas de mayor a menor frecuencia, podemos decir que las actividades más habituales en los manuales analizados son:

- Continuar un texto: 100% de manuales

En Garralón encontramos tres actividades de este tipo:

*Redacta un nuevo desenlace para el relato, modificando el texto desde “Entonces estiré mis patas traseras...”. (p. 133).*

*Sustituye el último párrafo del cuento por otro, redactado por ti, en el que la pescadilla, en lugar de ahogarse, aprenda a hablar y comunique al hombre sus sentimientos, o le haga una propuesta. También puedes escribir cualquier otro desenlace que se te ocurra. (p. 181).*

*¿Cómo imaginas que sigue el relato? Escribe un final en el que expliques cómo continúa la relación entre Ariel y las tres muchachas. (p. 217).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el tema: 80% de manuales

Una actividad en la que se indica el tipo textual y el tema sobre el que ha de versar el texto aparece en Del Canto:

*Infórmate sobre avances tecnológicos recientes, documéntate sobre ellos y elabora un trabajo en el que el cuerpo conste de dos páginas. (p. 156).*

- Resumen: 60% de manuales

En Garralón aparecen cuatro actividades que plantean el resumen:

*Redacta un resumen del texto en tercera persona. Podría empezar así: <<Un amanecer, el padre Daniel lo llevó a visitar el Cementerio de los Libros Olvidados. Los recibió un hombrecillo llamado Isaac, que...>>. (p. 25).*

*Resume brevemente cada uno de los dos textos anteriores. (p. 61).*

*Redacta un resumen del cuento con el príncipe como narrador. Puedes empezar así: <<Soy un príncipe y siempre he soñado con casarme con una bella princesa. Una tarde soleada iba con mi caballo...>>. (p. 121).*

*Redacta un resumen de la escena en forma de relato, utilizando la tercera persona. Puedes empezar así: <<Chusa, una chica de veinticinco años, llega al piso destartado en el que vive con su primo Jaimito, que está haciendo sandalias. Va acompañada de Elena, una chica que ha recogido de la calles y que se ha escapado de su casa. Se la presenta a Jaimito, pero este...>>. (p. 163).*

- Transformación de textos: 60% de manuales

Una actividad consistente en la transformación textual aparece en Del Canto:

*Razona qué tipo de estructura presenta el cartel de la derecha. Transfórmalo en un texto escrito que tenga el mismo contenido y la misma estructura expositiva. (p. 45).*

- Actividades en las que se aporta el tema: 60% de manuales

En López aparece una actividad en la que se indica el tema del texto que se ha de componer:

*Elabora un texto sobre el planeta Saturno en el que expliques tanto sus características generales como el lugar que ocupa dentro del Sistema Solar. (p. 215).*

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto: 60% de manuales

Una actividad de este tipo aparece en Lobato:

*Redacta correctamente una consulta para un foro sobre literatura. Utiliza un seudónimo y escribe al menos cinco renglones. (p. 139).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una situación: 40% de manuales

Una actividad en la que se plantean estas indicaciones aparece en Lobato:

*Redacta una carta de solicitud para cada una de las siguientes situaciones.*

*-Se te ha perdido el carné del instituto y quieres que te hagan uno nuevo.*

*-Eres delegado/a y debes solicitar la sustitución de los elementos de la clase que no funcionan o tienen desperfectos.*

*-Has recibido una carta escrita en caracteres griegos de un amigo a quien conociste en verano y tienes que ponerte en contacto con la embajada de Grecia para que te la traduzcan. (p. 123).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y unos pasos: 40% de manuales

Una actividad en la que se indica un tipo de texto y unos pasos se plantea en Del Canto:

*Recoge una noticia que acabe de suceder en tu localidad y que sea de interés para ti y para tus compañeros y compañeras:*

*a) Recopila los datos: ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? y ¿cómo?*

*b) Escríbela en un procesador de textos, imprímela y cuélgala en el tablón de tu aula. (p. 172).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos: 40% de manuales En Del Canto aparece una actividad en la que se dan estas indicaciones:

*Escribe un texto expositivo inductivo sobre la población mundial:*

*a) Documentate utilizando tu libro de ciencias sociales, geografía e historia.*

*b) Realiza un guion previo con los datos que vas a utilizar en tu redacción.*

*c) Organiza esos datos en un esquema que responda a la estructura inductiva.*

*d) Revisa tu escrito; si es necesario redáctalo de nuevo. (p. 28).*

- Escribir la opinión sobre un tema: 20% de manuales

En Fanjul aparece una actividad de este tipo:

### **ESCRIBIR en un foro**

*Una opinión personal*

*Da a conocer tus opiniones al resto de las personas, pero busca siempre argumentos para justificar lo que afirmas.*

*A Busca la programación de televisión de tres cadenas distintas, correspondiente a un día laborable, durante una franja horaria concreta y escríbela en tu cuaderno.*

*¿Qué tienen en común las programaciones que has encontrado?*

*¿A qué tipo de receptor crees que van dirigidos esos programas?*

*¿Crees que en ese horario se emiten programas de buena calidad?*

*B Expón ante el resto de la clase tu opinión personal y tus conclusiones. (p. 199).*

- Actividades en las que se aporta una situación: 20% de manuales

En Del Canto aparecen tres actividades en las que se aporta una determinada situación comunicativa:

*16 Entra en un chat y participa en la conversación. Cuida las normas de comportamiento que exige la “netiqueta”.*

18 En un buscador de Internet teclea: “¿Cómo hacer un blog?”. Anímate y crea tu propio espacio digital. Informa a tus compañeros y compañeras e invítalos a visitarlo.

19 Participa con tus comentarios en el blog de alguien que tenga alguna afición como la tuya.

Crea una entrada para tu blog personal. (p. 262).

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto y se indica un destinatario: 20% de manuales

En Garralón aparece una actividad de este tipo:

*Redacta preguntas adecuadas para una entrevista al Presidente del Gobierno y a tu cantante favorito/a. (p. 141).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una información: 20% de manuales

Dos actividades en las que se dan estas indicaciones aparecen en Garralón:

*Con la información que aparece en el texto, redacta una descripción de Armando. (p. 7).*

*Describe a cada uno de los dos amigos protagonistas del segundo texto: cómo son, qué personalidades tienen, qué sentimientos o estados de ánimo demuestran... (p. 61).*

- Actividades en las que se aportan un tema y unos pasos: 20% de manuales

En Del Canto aparece una actividad de este tipo:

### **Escribir sobre un libro**

*Antes de escribir sobre un libro, debes tener en cuenta estos consejos para que tu texto argumentativo responda fielmente a cómo es el libro y a la opinión que te merece:*

*-Debes hacer anotaciones, en fichas, de lo que te llame la atención a lo largo de la lectura.*

*-Escribe un guión con apreciaciones sobre la forma del libro (portada, número de páginas, ilustraciones), el título, la intención del autor, el tipo de lector al que va dirigido, la organización de las partes del libro (los capítulos que tiene), los personajes (reales, ficticios, interesantes, peculiares...) y el género (histórico, fantástico, de ciencia ficción...).*

*Un texto argumentativo sobre un libro habitualmente se redacta en varios párrafos:*

*-Para empezar, cita el libro. Fíjate en cómo se escribe una **referencia** bibliográfica. Presta atención a los estilos de letra y a la puntuación:*

*Agustín SÁNCHEZ: La leyenda del Cid. Barcelona, Ed. Vicens Vives, 2007.*

*Nombre APELLIDO/S:      Título.                      Ciudad,                      Editorial,                      año.*



-Si el libro no es muy conocido, escribe un breve **resumen** para tener una idea clara del contenido y de los protagonistas. No expliques el final.

-A continuación, redacta la **valoración personal**. Hay que tener en cuenta la forma y el contenido del libro:

a) Escribe al principio la **tesis**, es decir, qué piensas sobre el libro que has leído. Procura que sea una oración simple, pero que contenga lo esencial de tu opinión.

b) Luego escribe los **argumentos** o razones que te han llevado a tener esa opinión: habla del título, del género, de los personajes, de la estructura de la obra, del tipo de lenguaje y de los aspectos concretos del ejemplar que has leído.

c) Al final escribe una **conclusión** en la que consideres a qué tipo de lector va dirigido y si es adecuado para él. Señala, además, cuál es la intención del autor. También puedes hacer un breve resumen de todo lo anterior.

Después de escribir sobre el libro, tienes que comparar lo que has escrito con el guion que habías elaborado, para asegurarte de que no te has olvidado de ningún aspecto interesante.

Finalmente, si no tienes que hacer modificaciones, ya puedes dar por bueno tu texto argumentativo sobre ese libro.

Para redactar tu opinión sobre un libro, utiliza elementos gramaticales propios de los textos argumentativos:

- Verbos de opinión: creer, opinar, considerar, pensar, tener claro...
- Conectores: en consecuencia, o sea, sin embargo, además...
- Organizadores: para empezar, para terminar, en conclusión, en definitiva... (p. 63).

Fíjate en el libro de la izquierda. Imagina de qué puede tratar y escribe algunas líneas sobre él. (p. 64).

- Actividades en las que se aportan un tema y una intención: 20% de manuales

En López aparece una actividad en la que se indica un tema y una intención:

*Busca información sobre tu cantante, grupo, escritor o cineasta favorito y redacta un texto periodístico que gire en torno a su última obra.*

*No olvides que tu intención es persuadir a los demás del interés de su creación a fin de que la adquieran, vayan a verla, asistan a los conciertos... (p. 211).*

- Actividades en las que se aportan un tema y una estructura: 20% de manuales

En la siguiente actividad procedente del manual Lobato aparece una actividad en la que se indica un tema y una estructura:

*Imagina que tus padres se han tenido que ausentar de casa durante todo un fin de semana. Tomando como modelo el fragmento de Robinson Crusoe que has leído en la página 88, escribe un texto en el que reflexiones sobre la situación. Tu redacción debe responder a la estructura que figura en la tabla del margen.*

<i>PLANTEAMIENTO (al menos cinco renglones)</i>	
<i>LO BUENO</i>	<i>LO MALO</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
<i>CONCLUSIÓN (al menos cinco renglones)</i>	

(p. 90).

- Actividades en las que se aporta una imagen y un texto: 20% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Lobato:

*Observa atentamente la fotografía de Gollum, personaje de El Señor de los Anillos, y elabora un texto parecido al de la actividad 5. (p. 11).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema e información: 20% de manuales

Esta actividad se propone en López:

*Elabora un texto expositivo que ofrezca la misma información que uno de los esquemas. (p. 207).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 20% de manuales

En Lobato aparece este tipo de actividad:

*Redacta una crónica detallada de la vida en tu casa, ayer, entre las 8.00h y las 11.00 h. Después, señala en tu texto las expresiones valorativas que has utilizado. (p. 187).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 20% de manuales

En el manual Fanjul se plantean actividades de este tipo como la siguiente:

### ***Un examen sin nota***

*Habitualmente, cuando realizas un examen, obtienes una calificación por lo que has aprendido. Sin embargo, también es muy positivo que practiques cómo debes escribir cuando te enfrentes a este tipo de pruebas.*

*En esta ocasión, vas a realizar un examen, pero no habrá una calificación final. Para ello, sigue estas pautas:*

*A Escoge uno de los últimos temas que hayas estudiado en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. Si lo crees necesario, repásalo antes de comenzar con la actividad.*

*B Realiza un esquema con las ideas principales.*

*C Ordena la información, según la estructura que conoces.*

*D Redacta la exposición del tema; al escribir el texto, no olvides que la exposición debe caracterizarse por rasgos como el orden, la claridad, la objetividad y la precisión.*

*E Con ayuda del libro de texto, comprueba que no te hayas dejado ninguna idea importante.*

*F Repasa tu escrito y corrige todas las incorrecciones que en él haya. (p. 81).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una situación: 20% de manuales

En Del Canto encontramos una actividad en la que se indica el tipo textual, el tema y la situación comunicativa:

*Crea el photoblog de tu familia. Con los términos que acabas de aprender, escribe un breve texto para iniciarlo. (p. 262).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una imagen: 20% de manuales

Una actividad en la que se dan estas directrices aparece en el manual Lobato:

*A partir de la ilustración, redacta un texto expositivo en el que expliques los dos posibles procesos por los que llegan los alimentos a nuestra mesa. (p. 75).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos y una imagen: 20% de manuales

En Del Canto aparece este tipo de actividad:

*Escribe la noticia que puede ilustrarse con esta fotografía (en la fotografía aparece un barco) (p. 172).*

- Actividades en las que se aportan el tema, pasos e indicaciones sobre el lenguaje: 20% de manuales

En Lobato aparece una actividad así:

*Redacta un texto que responda al título que se propone a continuación siguiendo las pautas señaladas.*

*El día más importante de mi vida*

*-Recuerda un suceso especialmente feliz o desgraciado de tu vida.*

*-Cuenta en primera persona lo que ocurrió ese día, desde por la mañana hasta por la noche.*

*-Recuerda que debes organizar tu relato en párrafos.*

*-Tu narración debe ocupar al menos una página. (p. 58).*

- Actividades en las que se aportan el tema, una estructura y una indicación sobre el lenguaje: 20% de manuales

La siguiente actividad aparece en Lobato:

*¿Cuál es el plan que Emma ha elaborado para vengar la muerte de su padre? Piensa qué puede haber tramado y escribe un texto en primera persona, de al menos veinte renglones, organizado en dos párrafos.*

*-En el primer párrafo, explica los detalles del plan de la mujer.*

*-En el segundo, narra lo que efectivamente sucedió cuando Emma Zunz intentó llevarlo a cabo. (p. 122).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 20% de manuales

En Fanjul aparece este tipo de actividad:

### ***Unas instrucciones***

*Redacta un texto instructivo para ahorrar el agua que todos necesitamos. Debes seguir estos pasos.*

*A Elección del objetivo: ahorro de agua.*

*B Información sobre el tema: busca artículos de periódico o noticias, en televisión e internet, sobre el problema y las consecuencias de la escasez de agua.*

*C Redacta el texto:*

*•Enumera las indicaciones que hay que seguir para ahorrar agua: la ducha en vez del baño, lavarse los dientes con el grifo cerrado, utilizar el lavavajillas o la lavadora cuando están llenos, cuidar que los grifos no goteen, etc.*

*•Utiliza oraciones breves y sencillas.*

*•Usa verbos de acción y emplea el imperativo y el subjuntivo.*

*D Revisa lo que has escrito y corrígelo: presta especial atención a la ortografía, la estructura de las ideas y el vocabulario empleado. (p. 27).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos, una estructura e indicaciones sobre el lenguaje: 20 % de manuales

Estas indicaciones se dan en una actividad que encontramos en Fanjul:

### **Una noticia**

*Aunque no seamos conscientes, constantemente somos portadores de noticias que damos a nuestros padres, a nuestros amigos... Ahora lo harás de forma escrita, como si fueses a publicar tu noticia.*

*A Escoge algún acontecimiento de importancia, bien sobre un tema personal (la boda de un hermano, el nacimiento de un primo, etc.) o bien sobre cualquier otro tema de actualidad que te interese (un concierto en tu ciudad, la inauguración de un teatro, el rescate de una ballena...).*

*B Estructura toda la información que recopiles, teniendo en cuenta que debes diferenciar muy bien las tres partes de la noticia: titular, entradilla y cuerpo.*

*C Principalmente en el cuerpo de la noticia, debes dar respuesta a las preguntas ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿por qué? o ¿para qué?*

*D ¡Y no olvides que la noticia debe destacar por la objetividad y la claridad en la exposición de los acontecimientos! (p. 113).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario e indicaciones lingüísticas: 20 % de manuales

También en Fanjul aparece un ejemplo de este tipo de actividad:

### **Una circular**

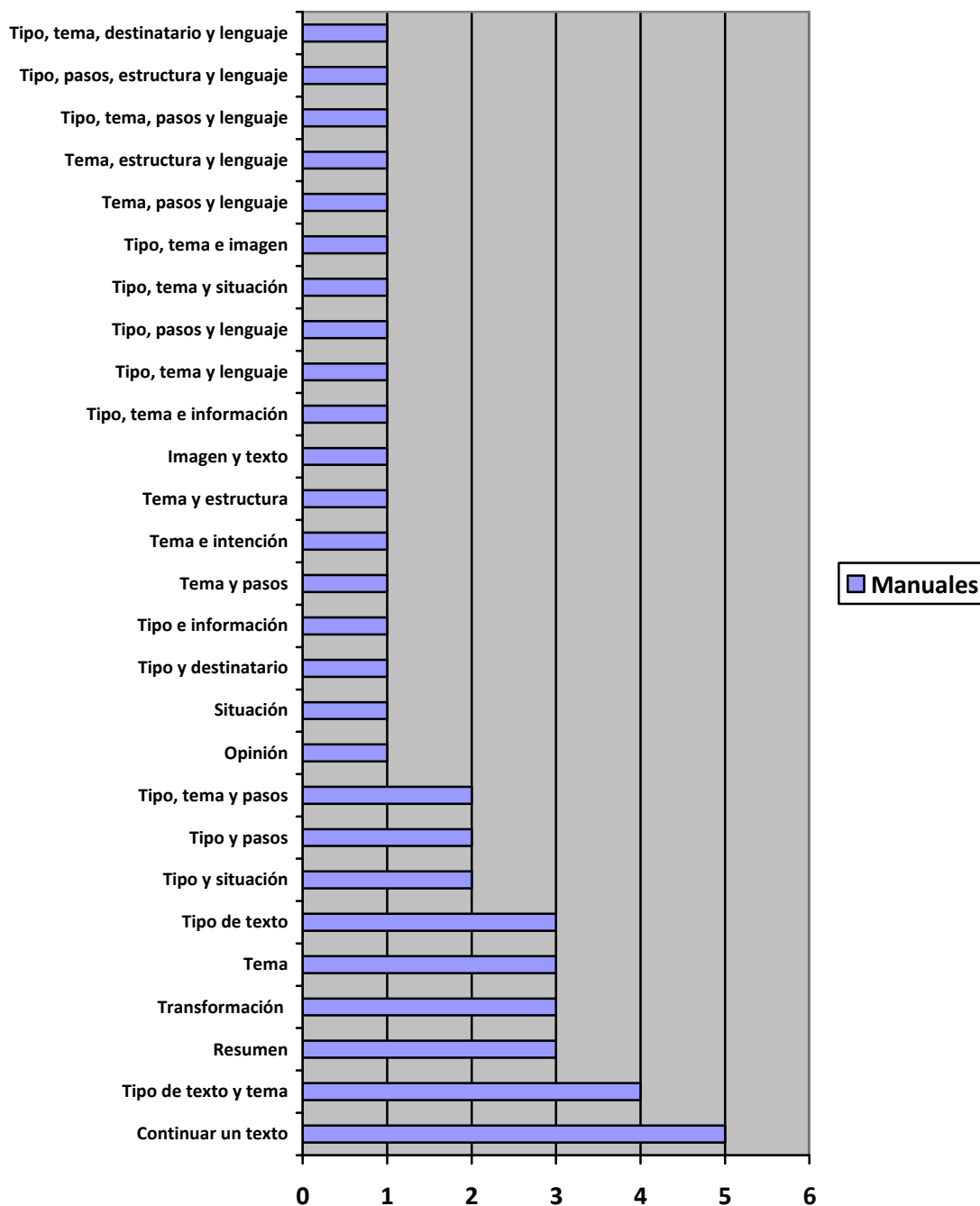
*Existen situaciones que exigen un registro determinado: en una circular, debes emplear un registro culto, aunque el destinatario pueda ser gente de tu entorno, como tus compañeros de clase o tus vecinos. Se emplea este registro porque es una notificación importante y el destinatario es muy amplio, y, por tanto, puede llegar a gente adulta o desconocida con quien debes emplear el registro formal.*

*A Escribe una circular para convocar a una reunión a todos los compañeros de tu curso para hablar sobre el viaje de fin de curso.*

*B No olvides que el propósito de esa carta es transmitir una información: incluye la fecha de la reunión, el lugar, la hora, el tema a tratar y quiénes estarán presentes. Especifica también a quiénes va dirigida la circular y qué se espera que hagan en la reunión los convocados.*

*C La circular tiene un destinatario colectivo, así que el tono ha de ser impersonal, neutro. (p. 11).*

### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales



### Deficiencias de las actividades de expresión escrita de los manuales

Vamos a referirnos ahora a las deficiencias que hemos encontrado en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- El 100% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar.

Por ejemplo en la siguiente actividad de Del Canto:

*Describe cómo eran los primeros zapatos que recuerdas haber tenido.*

*Describe un objeto de tu clase, un monumento de tu localidad, etc., sin mencionar de qué se trata. Un compañero o compañera debe adivinar qué estás describiendo. Después intercambiad los papeles. (p. 138).*

- En un 100% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos pedidos.

Muestra de ello es la actividad de Fanjul:

### **Una circular**

*Existen situaciones que exigen un registro determinado: en una circular, debes emplear un registro culto, aunque el destinatario pueda ser gente de tu entorno, como tus compañeros de clase o tus vecinos. Se emplea este registro porque es una notificación importante y el destinatario es muy amplio, y, por tanto, puede llegar a gente adulta o desconocida con quien debes emplear el registro formal.*

*A Escribe una circular para convocar a una reunión a todos los compañeros de tu curso para hablar sobre el viaje de fin de curso.*

*B No olvides que el propósito de esa carta es transmitir una información: incluye la fecha de la reunión, el lugar, la hora, el tema a tratar y quiénes estarán presentes. Especifica también a quiénes va dirigida la circular y qué se espera que hagan en la reunión los convocados.*

*C La circular tiene un destinatario colectivo, así que el tono ha de ser impersonal, neutro. (p. 11).*

- En un 80% de manuales aparecen actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa.

En esta actividad procedente de Lobato se da esta deficiencia:

*Busca información en una enciclopedia o en Internet sobre el cambio climático y redacta un informe de al menos quince líneas sobre esta cuestión. No te olvides de aportar datos concretos, así como conclusiones y propuestas para el futuro. (p. 91).*

- Un 80% de manuales contiene actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno.

En Lobato aparece una actividad que presenta esta deficiencia:

*Ahora vas a escribir una historia de terror protagonizada por un vampiro. Para ello, sigue las pautas que se indican a continuación.*

*-Trata de recrear el episodio en el que Lucy fue atacada.*

*-Describe minuciosamente al vampiro.*

*-Para que tu historia resulte más terrorífica, ambiéntala por la noche durante una fuerte tormenta. (p. 42).*

- En un 80% de manuales incluyen actividades que no aportan pautas suficientes para su realización.

Esta deficiencia aparece en la siguiente actividad de Del Canto:

*En clase, elegid un tema científico que os interese, abrid Wikipedia y leed su contenido. Haced un escrito añadiendo la información que falta y editadla en la web. (p. 156).*

- En un 60% de manuales aparecen actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar.

En la siguiente actividad procedente del manual López no se indica el tipo textual que se ha de componer:

*Busca información sobre tu cantante, grupo, escritor o cineasta favorito y redacta un texto periodístico que gire en torno a su última obra. (p. 211).*

- En un 60% de manuales hemos encontrado actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje.

Así sucede en esta actividad de Fanjul<sup>173</sup>:

### **Una circular**

*Existen situaciones que exigen un registro determinado: en una circular, debes emplear un registro culto, aunque el destinatario pueda ser gente de tu entorno, como tus compañeros de clase o tus vecinos. Se emplea este registro porque es una notificación importante y el destinatario es muy amplio, y, por tanto, puede llegar a gente adulta o desconocida con quien debes emplear el registro formal.*

*A Escribe una circular para convocar a una reunión a todos los compañeros de tu curso para hablar sobre el viaje de fin de curso.*

*B No olvides que el propósito de esa carta es transmitir una información: incluye la fecha de la reunión, el lugar, la hora, el tema a tratar y quiénes estarán presentes. Especifica también a quiénes va dirigida la circular y qué se espera que hagan en la reunión los convocados.*

*C La circular tiene un destinatario colectivo, así que **el tono ha de ser impersonal, neutro.** (p. 11).*

- En un 60% de manuales hemos encontrado actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo.

---

<sup>173</sup> En la actividad que mostramos a continuación estas indicaciones aparecen señaladas en negrita por nosotros.



Observamos esta deficiencia en la actividad de Garralón que reproducimos:

*Explica, en 8-10 líneas, tu experiencia con las cucarachas o tu conocimiento directo de las mismas. (p. 85).*

- En un 40% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro.

Esto sucede en la siguiente actividad de Garralón:

*Con la información que aparece en el texto, redacta una descripción de Armando. (p. 7).*

- En un 40% de manuales aparecen actividades poco motivadoras para los alumnos.

Por ejemplo, consideramos poco motivadora la siguiente actividad por el tema propuesto y por la petición de memorizar una lección antes de la composición textual:

*En tu libro de Ciencias de la naturaleza hay una lección sobre el calor y la temperatura, apréndetela bien. Escribe un texto científico describiendo de manera clara en qué consisten ambos fenómenos. (p. 156).*

- En un 40% de manuales aparecen actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos de 2º de ESO.

Una muestra de una actividad que consideramos difícil para los alumnos de 2º de ESO es la que aparece en Del Canto, puesto que no se dan pautas suficientes y sin embargo se pide la composición de un texto de gran extensión:

*Infórmate sobre avances tecnológicos recientes, documéntate sobre ellos y elabora un trabajo en el que el cuerpo conste de dos páginas. (p. 156).*

- En un 40% de manuales aparecen actividades que no proponen temas.

Por ejemplo, en la siguiente actividad de Fanjul no se propone el tema del texto que se ha de componer:

#### ***Una carta al director***

*Siguiendo el modelo que te facilitamos, escribe tu propia carta al director para el periódico de tu localidad. En ella, plantearás la necesidad de construir un carril para bicicletas en tu lugar de residencia. La carta no debe exceder la extensión que recomienda el editor (suelen ser unas 20 líneas, aproximadamente 250 palabras). Te proponemos algunos pasos que te pueden servir de ayuda:*

*A Encabeza la carta con un título sugerente, que llame la atención de los lectores. Escribe tu nombre y apellidos al comienzo o al final del texto.*

*B Comienza tu carta con una introducción en la que hagas referencia a los problemas de tráfico y contaminación en tu localidad. Incluye algún ejemplo o experiencia concretos.*

*C Ofrece argumentos que apoyen tu propuesta de la necesidad de construir un carril bici e intenta aportar soluciones.*

*D Concluye el texto con una valoración final y la reiteración de tu solicitud.*

*E Cuando acabes, lee atentamente tu carta, y no olvides repasar la ortografía y la forma de expresión. (p. 151).*

- Un 20% de manuales propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo.

Esto sucede en la actividad de Garralón que mostramos a continuación:

*Describe a cada uno de los dos amigos protagonistas del segundo texto: cómo son, qué personalidades tienen, qué sentimientos o estados de ánimo demuestran... (p. 61).*

- En un 20% de manuales aparece una actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo.

En Garralón se da esta deficiencia en la siguiente actividad:

*Dos amigos dialogan para llegar a un acuerdo sobre qué hacer el fin de semana. Uno prefiere ir de excursión a una ciudad vecina, mientras que el otro opta por quedarse en casa y posponer la salida hasta la semana siguiente. Imagina los **argumentos** que utilizará cada uno para defender su propuesta y **redacta un diálogo** en el que se cumplan las **normas** que se han estudiado en la sección «Comunicación y Sociedad». (p. 154).*

### Deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita en los manuales



#### Actividades adecuadas

Un 20% de manuales que plantean actividades de expresión escrita contienen actividades que consideramos adecuadas, distribuidas en los manuales del siguiente modo:

- Dos actividades: Del Canto

En Del Canto aparecen dos actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. Aunque, en la primera actividad que mostramos, no se indica la función concreta para la que se pueden utilizar los medios lingüísticos:

### **Escribir sobre un libro**

*Antes de escribir sobre un libro, debes tener en cuenta estos consejos para que tu texto argumentativo responda fielmente a cómo es el libro y a la opinión que te merece:*

*-Debes hacer anotaciones, en fichas, de lo que te llame la atención a lo largo de la lectura.*

*-Escribe un guión con apreciaciones sobre la forma del libro (portada, número de páginas, ilustraciones), el título, la intención del autor, el tipo de lector al que va dirigido, la organización de las partes del libro (los capítulos que tiene), los personajes (reales, ficticios, interesantes, peculiares...) y el género (histórico, fantástico, de ciencia ficción...).*

*Un texto argumentativo sobre un libro habitualmente se redacta en varios párrafos:*

*-Para empezar, cita el libro. Fíjate en cómo se escribe una **referencia** bibliográfica. Presta atención a los estilos de letra y a la puntuación:*

*Agustín SÁNCHEZ: La leyenda del Cid. Barcelona, Ed. Vicens Vives, 2007.*

*Nombre APELLIDO/S:      Título.                      Ciudad,                      Editorial,                      año.*

*-Si el libro no es muy conocido, escribe un breve **resumen** para tener una idea clara del contenido y de los protagonistas. No expliques el final.*

*-A continuación, redacta la **valoración personal**. Hay que tener en cuenta la forma y el contenido del libro:*

*a) Escribe al principio la **tesis**, es decir, qué piensas sobre el libro que has leído. Procura que sea una oración simple, pero que contenga lo esencial de tu opinión.*

*b) Luego escribe los **argumentos** o razones que te han llevado a tener esa opinión: habla del título, del género, de los personajes, de la estructura de la obra, del tipo de lenguaje y de los aspectos concretos del ejemplar que has leído.*

*c) Al final escribe una **conclusión** en la que consideres a qué tipo de lector va dirigido y si es adecuado para él. Señala, además, cuál es la intención del autor. También puedes hacer un breve resumen de todo lo anterior.*

*Después de escribir sobre el libro, tienes que comparar lo que has escrito con el guión que habías elaborado, para asegurarte de que no te has olvidado de ningún aspecto interesante.*

*Finalmente, si no tienes que hacer modificaciones, ya puedes dar por bueno tu texto argumentativo sobre ese libro.*

*Para redactar tu opinión sobre un libro, utiliza elementos gramaticales propios de los textos argumentativos:*

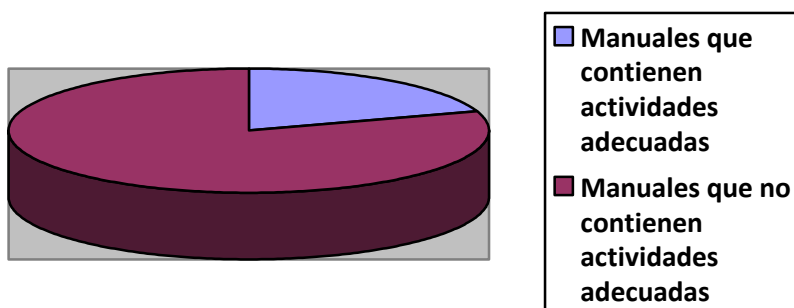
*- Verbos de opinión: creer, opinar, considerar, pensar, tener claro...*

*- Conectores: en consecuencia, o sea, sin embargo, además...*

- *Organizadores: para empezar, para terminar, en conclusión, en definitiva...* (p. 63).

*Fíjate en el libro de la izquierda. Imagina de qué puede tratar y escribe algunas líneas sobre él.* (p. 64).

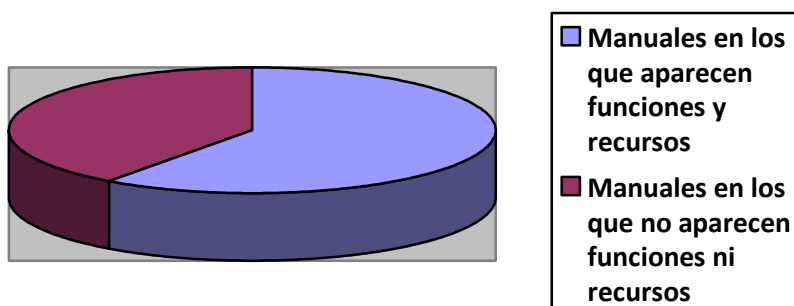
#### Manuales que presentan actividades que consideramos adecuadas



#### Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales<sup>174</sup>

Tres manuales de cinco contienen apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en cinco ocasiones:

#### Manuales en los que aparecen funciones comunicativas y recursos lingüísticos



En total, podemos decir que de las cinco ocasiones en que aparecen estos apartados, en dos aparecen aislados de otros contenidos, en tres sin actividades de análisis de textos y en cuatro sin actividades de composición.

<sup>174</sup> La justificación de este apartado aparece en 4.5.7. *Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales*, p.178.

En Del canto se dedican dos apartados a las funciones comunicativas y los recursos lingüísticos. En el primer caso, su tratamiento es aislado de otros contenidos, no aparecen actividades de análisis ni de composición textual, se propone la expresión oral:

### **EXPRESIÓN ORAL**

#### **Pedir, ofrecer y agradecer ayuda**

*Todos necesitamos ayuda algunas veces. Debes aprender a pedir y a ofrecerla con cortesía, y agradecer la que los demás te brindan.*

#### **Pedir ayuda**

*-Puedes solicitar la atención de tu interlocutor con una llamada (un vocativo): María, ven; o con expresiones como por favor, oiga, disculpe, perdone.*

*-Explica lo que necesitas: necesito, quiero, tengo que, busco/buscaba, quería/querría, me gustaría...*

*-Pide ayuda preguntando; es más cortés que usar el imperativo: ¿Me dejas...?, ¿Te importaría...?, ¿Puede decirme...?, ¿Podría indicarme...?, ¿Me hace el favor...?, ¿Sería tan amable de...?*

*-Puedes explicar el porqué de tu petición: Resulta que.... Es que...*

#### **Ofrecer ayuda**

*- No impongas tu ayuda; pregunta o da opciones: ¿Necesitas...?, ¿Quieres...?, ¿Por qué no...?, Sí quieres..., ¿Puedo ayudarle?, ¿Qué desea?*

#### **Agradecer la ayuda**

*-Puedes utilizar expresiones como: Sí, te lo agradezco; Pues te/se lo agradecería...; Sí, muchas gracias...; De acuerdo, gracias, muy amable; No, no hace falta, pero gracias.*

*-Cuando rechazas la ayuda, puedes añadir una justificación; así tu negativa será más cortés. Además, aunque la rechaces, debes agradecerla: A/o es necesario, muchas gracias, ya estoy bien; No, gracias de \ todas formas, estoy cansado.*

#### **Fíjate...**

*Hay una gran diferencia entre cómo te diriges a tus amigos y a personas de confianza (contextos informales) y cómo debes dirigirte a los desconocidos (contextos formales).*

*Javi, ¿puedes ayudarme, por favor?*

*¡Claro! ¿Dónde quieres que lo ponga?*

#### **Actividades**

*-Por parejas, improvisad conversaciones en las que ofrezcáis o pidáis ayuda en las siguientes situaciones formales. Luego escenificad alguna de ellas ante el grupo:*

*-una biblioteca                      -un hotel                      -la jefatura de estudios*

-Decide en qué situaciones serían adecuadas las siguientes intervenciones y cómo se pueden modificar para que sean más corteses:

-¿Me dejas el bolígrafo un momentito?

-Yo sólo quería un poco de perejil...

-Oye, déjame tu diccionario.

-Perdone, ¿tiene hora? (p. 7).

En el segundo caso, el tratamiento es aislado, no se propone el análisis textual, pero sí la composición:

	<b>CARTA EN PAPEL</b>	<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>
<b>Lugar y fecha</b>	<i>En una línea a la derecha de la hoja.</i>	<i>No se escriben; lo indica el servidor de Internet.</i>
<b>Asunto</b>	<i>Sólo en las cartas de contenido formal, antes del destinatario y en una sola línea.</i>	<i>Se escribe en un campo específico.</i>
<b>Saludo</b>	<i>Referencia a la persona a la que dirigimos la carta: Querido abuelo: Hola, Fabio: Estimado señor: Apreciados colaboradores:</i>	
<b>Contenido</b>	<i>Texto en el que se redacta el mensaje: -Te escribo esta carta (o correo) para... -Me dirijo a usted...</i>	
<b>Despedida</b>	<i>Se pueden utilizar varias fórmulas: -Un beso -Hasta pronto -Atentamente -Saludos cordiales La despedida tiene que estar en consonancia con la persona y con el saludo que se haya usado anteriormente; así, no puedes saludar con un Hola y despedirte con un Saludos cordiales.</i>	
<b>Firma</b>	<i>Sólo el nombre si es para un conocido (carta o correo electrónico formal).</i>	

(p. 242).

*Imagina que hace casi un año que no ves a tus amigos del campamento del verano pasado. Escribeles una carta para contarles cómo te ha ido el curso y tus proyectos para las próximas vacaciones de verano.*

*10 Poned vuestros nombres en un papel y mezcladlos todos. Coged cada uno un papel y escribidle una carta a quien os haya tocado. Si a alguno le sale su nombre, que cambie de destinatario.*

*11 Envía un correo electrónico a un familiar que viva lejos y no veas con frecuencia.*

12 Acaban de llamar por teléfono a tu casa preguntando por tu madre, que no está. Déjale una nota con el nombre y el número de la persona que ha llamado.

13 Escribe una felicitación a un amigo o familiar al que hace algún tiempo que no ves.

14 Escribe la invitación para tu próximo cumpleaños.

16 Escribe una carta a la editorial que publica un álbum de cromos que coleccionas. Solicita los que te faltan.

18 Redacta una carta de solicitud al director o directora de tu centro pidiéndole permiso para realizar una excursión cultural para ampliar conocimientos de algún tema de Ciencias Sociales, como, por ejemplo, visitar las ruinas romanas de Tarragona. (p. 244).

En Fanjul encontramos un apartado dedicado a funciones comunicativas y recursos lingüísticos para su expresión de un modo no aislado, con actividades de análisis, pero no de composición:

## **GRAMÁTICA**

### **El verbo**

*Ya hemos estudiado que, en la conjugación verbal española, existen tres tiempos: presente, pasado y futuro. Sin embargo, estos tiempos pueden llegar a expresar valores o significados diferentes del habitual, dependiendo del contexto en el que se encuentren.*

*El próximo verano voy a Irlanda.*

*Quería ver esa camisa.*

*¿Quién llamará a estas horas?*

### **Valores del presente**

*El presente se utiliza cuando la acción expresada por el verbo ocurre en el momento en que se enuncia. Se denomina **presente actual**.*

*Llueve a cántaros.*

*No obstante, a veces este tiempo se usa con otros valores o significados distintos del presente actual, según la situación en que se emplee. Te presentamos, a continuación, los más frecuentes:*

- **Habitual.** Indica acciones que se repiten frecuentemente.

*Todos los veranos vamos a mi pueblo.*

- **Intemporal.** Señala que la acción es un principio universal.

*Dos más dos son cuatro.*

- **Histórico.** Se utiliza para hablar de hechos que ocurrieron en el pasado.

*Pedro Almodóvar consigue su primer Óscar en 1999.*

- **Futuro.** Se usa cuando el hablante considera cercanas acciones venideras.

*Mañana voy a médico.*

- **Imperativo.** Se emplea para dar órdenes.



*Le pides perdón ahora mismo.*

15. Indica el valor del presente de indicativo en las siguientes oraciones.

- a) *Esta noche ceno en tu casa.*
  - b) *Todas las mañanas desayuno a las ocho.*
  - c) *Einstein nace en 1879.*
  - d) *En septiembre veo a mis compañeros de clase.*
  - e) *Esta tarde vas a la biblioteca y devuelves ese libro.*
  - f) *La Tierra gira en torno al Sol.*
- *Cambia el tiempo del verbo de cada una de las oraciones anteriores sin que varíe su significado.*

16. Transforma estas oraciones de manera que tengan significado indicado entre paréntesis y el verbo conjugado en presente.

- a) *El 20 de julio de 1969 el hombre llegó a la Luna. (histórico)*
- b) *Volved a casa temprano. (imperativo)*
- c) *En septiembre comenzará la Vuelta Ciclista a España. (futuro)*
- d) *Los sábados siempre hemos jugado al tenis. (habitual)*
- e) *Desde siempre, el agua pura ha sido incolora, inodora e insípida. (intemporal)(p. 48).*

### **Valores del pasado**

*El pasado se utiliza cuando la acción expresada por el verbo es anterior al momento fríe se enuncia.*

*Esta mañana hemos visto el arco iris.*

*En 1989, Camilo José Cela obtuvo el Premio Nobel de Literatura.*

*Sin embargo, al igual que ocurre con el presente, este tiempo se utiliza con otros valores o significados diferentes:*

**Pasado de cortesía.** *Se usa cuando queremos ser amables al hacer una petición.*

*Quería hacerle una consulta...*

**Pasado con valor hipotético.** *Lo emplean por ejemplo los niños cuando juegan y reparten sus papeles.*

*¿Jugamos a que yo era un gigante y tú eras un brujo...?*

### **Valores del futuro**

*El principal valor del futuro es expresar lo que ocurrirá.*

*Mañana lloverá en las Comunidades bañadas por el Cantábrico.*

*Pero también se puede utilizar con los siguientes significados:*

- **Imperativo.** *Se emplea para comunicar una orden.*

*¡No irás al parque!*

- **Probabilidad.** *Se utiliza para expresar una duda o una suposición.*

*¿Qué hora será?      ¿Habrá llegado ya?*

17. Di cuál es el valor de los verbos de las siguientes oraciones.

- a) ¡Mañana iremos a la playa a comer cangrejos!
- b) Novia no tendrás tú, ¿verdad?
- c) Quería pedirle un pequeño favor.
- d) ¿Jugamos a que éramos astronautas?

18. Escribe una forma verbal que exprese el valor indicado entre paréntesis.

- a) Los domingos            más horas, (dormir habitual)
  - b)            tu habitación, (ordenar imperativo)
  - c) ¿            ayudarme, por favor? (poder cortesía)
  - d) Fernández Ochoa            la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Invierno en 1972.  
(conseguir histórico)
  - e) Esta tienda            a las ocho, (cerrar suposición)
- ¿Qué tiempo has empleado en cada caso?

19. Copia los verbos de este fragmento que estén en pasado y responde a las cuestiones que se plantean a continuación.

*Tú hazte cuenta que vamos los dos en una barca. Oye, ¡qué divertido! Tú eras el que iba remando; la mar estaba muy revuelta, muy revuelta; ¡era una noche terrible y no veíamos la costa ni a la de tres!; yo tenía mucho miedo y tú entonces...*

Rafael Sánchez Ferlosio: *El Jarama, Destino*

- a) ¿Con qué valor se han utilizado?
- b) Continúa el texto cuatro líneas más, utilizando el mismo tiempo verbal, con idéntico valor. (p. 49).

En Garralón se tratan funciones comunicativas y recursos lingüísticos en un apartado aislado de otros contenidos sin plantearse actividades de análisis de textos ni actividades de composición:

### **Elegir registro**

*El uso adecuado de la lengua requiere que el hablante sepa elegir en cada situación y con cada destinatario el **registro** más conveniente, es decir, la variedad más o menos formal, coloquial, culta, literaria, etc., que corresponda a esa situación. Aunque existen muchos grados y modalidades diferentes en los registros formales e informales, vamos a practicar el uso de ambas variedades de habla en diversas situaciones, Observa el siguiente ejemplo:*

#### **CÓMO QUEJARSE DE QUE TE HAN PISADO EN EL AUTOBÚS**

##### **REGISTRO INFORMAL**

*A ver si tienes más cuidado y no te sueltas de la barra, chaval, que me has machacado el pie y estoy viendo las estrellas.*

##### **REGISTRO FORMAL**

*Por favor, señor, le ruego que tenga usted cuidado y haga el favor de agarrarse bien, que me ha pisado reiteradamente el pie y me ha hecho daño.*

**Completa los cuadros que aparecen a continuación rellenando los que están vacíos con una versión del registro formal o informal (según el caso) redactada por ti para cada una de las situaciones propuestas:**

### **CÓMO HACER UNA INVITACIÓN A CENAR**

REGISTRO INFORMAL

*Lucía, ¿te molaría venirme a cenar conmigo el viernes? Le he echado el ojo a un garito que está chachi y nos lo vamos a pasar de muerte, ya verás.*

REGISTRO FORMAL

### **COMO REDACTAR UN CORREO ELECTRÓNICO DE FELICITACIÓN**

REGISTRO INFORMAL

REGISTRO FORMAL

*Amigo Sergio: Te deseo muchas felicidades en el día de tu cumpleaños y mucho éxito en este nuevo año de tu vida que estás comenzando.  
Saludos cordiales.*

### **COMO PREGUNTAR UNA DIRECCIÓN**

REGISTRO INFORMAL

*Oye, tío, enróllate y dime cómo se va desde aquí a la Plaza del Ayuntamiento. ¿Pillo el bus o queda bastante cerca para ir a pata?*

REGISTRO FORMAL

(p. 176).

### **COMO DECLARARSE A ALGUIEN POR CARTA**

REGISTRO INFORMAL

REGISTRO FORMAL

*Voy a confesarte que hace tiempo me sentí atraído(a) por ti y que, con el paso de los meses, ha ido naciendo en mí el amor. Mi timidez me ha impedido confesártelo hasta ahora, pero me siento tan enamorado que necesito comunicarte mis sentimientos y pedirte que me digas si estarías dispuesta(o) a salir conmigo.*

### **COMO EXPLICAR EL MANEJO DE LA LAVADORA**

REGISTRO INFORMAL

*Mira, es muy fácil: lo primero, metes la ropa, sin atiborrar la lavadora, cierras la puerta y echas el detergente en el cacharro ese que está a la izquierda, ¿vale? Bueno, y el suavizante, igual, pero en el cajetín de al lado. Luego ya vas y miras a ver qué programa le va a la ropa que has puesto, ¿de acuerdo? Pues lo pones, le das al botón de arranque y ya está.*

REGISTRO FORMAL

### **COMO DISCULPARSE POR HABER PISADO A ALGUIEN EN EL AUTOBÚS**

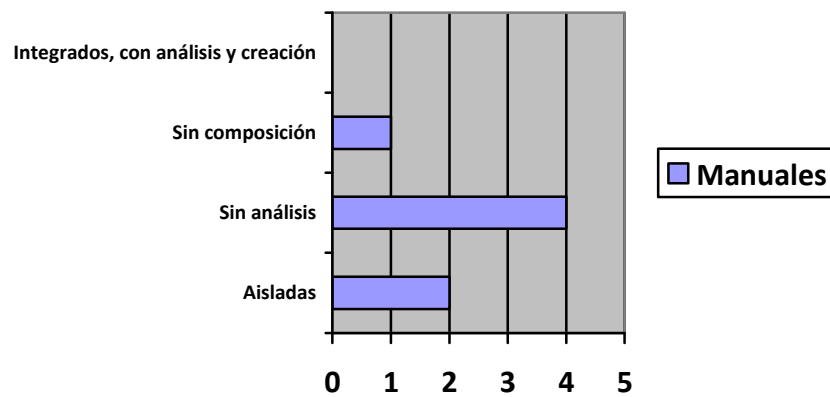
REGISTRO INFORMAL

#### REGISTRO FORMAL

*¡Cuánto siento haberle pisado! ¡Qué torpe soy! Le ruego que me disculpe, por favor. Lo cierto es que, con esta aglomeración de personas, he perdido el equilibrio y le he pisado a usted inadvertidamente durante unos segundos. Dado que tengo la mano derecha ocupada con esta bolsa que llevo, no he podido asirme bien. Perdóneme, caballero. (p. 177).*

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización aparecen integradas en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en ninguna ocasión de los cinco manuales analizados:

#### Tratamiento de las funciones comunicativas y los recursos lingüísticos en manuales



#### Tipos de textos<sup>175</sup>

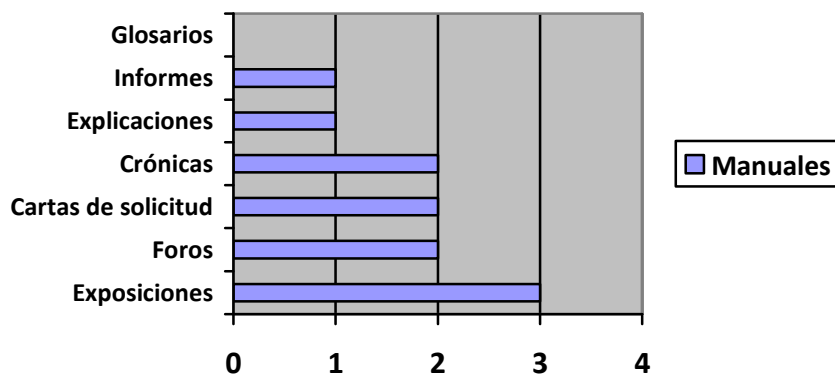
De los propuestos por el Real Decreto los manuales trabajan:

- Exposiciones: en tres manuales de cinco analizados
- Participación en foros: en dos manuales de cinco analizados
- Cartas de solicitud: en dos manuales de cinco analizados
- Crónicas: en dos manuales de cinco analizados
- Explicaciones: en un manual de cinco analizados
- Informes: en un manual de cinco analizados

<sup>175</sup> Nos referimos a este apartado en 4.5.8. *Tipos de textos*, p. 178.

- Glosarios: en ningún manual de cinco analizados

**Tipos de textos propuestos por el Real Decreto para la composición por parte de los alumnos de la ESO en los manuales**

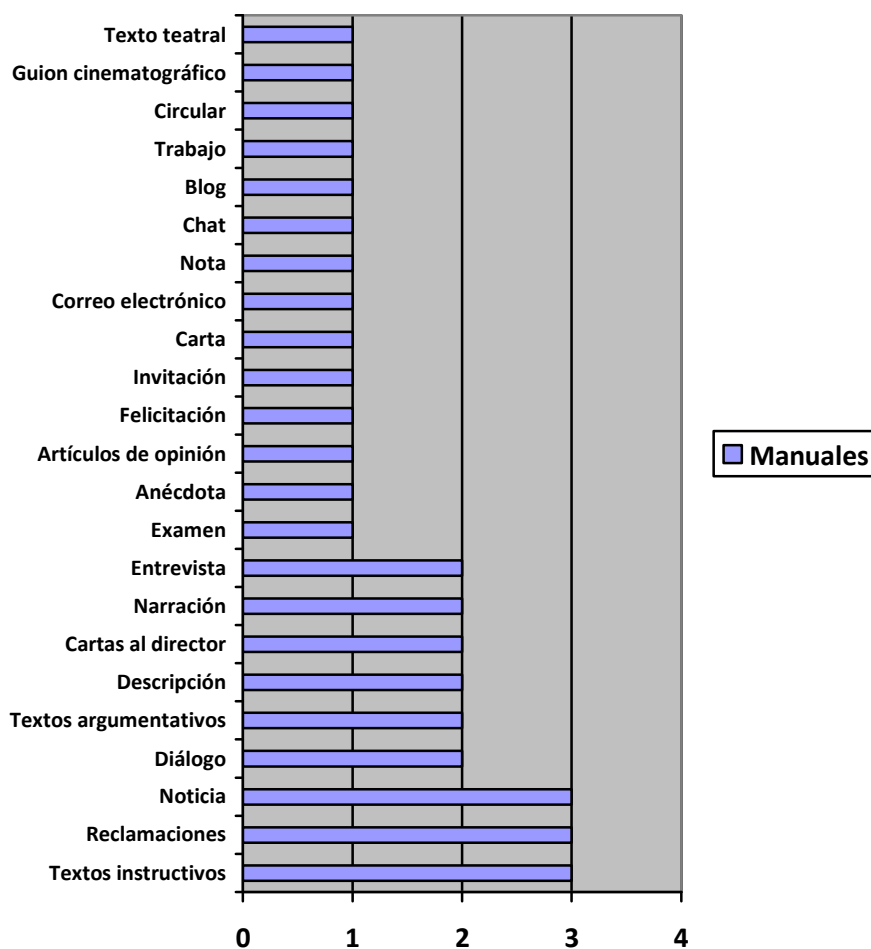


**Otros textos que trabajan los manuales que no recoge explícitamente el Real Decreto para tratarlos en 2º de ESO:**

- Textos instructivos (normas): en tres manuales de cinco analizados
- Reclamaciones: en tres manuales de cinco analizados
- Noticia: en tres manuales de cinco analizados
- Diálogo: en dos manuales de cinco analizados
- Textos argumentativos: en dos manuales de cinco analizados
- Descripción: en dos manuales de cinco analizados
- Cartas al director: en dos manuales de cinco analizados
- Narración (incluimos relato): en dos manuales de cinco analizados
- Entrevista: en dos manuales de cinco analizados
- Examen: en un manual de cinco analizados
- Anécdota: en un manual de cinco analizados
- Artículos de opinión: en un manual de cinco analizados
- Felicitación: en un manual de cinco analizados
- Invitación: en un manual de cinco analizados
- Carta: en un manual de cinco analizados
- Correo electrónico: en un manual de cinco analizados

- Nota: en un manual de cinco analizados
- Chat: en un manual de cinco analizados
- Blog: en un manual de cinco analizados
- Trabajo (científico, académico): en un manual de cinco analizados
- Circular: en un manual de cinco analizados
- Guion cinematográfico: en un manual de cinco analizados
- Texto teatral: en un manual de cinco analizados

**Tipos de textos cuya composición se plantea en los manuales**



### Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas<sup>176</sup>

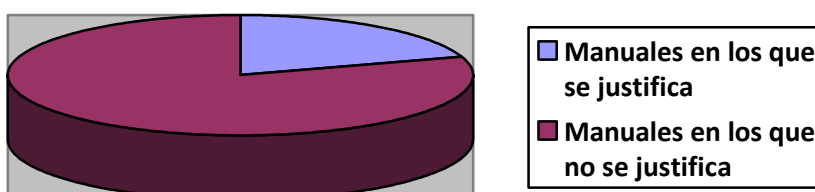
### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en el libro

<sup>176</sup> De la necesidad de abordar estos aspectos en el análisis de los manuales se trata en 4.5.9. *Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas*, p. 179.

En el 20% de los manuales se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

En Del Canto al principio aparece la siguiente presentación: *Las actividades de este libro se han concebido para integrar el aprendizaje de las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la enseñanza obligatoria.*

#### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en los manuales

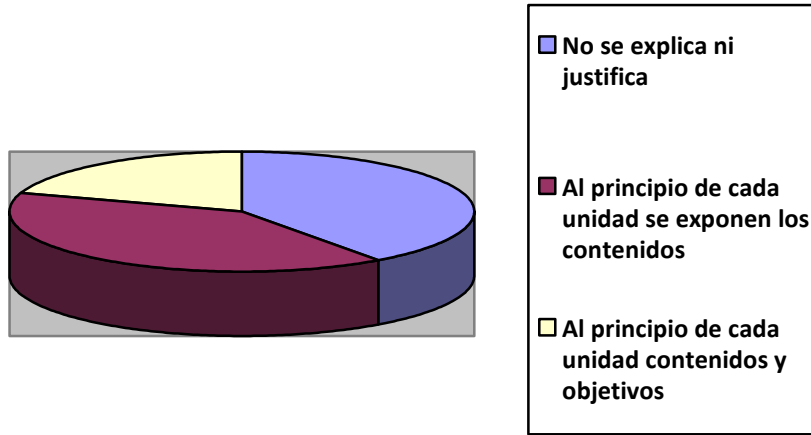


#### Explicación y justificación de la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección

En un 40% de los manuales no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica.

En un 40% de los manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar. En un 20% de los manuales se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar y los objetivos didácticos.

### Explicación y justificación de cada unidad didáctica en los manuales

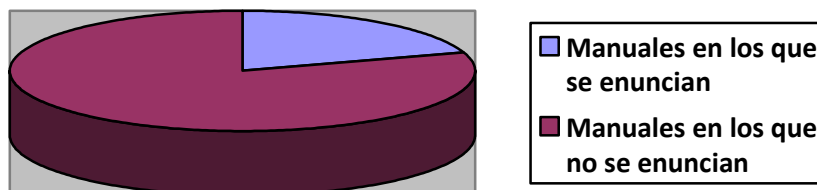


**Enunciación de los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección y el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades**

En un 80% de manuales no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades.

En un 20% de manuales al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

### Enunciación de los objetivos didácticos de cada unidad en los manuales





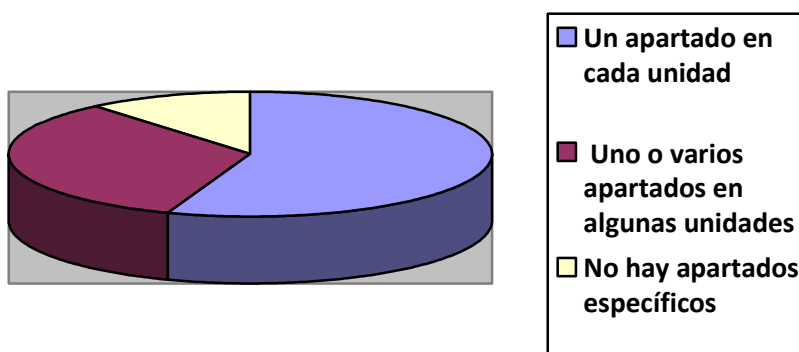
#### 4.6.3. Resultados del análisis de los manuales de 3º de ESO

##### Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos<sup>177</sup>

##### Apartados en los que se trata la expresión escrita

De los manuales analizados, un 55,56% proponen la expresión escrita en un apartado en cada unidad. Un 33,33% tratan la expresión en uno o varios apartados, solo en algunas unidades. Un 11,11% no dedican un apartado específico a la expresión escrita.

**Apartados de expresión escrita que aparecen en cada manual**



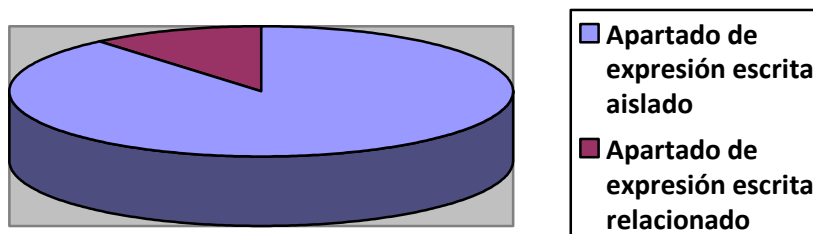
**Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma.**

La expresión escrita se propone en un 88,89% de los manuales en apartados diferentes, separados e independientes de otros apartados relacionados con esta, con lo que es imposible que el alumno aplique estos contenidos a sus ejercicios de expresión escrita.

Por ejemplo, en Bello el apartado *Expresión* en todas las unidades aparece antes y separado de los de *Gramática*, *Ortografía*, *Vocabulario* y *Literatura*, y después del apartado *Tipo de textos*.

<sup>177</sup> Para la justificación de este apartado véase 4.5.2. *Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos*, p. 148.

### Relación del apartado de expresión escrita con otros contenidos relacionados



### Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales

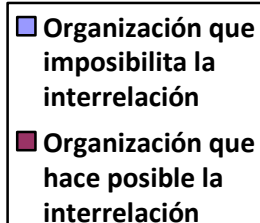
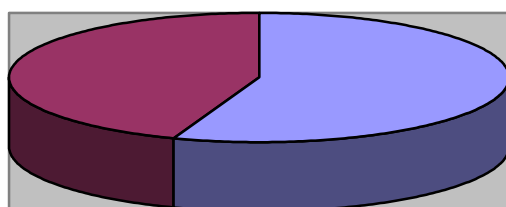
Un 55,56% de los manuales por su organización imposibilita la interrelación de los distintos bloques de contenidos. De los dieciocho manuales analizados un 55,56% impiden por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques. Un 44,44% de manuales, a pesar de trabajar en cada unidad los cuatro núcleos temáticos, no los interrelacionan. En definitiva, debido a su estructura y a su tratamiento ninguno de los dieciocho manuales interrelaciona los cuatro núcleos temáticos.

Por ejemplo, Arrufat impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques ya que las unidades de 1 a 7 se dedican a los bloques 2. *Leer y escribir* y 4. *Conocimiento de la lengua*, y de la 8 a la 14 al bloque 3. *Educación literaria*. En Martínez hay unidades diferentes para cada bloque de contenidos:

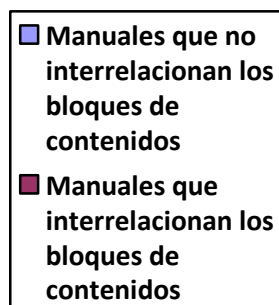
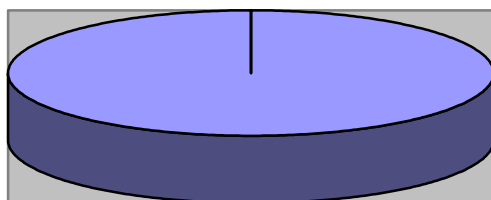
- De 1 a 10 Estudio de la lengua
- De 1 a 10 Comunicación y técnicas de trabajo
- De 1 a 10 Literatura (El manual se compone de 30 unidades)

Sin embargo, en Bazarra en cada unidad se trabajan todos los bloques, pero no se interrelacionan.

### Organización que imposibilita la interrelación de los bloques de contenidos



### Interrelación de los bloques de contenidos



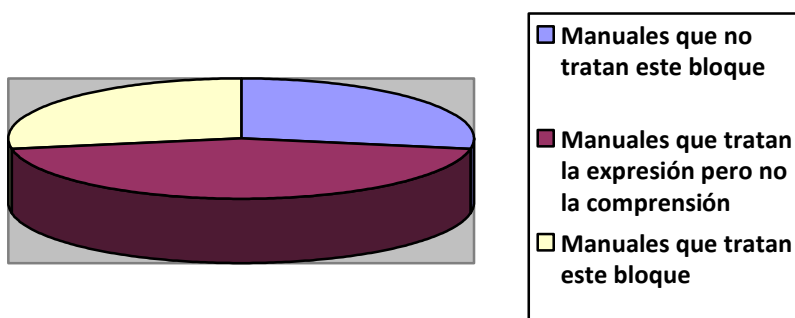
### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

Un 27,78% de los dieciocho manuales incluyen el tratamiento del bloque de contenidos Hablar, escuchar y conversar. Un 44,45% de ellos tratan la expresión oral pero no la comprensión oral. Un 27,78% no trabajan ni la expresión ni la comprensión oral.

Por ejemplo en Gálvez no se trata este bloque, en Del Canto se trata el hablar pero no el escuchar en el apartado *Texto oral planificado* (p. 12). En Echazarreta se trata este bloque completo en esta actividad:

*Durante cinco minutos, dos compañeros conversarán sobre el siguiente asunto: las asignaturas que se cursan en 3º de ESO y los profesores que las imparten. Mientras tanto, los demás tomareis nota de algunos de los rasgos de la comunicación oral que emplean y los comentaréis en grupo posteriormente. (p. 13).*

### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar* en los manuales

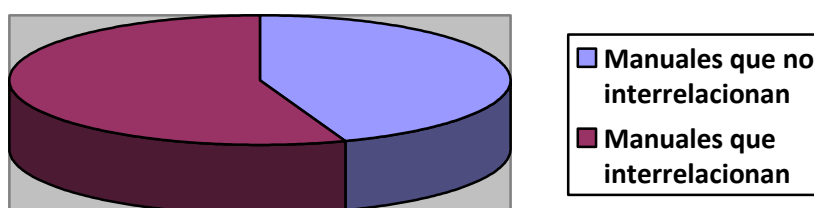


### Interrelación de los usos oral y escrito

De los dieciocho manuales analizados, un 44,44% no interrelacionan la expresión oral y la escrita, y un 55,56% sí.

A modo de ejemplo, diremos que Ariza no interrelaciona los usos oral y escrito, y Bouza sí por ejemplo en la siguiente actividad *Redactad una entrevista de tipo objetivo para exponerla ante los demás compañeros.* (p. 53).

### Interrelación de los usos oral y escrito



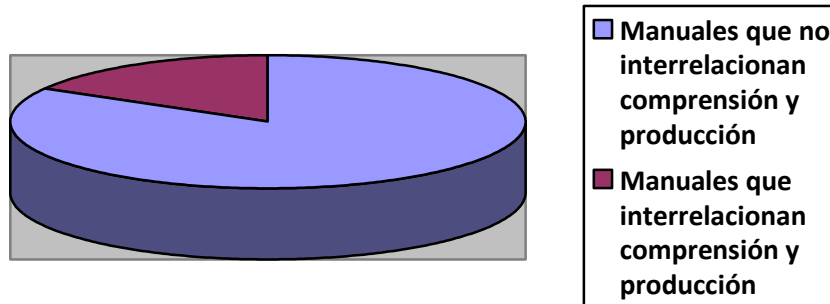
### Interrelación de la comprensión y la producción oral

Un 16,67% de los manuales interrelaciona la comprensión y la producción oral.

Del Canto no interrelaciona estas destrezas, Echazarreta sí interrelaciona la comprensión y la expresión oral en la siguiente actividad:

*Durante cinco minutos, dos compañeros conversarán sobre el siguiente asunto: las asignaturas que se cursan en 3º de ESO y los profesores que las imparten. Mientras tanto, los demás tomareis nota de algunos de los rasgos de la comunicación oral que emplean y los comentaréis en grupo posteriormente. (p. 13).*

### **Interrelación de la comprensión y la producción oral**



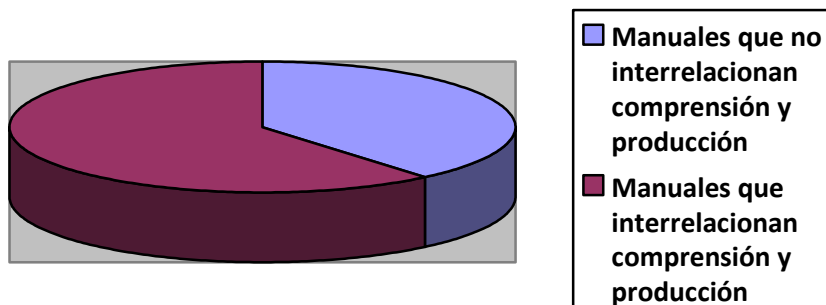
### **Interrelación de la comprensión y la producción escrita**

De los dieciocho manuales analizados, un 38,89% no interrelacionan la comprensión escrita con la expresión escrita, y un 61,11% sí lo hace.

Bazarra no interrelaciona la comprensión y la producción escrita, sin embargo en López aparece una actividad en el apartado final de cada tema denominado *Aplica lo aprendido* como, por ejemplo, la siguiente actividad:

*Imagina que el padre no hubiera traído a su hijo los walkie-talkies y redacta, a partir de esa situación, un posible diálogo entre ambos. (p. 22).*

### Interrelación de la comprensión y la producción escrita



### Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua*<sup>178</sup>

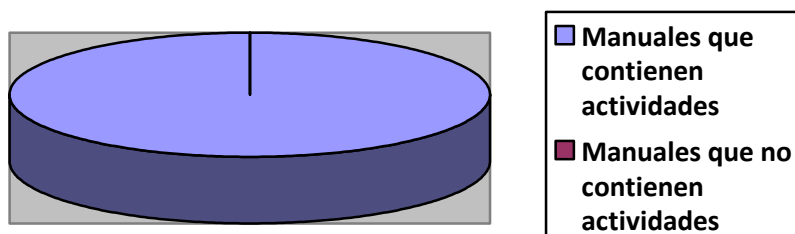
**Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua**

El 100% de los manuales presenta actividades que consisten en uso reflexivo de la lengua.

Por ejemplo, en Ariza se plantea la siguiente actividad:

*Convierte las siguientes oraciones enunciativas al mayor número posible de modalidades; explica qué efectos de significado se producen. (p. 20).*

### Actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



<sup>178</sup> Vid. apartado 4.5.3. *Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua*, p.151, para consultar la justificación de este apartado.

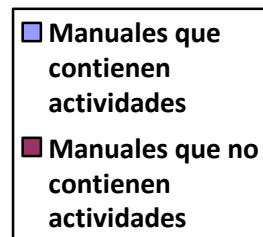
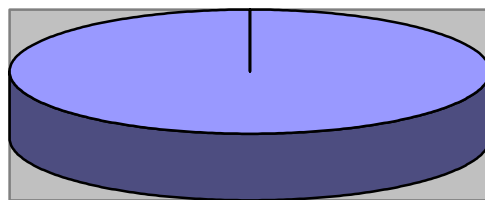
### Presencia de actividades de este bloque que no consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presentan actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua. Un ejemplo de este tipo de actividad es la que presenta Bello:

*Forma palabras derivadas uniendo a los vocablos que aparecen más adelante los prefijos y los sufijos que creas adecuados de los siguientes: -ino, des-, -ero, -al, pos-, -eda, -ura, -azo.*

*pera                      fino                      ojo                      Santander  
leche                      árbol                      moderno                      calzar (p. 16).*

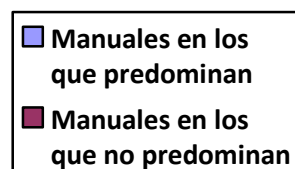
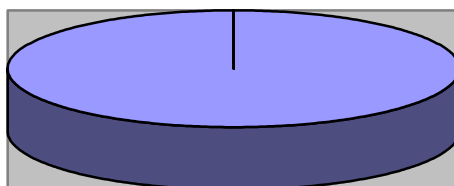
### Actividades que no consisten en el uso reflexivo de la lengua



### Predominio de actividades de uso reflexivo

En ningún manual predominan las actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

### Predominio de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



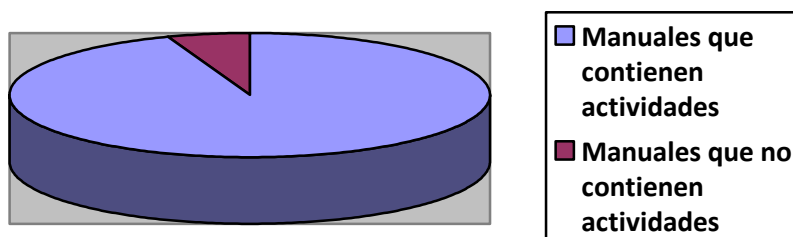
## Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua

En el 94,44% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

Por ejemplo, en Picó aparece la actividad:

*Copia las frases sustituyendo las palabras destacadas por los pronombres personales adecuados. (p. 144).*

### Actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua



## Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos<sup>179</sup>

### Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores

En el 100% de manuales se trabajan actitudes.

De entre los manuales que las trabajan, Bello presenta la siguiente actividad:

*Elaborad un reglamento para vuestra clase*

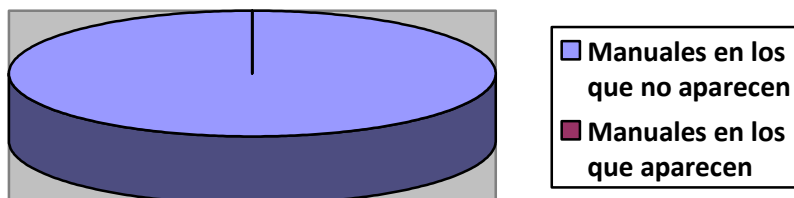
*Debéis elaborar, siguiendo los puntos del apartado anterior, un reglamento para vuestra clase. Recordad que deben aparecer reglas que aseguren la convivencia y la limpieza del aula.*

*Y, sobre todo, tenéis que convenceros de que las reglas tienen que ser admitidas por todos y, también, de la utilidad que tiene el reglamento para que la clase funcione mejor. (p. 142).*

<sup>179</sup> Vid. apartado 4.5.4. *Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos*, p. 152.



### Presencia de actitudes y valores en los manuales



#### **Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso o la pragmática**

En ninguno de los manuales analizados predomina el trabajo de los procedimientos frente al de los conceptos. En el 50% de manuales se trabajan actitudes.

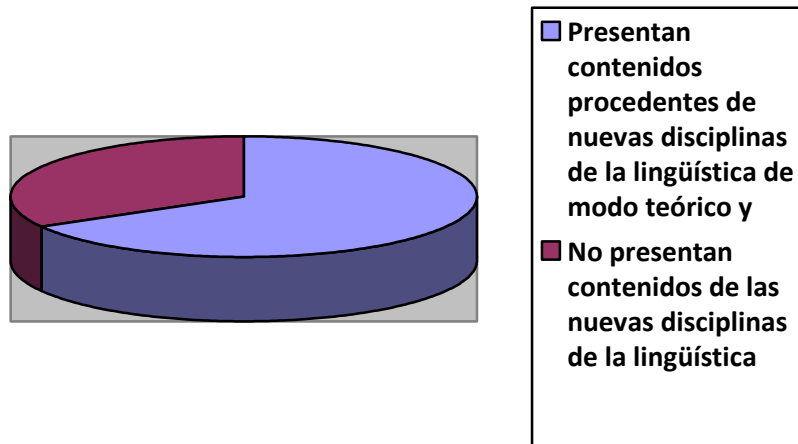
De los manuales analizados, un 66,67% trabaja contenidos de nuevas disciplinas relacionadas con la lingüística, un 33,33% no. De los manuales que trabajan estos contenidos, el 100% lo hace de modo teórico y como procedimientos. De los manuales que trabajan estos contenidos, en un 8,33% de ellos se hallan apartados integrados en otros contenidos, y en un 100% de ellos hay apartados que están aislados.

En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de este manual que contiene apartados que tratan estos contenidos y el modo cómo lo hacen:

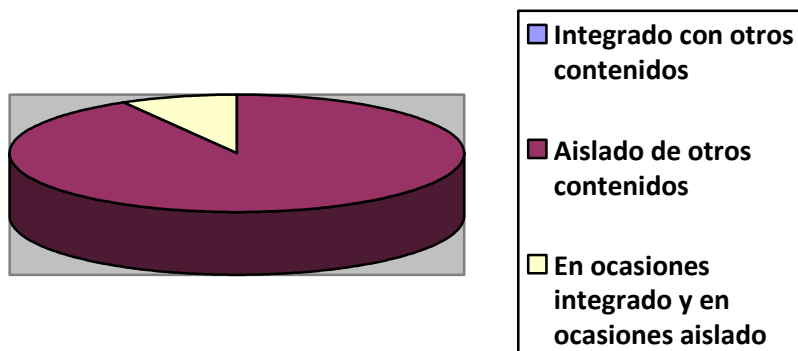
<b>Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de discurso o la Pragmática</b>					
<b>Manuales</b>	<b>Apartados</b>	<b>Tratamiento teórico</b>	<b>Tratamiento procedimental</b>	<b>Apartados aislados</b>	<b>Apartados integrados en otros contenidos</b>
<b>Arrufat</b>	<i>Cómo conectar un texto</i> (p. 13)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Recursos léxicos</i> (p. 35)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>La pronominalización</i> (p. 55)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Conectores temporales y de orden</i> (p. 75)	Sí	Sí	Sí	Np
	<i>Conectores de reformulación</i> (p. 95),	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Conectores distributivos y de contraste</i> (p. 115)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Conectores de causa y de consecuencia</i> (p. 135).	Sí	Sí	Sí	No

En suma, de los manuales analizados, un 66,67% trabaja contenidos de nuevas disciplinas, y un 33,33% no lo hace. El 100% de los manuales que los trabajan lo hacen de modo procedimental, y de esos manuales, un 8,33% lo hace en relación con otros contenidos. Podemos observarlo en los siguientes gráficos:

### Manuales que presentan contenidos de nuevas disciplinas de la Lingüística



### Tratamiento de los contenidos de nuevas disciplinas de la lingüística



### Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión

De los manuales analizados, un 55,56% presta atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión. De los manuales que tratan estos contenidos, el 100% los presentan de modo teórico, el 100% los trabajan a través de actividades de análisis textual, el 80% lo hace a través de actividades de manipulación del lenguaje, y el 80% proponen actividades de creación de textos.

De manera que los manuales que contienen las propiedades del texto como contenidos (el 55,56 % de los manuales analizados) lo hacen de la siguiente forma:

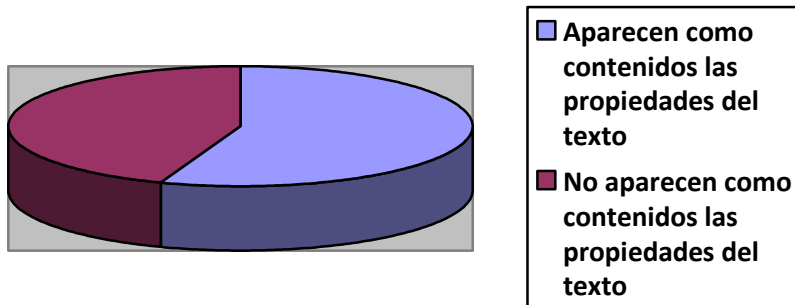
Un 70% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, de manipulación del lenguaje y de composición. Un 10% de ellos trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual. Un 10% de ellos trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de de análisis textual y de composición. Otro 10% de ellos trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis y manipulación.

En la tabla mostramos un ejemplo de manual que presta atención a las propiedades del texto:

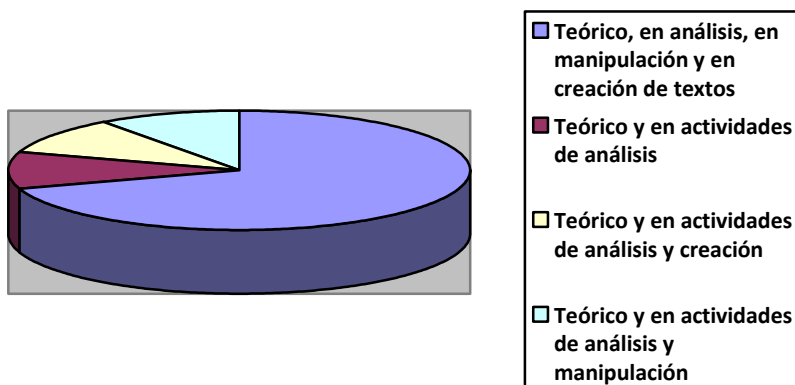
<b>Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión</b>						
Manual	Apartados	Tratamiento teórico	Tratamiento procedimental	Actividades de análisis	Actividades de manipulación	Actividades de creación
Bouza	<i>Enunciado, oración y texto</i> (p. 242)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Coherencia y cohesión textuales</i> (p. 243)	Sí	Sí	No	Sí	No
	<i>Procedimientos gramaticales</i> (p. 244)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Procedimientos léxicos</i> (p. 245)	Sí	Sí	Sí	No	No

En definitiva, el 70% de manuales tratan las propiedades del texto de modo teórico y de modo procedimental y a través de actividades de análisis, manipulación y creación. El 10% realizan este tratamiento sin proponer la manipulación ni la creación textual, el 10% realizan este tratamiento sin proponer la manipulación y otro 10% sin proponer actividades de creación.

### Manuales que tratan las propiedades del texto



### Tratamiento de las propiedades del texto



### Secciones dedicadas a la expresión escrita

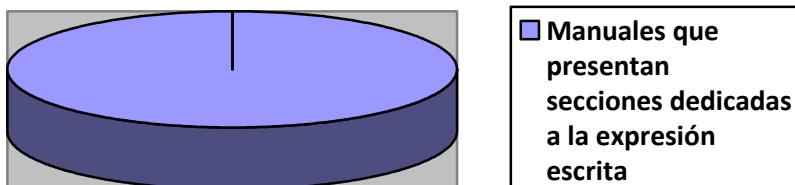
El 100% de los manuales analizados contiene apartados dedicados a la expresión escrita. De estos, el 94,44% presenta apartados dedicados a la expresión escrita con ejemplos de textos, y el 44,44% de ellos no aporta ejemplos de tipos textuales. El 44,44% de manuales contiene apartados de expresión escrita sin ejemplos. El 55,56% de manuales en todos sus apartados de expresión escrita presenta ejemplos.

De los manuales analizados el 38,89% presenta apartados dedicados a la expresión escrita que no contienen actividades de creación, mientras que en un 61,11% se plantean actividades de creación en todos los apartados dedicados a la expresión escrita.

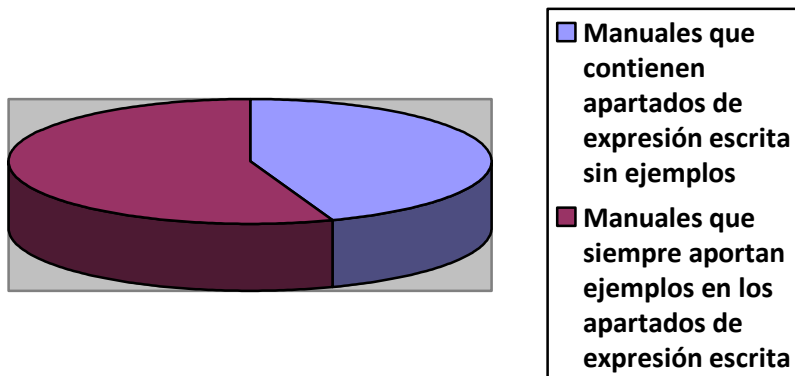
En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de los apartados de expresión escrita que presenta un manual y en cuáles de ellos presenta ejemplos y plantea actividades de composición textual:

<b>Secciones dedicadas a la expresión escrita</b>			
<b>Manual</b>	<b>Apartados</b>	<b>Presentan ejemplos textuales</b>	<b>Plantean actividades de creación textual</b>
<b>Fernández</b>	<i>Comunicación: Tipos de textos</i> (p. 86)	No	Sí
	<i>La prensa. Reportajes y crónicas</i> (p. 114)	Sí	No
	<i>La entrevista. La encuesta</i> (p. 140)	No	Sí
	<i>Preparación de informes sobre temas científicos y de actualidad</i> (p. 216)	Sí	Sí

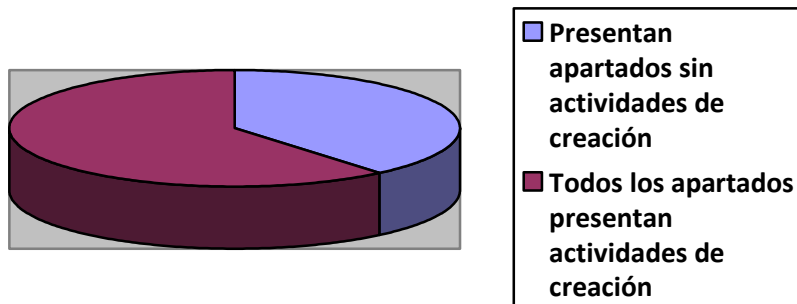
**Presencia de apartados de expresión escrita en los manuales**



### Presencia de ejemplos textuales en los apartados de expresión escrita



### Inclusión de actividades de creación en los apartados de expresión escrita



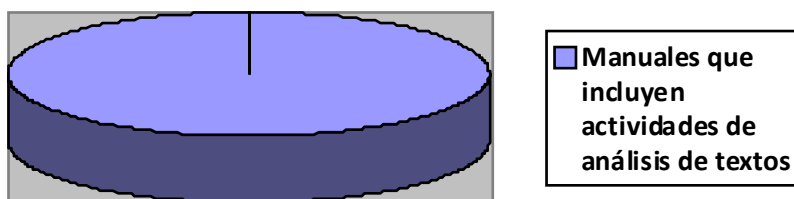
### Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos

De los manuales analizados el 100% propone actividades de análisis y comentario de textos. De estos, el 100% lo hace como paso previo a la creación, y un 61,11% como último paso, sin que se plantee posteriormente la creación textual.

En la tabla que presentamos a continuación exponemos el ejemplo de un manual que incluye apartados que plantean el análisis textual como paso previo a la creación y como último paso, como un fin en sí mismo:

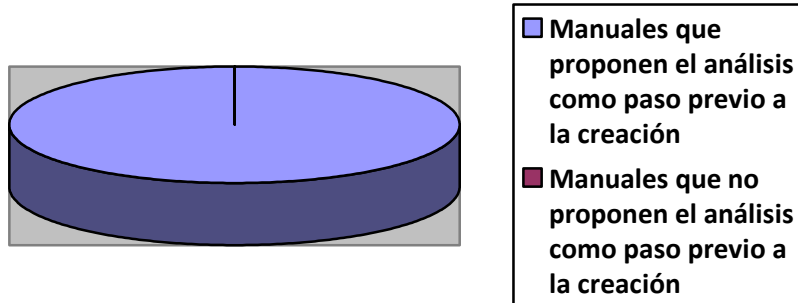
Secciones dedicadas a la expresión escrita			
Manual	Apartados	Proponen actividades de análisis o comentario textual como primer paso antes de la creación textual	Proponen actividades de análisis o comentario textual como último paso sin que se proponga después la creación de textos
Moreno	<i>La narración literaria y la narración no literaria</i> (p. 18)	No	Sí
	<i>La descripción objetiva y subjetiva</i> (34)	Sí	No
	<i>La exposición</i> (p. 55)	Sí	No
	<i>La noticia</i> (p.77)	No	Sí
	<i>La crónica y el reportaje</i> (p.99)	No	
	<i>Vehículos para la expresión personal</i> (diarios personales, blogs y cartas al director). <i>Las instrucciones y los reglamentos</i> (p. 119)	Sí	Sí

**Inclusión de actividades de análisis de textos en los manuales**

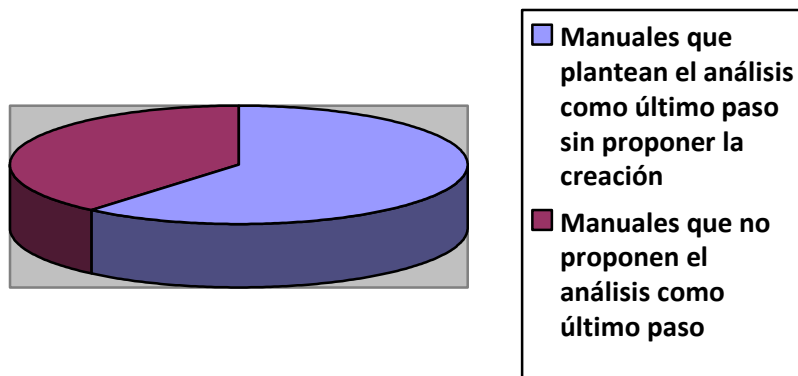




**Manuales que presentan el análisis de textos como paso previo a la creación**



**Manuales que presentan el análisis de textos como último paso, como un fin en sí mismo**

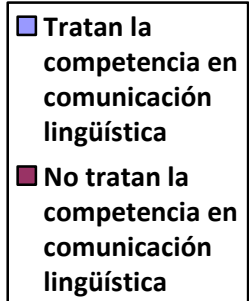
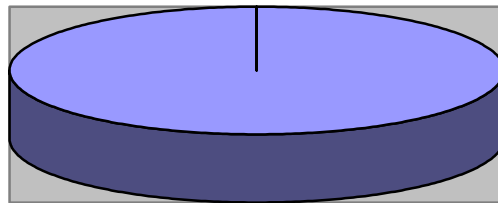


**Contribución a las competencias básicas<sup>180</sup>**

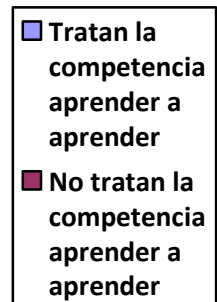
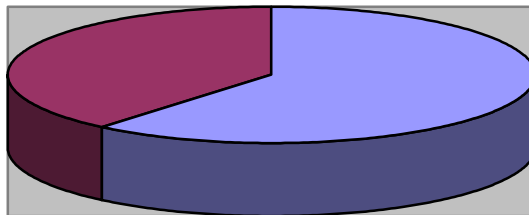
El 100% de manuales analizados trata la competencia en comunicación lingüística, un 61,11% trata la competencia aprender a aprender, un 38,89% trabaja la iniciativa personal y autonomía, un 77,78% el tratamiento de la información y competencia digital, un 100% trata la competencia social y ciudadana y el 100% la competencia artística y cultural.

<sup>180</sup> La justificación de este apartado aparecen en 4.5.5. *Contribución a las competencias básicas*, p. 160.

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística



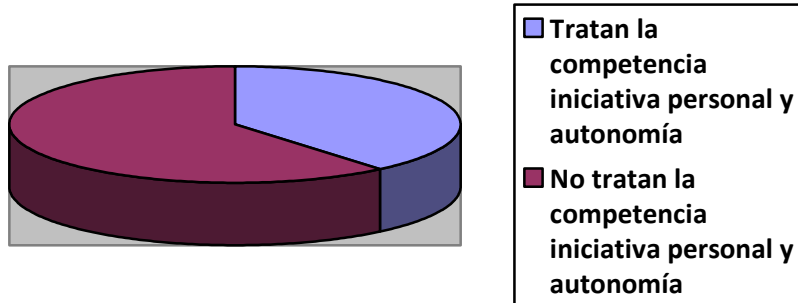
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia para aprender a aprender



Por ejemplo, el manual Martínez trata la competencia para aprender a aprender en los apartados:

*Técnicas de trabajo. Los apuntes de clase (p. 136), Los exámenes (p. 144), El diccionario (p. 144, 162), El subrayado (p. 170), El esquema de contenidos (p. 178), El resumen (p. 188), Para buscar información. La biblioteca (p. 196), Las fichas (p. 204), Redacción y presentación de textos propios (p. 212).*

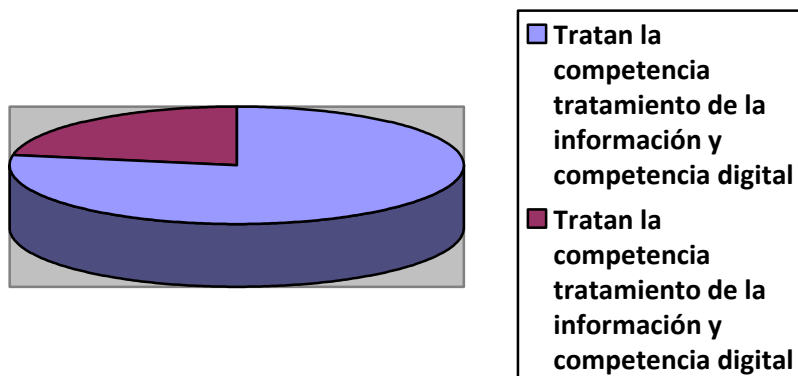
**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía**



El manual Arrufat contribuye al desarrollo de la competencia en iniciativa personal y autonomía en los apartados denominados:

*Búsqueda de información* (pp. 154-157), *Tratamiento y presentación de la información* (pp. 274-277), *El trabajo crítico* (pp. 272-273).

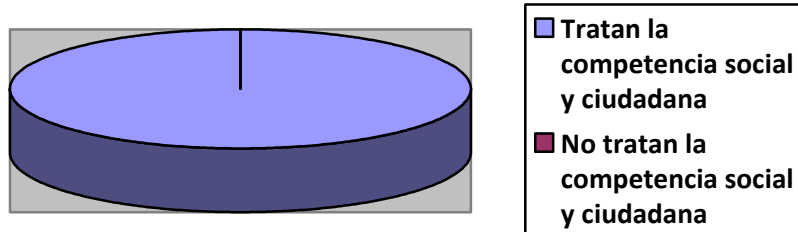
**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia tratamiento de la información y competencia digital**



Gómez contribuye al tratamiento de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital en la actividad:

*Localiza a través de un buscador de Internet la programación televisiva de las diferentes cadenas.* (p. 251).

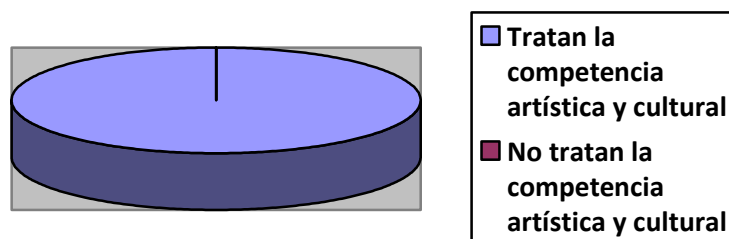
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana



El manual Echazarreta contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en los siguientes apartados:

*Los actos de comunicación (p. 10), La lengua y la situación comunicativa (p. 36), Las variedades estilísticas (p. 58), La noticia en la prensa escrita (p. 108), El reportaje periodístico (p. 132), La crónica periodística (p. 156), El diario y el blog (p. 178), La exposición de instrucciones y normas (p. 200), Los textos administrativos. Convocatorias y actas (p. 222), El diálogo (p. 246), La entrevista (p. 272).*

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural



### Actividades<sup>181</sup>

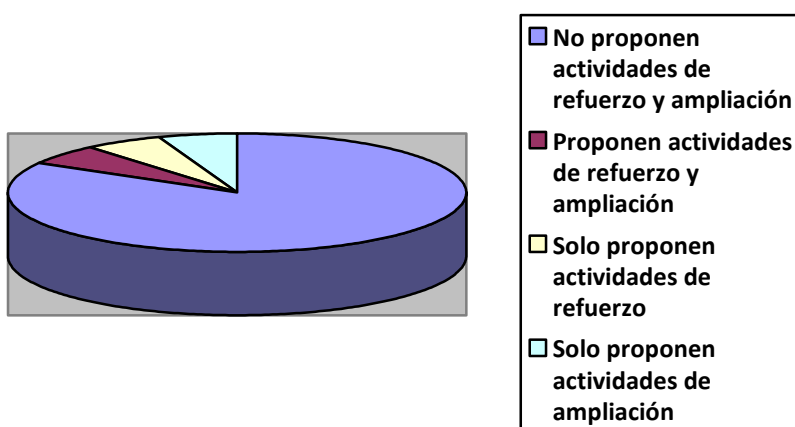
#### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación

<sup>181</sup> La justificación de este apartado puede consultarse en 4.5.6. *Actividades*, p.165.

De los manuales analizados, un 83,33% no propone actividades de refuerzo y ampliación, un 5,56% propone actividades de refuerzo y ampliación, un 5,56% proponen solo de refuerzo y un 5,56% de ellos solo de ampliación.

Ariza no incluye actividades ni de refuerzo ni de ampliación, Picó plantea actividades de refuerzo y ampliación en cada unidad, Bouza propone actividades de refuerzo en cada unidad y Garralón solo actividades de ampliación.

### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación



### Actividades sobre adecuación

En un 77,78% de manuales aparecen actividades sobre adecuación. Por ejemplo, Bello presenta cinco actividades sobre adecuación:

*Escribe tres modos de saludar para estas situaciones:*

- *Te encuentras por la mañana en el ascensor de tu casa con un vecino de más edad al que conoces poco.*
- *Llegas al instituto por la mañana y te encuentras con un compañero.*
- *Al levantarte ves a tu padre en la cocina. (p. 283).*

*Escribe quién podría ser el interlocutor en las situaciones siguientes y señala qué fórmulas te parecen más corteses:*

- *Por favor, ¿podría decirme dónde tengo que entregar esta solicitud?*
- *¿Es aquí donde se entregan las solicitudes?*
- *¿Esta es la cola para sacar las entradas?*
- *Perdona, ¿es esta la cola para sacar las entradas?*
- *Por favor, ¿la calle Hermosilla está por aquí?*
- *Disculpe, ¿sería tan amable de indicarme dónde está la calle Hermosilla? (p. 283).*

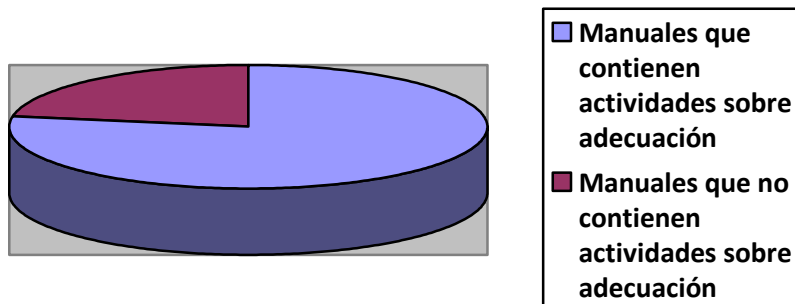
*Escribe con qué fórmula saludarías en estas situaciones: acaban de presentarte a los abuelos de un amigo; a un amigo de tu hermano; al jefe de tu padre. (p. 283).*

*Imagina que ahora eres tú el que presenta y escribe:*

- *cómo presentarías un nuevo amigo a tus abuelos;*
- *cómo presentarías a tu padre a la directora del colegio;*
- *cómo presentarías a una conferenciante a tus compañeros. (p. 283).*

*Escribe cómo iniciarías una carta o un correo electrónico dirigido a un amigo y otro dirigido al director de un centro académico. ¿Cómo te despedirías en cada caso? (p. 283).*

### Manuales que plantean actividades sobre adecuación

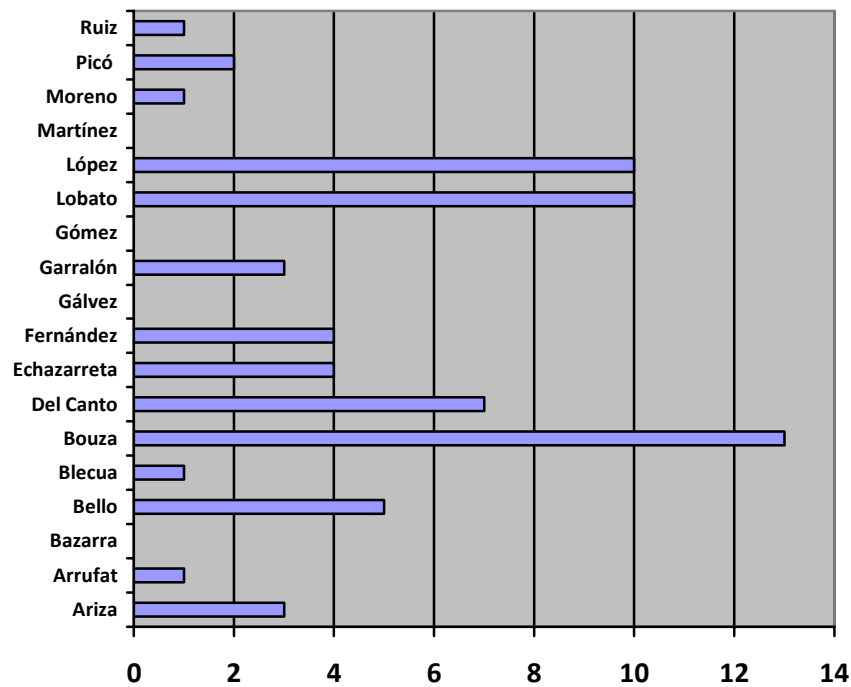


Estas actividades se distribuyen en los manuales del siguiente modo:

Trece actividades: Bouza

- Diez actividades: Lobato
- Siete actividades: Del Canto
- Cinco actividades: Bello
- Cuatro actividades: Echazarreta, Fernández
- Tres actividades: Ariza, Garralón
- Dos actividades: Picó
- Una actividad: Arrufat, Blecua, López, Moreno, Ruiz
- Ninguna actividad: Bazarra, Gálvez, Gómez, Martínez

### Manuales que plantean actividades sobre adecuación



### Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita

En un 94,44% de los manuales aparecen actividades encaminadas a la mejora de la enseñanza de la expresión escrita.

Bello presenta cuatro actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita:

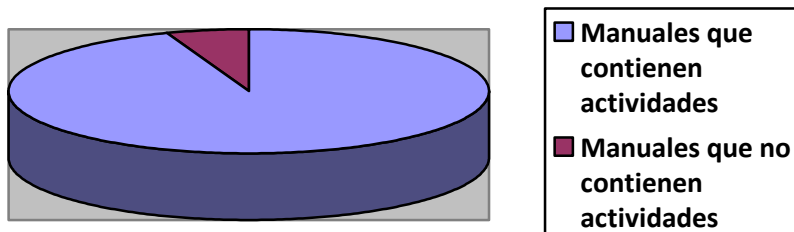
*¿Qué pregunta o preguntas añadirías al cuestionario? (p. 59).*

*Recuerda lo que has leído y escribe en tu cuaderno un título para el texto. (p. 76).*

*Escribe tú una razón con la que rebatir alguno de los males achacados a la televisión que el texto presenta: por ejemplo, los hijos no hacen los deberes por culpa de la televisión. (p. 94).*

*Inventa un nuevo título para el texto, que haga referencia a las normas que rigen la vida en el monasterio. (p. 138).*

### Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita

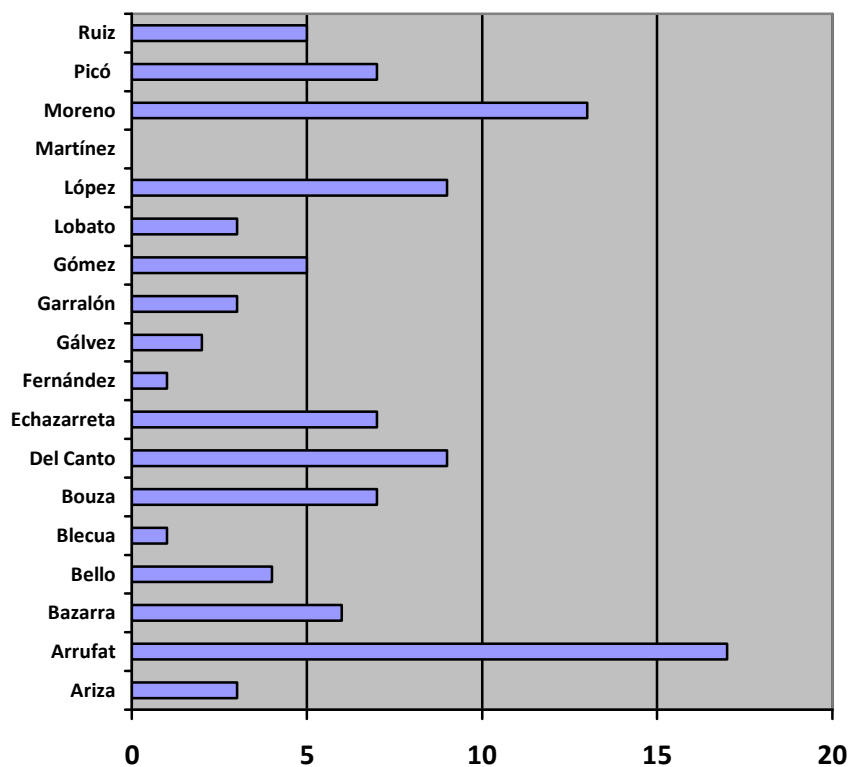


Un 94,44% de manuales plantean actividades que no consistiendo en la elaboración de textos están encaminadas a la mejora de la expresión escrita del alumno. Se distribuyen del siguiente modo en los manuales:

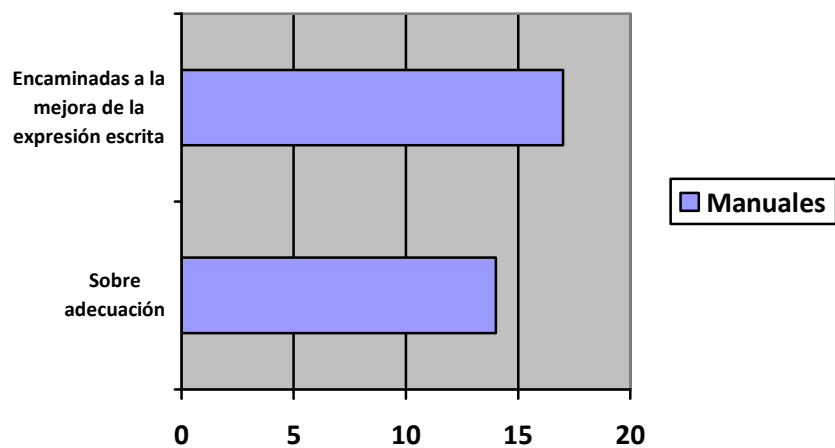
- Diecisiete actividades: Arrufat
- Trece actividades: Moreno
- Nueve actividades: Del Canto, López
- Siete actividades: Bouza, Echazarreta, Picó
- Seis actividades: Bazarra,
- Cinco actividades: Gómez, Ruiz
- Cuatro actividades: Bello,
- Tres actividades: Ariza, Garralón, Lobato
- Dos actividades: Gálvez,
- Una actividad: Blecua, Fernández
- Ninguna actividad: Martínez



**Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita**



**Actividades**

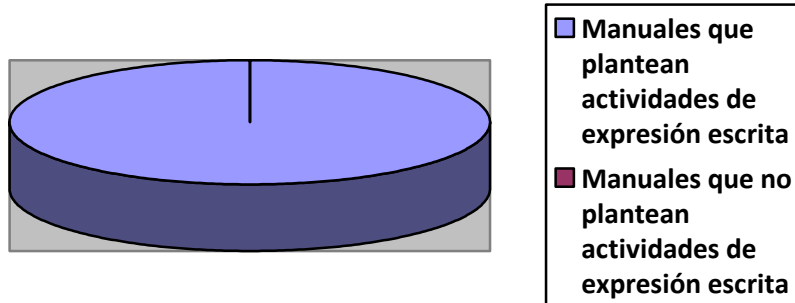


**Actividades de expresión escrita**

**Manuales que proponen actividades de expresión escrita**

En el 100% de los manuales analizados aparecen actividades de expresión escrita.

### Presencia de actividades de expresión escrita en los manuales



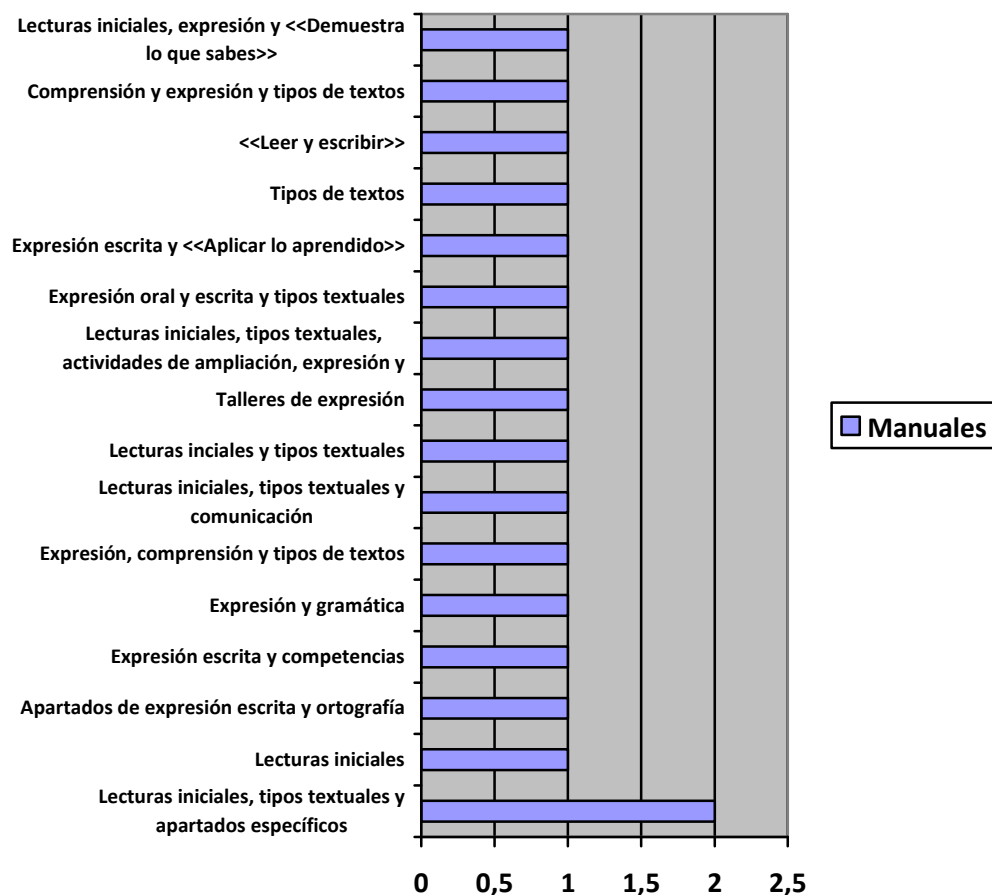
#### Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

De acuerdo con lo visto podemos diferenciar entre manuales que presentan actividades de expresión escrita en:

- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a la expresión escrita: 11,11% de manuales.
- Manuales que proponen actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales: 5,56% de manuales.
- Manuales que presentan actividades en apartados de expresión escrita y en apartados de ortografía: 5,56% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión escrita y al trabajo de las competencias: 5,56% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión y a gramática: 5,56% de manuales.
- Manuales que presentan actividades en apartados de expresión escrita, comprensión y tipos de textos: 5,56% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a comunicación: 5,56% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales y en el trabajo de los tipos textuales: 5,56% de manuales.
- Manuales que presentan actividades en talleres de expresión: 5,56% de manuales.

- Manuales que proponen actividades en lecturas iniciales, trabajo de tipos de texto, actividades de ampliación, apartados de expresión y técnicas de trabajo: 5,56% de manuales.
- Manuales que proponen actividades en expresión oral y escrita, y tipos de textos: 5,56% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados de expresión escrita, y *Aplica lo aprendido*: 5,56% de manuales.
- Manuales que contienen actividades en el trabajo de los tipos textuales: 5,56% de manuales.
- Manuales que contienen actividades en *Leer y escribir*: 5,56% de manuales.
- Manuales que proponen actividades en apartados de comprensión y expresión, y trabajo de tipos de textos: 5,56% de manuales.
- Manuales que presentan actividades en lecturas iniciales, expresión y *Demuestra lo que sabes*: 5,56% de manuales.

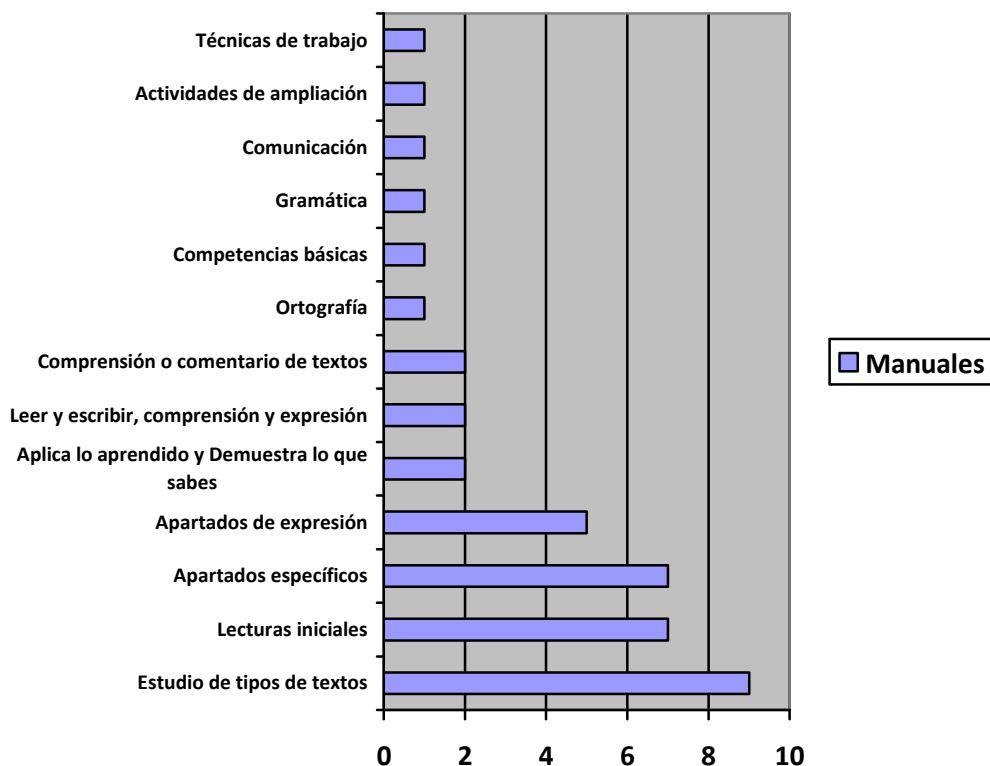
**Distribución de apartados que presentan actividades de expresión escrita en los distintos manuales**



A continuación, presentamos los apartados en los que aparecen las actividades de expresión escrita especificando el número de manuales en el que aparecen:

- Apartados dedicados al estudio de los tipos de textos: en un 50% de manuales.
- Al final de las lecturas iniciales: en un 38,89% de manuales.
- Apartados específicos dedicados a la expresión escrita: en un 38,89% de manuales.
- En apartados dedicados a la expresión: en un 27,78% de manuales.
- Apartados *Aplica lo aprendido y Demuestra lo que sabes*: en 11,11% de manuales.
- Leer y escribir, comprensión y expresión: en 11,11% de manuales.
- En apartados dedicados a la Comprensión o Comentario de textos: en 11,11% de manuales.
- En apartados dedicados a la ortografía: en un 5,56% de manuales.
- En apartados dedicados a las Competencias básicas: en un 5,56% de manuales.
- En apartados dedicados a Gramática: en un 5,56% de manuales.
- En apartados dedicados a la Comunicación: en un 5,56% de manuales.
- En apartados dedicados a actividades de ampliación: en un 5,56% de manuales.
- En apartados dedicados a Técnicas de trabajo: en un 5,56% de manuales.

#### Apartados que contienen actividades de expresión escrita

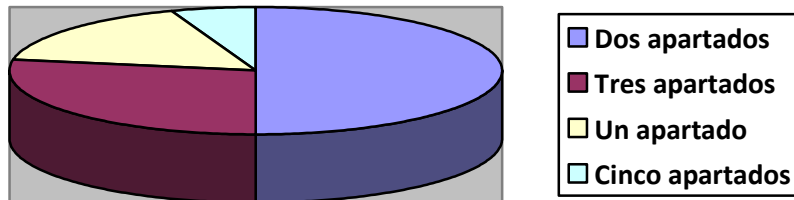


## Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

Por último, tenemos en cuenta en cuántos apartados plantea cada manual a la expresión escrita:

- En dos apartados: en un 50% de manuales.
- En tres apartados: en un 27,78% de manuales.
- En un apartado: en un 16,67% de manuales.
- En cinco apartados: en un 5,56% de manuales.

### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita



## Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen

Ordenadas de mayor a menor frecuencia, podemos decir que las actividades más habituales en los manuales analizados son:

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el tema: 88,89% de manuales

En Martínez encontramos dos actividades de este tipo:

*Imagina que estás frente al mar, sobre un acantilado, en un día de tormenta. Describe las olas. (p. 143).*

*Observa la siguiente ilustración (fotografía de uno de los canales de Venecia). Basándote en ella, redacta una descripción de paisaje urbano. Procura que, al igual que en la fotografía, haya algo más que “cosas en un determinado sitio”, no bastará con decir algo así como “A la izquierda hay cuatro barcas...” o “La puerta de la derecha tiene forma de arco”... Has de intentar sugerir sensaciones y crear un ambiente. Por supuesto, puedes suprimir o añadir los detalles que creas convenientes (p. 153).*

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto: 72,22% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indica solamente el tipo textual que se ha de redactar es la que aparece en Gómez:

*Pon en práctica. Escribe los pasos de elaboración de una ensalada o sobre una receta que conozcas. Luego, exponlo oralmente como si estuvieras en un programa de televisión sobre cocina. Recuerda que debes incluir algunas referencias a la higiene, a la precaución con el uso de instrumentos de cocina o del fuego... (p. 125).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos: 72,22% de manuales

Este tipo de actividad se observa en Gálvez:

*Haced una encuesta en clase para ver cual es vuestra palabra favorita del castellano.*

*En primer lugar, cada uno de vosotros debe escribir una palabra y el motivo por el que la propone para ser votada como la más bella de nuestro idioma.*

*El segundo paso es poner en común estas palabras, tomando nota de cada una en la pizarra y haciendo referencia en voz alta a las razones que cada uno aporte para su candidatura.*

*De entre todas las propuestas, id haciendo votaciones y eliminando las palabras que resulten menos votadas en cada ronda, hasta que logréis reducir la lista a cinco opciones, de entre las cuales saldrá la ganadora. (p. 51).*

- Resumen: 61,11% de manuales

En Ariza aparecen actividades consistentes en elaborar un resumen:

*Resume la lectura inicial en un máximo de doce líneas. (p. 14).*

*Resume la lectura inicial en un máximo de quince líneas. (p. 51).*

*Resume el texto. Trata de no usar ninguno de los conectores que has estudiado en esta y en la unidad anterior. (p. 174).*

*Resume el texto. (p. 216).*

- Transformación de textos: 61,11% de manuales

Por ejemplo, en Bouza aparecen dos actividades en las que se pide la transformación de textos:

*Reproduce el diálogo entre el detective y el periodista utilizando el estilo coloquial. (p. 17).*

*Selecciona los datos más importantes del reportaje que has escuchado sobre el niño indio y transfórmalo, por escrito, en una noticia. (p. 31).*

- Actividades en las que se aporta el tema: 61,11% de manuales

En Arrufat se plantea una actividad de creación en la que se aporta solamente un tema:

*Hoy en día, el teatro ha sido desbancado por otro tipo de espectáculos como el cine. ¿Por qué crees que se ha dado esta situación? ¿Cuál de ellos prefieres tú? Escribe un texto*

*exponiendo tu opinión sobre el tema. Utiliza argumentos para defender tu postura. (p. 225).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y unos pasos: 61,11% de manuales

Una actividad de este tipo aparece en Gálvez:

*En equipos de cuatro personas, vais a elaborar un boletín informativo de radio. Para ello, seguid los siguientes pasos:*

- *Escribid cuatro noticias, una para cada uno de los miembros del equipo. Recordad que la expresión periodística debe ser clara, correcta y concisa.*
- *Elaborad un código acústico que anuncie el comienzo y el final del boletín, y que marque también una separación entre cada noticia.*
- *Leed en clase el boletín, insertando el código acústico y cuidando otros elementos del mismo como la vocalización, la entonación, las pausas, etcétera. (p. 147).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 50% de manuales

En Lobato se plantea una actividad de este tipo:

*¿Cómo imaginas a Iseo? ¿Y a Tristán? Escribe una descripción del aspecto físico de uno de los dos personajes, atendiendo a las pautas que se indican.*

*-Sigue un orden descendente: cabello, ojos, nariz, boca...*

*-Emplea una comparación para describir cada una de las partes del cuerpo de estos personajes. (p. 66).*

- Continuar un texto: 44,44% de manuales

Tres actividades consistentes en la continuación de un texto son las que aparecen en Ariza:

*Imagina un caso semejante y añádelo al cuento. Observa que todos los casos presentados tienen el mismo fundamento: existe un hecho o respuesta natural que da la solución al enigma. (p. 14).*

*¿Serías capaz de añadir un párrafo al relato? Antes de comenzar, establece un pequeño plan que te permita organizar otro final. (p. 17).*

*Muchos cuentos y novelas, además de obras de teatro, incluyen fragmentos de conversaciones. Añade seis intervenciones utilizando las convenciones de los textos conversacionales. (p. 101).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y alguna indicación sobre el lenguaje: 38,89% de manuales

Aparece una actividad en la que se dan estas pautas en Moreno:

*Escribe una breve receta de cocina en la que utilices el verbo “preparar” y su nominalización correspondiente: “preparación”. (p. 49).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 38,89% de manuales

Una actividad en la que se señala el tipo textual, se indican unos pasos y se da alguna indicación sobre el lenguaje es la que se plantea en Martínez:

*Ahora vais a redactar un reportaje en grupo. Dividid la clase en grupos de tres o, como mucho, cuatro alumnos. Cada grupo elegirá un tema diferente sobre el que escribir. Pensadlo bien porque la elección del tema es fundamental en un reportaje: procurad que tenga interés para los lectores (que serán vuestros propios compañeros), pero tened también en cuenta que deberéis buscar información sobre ese tema y que, si escogéis uno que sea muy complicado, será difícil conseguirla.*

*La elaboración de un reportaje exige una serie de tareas que deberéis realizar para asegurarnos de que el resultado tiene rigor, profundidad e interés:*

*-Definid bien el alcance del tema sobre el que vais a informar y el propósito que perseguís.*

*-Debéis documentaros previamente a fin de recoger cuanta información pueda ser de interés para el lector. Entrevistad a personas que conozcan el tema, consultad fuentes escritas (libros, enciclopedias, revistas...), buscad en internet, etc.*

*-Asimismo, buscad el material gráfico que acompañará al texto: dibujos, fotografías, diagramas de estadísticas, etc.*

*-Seleccionad de entre toda la información que hayáis recogido la que mejor contribuya al propósito de vuestro reportaje.*

*-Ordenad las ideas seleccionadas de manera adecuada para que el reportaje tenga unidad y sea coherente. No sirve en un reportaje la mera presentación de las claves o los datos: ha de mantener la atención y el interés el lector hasta el final. Por eso suele ser recomendable que tenga algún 'hilo conductor'.*

*-Redactad el reportaje con un estilo cuidado y sugerente. En una noticia, el estilo es impersonal, frío, sin brillo; en los reportajes, se acepta un estilo más brillante, más literario. (p. 209).*

- Actividades en las que se aportan unos recursos lingüísticos: 33,33% de manuales

En Ruiz aparece una actividad en la que se dan estas indicaciones:

*Redacta un texto en el que utilices todos los valores del presente de indicativo. (p. 49).*

- Actividades en las que se aportan un tema y una indicación sobre el lenguaje: 33,33% de manuales

Por ejemplo, en Picó aparece una actividad de este tipo:

*Redacta un texto de unas quince líneas en el que cuentes una aventura peligrosa. Utiliza la primera persona. (p. 16).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y una imagen o imágenes: 33,33% de manuales

Dos actividades de este tipo aparecen en Lobato:

*Escribe un texto descriptivo que refleje todos los elementos del cuadro la iglesia de Auvers-sur-Oise, de Van Gogh. (p. 87).*

- Escribir la opinión sobre un tema: 27.78% de manuales



En Garralón encontramos la siguiente actividad que pide la escritura de la opinión sobre un tema:

*Explica razonadamente si estás de acuerdo o no con la afirmación del director de la RAE según la cual “nuestros jóvenes se expresan muy mal”. (p. 47).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 27,78% de manuales

Esta actividad la encontramos en Picó:

*Inventa un relato en primera persona en el que la protagonista ejerza una profesión que antes realizaban sólo los hombres y demuestre su profesionalidad y valía. (p. 60).*

- Redacción: 22,22% de manuales

En Echazarreta encontramos la siguiente actividad que consiste en componer una redacción:

*Escribe una redacción con el siguiente tema: Mis primeros recuerdos del colegio. (p. 9).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y una estructura: 16,67% de manuales

En Gálvez se plantea la siguiente actividad en la que se indica un tipo textual, un tema y una estructura:

*Busca información sobre Sebastián de Covarrubias y su diccionario, que se citan en el texto de la lectura. Redacta luego un breve trabajo con las siguientes partes:*

- *Momento histórico en que se sitúa el personaje.*
- *Biografía.*
- *Su trabajo como lexicógrafo (es decir, autor de diccionarios).*
- *El “Tesoro de la lengua castellana o española”. (p. 51).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y un destinatario: 11,11% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Garralón:

*Redacta la carta que María Tornos, de la Agencia Clavileño, le enviará como respuesta a Teresa Sancho. (p. 33).*

- Actividades en las que se aportan el tema, una imagen y una indicación sobre el lenguaje: 11,11% de manuales

En Garralón aparecen dos actividades en las que se aportan el tema, una imagen y una indicación sobre el lenguaje:

*Imagínate que Teresa Sancho es amiga de María Tornos. Redacta la carta que le habría enviado, en lugar de la que aparece aquí, para pedirle lo mismo que pide. (p. 33).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos, unas imágenes y una indicación sobre el lenguaje: 11,11% de manuales

Dos actividades de este tipo encontramos en el manual Bazarra:

**ESCRIBIR Una historia**

*Esta vez, dejamos de ser lectores para convertirnos en escritores: nos toca a nosotros contar una historia. ¿Qué necesitamos para escribir un buen texto narrativo? Sobre todo, mirar con curiosidad e interés las cosas que suceden, y afinar en los detalles: si todo nos parece conocido, no se abrirá la puerta de nuestra imaginación. Fíjate cómo lo ha conseguido Gianni Rodari en este cuento.*

**La estructura.** Los textos narrativos suelen tener una estructura en tres partes: **introducción, nudo y desenlace.**

**El orden del relato.** Para ordenar los hechos, podemos utilizar palabras o expresiones como: *esa tarde, entonces, después, de repente...*

**Los tiempos verbales.**

*Podemos elegir contar una historia en pasado, presente o futuro. Lo importantes es que haya coherencia entre las formas verbales.*

**Contamos lo que vemos**

*Empezar a contar algo puede asustarnos. Por eso, te proponemos escribir un texto narrativo a partir de estas imágenes.*

*A Ordena las imágenes y escribe debajo de ellas una oración que resuma lo que está pasando.*

*B Escribe una pequeña descripción de los personajes que te ayude a saber cómo son y cómo actúan.*

*C Elige un narrador en primera, segunda o tercera persona.*

*D Escribe la historia; procura que no ocupe más de diez líneas y que tenga introducción, nudo y desenlace. (p. 11).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema e información: 11,11% de manuales

En Moreno aparece una actividad de este tipo:

*En los sitios web del recuadro tienes información sobre el ornitorrinco. Prepara una exposición escrita sobre este animal. La extensión debe ser dos caras en DIN A4. (p. 57).*

- Actividades en las que se indica el tipo de texto, unos pasos y una estructura: 11,11% de manuales

Este tipo de actividad aparece en López:

**Realiza una entrevista a una persona de tu entorno.**

*Debes seguir estos pasos:*

*1) Determina la información que solicitarás al entrevistado.*

*2) Redacta el cuestionario, es decir, el conjunto de preguntas que vas a formular.*

*3) Lleva a cabo la entrevista. Conviene que grabes las preguntas y respuestas.*

*4) Redacta la entrevista. Organiza tu texto en dos partes: presentación del entrevistado y bloque de preguntas y respuestas. (p. 249).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 11,11 % de manuales

En Bouza encontramos una actividad de este tipo:

*Escribe en "tu diario" lo que hiciste ayer y cómo te sentiste. Sigue las pautas que se indican.*

*-Sitúa cronológicamente los acontecimientos.*

*-Menciona los lugares donde han ocurrido.*

*-Emplea formas verbales en presente y en pretérito perfecto simple. (p. 117).*

- Imitar un texto o estructura: 5,56% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Echazarreta:

*Imagina que el alienígena llega a tu colegio o instituto. Realiza una caracterización del mismo (lugar, profesores, compañeros, etc.) como la que se hace en el texto. (p. 177).*

*Escribe unas instrucciones para alguna actividad cotidiana tratando de seguir el estilo del autor. Por ejemplo: Instrucciones para sentarse o instrucciones para beber agua. (p. 199).*

- Actividades en las que se aporta una imagen: 5,56 % de manuales

En Ruiz encontramos este tipo de actividad:

### ***Exprésate. Inventar descripciones imposibles***

*Practiquemos el «arte de describir» con objetos imposibles: los chindogu. Fíjate en sus características y en las diferentes perspectivas del emisor para describir.*

#### *Chindogu*

*Es un arte japonés que consiste en inventar artilugios ingeniosos que, aparentemente, son la solución ideal a un problema particular. Sin embargo, los chindogus tienen una característica muy particular: en la práctica, son totalmente inútiles. Estos son los requisitos para crear un chindogu:*

*No puede usarse realmente.*

*Debe haberse construido.*

*Debe tener un espíritu anárquico.*

*Es herramienta para el día a día.*

*No está en venta.*

*No debe crearse solo por cachondeo.*

*No es propaganda.*

*Nunca será algo tabú.*

*No puede patentarse.*

No debe ir en favor de prejuicios.

### **El ángulo de visión del emisor en las descripciones**

Toda descripción, como los fotogramas de una película o las viñetas de un cómic, está captada desde un ángulo de visión que depende de la posición del emisor, que puede adoptar una de estas perspectivas espaciales:

**El picado.** Cuando la descripción se hace desde arriba hacia abajo.

**El contrapicado.** Cuando la descripción se hace desde abajo hacia arriba.

**El zoom.** Cuando la descripción se hace aproximándose o alejándose del objeto descrito.

**El travelling.** Cuando se describe algo en movimiento desde distintos puntos de vista, que se acercan o alejan del objeto descrito.

**El barrido.** Cuando la descripción se hace desplazándose de derecha a izquierda o viceversa.

**La enumeración.** Cuando la descripción se hace mediante la acumulación de elementos yuxtapuestos.

1. Teniendo en cuenta la teoría sobre el ángulo de visión del cuadro de arriba, caracteriza los objetos anteriores.

2. Haz una descripción de los mismos respetando el ángulo de visión de la imagen.

3. Realiza ahora, siguiendo una perspectiva en movimiento (travelimg, barrido, enumeración...) una descripción conjunta de todos ellos. (p. 199).

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una situación: 5,56% de manuales

Una actividad en la que se indica el tipo textual y una situación comunicativa aparece en Ruiz:

*Por parejas, escribid diálogos dramáticos que tengan lugar en alguna de estas situaciones y representadlos: avisas a tu madre por teléfono de que vas a llegar tarde a casa: el revisor del tren y un viajero sin billete: un vendedor domicilio te propone comprar una colección de tu música favorita.* (p. 264).

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto y se indica un destinatario: 5,56% de manuales

En Ruiz aparecen dos actividades de este tipo, una de ellas es la siguiente:

*Prepara una batería de preguntas y pon a alguna persona mayor de tu entorno una entrevista sobre algún tema de tu interés (la música, deportes, política...que había en su juventud).* (p. 238).

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y un texto: 5,56% de manuales

Estas indicaciones se dan en una actividad que aparece en el manual Picó:

Vas a realizar un reportaje basado en la siguiente noticia, que apareció publicada en el diario *El País*. A medida que leas la noticia, ve tomando nota de las ideas, comentarios y preguntas que se te vayan ocurriendo.

*Frutas y hortalizas en los colegios*

*Domingo Martínez Madrid - BAÑOS DE VALDEARADOS, BURGOS*

*Un día del mes de noviembre fue noticia que «El Gobierno francés ha propuesto que se instalen distribuidores de frutas y verduras en las escuelas para incitar a que los jóvenes consuman alimentos que contribuyan a un mejor equilibrio nutritivo».*

*Se trata de un trabajo que consagra la producción agrícola en vinculación con la calidad nutritiva de los alimentos, y que pretende favorecer un consumo de productos agrícolas responsable en términos sanitarios, explicó el Ministerio de Agricultura del país vecino en un comunicado. Se trataría de sustituir las máquinas expendedoras de bebidas o de golosinas de los centros escolares por otras en las que los alumnos podrían escoger entre zumos, sopas, bebidas lácteas, así como frutas y verduras frescas.*

*Según los promotores, «esta mejora debe permitir una mejor información sobre los alimentos e incitar así a una alimentación variada y equilibrada».*

*El País (13 enero 2007) (p. 244).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y se indica un emisor: 5,56% de manuales

En Ruiz encontramos este tipo de actividad:

*Escribe una carta como si fueras algún miembro de los colectivos que aparecen en el segundo párrafo del texto “Sobre cartas al director...” (p. 45).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos elementos: 5,56% de manuales

En dos actividades en Picó se dan las indicaciones anteriores:

*Inventa una historia ambientada en un castillo medieval, en la que aparezcan los siguientes personajes e indicadores de espacio y de tiempo: el castillo, los aposentos, la muralla, el patio de armas, la Edad Media, invierno, caballero, princesa, reyes, torneo o fiesta cortesana. (p. 63).*

*Redacta una narración en la que incluyas los siguientes datos:*

*-Estructura: planteamiento, nudo y desenlace.*

*-Narrador: omnisciente.*

*-Personajes: principal, antagonista, aliado.*

*-Espacio: una calle.*

*-Tiempo externo: siglo XXI.*

*-Tiempo interno: el transcurso de una tarde de verano. (p. 81).*

- Actividades en las que se aporta un tema y una información: 5,56% de manuales

Este tipo de actividad aparece en Moreno:

*Fíjate en la información del siguiente diagrama. Elabora un texto coherente de unas 15 líneas. En él toda la información deberá girar exclusivamente en torno a una sola idea: las causas que explican por qué la familia Pérez no puede ahorrar. Descontrol en los gastos destinados al ocio (cine, música, vacaciones). Pago de las cuotas del coche del hijo Hijo en paro desde hace seis meses Pago de hipoteca. Subida de la factura del agua, electricidad y gasolina. Nueva subida de los intereses bancarios. Problema: la familia Pérez no tiene ninguna capacidad de ahorro (p. 68).*

- Actividades en las que se aportan un tema y unos recursos lingüísticos: 5,56% de manuales

En Moreno se plantea una actividad en la que se dan esas indicaciones:

*Elabora un texto en el que informes sobre los efectos negativos del consumo excesivo de alcohol. Cohesiona las ideas principales y las secundarias con algunos de los conectores que aparecen en la página 89.*

**Tema:** *la influencia negativa del consumo excesivo de alcohol*

*1 Empeora la calidad de vida*

*a Desarrolla enfermedades del hígado y hemorragias cerebrales.*

*2 Es uno de los factores que más influyen en los accidentes*

*a Primer factor en los accidentes de tráfico.*

*b Factor importante en los accidentes laborales y domésticos.*

*3 El consumo excesivo de alcohol puede destruir la personalidad*

*a Puede conducir a la marginación social.*

*b Puede generar violencia contra la familia.*

*c Puede provocar trastornos mentales. (p. 115).*

- Actividades en las que se aportan un tema y un destinatario: 5,56% de manuales

En Gálvez aparecen tres actividades de este tipo, una de ellas es la siguiente:

*A veces, el autor de diarios inventa un receptor y adopta en sus escritos un discurso semejante al de las cartas. Esta es la fórmula que escogió Ana Frank. Fíjate en las palabras que escribió el 20 de junio de 1942:*

*Para realzar todavía más en mi fantasía la idea de la amiga tan anhelada, no quisiera apuntar en este diario los hechos sin más, como hace todo el mundo, sino que haré que el propio diario sea esa amiga, y esa amiga se llamara Kitty.*

*Imagina que tú eres ese receptor al que Ana dirigió su diario y que los dos pasajes que hemos trabajado en la lectura son confidencias que ella te ha hecho. Escríbele una carta como respuesta: explícale tus impresiones al leer sus palabras, hazle preguntas, intenta animarla en su difícil situación, comparte tu también algunas confidencias, etcétera. (p. 101).*

- Actividades en las que se aportan un tema y unos elementos: 5,56% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indican estos aspectos aparece en Ruiz:

*Piensa en alguna persona conocida y conviértela en el héroe de una novela de aventuras. Aprovecha los datos del texto y ambiéntalo en una comisaría. (p. 139).*

- Actividades en las que se aporta una indicación sobre el lenguaje y un texto: 5,56% de manuales

Este tipo de actividad la encontramos en Bazarra:

***Escribe un texto que tenga muchas palabras con h. Observa el ejemplo.***

*Hubo una vez una hebra de hilo a la que se habían helado sus huesitos de hierro al cambiar chuso horario. Hoy habría hecho dieciocho años, lo hubiera celebrado con un homenaje mi honroso de sus hermanos, ahijados y demás huéspedes en su casita hechizada de Huelva. (p. 32).*

- Actividades en las que se aportan unos datos y una indicación sobre el lenguaje: 5,56% de manuales

Una actividad de este tipo aparece en Lobato:

*Escribe un texto en el que emplees comas, puntos y algún punto y coma a partir de las siguientes informaciones sobre el tabaco. Debes integrar los datos, pero puedes realizar cambios y añadir o suprimir palabras.*

<i>El tabaco produce adicción.</i>
<i>El consumo de tabaco está relacionado con el desarrollo de algunas enfermedades graves.</i>
<i>El humo del tabaco puede afectar a la salud de los no fumadores.</i>
<i>Un fumador gasta en tabaco a lo largo de su vida una importante suma de dinero.</i>
<i>El tratamiento de las enfermedades provocadas por el tabaco exige un enorme gasto en Sanidad.</i>
<i>El presupuesto de Sanidad procede de los impuestos.</i>

(p. 205).

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto: 5,56% de manuales

Un ejemplo de este tipo de actividad lo encontramos en Ruiz:

***Exprésate. Escribir un acta***

*Encabezamiento o título, y nombre de la empresa o asociación.*

*Lugar, fecha, hora de comienzo y fin.*

*Lista de asistentes.*

*Resumen ordenado de los debates realizados.*

*Visto bueno y firma del presidente.*

*Firma del secretario.*

*CONTINUACIÓN DEL AFFIDAVIT PRESTADO ANTE EL CÓNSUL DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA POR EL EX COMISARIO DE POLICÍA DON ALEJANDRO VÁZQUEZ RÍOS EL 21 DE NOVIEMBRE DE 1926*

*Documento de prueba anexo n.º 2*

*Eduardo MENDOZA*

*La verdad sobre el caso Savolta*

*Usando los datos del texto, elabora un acta que siga los apartados del recuadro de arriba. (p. 145).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una situación: 5,56% de manuales

En el manual Moreno se plantean dos actividades que indican el tipo textual, el tema y una situación:

*Imagina que eres el periodista que está escribiendo este artículo. Escribe un párrafo (unas cincuenta palabras) en las que describas a David Bisbal. Toma como modelo la descripción que se hace del misionero: fíjate en cuál es la técnica que se utiliza para describirlo (no sólo aparecen rasgos, sino valoraciones, sensaciones...) (p. 50).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una información: 5,56% de manuales

Así, en Bello aparece esta actividad:

*Escribe en tu cuaderno una breve biografía de Ibáñez basándote tanto en la introducción de la entrevista como en las propias respuestas del autor de Mortadelo y Filemón. (p. 57).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una imagen: 5,56 % de manuales

Muestra de ello es esta actividad que encontramos en Del Canto:

*Redacta las instrucciones que hay que seguir para hacer un zumo de naranja. Sigue los pasos de las ilustraciones: (p. 68).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos y una imagen: 5,56% de manuales



Un ejemplo de este tipo de actividad aparece en Blecua:

### **¿Cómo se escribe una noticia?**

*Para redactar una noticia, es fundamental seguir algunos principios que nos permitan captar la atención del lector y transmitir la información adecuadamente:*

- **Ordenar los datos.** *La cantidad de noticias que aparecen en un periódico hace que muchos lectores lean solo una parte de cada una. Por eso, es necesario recoger en las primeras líneas los datos de mayor relevancia.*

*Además, la información debe presentarse ordenada: primero, lo más importante y, a continuación, los detalles menos significativos.*

- **Ser objetivos.** *El propósito de la noticia es **informar**. El periodista debe descartar cualquier intención interpretativa o valorativa de los hechos, tanto en la elección de aquello que se va a publicar como en la redacción de la noticia en sí.*
- **Cuidar el estilo.** *La característica fundamental de una noticia es la precisión. Como consecuencia, el estilo tiene que ser **claro** (de fácil comprensión), **conciso** (los hechos deben exponerse con brevedad) y **correcto** (sin errores lingüísticos).*

### **Mesa de redacción**

*Fíjate en la fotografía. Estás viviendo la situación en directo y tienes que presentar la noticia para que salga en el diario de la mañana.*

#### **1 Responde a las siguientes preguntas.**

*¿Qué está ocurriendo?, ¿quiénes son los protagonistas?, ¿cuándo y dónde ha sucedido?, ¿cómo se han desarrollado los hechos?, ¿cuáles pueden ser las causas?*

#### **2 Escribe el titular y la entradilla.**

*Sintetiza lo que ha ocurrido. Elabora una frase breve, clara y atractiva. Ya tienes el titular. Ahora resume en unas pocas líneas los datos principales de la noticia, que constituirán la entradilla.*

#### **3 Ordena los datos.**

*Decide en qué orden vas a exponer los datos (qué, quién, cuándo...) en el cuerpo de la noticia.*

#### **4 Redacta la noticia.**

*Sé claro y concreto; evita términos como cosa, tener o hacer, ya que pueden generar ambigüedad. Busca la concisión: las oraciones deben ser cortas y de estructura sencilla (sujeto + verbo + complementos). Finalmente, revisa tu texto y comprueba que está correctamente escrito.*

#### **5 Cuenta a tus compañeros de clase cómo ha sido tu experiencia como redactor.** (p. 175).

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y unos elementos: 5,56% de manuales

La siguiente actividad procedente de Picó responde a estas indicaciones:

*Inventa una historia de miedo con los siguientes elementos: un grupo de amigos y amigas, las doce de la noche, luna llena, un lugar deshabitado, ruidos misteriosos y visiones fantasmales. (p. 38).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto: 5,56% de manuales

En Picó aparece este tipo de actividad:

*Redacta la noticia que supuestamente ha servido para realizar este reportaje. No olvides que el texto debe responder a las seis preguntas básicas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿cómo? (p. 244).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y una estructura: 5,56% de manuales

Por ejemplo en esta actividad de Gómez:

*Observa las siguientes imágenes, busca elementos temáticos que puedan relacionarlas, ordénalas como prefieras y redacta un suceso o anécdota, en el que aparezcan las partes de la estructura señalada (presentación-desarrollo-desenlace) (p. 13).*

- Actividades en las que se indican un tipo, un destinatario, una finalidad y una indicación acerca del lenguaje: 5,56% de manuales

En Echazarreta aparece una actividad en la que se dan estas indicaciones:

*Escribe a continuación la solicitud del cambio de optativa dirigida a la dirección del Centro. Utiliza un nivel culto de la lengua. El modelo debes presentarlo redactado con un procesador de textos. (p. 36).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario y una situación: 5,56% de manuales

Estas pautas se dan en la siguiente actividad de Moreno:

*Escribe una carta al director, de unas 15 líneas, partiendo de esta situación: eres médico de un hospital, y no estás de acuerdo con lo que plantea Maite León en su carta al director de la página anterior. (p. 119).*

- Actividades en las que se aportan un tema, una información y una indicación sobre el lenguaje: 5,56% de manuales

En Moreno aparece una actividad de este tipo:

*Redacta de forma organizada la información que aparece en la siguiente tormenta de ideas de forma que resulte un texto coherente. Debes relacionar lógicamente todas las ideas con el tema, que aparece en el centro del diagrama.  
La influencia negativa de la moda en las jóvenes.  
Algunos modistos asocian la belleza femenina a la delgadez.*

*La publicidad transmite un modelo de belleza que no se corresponde con la (la errata es del manual) características físicas de las mujeres mediterráneas.  
 Algunas chicas no se ven reflejadas en las modelos y desarrollan enfermedades muy peligrosas como la anorexia.  
 Las modelos deben dar una imagen saludable.  
 Cada marca tiene una talla diferente. Esta confusión puede crear frustración en las chicas. (p. 71).*

- Actividades en las que se aportan el tema, pasos e indicaciones sobre el lenguaje:  
 5,56% de manuales

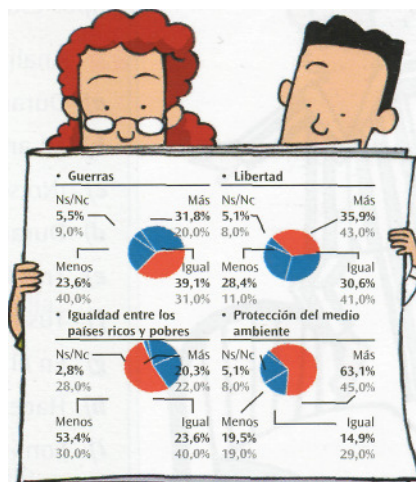
Arrufat contiene una actividad en la que se indica un tema, unos pasos y unas indicaciones sobre el lenguaje:

*Imagina que has tenido un accidente en avioneta y que has logrado sobrevivir durante una semana en mitad de la selva. Escribe tu experiencia siguiendo estos pasos:  
 Respeta esta estructura: planteamiento, nudo y desenlace.  
 Utiliza la primera persona.  
 Emplea verbos de acción, adverbios y expresiones que informen sobre la acción y sus circunstancias.  
 Usa preferentemente formas verbales de pasado (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto...). (p. 33).*

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto, el tema, unos datos y una estructura:  
 5,56% de manuales

En Lobato encontramos una actividad de este tipo:

*A partir de los datos que aparecen en los gráficos de la ilustración redacta un breve informe titulado “Los españoles ante el futuro”. Puedes seguir este esquema.  
 -Presentación.  
 -Temas respecto a los que hay un mayor optimismo.  
 -Temas respecto a los que hay un mayor pesimismo.  
 - Conclusiones*



(p. 125).

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos, unos elementos y una indicación sobre el lenguaje: 5,56% de manuales

Este tipo de actividad se plantea en Ruiz:

### **Elaborar una obra teatral**

*Como ya hicimos al acabar el estudio de la narración, te proponemos que te as en autor teatral sirviéndote de las pautas que a continuación te ofrecemos.*

1. **Acción.** *Plantea una situación con posibilidades dramáticas en tres partes (presentación, nudo y desenlace): un amor no correspondido, una mujer que sufre malos tratos, un trabajador despedido. Determina la solución que le vas a dar a las unidades aristotélicas de acción, lugar y tiempo.*

2. **Estructura.** *Elige entre tres actos muy cortos o un único acto un poco más extenso. Introduce escenas de tensión, seguidas de alguna de distensión por medio del humor o la música.*

3. **Personajes.** *Describe los personajes imprescindibles. Procura que sus rasgos físicos nos aporten información de su carácter y forma de ser. Cada uno podrá ser símbolo de una idea (el celoso, el enamorado, el avaro...).*

4. **Diálogo.** *Ten siempre presente que los diálogos sean representables. Huye de los parlamentos extensos. Sírvete de acotaciones para indicar el escenario, lugar de los hechos, actitudes de los personajes, etc.*

5. **Rasgos lingüísticos.** *Imita en lo posible el léxico típico del personaje que has creado.*

6. **Escenografía.** *En una primera acotación, describe cómo sería el decorado en el que se va a desarrollar la acción y la utilería más importante que se necesitará.*

7. **Vestuario y maquillaje.** *Cuando un personaje entre en escena, describe el vestuario y, en su caso, el maquillaje necesarios para caracterizarlo.*

8. *Escribe una breve obra teatral de tu creación o somete a cambios alguna de las que conozcas. Puedes seguir el modelo de las obras del teatro barroco o neoclásico. Sigue los pasos que se contemplan en el esquema que te acabamos de presentar. (p. 265).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos, un tema, un destinatario, una escala de corrección e indicación sobre el lenguaje: 5,56% de manuales

En el manual Ruiz se plantea este tipo de actividad:

1. *Lee con detenimiento los siguientes consejos para convertirte en un narrador, en este caso, de una carta en la que un personaje escribe a una amiga contándole cómo se desarrolló una fiesta.*

a) *Planifica el contenido previamente a la redacción.*

b) *Evita convertir el escrito en un listado de eventos relacionados, sin describir detalladamente los sucesos ni el ambiente que los rodea.*

c) *Procura que los personajes de la fiesta no sean todos adolescentes.*

d) *Marca el tiempo interno y externo de los relatos mediante un uso adecuado de los conectores temporales.*

e) *Evita problemas de coherencia en el desarrollo de la historia.*

f) *No dejes la historia incompleta.*

g) *Inventa una estructura distinta a la de preparación de la fiesta.*

h) *Revisa varias veces lo escrito. No olvides los aspectos formales propios de una carta como ciudad, fecha, destinatario, etc., en esa parte de la narración.*

2. Escribe la carta y considera que, en la valoración y evaluación de esta tarea, se tendrán en cuenta tanto la cantidad de sucesos o de detalles del desarrollo, como la calidad de la trama planteada y la forma de resolverla, de tal manera que tu escrito quedará englobado dentro de alguno de estos grupos de la escala de corrección:

		<b>Tipos de narración</b>
<b>P u n t u a c i ó n</b>	<b>1</b>	<b>Simple descripción de acontecimientos:</b> el escrito es una lista de sentencias relacionadas de forma mínima o una lista de sentencias que describen un hecho singular.
	<b>2</b>	<b>Historia no desarrollada:</b> el escrito es un listado de eventos relacionados. Se describen varios sucesos, pero pocos detalles del contexto, de las características o de los acontecimientos.
	<b>3</b>	<b>Historia básica:</b> los sucesos se suceden dando detalles —por lo menos en dos o tres sentencias— sobre algunos aspectos de la historia —los sucesos, los objetivos de los personajes o los problemas que se van a solucionar—. Pero a la historia le falta cohesión porque se detectan problemas de sintaxis, de secuenciación, pérdida de sucesos, o no se desarrolla el final.
	<b>4</b>	<b>Historia extensa:</b> describe una secuencia de episodios, incluyendo detalles sobre la mayor parte de elementos de la historia —contexto, episodios, etc. —. Pero las historias son confusas o incompletas —por ejemplo, al final se ignoran los objetivos de los personajes o los problemas no se resuelven adecuadamente, no se relaciona el principio con el resto de la historia, no se mantiene la lógica interna o la veracidad de las acciones de los personajes—. También aparecen algunos problemas de sintaxis.
	<b>5</b>	<b>Historia desarrollada:</b> describe una serie de episodios cuyos elementos están desarrollados claramente —contextos, episodios, etc. — con una resolución simple de estos objetivos o problemas. Puede haber uno o dos problemas o incluir muchos detalles.
	<b>6</b>	<b>Historia elaborada:</b> describe una sucesión de episodios en los que todos los elementos se desarrollan bien —contextos, episodios, etc. — La resolución de los objetivos o problemas es elaborada. Los hechos se presentan y construyen de forma coherente y bien expresada. Existe una capacidad de adaptarse al destinatario.

Escala de corrección tomada de <http://www.ince.mec.es/diag/exUy16.htm> (p. 119).

- Actividades en las que se aportan un tema y unos pasos: 5,56 % de manuales

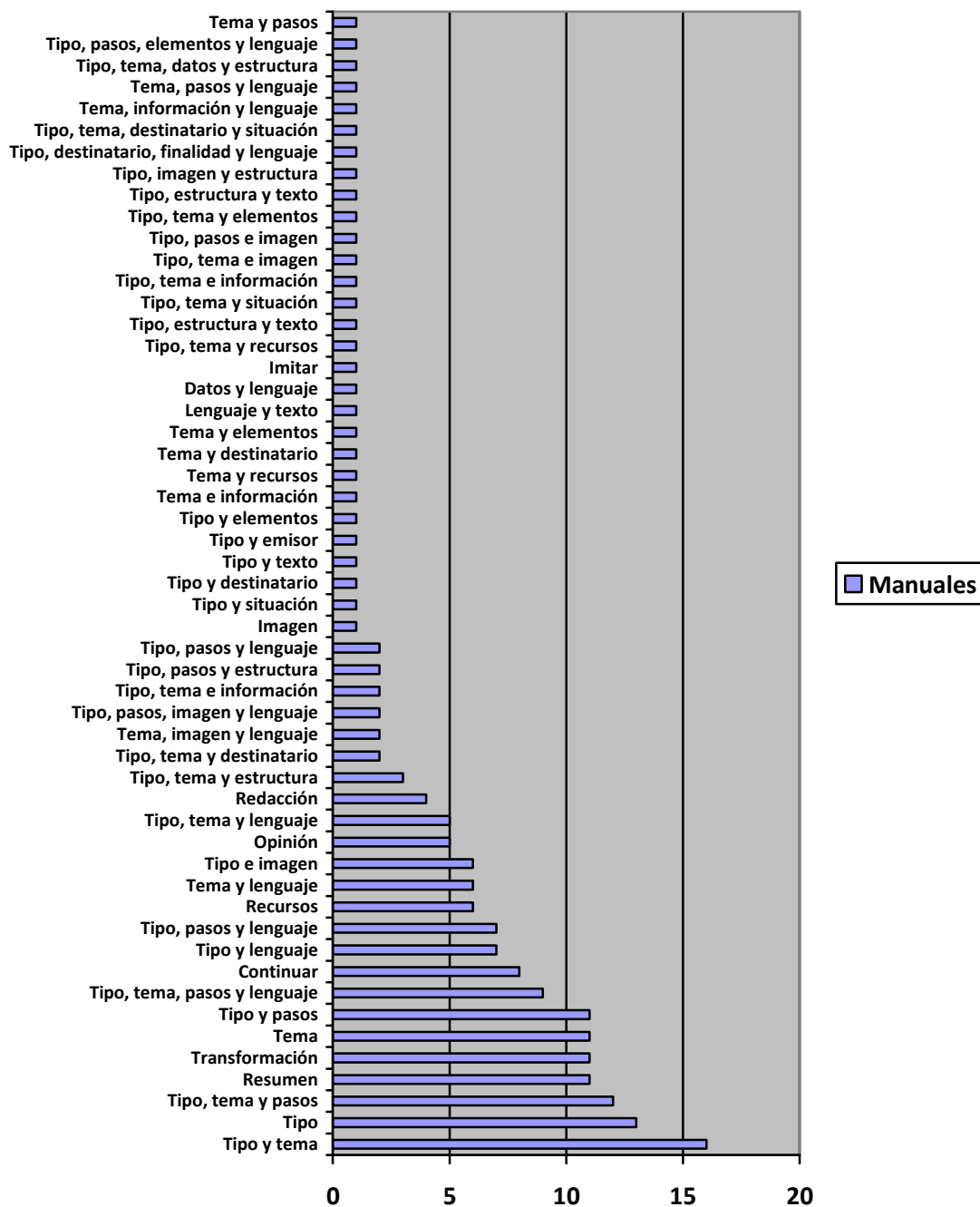
En Bouza aparece una actividad en la que se indica un tema y unos pasos:

*Gracias a su ingenio, Chichibio consigue salir de una situación embrollada. Escribe un texto con la siguiente información, ejemplificándola con una anécdota.*

*Una definición de lo que es el ingenio.*

*Una explicación de qué distingue esta cualidad de la inventiva y de la mentira. (p. 73).*

### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales



### Deficiencias en las actividades de expresión escrita de los manuales

Vamos a referirnos ahora a las deficiencias que hemos encontrado en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- El 94,44% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar.

Por ejemplo, en Bello se propone la siguiente actividad sin realizarse ninguna indicación acerca del lenguaje que el alumno ha de utilizar:

*Busca en una enciclopedia o en internet información sobre las características de las aves y los dinosaurios y escribe una breve exposición de unas doce líneas en la que indiques dos similitudes y dos diferencias. (p. 18).*

- En un 94,44% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos pedidos.

En Bouza aparece la siguiente actividad en la que no se aportan al alumno recursos lingüísticos:

*Redacta un texto en el que expliques lo que han supuesto para las variedades oral y escrita el correo electrónico y los teléfonos móviles. (p. 12).*

- En un 94,44% de manuales incluyen actividades que no aportan pautas suficientes para su realización.

Una actividad en la que no se dan pautas para la composición textual aparece en Bouza:

*¿Recuerdas la última película que has visto en una sala de cine? Redacta su resumen. (p. 75).*

- Un 83,33% de manuales contiene actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno.

En Echazarreta aparece la siguiente actividad en la que observamos esta deficiencia:

*Imagina que apareces de repente en una situación absurda: en una recepción con los reyes, en un consejo de ministros, etc. Escribe una conversación al estilo de la del texto leído con los personajes que pudieras encontrar allí. Utiliza también acotaciones explicativas de la situación en que se produce el diálogo. (p. 245).*

- En un 77,78% de manuales aparecen actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar.

En Lobato encontramos una actividad en la que no se indica el tipo textual que se ha de componer:

*Escribe un texto en el que emplees comas, puntos y algún punto y coma a partir de las siguientes informaciones sobre el tabaco. Debes integrar los datos, pero puedes realizar cambios y añadir o suprimir palabras.*

<i>El tabaco produce adicción.</i>
<i>El consumo de tabaco está relacionado con el desarrollo de algunas enfermedades graves.</i>
<i>El humo del tabaco puede afectar a la salud de los no fumadores.</i>
<i>Un fumador gasta en tabaco a lo largo de su vida una importante suma de dinero.</i>
<i>El tratamiento de las enfermedades provocadas por el tabaco exige un enorme gasto en Sanidad.</i>
<i>El presupuesto de Sanidad procede de los impuestos.</i>

(p. 205).

- En un 66,67% de manuales aparecen actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa.

Un ejemplo de actividad que presenta esta deficiencia es la que aparece en Ariza:

*Por grupos, redactad un texto similar en el que expongáis vuestros intereses educativos y cómo veis la enseñanza. Tratad de usar adecuadamente todos los recursos semántico-textuales. (p. 217).*

- Un 66,67% de manuales propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo.

En Del Canto aparece una actividad que propone la creación de un tipo textual del cual no se ha mostrado ningún ejemplo al alumno previamente:

*El **diario personal** es la narración de los hechos reales que nos suceden cada día. Es un documento privado que se redacta de manera espontánea, pero por eso debemos descuidar su escritura.*

*Redacción*

- *Inicia cada página escribiendo la fecha.*
- *Decide que hechos de ese día quieres destacar: donde ocurrieron, cuan con quien estabas...*  
*Cuida estos aspectos: caligrafía, márgenes, ortografía, léxico...*
- *Comienza señalando el dato más importante de lo que cuentas: la persona, nota, el clima...*
- *Deja constancia de los sentimientos que esos hechos te producen: esperanza, desilusión, alegría...*
- *Concluye tu escrito aportando tus valoraciones personales del hecho: próxima vez lo haré mejor; cuando los vuelva a ver, se lo diré...*



*Escribe una página de tu diario personal en la que reflejes lo que te ha sucedido hoy. (p. 32).*

- En un 61,11% de los manuales aparece ninguna actividad en la que se propone la creación a partir de un aspecto lingüístico.

En Bazarra se plantea una actividad que presenta esta deficiencia:

***Escribe un pequeño texto que contenga, al menos, diez palabras del cuadro***

*juramento adjetivar agujero objeto agujero objeto jota condujeron rejonear jinete boj jirafa*

*agujas bujía cirujano garaje jabón jurar ejecutivo juntar (p. 152).*

- En un 55,56% de manuales aparecen actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos de 3º de ESO.

Una actividad que consideramos difícil para un alumno de 3º de ESO es la siguiente que aparece en Martínez, ya que en ella se da una indicación acerca del lenguaje que el alumno debe emplear pero no se le explica cómo hacerlo, no se le dan recursos lingüísticos ni se le indican fuentes a las que pueda recurrir:

*Ahora vais a redactar un reportaje en grupo. Dividid la clase en grupos de tres o, como mucho, cuatro alumnos. Cada grupo elegirá un tema diferente sobre el que escribir. Pensadlo bien porque la elección del tema es fundamental en un reportaje: procurad que tenga interés para los lectores (que serán vuestros propios compañeros), pero tened también en cuenta que deberéis buscar información sobre ese tema y que, si escogéis uno que sea muy complicado, será difícil conseguirla.*

*La elaboración de un reportaje exige una serie de tareas que deberéis realizar para asegurarnos de que el resultado tiene rigor, profundidad e interés:*

*-Definid bien el alcance del tema sobre el que vais a informar y el propósito que perseguís.*

*-Debéis documentaros previamente a fin de recoger cuanta información pueda ser de interés para el lector. Entrevistad a personas que conozcan el tema, consultad fuentes escritas (libros, enciclopedias, revistas...), buscad en internet, etc.*

*-Asimismo, buscad el material gráfico que acompañará al texto: dibujos, fotografías, diagramas de estadísticas, etc.*

*-Seleccionad de entre toda la información que hayáis recogido la que mejor contribuya al propósito de vuestro reportaje.*

*-Ordenad las ideas seleccionadas de manera adecuada para que el reportaje tenga unidad y sea coherente. No sirve en un reportaje la mera presentación de las claves o los datos: ha de mantener la atención y el interés el lector hasta el final. Por eso suele ser recomendable que tenga algún 'hilo conductor'.*

*-Redactad el reportaje con un estilo cuidado y sugerente. En una noticia, el estilo es impersonal, frío, sin brillo; en los reportajes, se acepta un estilo más brillante, más literario. (p. 209).*

- En un 55,56% de manuales aparecen actividades que no proponen temas.

Un ejemplo de actividad en la que no se propone ningún tema es la siguiente procedente del manual Echazarreta:

*Escribe un pequeño diálogo en el que incluyas al menos cuatro interjecciones. (p. 49).*

- En un 38,89% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro.

Por ejemplo, en Blecua se pide la composición de una receta sin haberse tratado ese tipo textual anteriormente:

*Redacta un texto argumentativo sobre “La moda” en el que uses al menos un conector discursivo de cada uno de los tipos señalados. (p. 33).*

- En un 33,33% de manuales hemos encontrado actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje.

En Arrufat aparece una actividad en la que aparece las indicaciones que marcamos en negrita y que consideramos vagas o poco comprensibles para un alumno de 3º de ESO:

*El texto de la lectura es una narración fantástica. Conviértela en una noticia. Para ello, puedes seguir los siguientes pasos:*

*Adopta el papel de periodista y utiliza la tercera persona.*

*Responde a las preguntas referentes a estos seis aspectos: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué.*

***Escribe un título adecuado.***

*Respetar la estructura de la noticia: título, subtítulo, entradilla, cuerpo.*

***Emplea un estilo sencillo y claro.***

*Recuerda que una noticia es un género objetivo, en el que el periodista informa sin dar su opinión. (p. 241).*

- En un 27,78% de manuales aparecen actividades poco motivadoras para los alumnos.

En López aparece una actividad que consideramos poco motivadora ya que no indica ningún tema ni se aporta ninguna información, no se indica quién es el destinatario:

***Escribe un texto argumentativo que se atenga a una ordenación en tesis y argumentos.***

*Recuerda que tu texto debe ser coherente y que en él la información ha de progresar de forma adecuada. No olvides, por otra parte, emplear los mecanismos de cohesión oportunos. (p. 295).*

- En un 27.78% de manuales hemos encontrado actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo.

En Bazarra aparece una actividad de composición de un texto cuya finalidad no se especifica, que no tiene una utilidad para la vida diaria del alumno y no se inserta en un contexto social significativo:

### ***Narraciones Ortográficas S. A.***

*Has sido invitado por la Asociación de Exploradores Ortográficos para realizar el discurso de agradecimiento al señor Punto por su inestimable valor en los textos.*

*Escribe un discurso en el que hagas un repaso sobre por qué es tan importante que exista el señor Punto y cómo sería el mundo si no existieran ni él ni sus familiares (punto y aparte, punto y coma, etc.).*

*El discurso no debe tener más de diez líneas, para que no se enfríe el aperitivo que servirá al finalizar la sesión la empresa Ortoñamñam. (p. 22).*

- En un 5,56% de los manuales aparece una actividad en la que haya falta de claridad en las indicaciones.

En Garralón aparece una actividad que presenta esta deficiencia:

*Describe, en unas ocho o diez líneas, una tormenta o una puesta de sol (puedes hablar del lugar, de lo que se siente al contemplarlo, del efecto que produce en la gente o en las cosas, de lo que te sugiere...), usando algún recurso literario. (p. 124).*

- En un 5,56% de los manuales aparece una actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Arrufat:

*Infórmate sobre qué es un consejo escolar y cómo funciona. A continuación, imagina que te ha correspondido ser el secretario del consejo escolar de tu centro, y sigue estos pasos:  
-Redacta una convocatoria de reunión, siguiendo las pautas que estudiaste en la unidad anterior. Te proponemos algunos de los asuntos que puedes incluir en el orden del día:  
El acoso escolar sufrido por algún alumno/a.  
Organización de una yincana familiar extraescolar.  
Rodaje de un corto por parte de los alumnos.*

*-Redacta un acta para informar a tus compañeros y compañeras de lo sucedido en esa reunión. (p. 127).*

- En un 5,56% de los manuales propone una actividad que no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana al alumno.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Ruiz:

*Elabora un mensaje SMS en el que invites a un fumador a abandonar su hábito. Tu mensaje deberá constar exactamente de 160 caracteres, incluyendo los signos de puntuación. (p. 23).*

### Deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita de los manuales



#### Actividades adecuadas

Un 16,67% de manuales que plantean actividades de expresión escrita (tres de dieciocho) contienen actividades que consideramos adecuadas, distribuidas en los manuales del siguiente modo:

- Dos actividades: Blecua, Garralón.
- Una actividad: Gómez

En Blecua aparecen dos actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto:

### **¿Cómo se escribe un texto narrativo?**

**Para escribir un texto narrativo, debemos fijarnos en los siguientes aspectos:**

- **Elegir quién narra.** La elección del narrador define el punto de vista desde el que vamos a contar los hechos. Puede ser en primera, segunda o tercera persona.

- **Ordenar los hechos.** Lo que queremos narrar debe seguir una estructura, que no ha de estar forzosamente ordenada cronológicamente; por ejemplo, podemos comenzar por el final y acabar con el principio.

Los marcadores temporales son las señales que sirven para estructurar una narración de manera ordenada y coherente: esta tarde, mañana, entonces, más tarde, en 1876, de repente...

- **Seleccionar los verbos adecuados.** Para narrar, se usan verbos de acción (correr, ir...) conjugados en el tiempo verbal adecuado, según se hable de hechos presentes, pasados o futuros.

El tiempo del pasado propio de la narración es el pretérito perfecto simple (corrí, fui...), pero también se utiliza el pretérito perfecto compuesto cuando se narran acciones de un tiempo pasado que perdura en el presente (Hoy me he levantado a las diez.); y a menudo se usa el presente con sentido de pasado, el llamado presente histórico (Colón descubre América en 14-92).

**Mira las imágenes que aparecen en esta viñeta. Están desordenadas. Escribe un texto narrativo a partir de ellas.**

#### **1 Ordena las viñetas y esboza el argumento.**

Escribe una oración que narre lo que sucede en cada una de las viñetas y ordénalas de forma que el argumento sea coherente. Luego únelas y realiza un resumen de la historia de unas diez líneas; en él deben aparecer los elementos fundamentales de la narración: los hechos, el tiempo, el espacio y los personajes.

#### **2 Selecciona un narrador y crea tu propio discurso narrativo.**

Elige la voz que va a contar la historia. Si decides emplear la primera persona, ten en cuenta que el narrador será también uno de los personajes de la narración. Decide qué tiempos verbales necesitas para narrarla y emplea marcadores temporales para estructurarla.

#### **3 Cuenta esta historia al director de tu centro y a un compañero.**

Establece el registro lingüístico que vas a emplear dependiendo de tu interlocutor y la forma de tratamiento que vas a utilizar. (p. 9).

### **¿Cómo se escribe un texto descriptivo?**

Para escribir un texto descriptivo, debemos fijarnos en los siguientes aspectos:

- **Elegir un punto de vista.** El lugar desde donde se observa algo influye en la manera como lo describimos: no es lo mismo decir cómo es un coche si estamos sentados en el asiento del conductor que si lo contemplamos en un escaparate. Del mismo

modo, es distinto describir un paisaje que tenemos delante o uno que recordamos y que está en nuestra memoria.

- **Seleccionar los rasgos más importantes.** La descripción puede ser minuciosa y exhaustiva (con muchos detalles), o superficial, en la que lo fundamental es resaltar el rasgo más significativo.
- **Ordenar las características de la descripción.** Podemos describir de arriba a abajo, de izquierda a derecha, de dentro hacia fuera, de lo general a lo particular; o justo lo contrario.
- **Elegir los recursos lingüísticos adecuados.** Los recursos lingüísticos más indicados para describir son los adjetivos especificativos (La camisa blanca) y explicativos (el cielo azul); las proposiciones subordinadas adjetivas (el teléfono que suena); y las estructuras comparativas y superlativas (este salón es más grande que el mío, es grandísimo).

Nuestra habitación dice muchas cosas de nosotros; a veces, basta con describir el lugar en el que vive una persona para conocer algunos rasgos de su carácter, sus costumbres, sus preferencias... Describe cómo es tu habitación"/ te diré cómo eres".

### **1 Observa tu habitación.**

Elige el punto de vista desde el que vas a describir y el orden de la exposición: puedes situarte fuera o dentro; mirar de arriba abajo, o de izquierda a derecha, etcétera.

### **2 Elige el tipo de descripción.**

Puedes realizar una descripción científica de tu cuarto: sus dimensiones, la altura de los techos, el número de ventanas, la forma, el material que se ha utilizado para construirla (por ejemplo, las paredes pueden ser de pladur o de ladrillo).

También puedes hacer una descripción literaria y plasmar tus sentimientos hacia tu cuarto, qué sientes cuando estás ahí, utilizando comparaciones, hipérbolos o adjetivos especificativos. Debes producir esas mismas sensaciones en el lector a través de las palabras.

### **3 Selecciona las características fundamentales.**

Según el tipo de descripción que hayas elegido, tendrás que decidir qué rasgos son relevantes y cuáles no. y ordenarlos de forma coherente. Puedes ser minucioso o fijarte solo en lo más significativo.

### **4 Explica a tus compañeros qué reglas deberán respetar cuando visiten tu habitación.** (p. 67).

En Garralón se plantean tres actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto:

#### **CÓMO SE HACE LA DESCRIPCIÓN CIENTÍFICA**

Describir objetivamente un objeto (cosa, vegetal, animal o persona supone aportar una serie de datos que faciliten -al destinatario de descripción- la información necesaria sobre dicho objeto:

- Qué es (nombre del objeto).
- De dónde viene o procede (origen).

- *Dónde se encuentra (ubicación).*
- *Para que sirve, que hace, como se comporta o funciona (finalidad, utilidad, comportamiento).*
- *Qué partes tiene (estructura).*
- *Cómo es (el objeto y cada una de sus partes):*
  - *Forma.*
  - *Tamaño, peso.*
  - *Color.*
  - *Tacto, olor, sabor, sonido.*
  - *Material del que está hecho.*

*La expresión de cada uno de estos aspectos de una descripción manejar el vocabulario adecuado y exacto. Para describir como es el objeto, por ejemplo, podríamos utilizar estos términos:*

<i>Forma</i>	<i>Tamaño, peso</i>	<i>Color</i>	<i>Tacto, olor, sabor, sonido</i>	<i>Materia</i>
<i>Alargado, circular, redondo, tubular, cónico, helicoidal, oblongo, filiforme, cuadrado, informe, cilíndrico, piano, puntiagudo, achatado, ancho, estrecho...</i>	<i>Grande, pequeño, infinito, atrofiado, hipertrofiado, gigante, enano, pesado, ligero, denso, extenso, reducido, amplio, profundo, superficial, microscópico...</i>	<i>Blanco, negro, incoloro, rojo, azul, azulado, azul celeste, azul marino, verdinegro, verduzco, verdoso, verde botella, naranja, anaranjado...</i>	<i>Rugoso, suave, áspero, blando, duro, flexible, rígido, sólido, líquido, gaseoso, viscoso, pegajoso, ácido, amargo, maloliente, perfumado, agudo...</i>	<i>Hierro, acero, cobre, aluminio, madera, cemento, plástico, PVC, metalizado, papel, cartón, piedra, granito, polvo, gránulos, láminas, ladrillo, yeso, arcilla, tela...</i>

### **LA CREMALLERA**

*La cremallera es un sistema de apertura y cierre rápido, utilizado en prendas de vestir, bolsas, estuches, etc. Consiste en un par de filas de dientes de metal o plástico, que se entrelazan o se separan al deslizarse, sobre ellas un pequeño broche o corredera que los encaja.*

### **EL BRIK**

*El brik o el tetrabrik (tetrabrik es un nombre comercial del brik) es un envase de estructura mixta, que se compone de tres materiales diferentes: cartón (procedente de celulosa virgen), plástico polietileno y aluminio. Estos tres materiales están dispuestos en cinco láminas superpuestas: tres de polietileno, una de aluminio y una de papel Kraft de alta calidad. El aluminio se utiliza porque, al ser un buen aislante de los flases y de la luz, no permite el deterioro de los alimentos. La forma tetraédrica del envase permite el almacenamiento con el que se aprovecha al máximo el espacio. Su mayor inconveniente consiste en que, al ser un envase de un solo uso, incrementa considerablemente los desperdicios y residuos. Los tetrabriks constituyen, al menos, un 2% del volumen de la basura doméstica y su consumo va en aumento (en España se producen 120 000 t/año de briks).*



Redacta una breve descripción objetiva y científica de los siguientes objetos, siguiendo las pautas estudiadas en la página anterior:

Un sacacorchos    Un lápiz            Un botijo  
Un chupete        Un embudo        Un ordenador (p. 141).

Describe los objetos que aparecen en las imágenes (cafetera, escalera de caracol, paraguas) (p. 141).

Por último, en Gómez aparece una actividad que consideramos adecuada ya que se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto:

#### DESCRIBIR UN PAISAJE

El siguiente cuadro recoge los rasgos más importantes que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar la descripción de un paisaje:

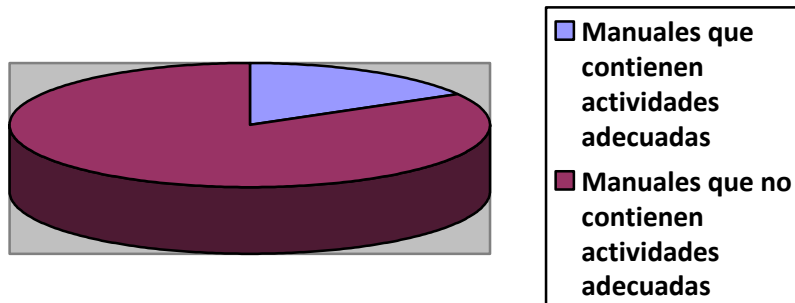
<b>Elementos que constituyen el paisaje</b>	El campo, las plantas, los árboles...; la llanura, la montaña, la colina...; el cielo, el sol, las nubes, la nieve...; el río, el arroyo, el lago...; el mar, la costa, la playa...; la ciudad, el pueblo, las casas, las torres...
<b>Elementos ambientales</b>	La luz, el color, la claridad, la oscuridad...; la forma, el tamaño, la figure, el aspecto...; la voz, la resonancia, el rumor, el zumbido, el silencio...; el olor, el aroma, la fragancia, la pestilencia...; el sabor, la dulzura, el amargor...; el tacto, la suavidad la aspereza, el roce...
<b>Características de los elementos descritos</b>	Color: blanco, rojo, gris, azulado, añil, castaño... Sonido: agudo, grave, alto, estridente, armónico... Olor: agradable, nauseabundo, penetrantes rancio... Gusto: dulce, amargo, ácido, salado, soso, picante... Tacto: suave, fino, sedoso, blando, duro, áspero, terso... De la temperatura: cálido, ardiente, tibio, fresco, frío, gélido...
<b>Situación y ordenación de los elementos en el espacio</b>	Arriba, abajo, en el medio; a la izquierda, a la derecha, en el centra; al lado, más allá, lejos; en primer piano, en segundo piano, al fondo, en el horizonte...
<b>Caracterización expresiva</b>	Arriba, abajo, en el medio; a la izquierda, a la derecha, en el centra; al lado, mas allá, lejos; en primer piano, en segundo piano, al fondo, en el horizonte...
<b>Descripción estática o dinámica</b>	En las descripciones estáticas dominan los verbos atributivos y de estado. Los verbos con significado de acción o movimiento se emplean principalmente en la descripción dinámica.

Observa detenidamente esta fotografía de Ronda y haz una descripción de unas 20-25 líneas.

Para su realización te puedes servir del vocabulario y de las formas lingüísticas que aparecen en el cuadro anterior. Además, puedes elegir hacer una descripción estática o dinámica.

Pon en práctica. Imagina que vas a quedar con unos amigos en tu barrio y no lo conocen. Piensa en un sitio concreto para quedar con ellos y comenta en voz alta como es ese lugar y como se puede llegar hasta allí. (p. 103).

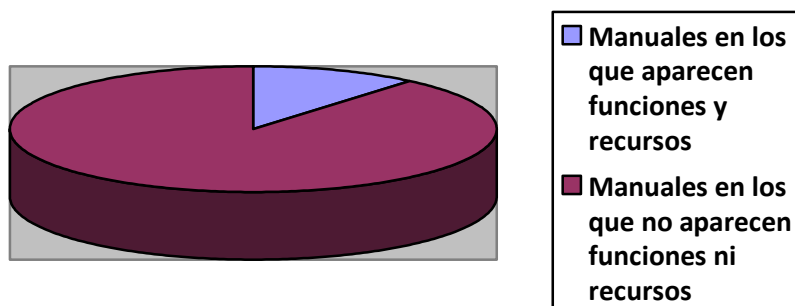
### Manuales que presentan actividades que consideramos adecuadas que aparecen en los manuales



### Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales<sup>182</sup>

Dos manuales de dieciocho contienen apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en cinco ocasiones:

### Manuales en los que aparecen funciones comunicativas y recursos lingüísticos



Dos manuales de dieciocho contienen apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en cinco ocasiones:

<sup>182</sup> La justificación de este apartado aparece en 4.5.7. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales, p.178.

En total, podemos decir que de las cinco ocasiones en que aparecen estos apartados, en una aparecen aislados de otros contenidos, en una sin actividades de análisis de textos y en una sin actividades de composición.

En Arrufat encontramos cuatro apartados dedicados a funciones comunicativas y recursos lingüísticos para su expresión de un modo aislado, con actividades de análisis, de composición y de transformación. Sin embargo solamente se tratan conectores, y no se trabajan tipos textuales concretos. Mostramos un ejemplo de este tipo de apartado:

### **Conectores temporales y de orden**

*Además de los recursos gramaticales y léxicos, existe otro procedimiento que contribuye a dar cohesión a un texto. Son los conectores, que sirven para unir las partes de un texto estableciendo diferentes tipos de relaciones entre ellas. A continuación, estudiaremos los conectores temporales y de orden.*

*Los conectores temporales sirven para organizar los acontecimientos en el texto siguiendo un orden temporal.*

*Algunos de los conectores temporales son: al principio, a continuación, antes, después, al final, seguidamente. ...*

*1 Subraya en este texto los conectores temporales.*

*Al principio Juana sintió auténtica pasión por el cine y quería ser directora. Después se entusiasmó con el teatro, y quiso ser escenógrafa. Seguidamente, empezó a interesarse por el circo y sintió la necesidad de convertirse en equilibrista. A continuación, vio un espectáculo de calle, y pensó que lo suyo sería ser actriz. Finalmente, sonó el despertador y se dio cuenta de que era la estudiante de siempre y de que tenía que levantarse de inmediato si quería llegar a tiempo al instituto.*

— *A continuación, sustituye tres de ellos por otros sin cambiar el sentido del texto.*

*Los conectores de orden sirven para organizar las diferentes partes de un texto desde un punto de vista lógico.*

*Algunos de los conectores de orden más frecuentes son: para comenzar, en primer lugar, en segundo lugar, por último...*

*2 Señala los conectores de orden y temporales que aparecen en este texto.*

*Primero se fueron todos los sospechosos que andaban sueltos. Después se empezaron a ir los parientes y los amigos de los sospechosos (presos o sueltos). Al principio, aunque eran muchos los que emigraban, siempre eran más los que iban a despedirlos a puertos y aeropuertos.*

*M. Benedetti, Cuentos completos.*

*3 Explica, brevemente, qué pasos deben seguirse para preparar una tortilla de patatas. Utiliza los conectores que proponemos a continuación.*

*primero - a continuación - después finalmente - por último*

4 Inventa un final para el texto de la actividad 2. Señala los conectores temporales y de orden que hayas empleado.

5 En el siguiente texto los párrafos están desordenados. Fíjate en los conectores de tiempo y de orden y vuelve a escribirlo de manera que esté bien cohesionado.

Para finalizar, a todos los voluntarios que han puesto todo su empeño y su energía en llevar adelante el proyecto.

Para comenzar, quiero agradecer, como organizador de este congreso, a todos los que han apoyado esta iniciativa y la han hecho posible.

A continuación, a la empresa que ha patrocinado el proyecto, aportando todo el capital necesario y corriendo con todos los gastos que se han derivado de esta gran propuesta.

Primero, al presidente de la asociación, que tuvo la idea inicial y luchó hasta poder hacerla realidad.

6 Completa el texto con los conectores que aparecen en el recuadro.

finalmente - entonces - primero segundo - al principio  
 ....., no me gustaba ir a Sierra Nevada a esquiar. Tuve que explicar a mis padres las razones por las que me negaba a ir cada vez que se organizaba una excursión:....., me parecía un deporte sumamente peligroso. Había tenido una experiencia muy desagradable cuando caí rodando de espaldas montaña abajo con los esquís hacia arriba, tropezando con otros esquiadores que iban tranquilamente por su pista. Y ....., pasaba demasiado frío. Se me helaban la cara, los pies y las manos, y siempre acababa enferma.

Sin embargo, todo cambió aquella vez en que un monitor me enseñó algunos trucos para frenar y deslizarme sin peligro. .... comenzó a gustarme y me atrevía a descender cada vez desde pistas más difíciles. .... acabé pidiendo yo misma a mis padres que fuéramos con más frecuencia a Sierra Nevada (p. 75).

En López en una ocasión se aportan recursos lingüísticos para expresar funciones comunicativas de un modo aislado, sin actividades de análisis ni de composición, solamente de manipulación. Además no se propone el trabajo con textos completos:

**ENLACES: EXPRESIÓN DE LA CAUSA**

La relación de causa se puede expresar por medio de distintos elementos de enlace: **porque, como, puesto que, ya que, por...** Ejemplos:

No llegó a tiempo **porque** perdió el autobús.

**Como** había estudiado mucho, sacó buenas notas.

Le llamaron la atención **por** hablar en clase.

**1 Redacta con cada par de ideas tres oraciones compuestas que expresen una relación de causa.**

Idea 1	Idea 2
No conocer el camino.	Perderse.
Haber huelga de metro.	Ir en autobús.

**ENLACES: EXPRESIÓN DE LA CONSECUENCIA**

La relación de consecuencia puede expresarse mediante distintos nexos: **luego, con que, así que, de manera que...** Ejemplos:

Lleva años trabajando, **así que** he ahorrado algo de dinero.

Se demostró que las pruebas eran falsas, **de manera que** el juez lo declaró inocente.

## 2 Une las oraciones de cada par con un enlace que exprese consecuencia.

-El genio se negó a conceder ningún deseo.

Fue despedido por su jefe.

-La reunión se ha aplazado.

Tenemos más tiempo para prepararla.

-Ellos se irán de viaje dentro de una semana.

Deben reservar el hotel ya.

-El hotel estaba muy lejos del centro.

Decidieron cambiar de alojamiento.

## ENLACES: EXPRESIÓN DE LA CONDICIÓN

La condición puede expresarse mediante diversos conectores: **si**, que es el más frecuente, **cuando**, **a menos que**, **en caso de que**, **siempre y cuando**, **a condición de que**, **como...**

Ejemplos:

**Si** te esforzases, lo conseguirías.

**Cuando** él lo dice, será verdad.

**Como** no estudies, no aprobarás.

## 3 Transforma las siguientes oraciones sustituyendo la conjunción y por un elemento de enlace que indique condición:

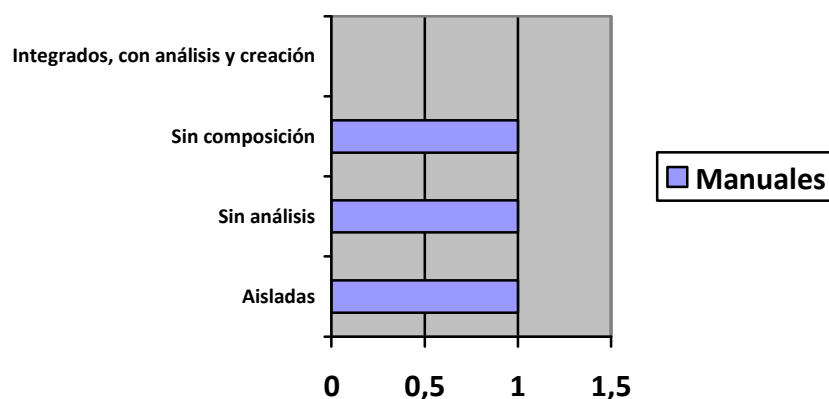
-Préstame ese libro y te lo devuelvo la semana que viene.

-Lee el libro con atención y entenderás su verdadero significado.

-Sigue haciendo ese tipo de cosas y te arrepentirás. (p. 230).

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización aparecen integradas en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en ninguna ocasiones de los dieciocho manuales analizados:

### Funciones comunicativas y recursos lingüísticos en manuales



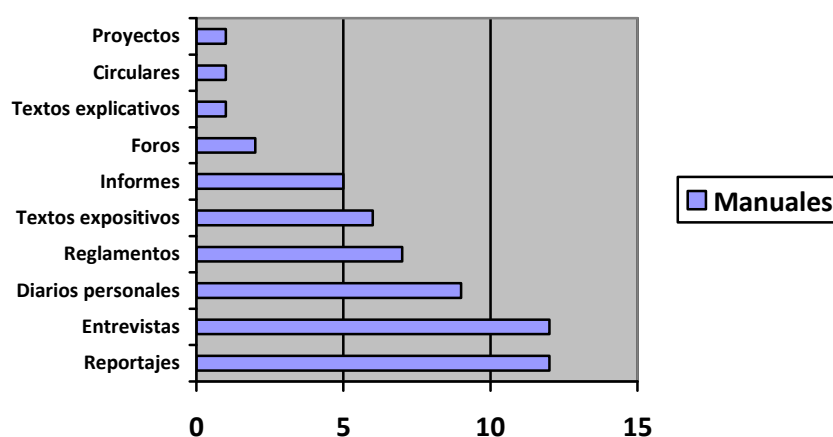
## Tipos de textos<sup>183</sup>

De los tipos textuales propuestos por el Real Decreto los manuales trabajan:

<sup>183</sup> Nos referimos a este apartado en 4.5.8. *Tipos de textos*, p.178.

- Reportajes: en doce manuales de dieciocho analizados.
- Entrevistas: en doce manuales de dieciocho analizados.
- Diarios personales: en nueve manuales de dieciocho analizados.
- Reglamentos: en siete manuales de dieciocho analizados.
- Textos expositivos: en seis manuales de dieciocho analizados.
- Informes: en cinco manuales de dieciocho analizados.
- Participación en foros: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Textos explicativos: en un manual de dieciocho analizados.
- Circulares: en un manual de dieciocho analizados.
- Proyectos: en un manual de dieciocho analizados.

**Tipos de texto propuestos por el Real Decreto para la composición por parte de los alumnos de la ESO que se tratan en los manuales**

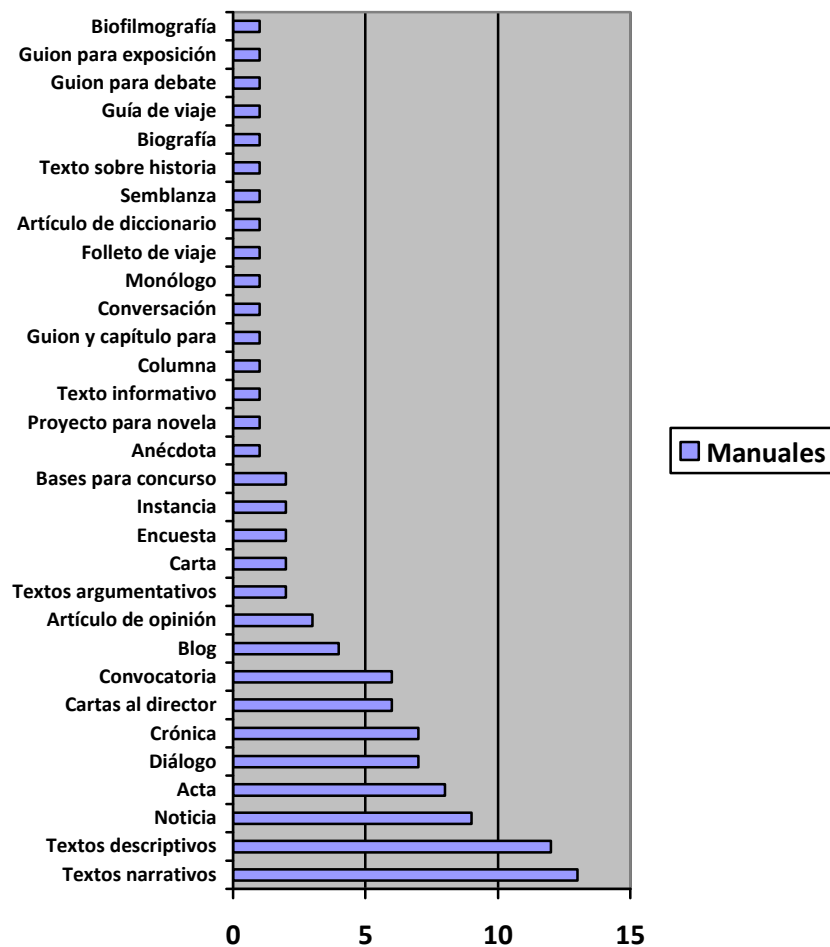


**Otros textos que trabajan los manuales que no recoge explícitamente el Real Decreto para tratarlos en 3º de ESO:**

- Textos narrativos: en trece manuales de dieciocho analizados.
- Textos descriptivos: en doce manuales de dieciocho analizados.
- Noticia: en nueve manuales de dieciocho analizados.
- Acta: en ocho manuales de dieciocho analizados.
- Diálogo: en siete manuales de dieciocho analizados.
- Crónica: en siete manuales de dieciocho analizados.
- Textos instructivos: en seis manuales de dieciocho analizados.
- Cartas al director: en seis manuales de dieciocho analizados.
- Convocatoria: en seis manuales de dieciocho analizados.
- Blog: en cuatro manuales de dieciocho analizados.

- Artículo de opinión: en tres manuales de dieciocho analizados (en Blecua se habla de columna de opinión).
- Textos argumentativos: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Carta: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Encuesta: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Instancia: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Bases para un concurso: en dos manuales de dieciocho analizados.
- Anécdota: en un manual de dieciocho analizados.
- Proyecto para novela: en un manual de dieciocho analizados.
- Texto informativo: en un manual de dieciocho analizados.
- Columna: en un manual de dieciocho analizados.
- Guión y capítulo para novela: en un manual de dieciocho analizados.
- Conversación: en un manual de dieciocho analizados.
- Monólogo: en un manual de dieciocho analizados.
- Folleto de viaje: en un manual de dieciocho analizados.
- Artículo de diccionario enciclopédico: en un manual de dieciocho analizados.
- Semblanza: en un manual de dieciocho analizados.
- Texto sobre historia: en un manual de dieciocho analizados.
- Biografía: en un manual de dieciocho analizados.
- Guía de viaje: en un manual de dieciocho analizados.
- Guión para debate: en un manual de dieciocho analizados.
- Guión para exposición oral: en un manual de dieciocho analizados.
- Biofilmografía: en un manual de dieciocho analizados.

### Tipos de textos cuya composición se pide en los manuales



### Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas<sup>184</sup>

#### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en el libro

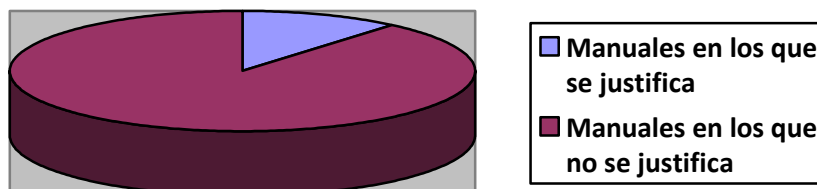
En un 11,11% de manuales se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

En el manual *Del Canto al principio* aparece la siguiente presentación: *Las actividades de este libro se han concebido para integrar el aprendizaje de las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la enseñanza obligatoria.*

<sup>184</sup> De la necesidad de abordar estos aspectos en el análisis de los manuales se trata en 4.5.9. *Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas*, p. 179.



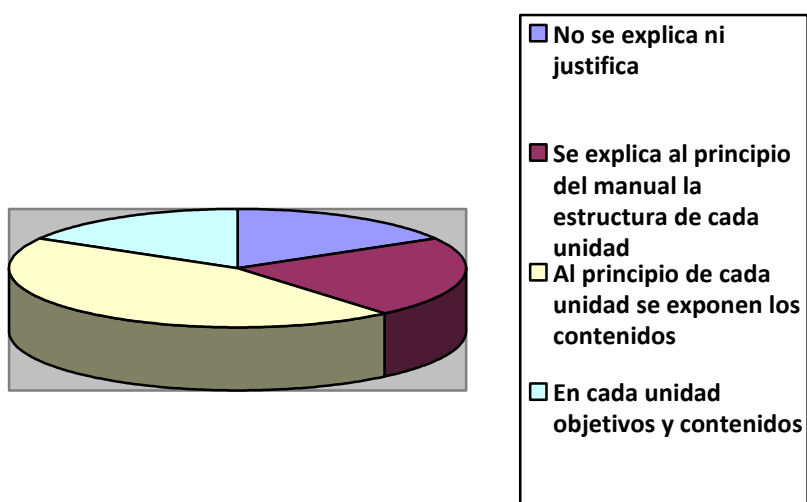
### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en los manuales



### Explicación y justificación de la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección

En un 16,67% de manuales no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica. En un 22,22% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad. En un 5,56% de manuales se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar. En un 38,89% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar. (En un 44,44%, ocho manuales, se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar). En un 16,67% de manuales, tres manuales de dieciocho, se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar y los objetivos didácticos.

### Explicación y justificación de cada unidad didáctica en los manuales

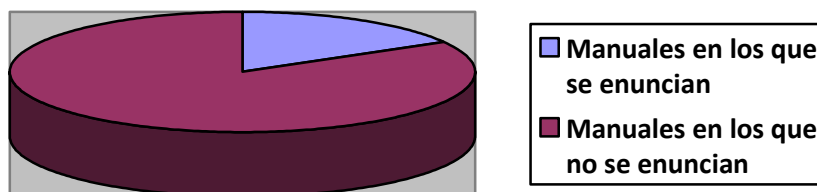


**Enunciación de los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección y del modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades**

En un 83,33% de manuales no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades. (De estos quince en un 44,44%, ocho, se indican los contenidos, y en un 38,89, siete, no se indica nada).

En un 16,67% de manuales al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de los objetivos y contenidos de la unidad.

**Enunciación de los objetivos didácticos de cada unidad en los manuales**



#### **4.6.4. Resultados del análisis de los manuales de 4º de ESO**

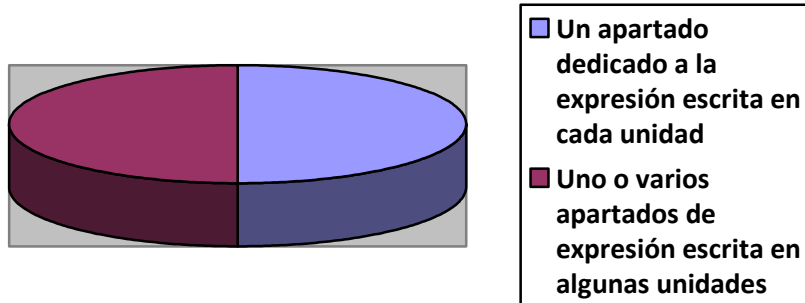
##### **Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos<sup>185</sup>**

##### **Apartados en los que se trata la expresión escrita**

El 50% de los manuales analizados proponen la expresión escrita en un apartado en cada unidad. Otro 50% trata la expresión en uno o varios apartados, solo en algunas unidades.

<sup>185</sup> Para la justificación de este apartado véase 4.5.2. *Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos*, p.148.

### Apartados de expresión escrita que aparecen en cada manual

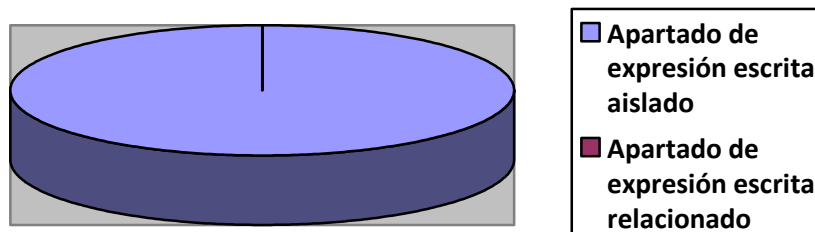


Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma.

La expresión escrita se propone en el 100% de los manuales en apartados diferentes, separados e independientes de los de gramática, ortografía y vocabulario, con lo que es imposible que el alumno aplique estos contenidos a sus ejercicios de expresión escrita.

Por ejemplo, en Bazarra la expresión escrita se plantea en el apartado *escribir* que precede a los de *ortografía* y *gramática* que aparecen integrados en el apartado de *conocimiento de la lengua*.

### Relación del apartado de expresión escrita con otros apartados

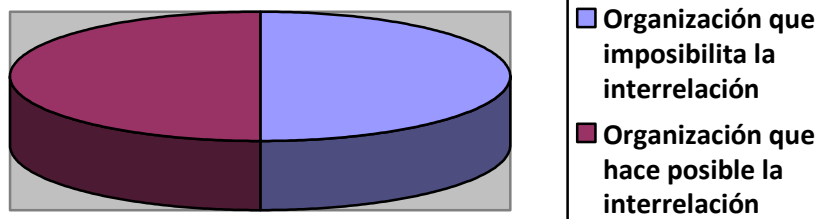


### Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales

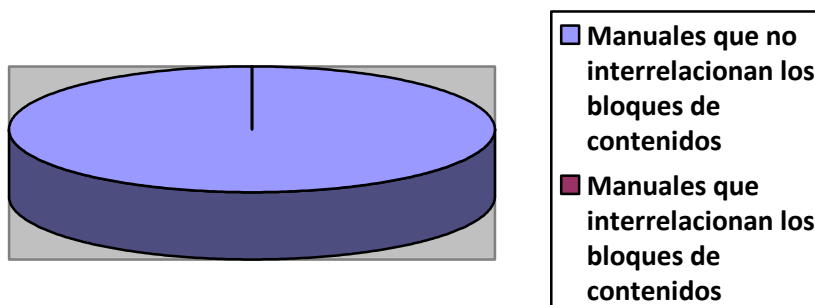
De los manuales analizados un 50% impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques. El otro 50%, a pesar de trabajar en cada unidad los cuatro núcleos temáticos, no los interrelaciona. En definitiva, debido a su estructura y a su tratamiento ninguno de los seis manuales interrelaciona los cuatro núcleos temáticos.

Por ejemplo, Garralón impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques ya que en los temas del 1 al 9 se tratan Comunicación y sociedad, estudio de la lengua, taller de técnicas y ortografía, y en los temas del 10 al 18 se trabajan historia de la literatura, textos comentados y textos para comentar. Mientras que en Bazarra en cada unidad se trabajan todos los bloques, pero no se interrelacionan.

#### Organización que imposibilita la interrelación de los bloques de contenidos



#### Interrelación de los bloques de contenidos

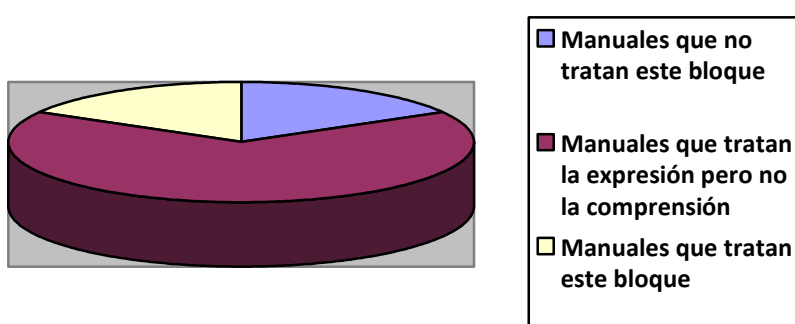


### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

Un 16,67% de los manuales incluye el tratamiento del bloque de contenidos Hablar, escuchar y conversar ya que trabaja la comprensión oral. Un 66,67% de ellos tratan la expresión oral pero no la comprensión oral. Un 16,67% no trata ni la expresión ni la comprensión.

En López no se trata este bloque, en Blecua se trata el hablar pero no el escuchar, y en Lobato se trata tanto el hablar como el escuchar, el bloque completo.

### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

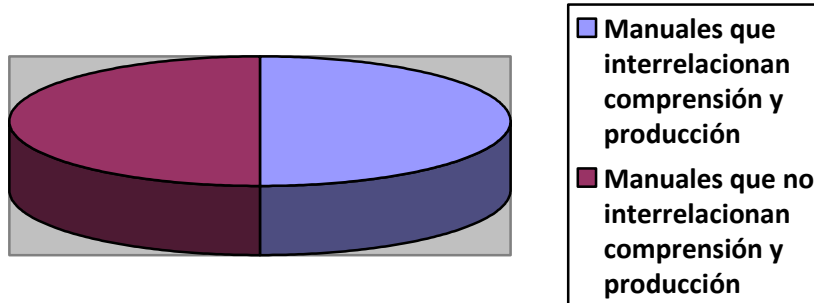


### Interrelación de los usos oral y escrito

De los manuales analizados, el 50% no interrelacionan los usos oral y escrito, y otro 50% sí.

A modo de ejemplo, diremos que Garralón no interrelaciona los usos oral y escrito, y Blecua sí ya que en el apartado de expresión en cuatro ocasiones se plantea la expresión escrita junto a la expresión oral.

### Interrelación de los usos oral y escrito

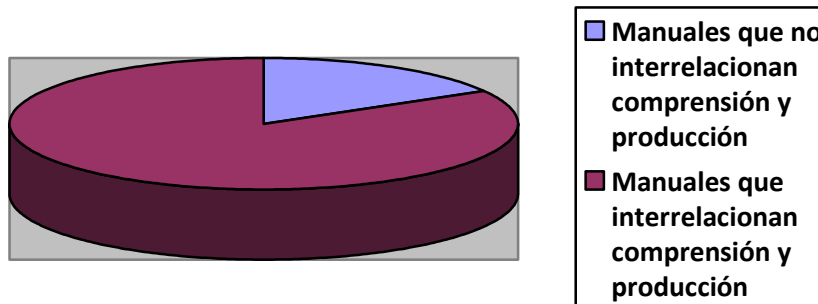


### Interrelación de la comprensión y la producción oral

Un 16,67% de los manuales interrelaciona la comprensión y la producción oral.

Navarro no interrelaciona estas destrezas, mientras que Lobato sí interrelaciona la comprensión y la expresión oral.

### Interrelación de la comprensión y la producción oral

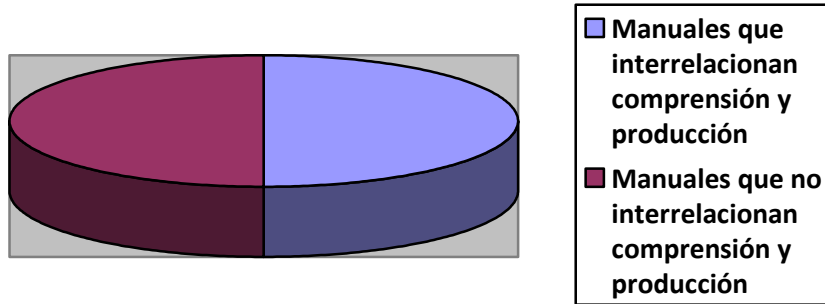


### Interrelación de la comprensión y la producción escrita

De los seis manuales analizados, el 50% no interrelacionan la comprensión escrita con la expresión escrita, y otro 50% sí lo hacen.

Bazarra no interrelaciona la comprensión y la producción escrita, sin embargo en Blecua el apartado *expresión* sigue al apartado *tipos de textos* en los que se muestran ejemplos y se propone el análisis de textos similares de los que después se plantea la creación.

## Interrelación de la comprensión y la producción escrita



### Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua*<sup>186</sup>

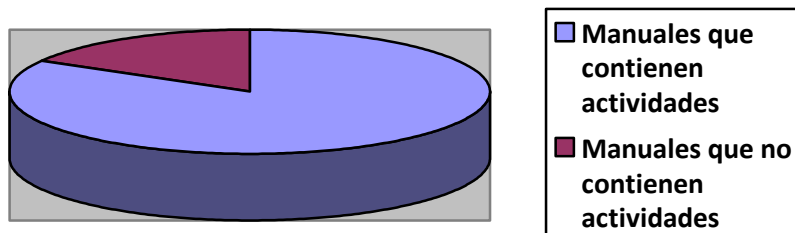
**Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua**

El 83,33% de los manuales presenta actividades que consisten en uso reflexivo de la lengua.

Por ejemplo, en Lobato se plantea la siguiente actividad:

*Modifica la acentuación de las palabras destacadas en azul e indica la categoría gramatical y el significado de la palabra resultante (p. 35).*

### Actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



<sup>186</sup> Vid. apartado 4.5.3. *Tratamiento del bloque 4 Conocimiento de la lengua*, p.151, para consultar la justificación de este apartado.

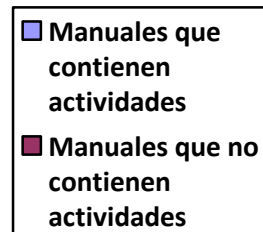
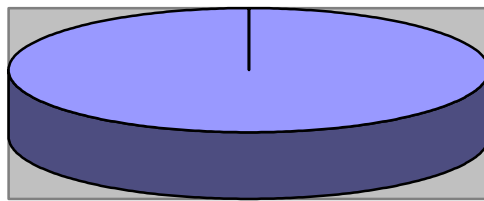
### Presencia de actividades de este bloque que no consisten en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presentan actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

Un ejemplo de este tipo de actividad es la que presenta Bazarra:

*Escribe en tu cuaderno las palabras que llevan tilde del siguiente texto. (p.13).*

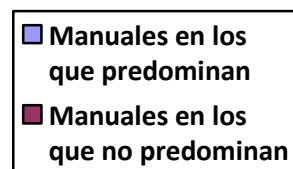
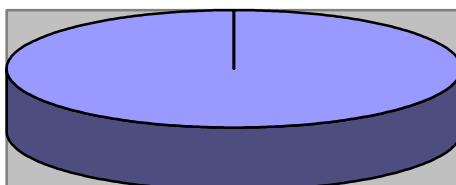
#### Actividades que no consisten en el uso reflexivo de la lengua



### Predominio de actividades de uso reflexivo

En ningún manual predominan las actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

#### Predominio de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua





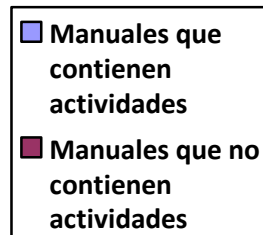
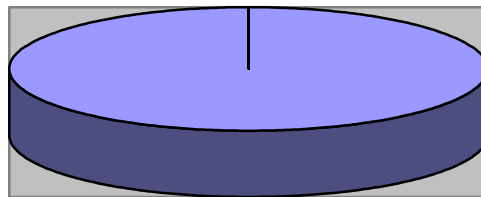
## Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua

En el 100% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

Por ejemplo, en Blecua aparece la siguiente actividad:

*Sustituye las palabras que aparecen entre paréntesis por el pronombre correspondiente.*  
(p. 33).

### Actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua



## Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos<sup>187</sup>

### Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores

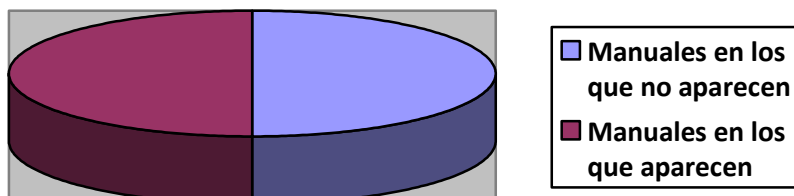
En el 50% de manuales se trabajan actitudes.

De entre los manuales que las trabajan, Lobato contiene la siguiente actividad:

*Trata de escribir un artículo periodístico en el que presentes razonadamente tu opinión sobre la cuestión del sexismo en el lenguaje.* (p. 69).

<sup>187</sup> Vid. apartado 4.5.4. *Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos*, p. 152.

### Presencia de actitudes y valores en los manuales



#### Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso o la pragmática

En ninguno de los manuales analizados predomina el trabajo de los procedimientos frente al de los conceptos. En el 50% de manuales se trabajan actitudes.

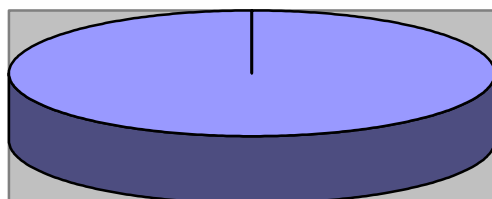
De los manuales analizados, el 100% trabaja contenidos de nuevas disciplinas relacionadas con la lingüística. De los manuales que trabajan estos contenidos, el 100% lo hace de modo teórico y como procedimientos. De los manuales que trabajan estos contenidos, en el 100% no se hallan integrados en otros contenidos.

En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de dos manuales que contienen apartados que tratan estos contenidos y el modo cómo lo hacen:

<b>Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis de discurso o la Pragmática</b>					
<b>Manuales</b>	<b>Apartados</b>	<b>Tratamiento teórico</b>	<b>Tratamiento procedimental</b>	<b>Apartados aislados</b>	<b>Apartados integrados en otros contenidos</b>
<b>Garralón</b>	<i>Registros</i> (p. 110)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Propiedades del texto</i> (p.154)	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Los marcadores textuales</i> (p. 174)	Sí	Sí	Sí	No

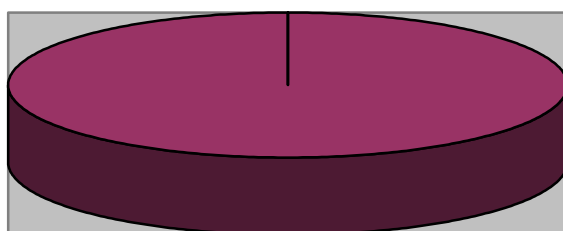
En suma, de los manuales analizados, el 100% trabajan contenidos de nuevas disciplinas. El 100% de los manuales lo hacen de modo procedimental y no lo hacen en relación con otros contenidos. Podemos observarlo en los siguientes gráficos:

#### Manuales que presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística



- Presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística
- No presentan contenidos de nuevas disciplinas de la Lingüística

#### Tratamiento de los contenidos de nuevas disciplinas de la lingüística



- Integrado con otros contenidos
- Aislado de otros apartados o contenidos

#### Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión:

De los manuales analizados, el 100% presta atención a propiedades del texto como adecuación, coherencia y cohesión. De los manuales que tratan estos contenidos, el 100% lo presentan de modo teórico, un 83,33% los trabajan a través de actividades de análisis textual, un 83,33% lo hacen a través de actividades de manipulación del lenguaje, y un 33,33% proponen actividades de creación de textos.

De manera que los manuales que contienen las propiedades del texto como contenidos (el 100% de los manuales analizados) lo hacen de la siguiente forma:

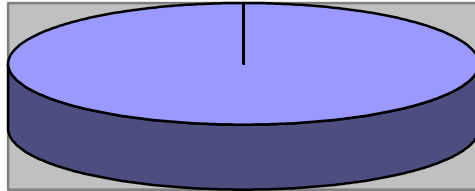
- El 100% de manuales tratan estos contenidos de modo teórico.
- El 50% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, manipulación del lenguaje y de composición.
- Un 16,67% trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de manipulación del lenguaje sin proponer análisis textual ni de composición.
- Un 16,67% trata estos contenidos de modo teórico y a través de actividades de análisis, y de creación, sin proponer actividades de manipulación del lenguaje.
- Otro 16,67% trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, manipulación del lenguaje sin proponer actividades de composición.

En la tabla mostramos un ejemplo de manual que presta atención a las propiedades del texto:

<b>Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión</b>						
Manual	Apartados	Tratamiento teórico	Tratamiento procedimental	Acts. de análisis	Acts. de manipulación	Acts. de creación
Bazarra	<i>Adecuación</i> (p. 204)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
	<i>Coherencia, cohesión</i> (p. 205).	Sí	Sí	Sí	No	No

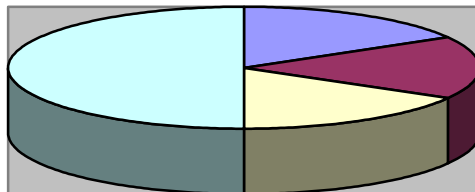
En definitiva, el 50% de manuales tratan las propiedades del texto de modo teórico y de modo procedimental y a través de actividades de análisis, manipulación y creación. El 16,67% realizan este tratamiento sin proponer el análisis textual, otro 16,67% sin proponer actividades de manipulación del lenguaje y otro 16,67% sin proponer la creación textual.

### Manuales que tratan las propiedades del texto



- Aparecen como contenidos las propiedades del texto
- No aparecen como contenidos las propiedades del texto

### Tratamiento de las propiedades del texto



- De modo teórico y en actividades de manipulación
- De modo teórico, en análisis y creación
- De modo teórico, en análisis y manipulación
- De modo teórico, en análisis, manipulación y creación

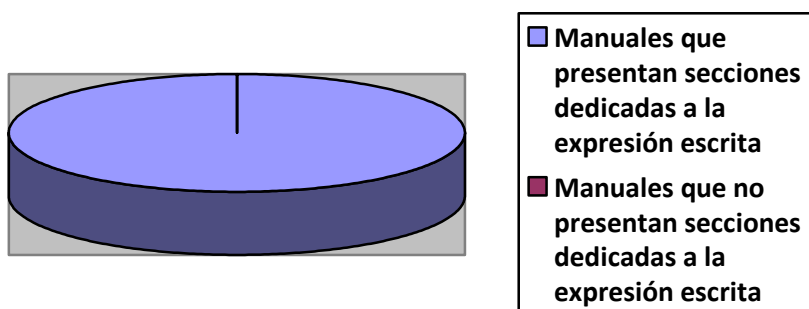
### Secciones dedicadas a la expresión escrita

El 100% de los manuales analizados contienen apartados dedicados a la expresión escrita. De estos, el 100% presenta apartados dedicados a la expresión escrita con ejemplos de textos, y apartados que no aportan ejemplos de tipos textuales. De los manuales analizados el 33,33% presenta apartados dedicados a la expresión escrita que no contienen actividades de creación.

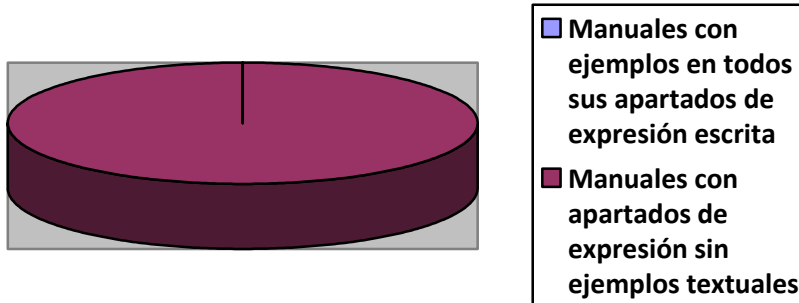
En la siguiente tabla mostramos el ejemplo de los apartados de expresión escrita que presenta un manual y en cuáles de ellos presenta ejemplos y plantea actividades de composición textual:

Secciones dedicadas a la expresión escrita			
Manual	Apartados	Presentan ejemplos textuales	Plantean actividades de creación textual
Lobato	<i>La argumentación</i> (p. 31)	No	No
	<i>La argumentación</i> (p. 49)	Sí	Sí
	<i>El artículo periodístico</i> (p. 69)	Sí	Sí
	<i>El editorial</i> (p. 87)	Sí	Sí
	<i>Las cartas al director</i> (p. 107)	Sí	Sí
	<i>La instancia</i> (p. 125)	Sí	Sí
	<i>El currículum vitae</i> (p. 143)	Sí	Sí
	<i>El contrato</i> (p. 163)	Sí	Sí
	<i>Las disposiciones legales</i> (p. 183)	Sí	No
	<i>La publicidad</i> (p. 201)	Sí	Sí
	<i>El folleto</i> (p. 221)	Sí	Sí
	<i>La carta institucional</i> (p. 221)	No	No

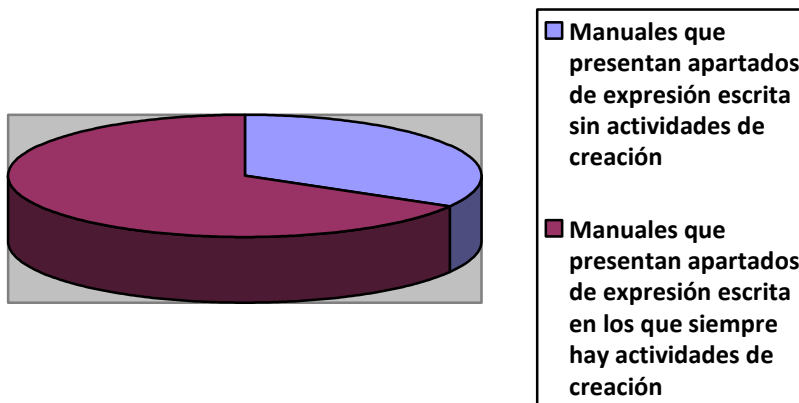
Presencia de apartados de expresión escrita en los manuales



### Presencia de ejemplos textuales en los apartados de expresión escrita



### Inclusión de actividades de creación de textos en los apartados de expresión escrita



### Manuales que proponen análisis y comentario de textos

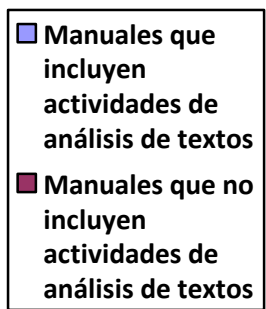
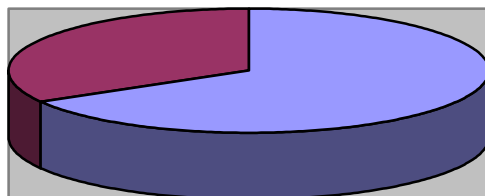
De los manuales analizados un 66,67% propone actividades de análisis y comentario de textos. De estos, el 100% lo hace como paso previo a la creación, y un 75% como último paso, sin que se plantee posteriormente la creación textual.

En la tabla que presentamos a continuación exponemos el ejemplo de un manual que incluye apartados que plantean el análisis textual como paso previo a la creación y como último paso, como un fin en sí mismo:

### Tratamiento del análisis y comentario de textos en los manuales

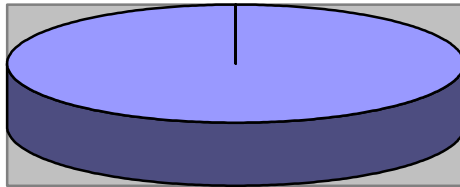
Manual	Apartados	Proponen actividades de análisis o comentario textual como primer paso antes de la creación textual	Proponen actividades de análisis o comentario textual como último paso sin que se proponga después la creación de textos
Navarro	<i>Descripción</i> (p. 16)	Sí	No
	Narración (p. 36)	No	Sí
	La exposición (p. 57)	No	Sí
	La argumentación (p. 80)	No	Sí
	El ensayo (p. 102)	Sí	No
	La información objetiva (p. 122)	No	Sí
	Géneros periodísticos de opinión (p. 124)	No	Sí

### Inclusión de actividades de análisis de textos en los manuales



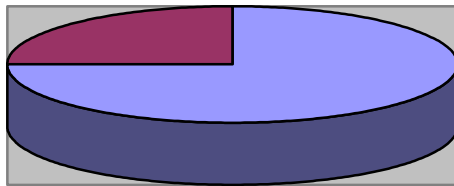


**Manuales que presentan el análisis de textos como paso previo a la creación**



- Manuales que proponen el análisis de textos como paso previo a la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como paso previo a la creación

**Manuales que plantean el análisis de textos como último paso, como un fin en sí mismo**



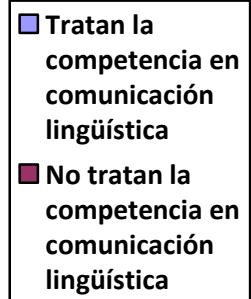
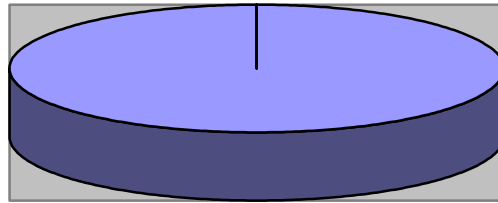
- Manuales que plantean el análisis de textos como último paso sin proponer la creación
- Manuales que no proponen el análisis como último paso

**Contribución a las competencias básicas<sup>188</sup>**

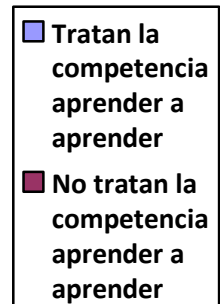
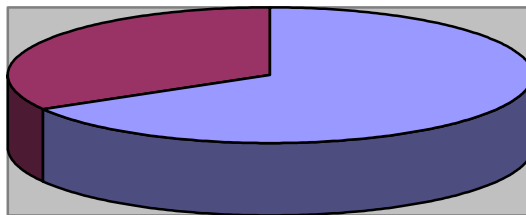
El 100% de manuales analizados trata la competencia en comunicación lingüística, un 30% trata la competencia aprender a aprender, un 83,33% trabaja la iniciativa personal y autonomía, un 100% el tratamiento de la información y competencia digital, un 100% trata la competencia social y ciudadana y el 100% la competencia artística y cultural.

<sup>188</sup> La justificación de este apartado aparecen en 4.5.5. *Contribución a las competencias básicas*, p. 160.

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística**

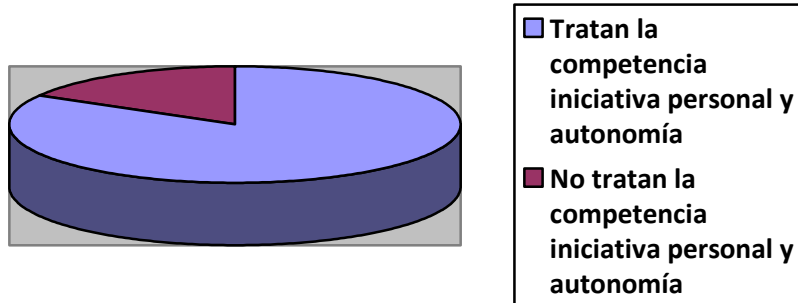


**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia para aprender a aprender**



Por ejemplo, el manual Garralón trata la competencia para aprender a aprender en los apartados: *Uso de las bibliotecas* (p.20), *participar en los medios de comunicación* (p.40), *resúmenes, esquemas, mapas conceptuales* (p.100).

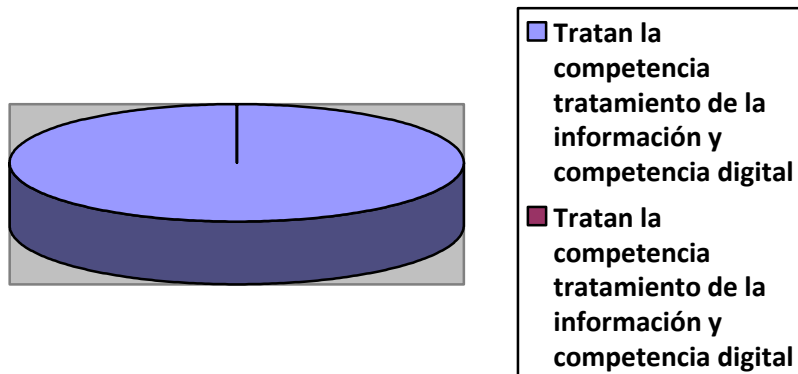
**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía**



El manual Blecua contribuye al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía por ejemplo con la siguiente actividad:

*Investiga sobre uno de los estilos musicales que aparecen en el recuadro y realiza un breve trabajo que expondrás a tus compañeros. (p. 17).*

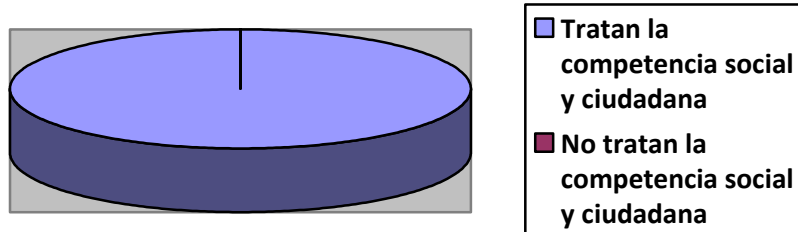
**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital**



Davila contribuye al tratamiento de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital en los apartados:

*Las páginas web (p. 242), Los blogs y los foros (p. 243).*

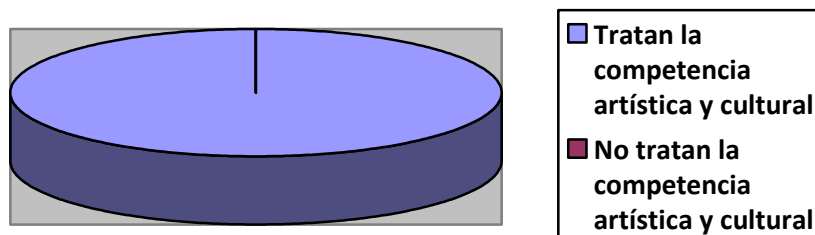
### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana



El manual Garralón contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en los siguientes apartados:

*El lenguaje burocrático (p. 130), participar en los medios de comunicación (p. 40), la instancia (p. 120), el contrato (p. 140), las cartas institucionales y comerciales (p. 160), las reclamaciones. El currículum vitae (p. 180).*

### Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural



#### Actividades<sup>189</sup>

#### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación

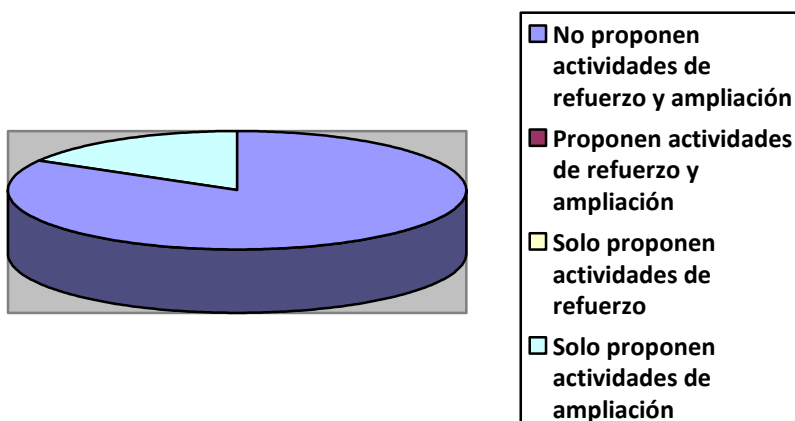
De los seis manuales, cinco no proponen actividades de refuerzo y ampliación, y uno de ellos propone solo de ampliación.

<sup>189</sup> La justificación de este apartado puede consultarse en 4.5.6. *Actividades*, p.165.

De los manuales analizados, un 83,33% no propone actividades de refuerzo y ampliación, y un 5,88% de ellos solo de ampliación.

Por ejemplo Bazarra no incluye actividades ni de refuerzo ni de ampliación y Garralón solo actividades de ampliación al final de cada unidad.

### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación



### Manuales en los que aparecen actividades sobre adecuación

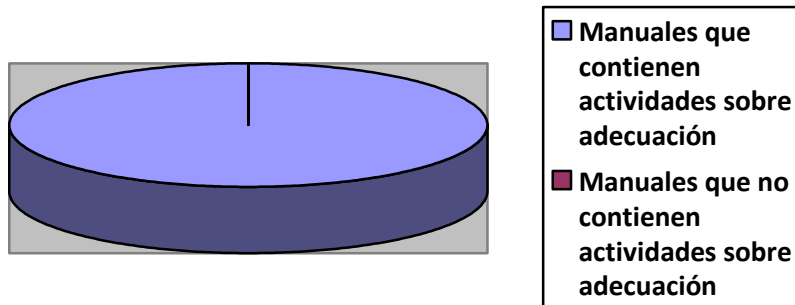
En un 100% de los manuales aparecen actividades sobre adecuación.

Por ejemplo, Garralón presenta cuatro actividades sobre adecuación:

*Redacta las siguientes expresiones de la lectura inicial dándoles un mayor grado de formalización y haciendo que sean más propias de la lengua escrita que la hablada (p. 113).*

*Supón ahora que la remitente y la destinataria se conocen y mantienen una relación de amistad. Redacta la carta de esta página con un tono más cordial, sustituyendo el tratamiento de "usted" por el de "tú" y las expresiones formales por otras más coloquiales. (p. 161).*

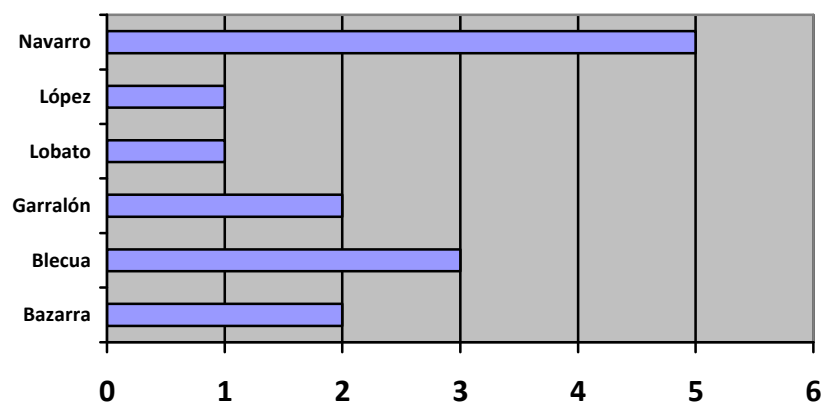
### Manuales que plantean actividades sobre adecuación



En el 100% de manuales aparecen actividades sobre adecuación distribuidas en los manuales del siguiente modo:

- Cinco actividades: Navarro
- Tres actividades: Blecua
- Dos actividades: Bazarra, Garralón
- Una actividad: Lobato, López

### Presencia de actividades sobre adecuación en los manuales



### Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita

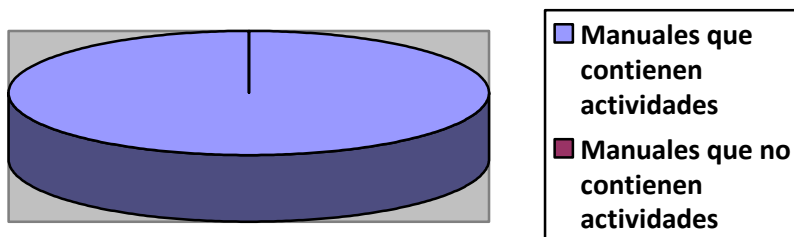
En un 100% de los manuales aparecen actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita del alumnado.

Blecua presenta dos actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita:

*Sustituye las palabras que aparecen entre paréntesis por el pronombre correspondiente. (p. 33).*

*Combina las oraciones de cada grupo para formar oraciones compuestas, empleando conjunciones. (p. 35).*

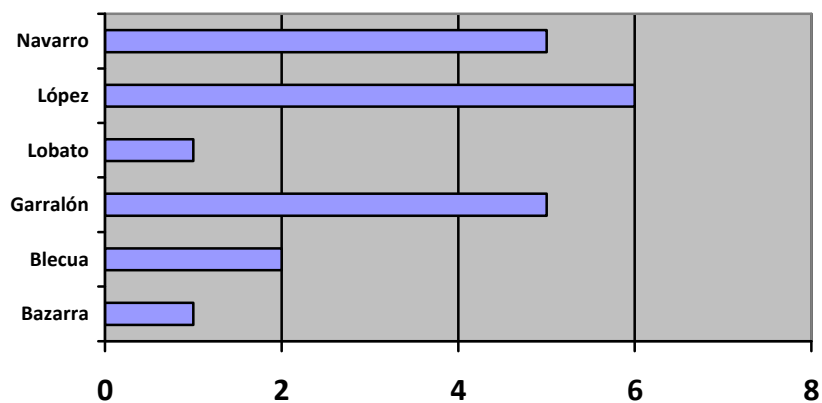
### Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita

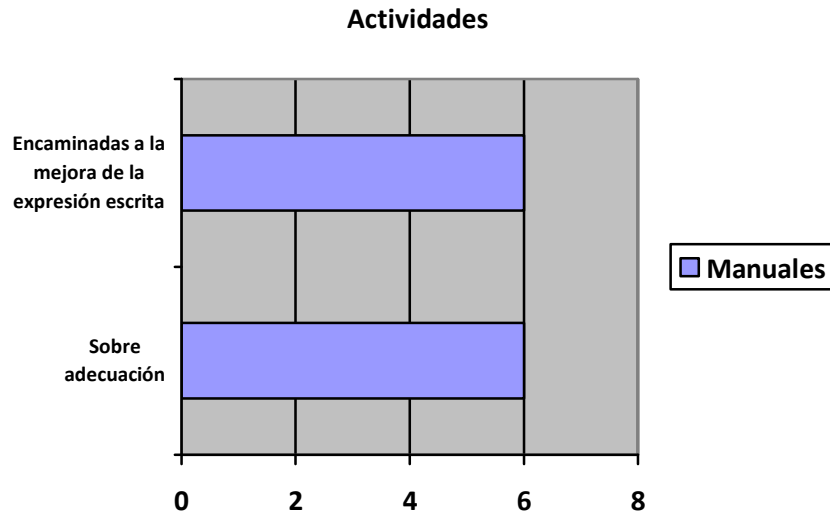


Un 100% de manuales plantean actividades que no consistiendo en la elaboración de textos están encaminadas a la mejora de la expresión escrita del alumno. Se distribuyen del siguiente modo en los manuales:

- Seis actividades: López
- Cinco actividades: Garralón, Navarro
- Dos actividades: Blecua
- Una actividad: Bazarra, Lobato

### Presencia de actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita

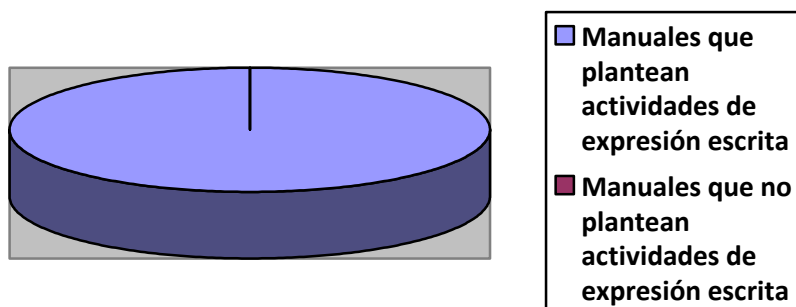




### Manuales que proponen actividades de expresión escrita

En el 100% de los manuales analizados aparecen actividades de expresión escrita.

### Presencia de actividades de expresión escrita en los manuales



### Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

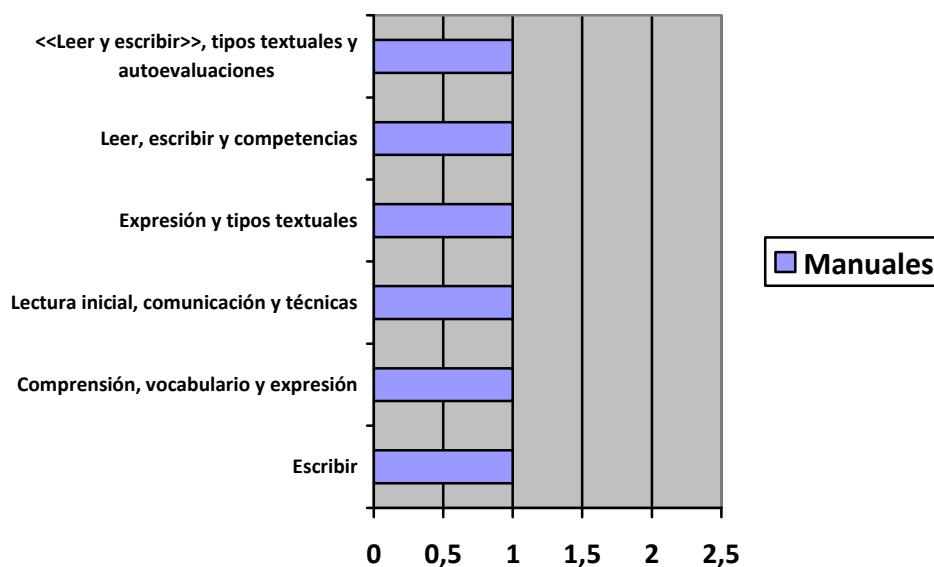
De acuerdo con lo visto podemos diferenciar entre manuales que presentan actividades de expresión escrita en:

- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados de expresión escrita: 16,67% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la comprensión, vocabulario y expresión: 16,67% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, comunicación y técnicas: 16,67% de los manuales.



- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados de expresión y tipos textuales: 16,67 % de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados Leer, escribir y competencias: 16,67% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados Leer y escribir, tipos textuales, autoevaluaciones: 16,67% de los manuales.

**Distribución de apartados que presentan actividades de expresión escrita en los distintos manuales**

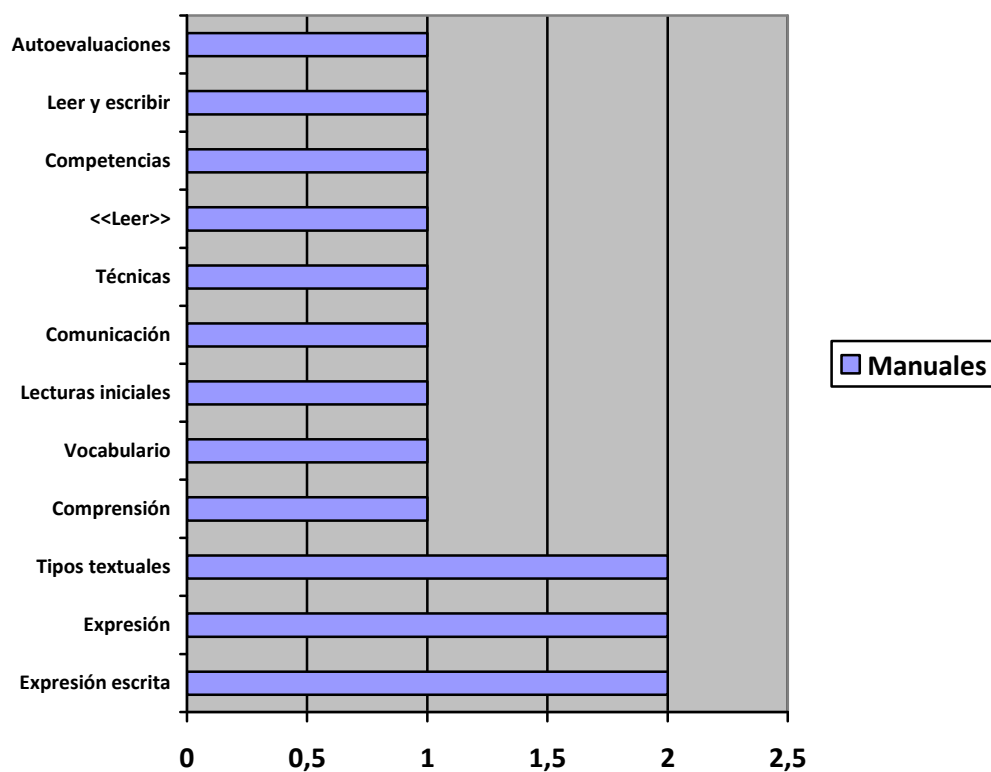


A continuación, presentamos los apartados en los que aparecen las actividades de expresión escrita especificando el número de manuales en el que aparecen:

- Apartados específicos dedicados a la expresión escrita: 33,34% de los manuales.
- Apartados dedicados a la expresión: 33,34% de los manuales.
- En apartados dedicados a los tipos textuales: 33,34% de los manuales.
- En apartados dedicados a la Comprensión: 16,67% de los manuales.
- Apartados dedicados al vocabulario: 16,67% de los manuales.
- Al final de las lecturas iniciales: 16,67% de los manuales.
- En apartados dedicados a la Comunicación: 16,67% de los manuales.
- En apartados dedicados a Técnicas de trabajo: 16,67% de los manuales.
- En apartados denominados *Leer*: 16,67 % de los manuales.
- En apartados dedicados a las competencias: 16,67% de los manuales.
- En apartados denominados *Leer y escribir*: 16,67% de los manuales.

- En autoevaluaciones: 16,67% de los manuales.

### Apartados que contienen actividades de expresión escrita

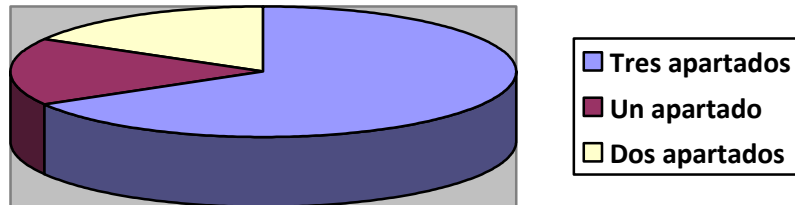


### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

Por último, tenemos en cuenta en cuántos apartados plantea cada manual a la expresión escrita:

- En tres apartados: en 66,67% de los manuales.
- En un apartado: 16,67% de los manuales.
- En dos apartados: 16,67% de los manuales.

### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita



#### Tipo de actividades de expresión escrita

Ordenadas de mayor a menor frecuencia, podemos decir que las actividades más habituales en los manuales analizados son:

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el tema: 83,33% de manuales

En Lobato encontramos una actividad de este tipo:

*Trata de escribir un artículo periodístico en el que presentes razonadamente tu opinión sobre la cuestión del sexismo en el lenguaje.* (p. 69).

- Actividades en las que se aporta el tema: 66,67% de manuales

En Bazarra se plantea una actividad de creación en la que se aporta solamente un tema:

*Redacta un breve texto sobre la importancia de la gramática y describe en él las distintas unidades de la lengua.* (p. 15).

- Resumen: 50% de manuales

En Garralón aparecen actividades consistentes en elaborar un resumen:

*Redacta un resumen del texto, con la idea o ideas principales que contiene.* (p. 27).

*Redacta un resumen de "El niño lobo del cine Mari".* (p. 69).

*Redacta un resumen del texto en unas 6 u 8 líneas.* (p. 169).

- Transformación de textos: 50% de manuales

Por ejemplo, en Navarro aparecen tres actividades en las que se pide la transformación de textos:

*La siguiente oferta turística tiene intención informativa. Elabora a partir de esta información un texto breve de carácter persuasivo. Tu propósito será que los potenciales clientes contraten los servicios de esta agencia, intentando convencerlos de que es la mejor del mercado. (p. 31).*

- Actividades en las que se aporta el tipo de texto: 50% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indica solamente el tipo textual que se ha de redactar es la que aparece en Bazarra:

***Escribimos una instancia***

*Ahora que sabemos cómo redactar una instancia, te proponemos que escribas una.*

*A Piensa en alguna reclamación o solicitud que quieras realizar y en una institución u organismo al que dirigir la instancia.*

*B Una vez seleccionada la petición y el organismo, escribe tu propia instancia tomando como modelo la que aparece en esta página y siguiendo las indicaciones que te hemos dado. (p. 127).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos: 50% de manuales

Este tipo de actividad se observa en Bazarra:

***Escribimos un informe***

*Vamos a realizar un informe sobre el compromiso y los hábitos ecológicos de nuestro curso y de nuestros profesores. Para realizarlo, vamos a seguir los siguientes pasos teniendo como modelo la página web [www.frenaelcambioclimatico.org](http://www.frenaelcambioclimatico.org).*

*A En grupos de cinco, prepararéis un cuestionario sobre las acciones cotidianas con las que contribuimos a frenar el cambio climático y se lo pasaréis a diez compañeros y dos profesores.*

*B A partir del análisis de los datos obtenidos, redactaréis vuestras conclusiones sobre el grado de compromiso que los alumnos y profesores de 4.º ESO tienen ante la necesidad de frenar el cambio climático.*

*C Exponéis vuestro trabajo. Para ello, debéis emplear gráficos, ilustraciones, vídeos, y entre todos decidís cuáles son las cinco ecoprácticas que vais a poner en marcha. (p. 49).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y unos pasos: 50% de manuales

Por ejemplo, en Bazarra aparecen cinco actividades en las que se indica el tipo textual y se marcan unos pasos, una de ellas es la siguiente:

***Escribimos un currículum vitae***

*Te proponemos escribir tu currículum vitae. Para ello fíjate en el ejemplo y realiza las siguientes actividades.*

*A Escribe tus datos personales.*

*B Indica los estudios que has cursado hasta este momento.*

*C Escribe cuál es tu experiencia profesional. Para ello, piensa en pequeñas actividades en las que ayudas o colaboras habitualmente.*

*D Anota en la sección de cursos de formación y perfeccionamiento, si realizas alguna actividad extraescolar.*

*E Apunta los idiomas, informática y aficiones que más te definen. (p. 11).*

- Escribir la opinión sobre un tema: 33,33% de manuales

En Garralón encontramos las siguientes actividades que piden la escritura de la opinión sobre un tema:

*¿Crees que la publicidad de bebidas refrescantes en algún caso resulta engañosa o perjudicial? Explica por qué.*

- Continuar un texto: 33,33% de manuales

Una actividad consistente en la continuación de un texto es la que aparece en López:

*Inventa un final para el texto en el que Miguel Goitia exprese sus emociones (p. 9).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una situación: 33,33% de manuales

Dos actividades de este tipo aparecen en López:

*Imagina y escribe una conversación entre la señorita Source y el chico a la hora de la cena. (p. 24).*

*Escribe un diálogo entre un publicista y un posible comprador en el que emplees la raya. (p. 112).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una excusa: 33,33% de manuales

En una actividad en Bazarra se dan las indicaciones anteriores:

*Inventa un diálogo entre preposiciones y conjunciones por un lado, e interjecciones y locuciones por otro. (p. 35).*

- Actividades en las que se aportan un tema y una indicación sobre el lenguaje: 33,33% de manuales

En López aparece una actividad en la que se dan estas indicaciones:

*Imagina que eres un "cazatesoros" y redacta un texto en primera persona en el que narres el hallazgo de un galeón hundido. (p. 275).*

- Actividades en las que se aportan un tema y unos pasos: 33,33% de manuales

Por ejemplo, en Lobato aparece una actividad de este tipo:

*Escribe un texto de al menos veinte renglones titulado “Ese monstruo exquisito”. Al hacerlo, ten en cuenta las indicaciones de la cartela.*

*Ese monstruo exquisito*

*Piensa en tres situaciones de tu vida que te produzcan tedio.*

*Descríbelas minuciosamente, desarrollando aquellos elementos que te inspiran más hastío.*

*Organiza las tres situaciones en tres párrafos distintos. (p. 68).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 33,33% de manuales

Una actividad en la que se señala el tipo textual, se indican unos pasos y se da alguna indicación sobre el lenguaje es la que se plantea en López:

### **Un relato**

*Revisa las clases de relatos que se enumeran en la página 152 y piensa en el tipo de relato que te gustaría escribir.*

*Antes de escribirlo, realiza un esbozo del argumento, planifica los elementos de la narración (tipo de narrador, personajes, acción narrativa, tiempo y espacio) y organiza la estructura (marco narrativo y situación inicial, desarrollo de la acción y situación final).*

*Redacta el relato combinando la narración con descripciones de lugares y personajes y con diálogos en estilo directo o en estilo indirecto. (p. 156).*

- Actividades en las que se aportan unos recursos lingüísticos: 16,67% de manuales

Esta actividad la encontramos en Navarro:

*Escribe un texto de cinco líneas en el que utilices el hiperónimo y algunos de los siguientes hipónimos.*

*Hiperónimo: significado amplio que incluye a otros*

#### **PROVISIONAL**

*Que dura  
muy poco*

*Que dura  
poco y tarda  
en empezar  
de nuevo.*

*Que dura sólo  
un período de  
tiempo determinado.*

#### **EFÍMERO**

#### **ESPORÁDICO**

#### **EVENTUAL**

*hipónimos: significados incluidos en otro mayor (p. 75).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos datos: 16,67 % de manuales

En el manual Navarro se plantean una actividad que indica el tipo textual y unos datos:

*Elabora una argumentación a partir de los datos.*

*a Presentación*

*Tesis: la felicidad de los ciudadanos se mantiene estable durante largo tiempo aunque suba mucho el nivel de riqueza del país en el que viven.*

*b Cuerpo de la argumentación*

*1 Argumento de autoridad: el profesor de economía Richard Easterlin dice que la gente no se sentiría más feliz porque la sociedad en su conjunto avance económicamente.*

*2 Ejemplo extraído de la experiencia: entre 1958 y 1987 la población de Japón multiplicó su riqueza por cinco, pero el porcentaje de habitantes que se declaraban felices no varió.*

*3 Refrán: A más oro, menos reposo.*

*4 Añade tú un argumento más extraído de la vida diaria.*

*c Conclusión*

*Confirmación de la tesis inicial. [Algunos argumentos están extraídos de La relación entre el nivel de renta y la felicidad, periódico Público]. (p. 97).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 16,67 % de manuales

En Navarro se plantea una actividad de este tipo:

*Elabora un ensayo que tenga como tesis: una economía que funciona a escala mundial, las diferencias culturales y étnicas pueden convertirse en un factor de desarrollo empresarial, si se hace una política de integración. Utiliza los conectores organizadores de la información, expresiones subjetivas y los conectores lógicos que ya estudiaste el curso pasado. (p. 115).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y un destinatario: 16,67% de manuales

En Navarro aparece una actividad de este tipo, es la siguiente:

*Sigue el modelo reconstruido y elabora una instancia dirigida al concejal de cultura de tu localidad, solicitando la participación en el concurso público por el que se ofertan dos plazas de ayudante de biblioteca. (p. 114).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una situación: 16,67% de manuales

Estas indicaciones se dan en una actividad que aparece en el manual López:

*Imagina que eres uno de los científicos que estudia la llegada del asteroide Apofis. Redacta un texto informativo para comunicar este hecho a la población de manera que no resulte alarmante. (p. 259).*

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un destinatario e indicaciones sobre el lenguaje: 16,67% de manuales

En Blecua encontramos este tipo de actividad:

*Escribe una carta dirigida a un amigo en la que uses todas las variedades de los dos puntos y de los puntos suspensivos que has estudiado. (p. 37).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y unos datos: 16,67% de manuales

En una actividad en Navarro se dan las indicaciones anteriores:

*A partir del siguiente mapa de ideas, elabora un pequeño ensayo sobre la economía sumergida en el que te dirijas al lector en primera persona. (p. 117).*

- Actividades en las que se aportan el tema, pasos e indicaciones sobre el lenguaje: 16,67 % de manuales

Una actividad de este tipo aparece en Blecua:

***Imagina y describe lo que podrías ver desde una ventana, fijándote en los pequeños detalles.***

*-Distribuye el texto en tres párrafos.*

*-Incluye en cada uno de los párrafos un número diferente de oraciones, entre dos y seis.*

*-Utiliza la puntuación adecuada para que el texto se entienda correctamente. (p. 37).*

- Actividades en las que se aporta el tema, indicaciones sobre el lenguaje y datos: 16,67 % de manuales

En Lobato se plantea una actividad en la que se dan esas indicaciones:

*A partir de las palabras que pronuncia en el texto la madre del narrador, imagina qué pudo suceder entre ellas y Pedro Páramo. Después, cuenta esa historia en tres párrafos, utilizando la tercera persona. Incluye en tu narración los datos que figuran a continuación.*

*Cómo, cuándo y dónde se conocieron Pedro Páramo y la mujer.*

*Por qué motivo crees que se separaron estos personajes y en qué momento.*

*Qué clase de persona supones que era Pedro Páramo. (p. 220).*

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 16,67% de manuales

Un ejemplo de actividad en la que se indican estos aspectos aparece en Bazarra:



### ***Inventamos un invento***

*Vamos a trabajar en parejas para explicar nuestro propio invento. Podemos seguir estos pasos:*

*A Imaginamos un invento. Este será el eje central de nuestro discurso. Tenemos que indicar su tamaño, su forma, para qué sirve o cómo funciona.*

*B Ordenamos la información. Para ordenar la información hay que recordar la importancia de los conectores textuales: en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro...*

*C Seleccionamos el lenguaje y la imagen. Es importante utilizar correctamente los adjetivos para que nuestras explicaciones queden claras. Las explicaciones podemos apoyarlas con dibujos ilustrativos*

*D Podemos utilizar nuestro procesador de textos para presentar las instrucciones de uso de nuestro invento. (p. 31).*

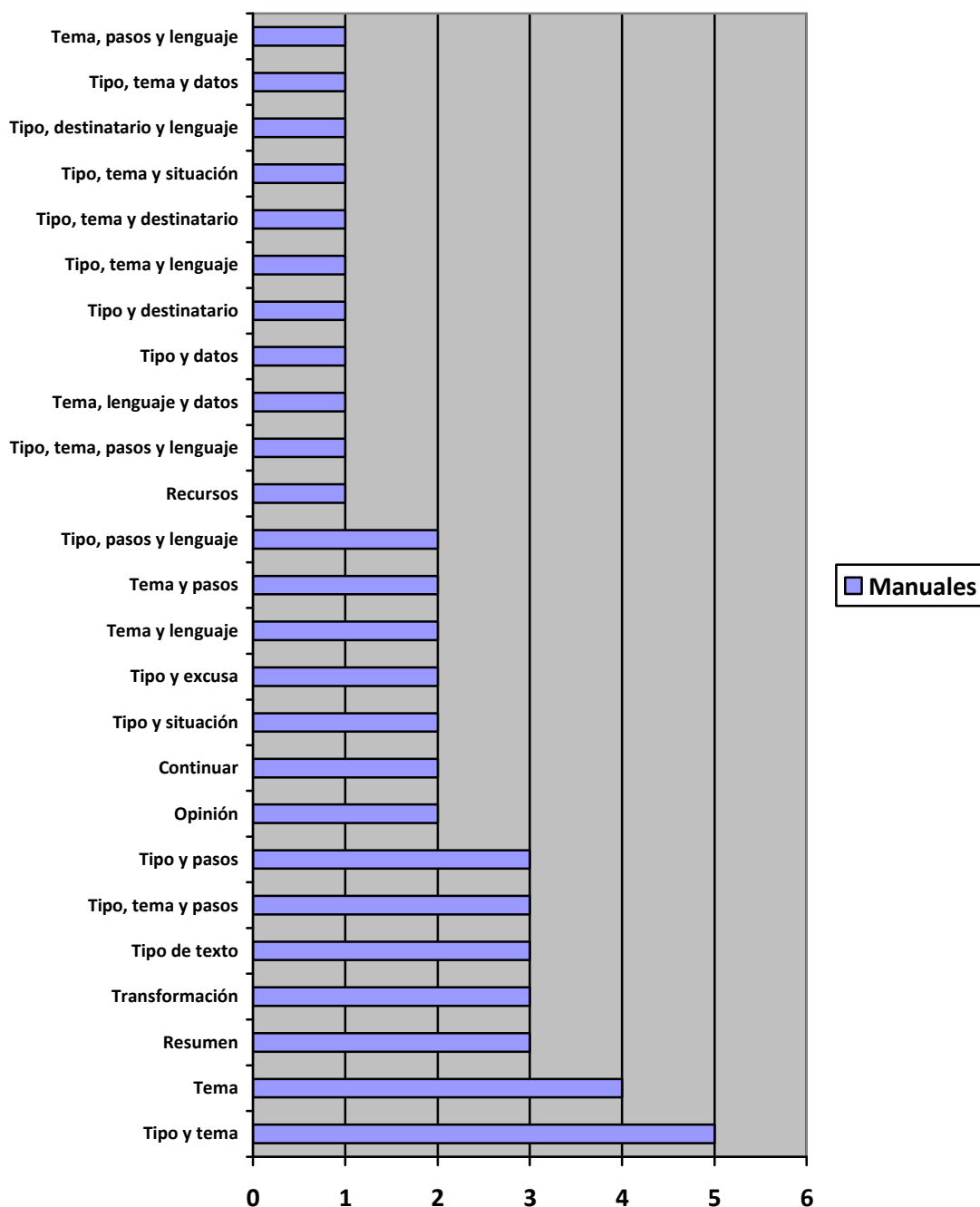
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el destinatario: 16,67% de manuales

En López se plantea una actividad de este tipo:

***Escribe un texto expositivo de tema libre con vistas a leerlo en clase ante tus compañeros.***

*Debes cuidar todos los aspectos relativos a la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección. (p. 211).*

### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales



### Deficiencias encontradas en las actividades de expresión escrita de los manuales

Vamos a referirnos ahora a las deficiencias que hemos encontrado en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- El 100% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar.

Por ejemplo, en Bazarra se propone la siguiente actividad sin realizarse ninguna indicación acerca del lenguaje que el alumno ha de utilizar:

***Ponemos una reclamación***

*Ahora que sabemos cómo hacer una reclamación, te proponemos que escribas una.*

*A Piensa en algo que hayas comprado o en algún servicio que hayas solicitado y que no haya sido correcto según tu razonable punto de vista.*

*B Una vez seleccionados la situación y el problema, completa la plantilla de reclamación que te hemos presentado. (p. 107).*

- En un 100% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos pedidos.

En Bazarra aparece la siguiente actividad en la que no se aportan al alumno recursos lingüísticos:

***Escribimos una instancia***

*Ahora que sabemos cómo redactar una instancia, te proponemos que escribas una.*

*A Piensa en alguna reclamación o solicitud que quieras realizar y en una institución u organismo al que dirigir la instancia.*

*B Una vez seleccionada la petición y el organismo, escribe tu propia instancia tomando como modelo la que aparece en esta página y siguiendo las indicaciones que te hemos dado. (p. 127).*

- Un 100% de manuales contiene actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno.

En Garralón aparece la siguiente actividad en la que observamos esta deficiencia:

*Las administraciones públicas frecuentemente proporcionan modelos de instancia predeterminados, en forma de formulario, con el objetivo de facilitar su cumplimentación por parte del ciudadano. Este debe limitarse simplemente a rellenar los campos que se ofrecen en el impreso e, incluso, puede hacerlo de modo telemático, a través de Internet. Elige uno de los dos modelos que aparecen en esta página y cópialo, rellenando los datos que se solicitan en él (debes inventar el objeto de tu solicitud y la justificación de esta). (p. 121).*

- En un 83,33% de manuales aparecen actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa.

Un ejemplo de actividad que presenta esta deficiencia es la que aparece en López:

*Escribe un texto sobre la forma de divertirse de tus compañeros de clase. (p. 132).*

- Un 83,33% de manuales propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo.

En Blecua aparece una actividad que propone la creación de un tipo textual del cual no se ha mostrado ningún ejemplo al alumno previamente:

*Busca información en internet y en otras fuentes sobre las distintas representaciones mitológicas del amor y escribe un breve texto expositivo sobre este tema. (p. 39).*

- En un 83,33% de manuales aparecen actividades que no proponen temas.

Un ejemplo de actividad en la que no se propone ningún tema es la siguiente procedente del manual López:

***Escribe un texto expositivo de tema libre con vistas a leerlo en clase ante tus compañeros.***

*Debes cuidar todos los aspectos relativos a la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección. (p. 211).*

- En un 83,33% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación a partir de un aspecto lingüístico.

En Blecua se plantea una actividad que presenta esta deficiencia:

*Escribe una carta dirigida a un amigo en la que uses todas las variedades de los dos puntos y de los puntos suspensivos que has estudiado. (p. 37).*

- En un 66,67% de manuales hemos encontrado actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo.

En Bazarra aparece una actividad de composición de un texto cuya finalidad no se especifica, que no tiene una utilidad para la vida diaria del alumno y no se inserta en un contexto social significativo:

*Inventa un diálogo entre preposiciones y conjunciones por un lado, e interjecciones y locuciones por otro. (p. 35).*

- En un 66,67% de manuales aparecen actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar.

En López encontramos una actividad en la que no se indica el tipo textual que se ha de componer:

*Escribe un texto sobre la forma de divertirse de tus compañeros de clase. (p. 132).*

- En un 50% de manuales aparecen actividades poco motivadoras para los alumnos.

En Bazarra aparece una actividad que consideramos poco motivadora ya que no creemos que el tema sea cercano ni atractivo para el alumno, además la formulación de la actividad debería ser más concreta:

*Redacta un breve texto sobre la importancia de la gramática y describe en él las distintas unidades de la lengua. (p. 15).*

- En un 50% de manuales incluyen actividades que no aportan pautas suficientes para su realización.

Una actividad en la que no se dan pautas para la composición textual aparece en Blecua:

***Busca en internet información sobre el efecto invernadero.***  
*Escribe un pequeño informe sobre este problema ambiental. (p. 49).*

- En un 33,36% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro.

Por ejemplo, en López se pide la composición de una receta sin haberse tratado ese tipo textual anteriormente:

*Infórmate acerca de Picasso y escribe un breve texto biográfico sobre él. (p. 277).*

- Un 33,36% de manuales propone una actividad que no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana al alumno.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Garralón tal y como está formulada:

*Redacta un texto de ocho o diez líneas explicando cuáles son tus programas de TV favoritos y por qué. (p. 9).*

Se pide la composición de un texto que el alumno ya puede escribir previamente y no se le indican otras pautas o indicaciones que tenga que seguir y que provoquen el aprendizaje.

- En un 16,67% de manuales hemos encontrado actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje.

En Lobato aparece una actividad en la que aparece la indicación que marcamos en negrita y que consideramos vaga, imprecisa:

*Redacta tu currículum vitae. Para ello, ten en cuenta las siguientes indicaciones.  
Prepara un borrador con los datos que incluirías en cada uno de los apartados.  
Piensa en cuáles crees que son tus principales aptitudes o capacidades: si trabajas bien en equipo, si tomas decisiones sin dudar, si eres trabajador, creativo, sistemático...  
Escoge el trabajo para el que te gustaría enviarlo y, finalmente, pásalo a limpio **cuidando la ortografía y la presentación**. (p. 143).*

- En un 16,67% de manuales aparecen actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos de 4º de ESO.

Una actividad que consideramos difícil para un alumno de 4º de ESO es la siguiente que aparece en López, ya que los alumnos de esta edad es difícil que adopten una perspectiva distanciada de su pasado para escribir lo que se solicita:

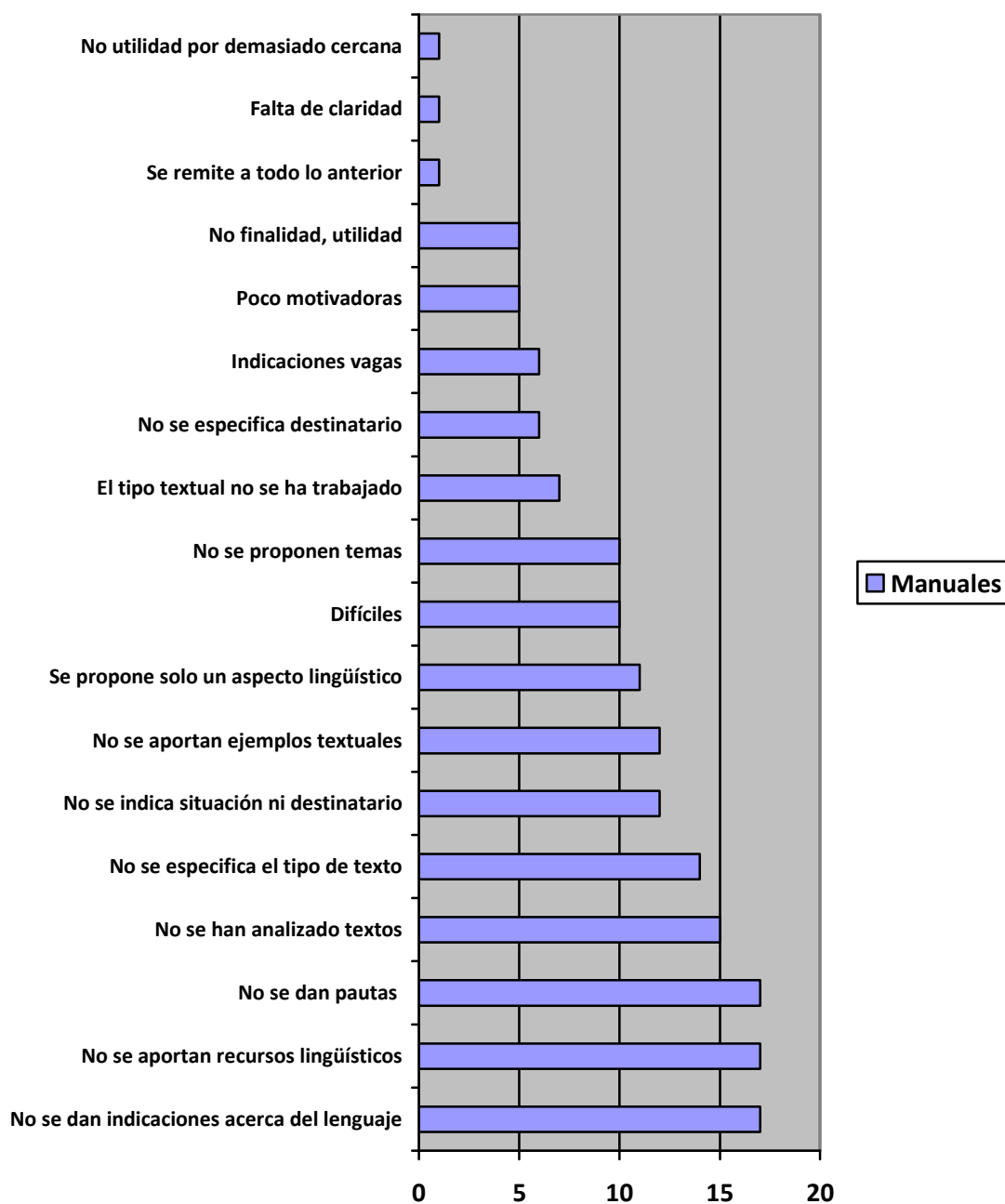
*Escribe un texto sobre un hecho histórico que coincida con alguna situación de tu vida que tenga especial relevancia para ti. (p. 232).*

- En un 16,67% de manuales aparece una actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo.

Una actividad que presenta esta deficiencia aparece en Navarro, que remite a lo estudiado en el curso anterior:

*Elabora un ensayo que tenga como tesis: una economía que funciona a escala mundial, las diferencias culturales y étnicas pueden convertirse en un factor de desarrollo empresarial, si se hace una política de integración. Utiliza los conectores organizadores de la información, expresiones subjetivas y los conectores lógicos que ya estudiaste el curso pasado. (p. 115).*

### Deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita de los manuales



#### Actividades adecuadas

Un 16,67% de manuales que plantean actividades de expresión escrita contienen actividades que consideramos adecuadas, distribuidas en los manuales del siguiente modo:

- Tres actividades: López

En López aparecen tres actividades que consideramos adecuadas ya se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos. Se han leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto.

La primera actividad que mostramos nos parece adecuada porque: previamente se han aportado textos expositivos de los cuales se ha planteado su análisis, se proponen unos pasos concretos, se dan indicaciones sobre el lenguaje y se aporta algún recurso lingüístico.

Una deficiencia de la actividad es que se pone un ejemplo muy concreto, el alumno se perderá al comenzar con su caso propio, además los recursos lingüísticos aportados, dada su concreción al corresponderse con el ejemplo concreto aportado, no le servirán. Además, se aportan algunos recursos lingüísticos de los cuales no se indica la función que pueden expresar (-Lejos de.../ En el interior de... -Debido a.../ En consecuencia...).

#### **Taller de escritura: una exposición divulgativa**

*Los textos “El destino del planeta Tierra” y “Don Quijote se enfrenta a los asteroides” son artículos de divulgación científica. En la prensa diaria, en revistas o en Internet suelen aparecer este tipo de artículos, que presentan información sobre aspectos científicos de manera atractiva y accesible para lectores no especializados.*

*Ahora vas a elaborar tu propio artículo de divulgación científica sobre un tema de astronomía que te interese especialmente: galaxias, constelaciones, estrellas, agujeros negros, quásares, asteroides... Después, podéis componer una revista de astronomía con los artículos de toda la clase.*

#### **PROCEDIMIENTO**

##### **1. Infórmate sobre el tema de tu artículo**

*Busca la documentación necesaria.*

*Libros de texto, enciclopedias, revistas, Internet...*

*Selecciona la información que te interese.*

*-Características y composición.*

*-Situación.*

*-Origen y evolución.*

##### **2. Organiza la información en un esquema.**

*Plantea una estructura encuadrada (introducción, desarrollo y conclusión) y sigue el orden que convenga para desarrollar la información.*

*1. Las estrellas: concepto.*

*2. Características de las estrellas.*

*2.1. Magnitud y composición.*

*2.2. Localización y movimiento.*

*3. Las estrellas en el Universo.*

*4. Redacta tu exposición.*

*Emplea procedimientos que faciliten la comprensión:*

*-Organiza los contenidos mediante esquemas de pregunta-respuesta o de problema-solución.*

*-Define los tecnicismos.*

*-Aclara los conceptos con ejemplos y comparaciones.*



- ¿Qué son en realidad las estrellas?...
- Las nuevas son estrellas que explotan liberando en el espacio parte de su material.
- La Vía Láctea parece...

Utiliza el lenguaje adecuado:

- Vocabulario preciso y específico de la materia.
- Quásar, púlsar, supernova, enana blanca...
- Conectores y marcadores que indiquen el orden.
- En 1885.../En la actualidad...
- Lejos de.../ En el interior de...
- Debido a.../ En consecuencia...

### **3. Revisa y edita el artículo**

- Comprueba el orden, la coherencia y la claridad del texto.
- Asegúrate de que el texto es ortográfica y gramaticalmente correcto.
- Añade la referencia de las fuentes que has utilizado.

Enciclopedia Salvat- El País (página...)

Pasa el texto a limpio:

- Completa el artículo con un título atractivo y dispón el texto en apartados diferenciados.
- Añade imágenes (gráficos, dibujos, fotografías...) que ilustren la explicación.

Un cielo cuajado de estrellas

Esos puntos luminosos...

¿Se pueden contar las estrellas? (p. 31).

La siguiente propuesta la consideramos adecuada porque previamente se han aportado artículos de opinión de los cuales se ha planteado su análisis, se marcan unas pautas concretas. Se aportan algunos recursos lingüísticos para expresar algunas nociones.

### **Taller de escritura: un artículo de opinión**

Los artículos de opinión suelen estar escritos por personalidades relevantes o por colaboradores habituales de un diario. Además, algunos diarios reservan un espacio o <<tribuna>> para artículos de los lectores.

Vas a escribir un artículo de opinión sobre un tema de actualidad, poniendo en práctica todo lo que has aprendido en la unidad. Después, podéis componer una revista con los artículos de toda la clase.

#### **PROCEDIMIENTO**

##### **1. Busca la información.**

- Consulta un periódico y elige una noticia o un reportaje sobre un tema que te interese.
- Selecciona la información fundamental.

##### **Cruz Roja lidera una campaña europea contra la malaria en África**

- Un millón de muertes anuales por malaria, el 95% en menores de cinco años.
- Medidas preventivas y tratamiento.
- Éxito de otras campañas.

##### **2. Fórmate una opinión sobre el tema.**

Enuncia la tesis que vas a defender.

La comunidad internacional debe colaborar en el control de la malaria en África.

Plantea argumentos de distintos tipos:

- Argumentos de apoyo y contraargumentos.
- Argumentos basados en distintos tópicos.
- Argumentos lógicos y argumentos afectivos.
- Algunos expertos justifican la pasividad en espera de una vacuna, pero se han creado falsas expectativas porque... (refutación).

- No es moralmente aceptable que mueran miles de niños por falta de ... (tópico ético).
- Las mosquiteras previenen la malaria porque evitan el contacto con el mosquito que la transmite (argumento racional).

### **3. Estructura tu argumentación.**

Realiza un esquema con las ideas que vas a desarrollar en cada parte:

1. Introducción.
2. Exposición.
3. Argumentación.
  1. La tragedia de la malaria en África.
  2. Prevención y tratamiento de la malaria.
    - 2.1. Medidas preventivas.
    - 2.2. Tratamiento.
  3. Necesidad de colaborar en... (tesis)
    - 3.1. Por el bajo coste que supone.
    - 3.2. Para salvar a la población del futuro.
    - 3.3. Ejemplos de Níger y Sierra Leona.
  4. La ayuda es necesaria, eficaz y justa.

### **4. Redacta tu argumentación**

Emplea los procedimientos argumentativos que consideres más apropiados:

- Argumentación lógica.
- porque; en consecuencia; para; si; pero...
- Argumentación analógica.
- Ejemplos.
- así; por ejemplo; es el caso de...
- Citas.
- El coordinador de Cruz Roja explica: <<...>>.
- Implicación del emisor.
- En mi opinión...; Desde mi punto de vista...
- Apelación al receptor.
- Este insecto parece un guerrero invencible.
- Debemos... ¿Tienes dos euros para...?

### **5. Edita tu artículo de opinión.**

- Revisa la coherencia de tus argumentos y la corrección gramatical y ortográfica.
- Inventa un título breve y atractivo.
- Pasa a limpio tu artículo y fírmalo.

### **Freno a la malaria**

Consideramos adecuada la propuesta porque previamente se han aportado textos prescriptivos de los cuales se ha planteado su análisis, se marcan unas pautas concretas, se trata un tema transversal. El texto cuya composición se plantea tiene una utilidad y la actividad es motivadora. Se aportan algunos recursos lingüísticos para expresar prescripciones.

### **Taller de escritura: un proyecto de salud ambiental**

En esta unidad has leído varios textos prescriptivos en los que se proponen normas, consejos e instrucciones para crear un modelo de consumo sostenible. También en los centros escolares se puede mejorar la salud ambiental.

En el taller de escritura de esta unidad os proponemos la elaboración de una <<ecoauditoría>> que puede aplicarse en vuestro centro. Las <<ecoauditorías>> son proyectos que evalúan problemas ambientales y proponen medidas correctoras. De

forma individual o en pequeños grupos, revisaréis distintos factores y ámbitos implicados en la salud ambiental del centro y propondréis una serie de medidas y consejos para mejorarla.

### **PROCEDIMIENTO**

#### **1. Define los objetivos de tu proyecto.**

Elige el aspecto de tu centro que vas a analizar.

Transporte, limpieza, alimentación, consumo de energía, reciclaje.

Formula los objetivos de tu proyecto.

Conciencias, mejorar, reducir, reciclar, ahorrar...

#### **2. Elabora un breve informe.**

Infórmate sobre los hábitos de consumo en el ámbito que has elegido: observa distintos aspectos, anota datos de consumo, realiza encuestas entre tus compañeros...

-Transporte: público, escolar, coche particular, bicicleta...

-Hábitos alimentarios: almuerzo de los escolares, máquinas expendedoras, menú del comedor...

-Consumo de energía: luces, aislamiento, calefacción, aparatos eléctricos...

Redacta un informe con los datos que has obtenido.

-El medio de transporte más utilizado es...

-Un 20% de los alumnos de 4.º ...

-La afluencia de coches ocasiona...

#### **3. Prescribe normas que mejoren la situación.**

Escribe la meta:

-Un título que encabece las normas.

-Una breve introducción en la que resumes tus objetivos.

**<<El consumo de energía en el IES...: propuesta de mejora>>**

El consumo de energía en nuestro centro se podría reducir si todos siguiéramos una serie de normas...

Escribe el programa:

-Ordena las normas o consejos según su importancia.

-Emplea marcadores de orden y formas verbales propias de los textos prescriptivos.

Apagar las luces cuando...

Mejorar el aislamiento térmico...

No abrir las ventanas si...

Regular el termostato...

Apagar los ordenadores cuando...

#### **4. Confecciona un mural del proyecto.**

Elabora un mural con tu proyecto:

-Destaca el título.

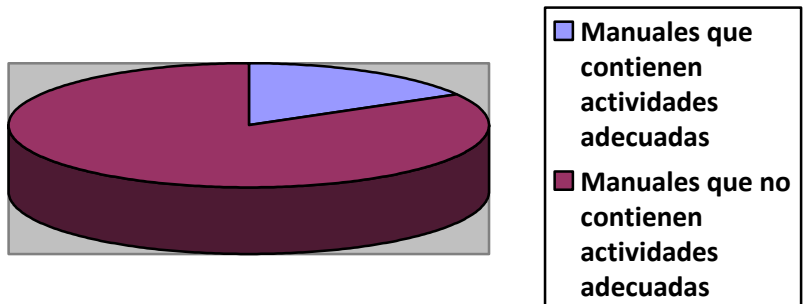
-Incluye el informe y el texto prescriptivo.

-Puedes añadir dibujos o fotografías.

-Exponed los murales en clase o en otra zona del centro.

**<<El consumo de energía en el IES...: propuesta de mejora>>** (p. 67).

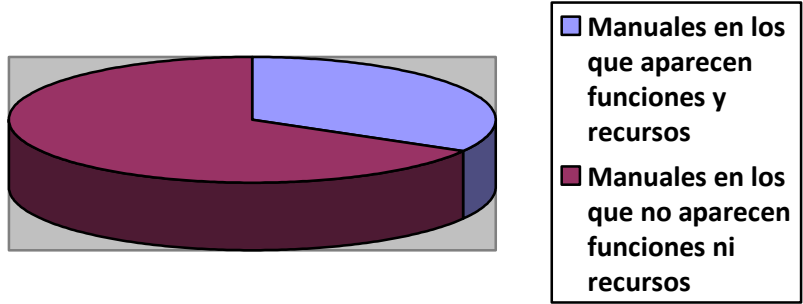
**Manuales que presentan actividades que consideramos adecuadas**



**Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales<sup>190</sup>**

Dos manuales de cinco contienen apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en ocho ocasiones:

**Manuales en los que aparecen funciones comunicativas y recursos lingüísticos**



En total, podemos decir que de las ocho ocasiones en que aparecen estos apartados, en ninguna aparecen aislados de otros contenidos, en ocho sin actividades de análisis de textos y en ocho sin actividades de composición.

<sup>190</sup> La justificación de este apartado aparece en 4.5.7. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales, p.178.

En López encontramos seis apartados dedicados a funciones comunicativas y recursos lingüísticos para su expresión de un modo integrado en otros contenidos, en los que no aparecen ni actividades de análisis ni de composición:

**La narración. Rasgos lingüísticos**

-Predominan los tiempos de **pretérito**: pretérito perfecto simple (llegué, encontraron...), pretérito imperfecto (soñaba, era...), pretérito pluscuamperfecto (había visto, habían decidido...). También se emplea el presente con valor de pasado, es decir, el **presente histórico** (Colón descubre América en 1492).

-Abundan los **marcadores temporales** que indican la anterioridad, simultaneidad o posterioridad de los hechos (un año antes, al tiempo, algo después...). (p. 11).

**La descripción. Rasgos lingüísticos**

-Abundan los **adjetivos calificativos** con los que se expresan las cualidades de lo descrito (bueno, alto, generoso, brillante, temible...).

-Hay **marcadores espaciales** que sitúan en el espacio lo que se describe (al fondo, a la derecha, más arriba, dentro de, alrededor...).

-Se emplean con frecuencia los **epítetos** (frío invierno, árido desierto...), los **símiles** (blando como una almohada...) y las **metáforas** (pelo de seda...). (p. 12).

**El diálogo. Rasgos lingüísticos**

-Se combinan distintas **modalidades** del enunciado (interrogativa, enunciativa, exclamativa...), lo cual ayuda a regular el turno de palabra.

-Se emplean continuamente las **llamadas al interlocutor**, especialmente los vocativos (María, llámame; Camarero, traiga un café...) y ciertas muletillas (bueno, claro, ¿eh?...), con el fin de mantener el contacto comunicativo.

-Se usan distintas **fórmulas lingüísticas** para gestionar el diálogo – abrirlo, cerrarlo, tomar la palabra...-o para introducir el punto de vista del emisor en el discurso (verbos como creer, desear, dudar...; locuciones y adverbios como en mi opinión, afortunadamente...). (p. 13).

**El lenguaje de los textos expositivos**

Los textos expositivos se atienen a los principios de **objetividad, claridad y orden**, que tienen su reflejo en el empleo que se hace del léxico y en la presencia abundante de conectores.

-El **léxico** se maneja con precisión: las palabras conservan su **significado recto** o literal y se suelen utilizar **datos** y **tecnicismos** (términos específicos de una disciplina científica o técnica).

-Los **conectores** o **marcadores discursivos** indican la relación entre los enunciados y el orden en que progresa la información. He aquí algunos ejemplos:

<b>ORDEN</b>	<b>CONECTORES</b>
<b>Causal</b>	Por ese motivo, ya que, en consecuencia, por tanto...
<b>Espacial</b>	En primer plano, al fondo, a la derecha, arriba...
<b>Cronológico</b>	En el año..., después, a lo largo de, durante...
<b>Enumerativo</b>	Primero, segundo, por un lado, por otro, además, también...

(p. 29).

### **Los procedimientos y el lenguaje de la argumentación [...]**

Las relaciones lógicas se expresan por medio de marcadores y conectores específicos:

<b>Causa y consecuencia</b>	<i>porque, puesto que, por tanto, en consecuencia...</i>
<b>Finalidad</b>	<i>para, con el fin de que, con el objetivo de ...</i>
<b>Hipótesis</b>	<i>si, en caso de que, siempre que, con tal de que...</i>
<b>Contraste</b>	<i>pero, sin embargo, más bien, por el contrario...</i>

[...]

**Los ejemplos.** Se presentan casos concretos de la realidad como prueba de la validez de la tesis. Los ejemplos se introducen mediante marcadores de ejemplificación:

<b>Marcadores de ejemplificación</b>	<i>así, como, por ejemplo, es el caso de...</i>
--------------------------------------	---

**Las citas.** Se introducen las ideas y opiniones de otros autores. La alusión a la opinión de un experto (una autoridad en la materia) se denomina argumento de autoridad. Las citas se pueden reproducir de forma literal o de forma no literal:

<b>Cita literal</b>	<i>Como afirma Miguel Delibes: &lt;&lt;El verdadero progresismo...&gt;&gt;.</i>
<b>Cita no literal</b>	<i>Algunos expertos aseguran que el deshielo producirá...</i>

**La implicación del emisor.** Es un procedimiento emotivo que permite mostrar la subjetividad del emisor. Esta implicación se expresa con un lenguaje valorativo y connotativo y, en concreto, con el empleo de la primera persona del singular:

<b>Primera persona del singular</b>	<i>creo que...; en mi opinión...; desde mi punto de vista...</i>
-------------------------------------	--

**La apelación al receptor.** Se trata de un procedimiento eficaz para conmover y persuadir al destinatario. Este recurso se manifiesta por medio del empleo de la primera persona del plural y de exhortaciones y preguntas (que a menudo conlleva el uso de formas verbales de segunda persona):

<b>Primera persona del plural</b>	<i>Todos sabemos...; Nos afecta...; Nuestra sociedad...</i>
<b>Exhortaciones</b>	<i>Piénsalo; Observe que...; Hay que...; No se debe...</i>
<b>Preguntas</b>	<i>¿Cómo se puede impulsar un desarrollo equitativo?</i>

(p. 46).

### **3. El lenguaje de la prescripción**

[...]

-Se emplean marcadores de orden de distintos tipos: números, letras, puntos, adverbios o locuciones adverbiales de tiempo (en primer lugar, después, a continuación...)

*-Predominan las formas verbales con valor exhortativo: el imperativo, el infinitivo y el futuro de indicativo... Y son frecuentes también las construcciones impersonales y de pasiva refleja.*

<b>Imperativo</b>	<i>Despliega el menú Archivo...</i>
<b>Infinitivo</b>	<i>Aplicar la pomada sobre la piel limpia y seca...</i>
<b>Futuro</b>	<i>Los ciudadanos seleccionarán los residuos...</i>
<b>Construcción impersonal</b>	<i>Se tumba al paciente en la camilla...</i>
<b>Construcción de pasiva refleja</b>	<i>Se cortan las patatas en láminas...</i>

(p. 65).

En Navarro encontramos dos apartados dedicados a funciones comunicativas y recursos lingüísticos para su expresión de un modo integrado, y sin actividades de análisis ni de composición:

### **La narración**

#### **Rasgos lingüísticos y retóricos**

*Las narraciones adquieren ritmo rápido con los verbos de acción y movimiento conjugados en pretérito perfecto simple narrativo que producen un efecto de acción puntual, remota y dinámica: se marchó, saltó, aceleró... También aceleran el ritmo de la acción las elipsis y los resúmenes narrativos.*

*La acción se ralentiza con los pretéritos imperfectos descriptivos, la presencia de verbos atributivos, adjetivación, diálogo directo y figuras literarias como la enumeración. Estos recursos producen morosidad, estatismo, que contrarrestan el dinamismo de la acción.* (p. 37).

#### **Características lingüísticas de la exposición**

*Recursos morfológicos y sintácticos para conseguir objetividad (se oculta la presencia del emisor, es decir, se evita el punto de vista subjetivo).*

*1 Modalidad oracional enunciativa (modo de la objetividad)*

*2 Se mantiene el orden lógico de la oración: sujeto, verbo, complementos.*

*3 Predomina el presente atemporal en tercera persona (para hacer afirmaciones de validez universal: La tierra gira alrededor del Sol).*

*4 Uso del plural de modestia: consideramos que...*

*5 Oraciones impersonales.*

*Recursos léxicos y textuales para conseguir claridad (precisión y organización de la información):*

*1 Adjetivos especificativos para concretar el significado del sustantivo.*

2 *Léxico preciso, denotativo y directo (se evita la polisemia, los circunloquios y el significado connotativo).*

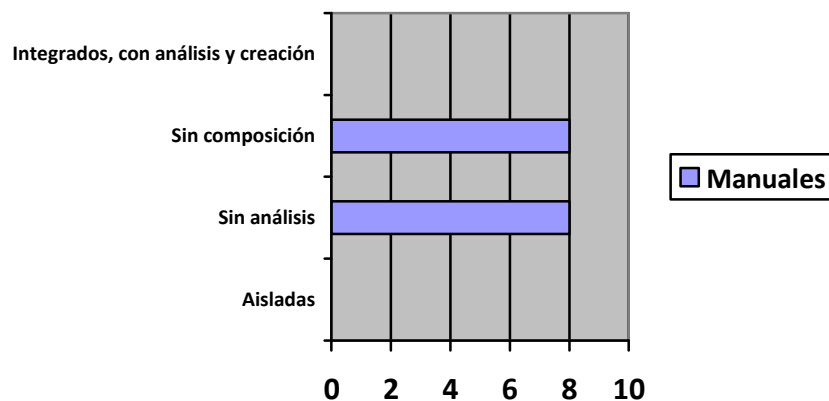
3 *Oraciones generalmente compuestas para articular con claridad las ideas (cosa que no se puede conseguir con oraciones simples y yuxtapuestas).*

4 *Conectores para organizar la información del texto: para empezar, en primer lugar, en resumen...*

5 *Conectores lógicos. Las relaciones lógicas más frecuentes son causa-efecto, afirmación – demostración, problema-solución..., expresadas mediante conectores lógicos: por consiguiente, puesto que, en efecto... (p. 58).*

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización aparecen integradas en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en ninguna ocasiones de los seis manuales analizados:

#### Tratamiento de las funciones comunicativas y recursos lingüísticos en los manuales



#### Tipos de textos<sup>191</sup>

De los tipos textuales propuestos por el Real Decreto, los manuales trabajan:

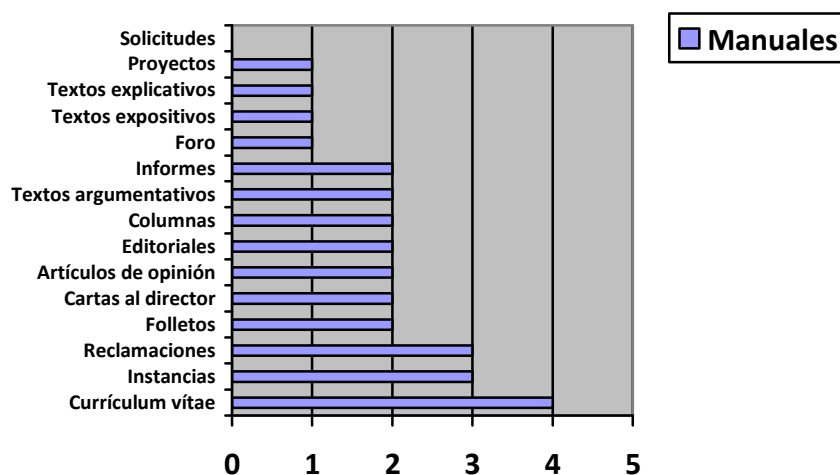
- Currículum vitae: en cuatro manuales de seis analizados
- Instancias: en tres manuales de seis analizados
- Reclamaciones: en tres manuales de seis analizados
- Folletos: en dos manuales de seis analizados

<sup>191</sup> Nos referimos a este apartado en 4.5.8. *Tipos de textos*, p.178.



- Cartas al director: en dos manuales de seis analizados
- Artículos de opinión: en dos manuales de seis analizados
- Editoriales: en dos manuales de seis analizados
- Columnas: en dos manuales de seis analizados
- Textos argumentativos: en dos manuales de seis analizados
- Informes: en dos manuales de seis analizados
- Foro: en un manual de seis analizados
- Textos expositivos: en un manual de seis analizados
- Textos explicativos: en un manual de seis analizados
- Proyectos: en un manual de seis analizados
- Solicitudes: en ningún manual de seis analizados

**Tipos de texto propuestos por el Real Decreto para la composición por parte de los alumnos que tratan los manuales**

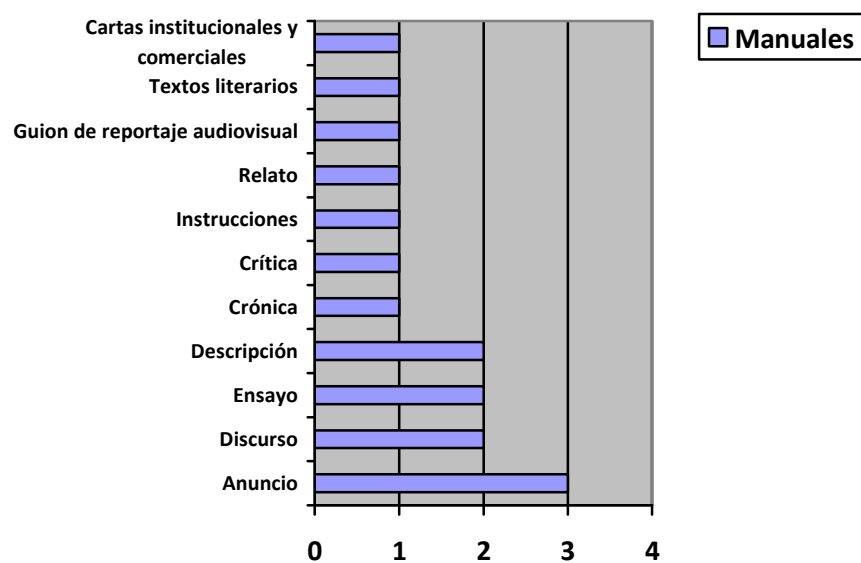


Otros textos que trabajan los manuales que no recoge explícitamente el Real Decreto para tratarlos en 4º de ESO:

- Anuncio: en tres manuales de seis analizados
- Discurso: en dos manuales de seis analizados
- Ensayo: en dos manuales de seis analizados
- Descripción: en dos manuales de seis analizados
- Crónica: en un manual de seis analizados
- Crítica: en un manual de seis analizados

- Instrucciones: en un manual de seis analizados
- Relato: en un manual de seis analizados
- Guión de reportaje audiovisual: en un manual de seis analizados
- Textos literarios: en un manual de seis analizados
- Cartas institucionales y comerciales: en un manual de seis analizados

### Tipos de textos cuya composición se pide en los manuales



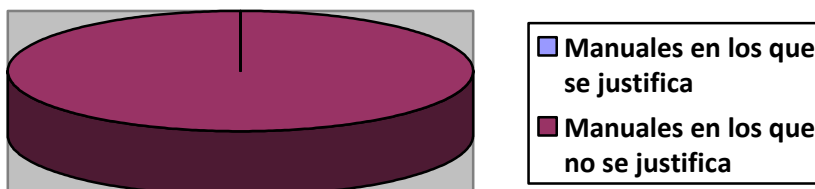
### Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas<sup>192</sup>

#### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en el libro

En ningún manual se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

<sup>192</sup> De la necesidad de abordar estos aspectos en el análisis de los manuales se trata en 4.5.9. *Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas*, p. 179.

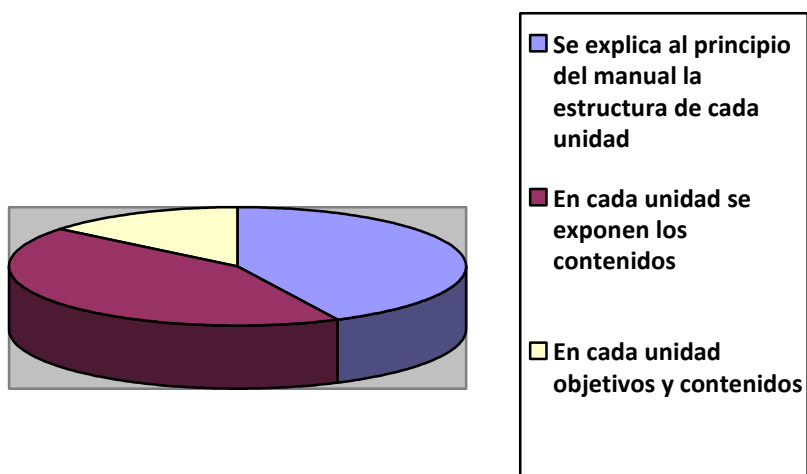
### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en los manuales



### Explicación y justificación de la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección

En un 50% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad. En un 40% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar. En un 20% de los manuales al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

### Explicación y justificación de cada unidad didáctica en los manuales

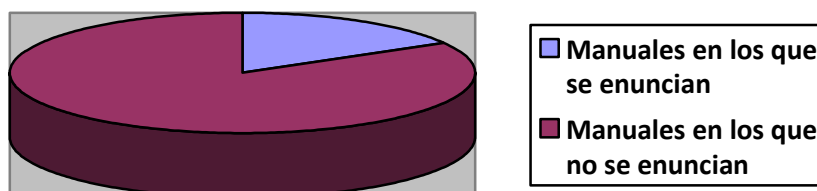


Enunciación de los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección y del modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades

En un 83,33% de manuales no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades.

En un 16,67% de manuales al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

#### Enunciación de los objetivos didácticos de cada unidad en los manuales



#### 4.7. Resultados del análisis unificado de los manuales de los cuatro cursos de la ESO

Hemos analizado un total de cuarenta y seis manuales de diferentes editoriales distribuidos del siguiente modo<sup>193</sup>:

Curso	Número de manuales
1º de ESO	17
2º de ESO	5
3º de ESO	18
4º de ESO	6

En el apartado 4.5. *Justificación teórica y pautas para el análisis* hemos expuesto la razón por la que nos hemos detenido en cada punto concreto del análisis, en el apartado 4.6. *Resultados del análisis de los manuales por cursos* hemos mostrado los resultados del análisis de cada uno de los cursos de la ESO, en este apartado se pueden consultar ejemplos de cada uno de los aspectos analizados. Ahora mostramos los resultados unificados del análisis de los manuales de los cuatro cursos de la ESO.

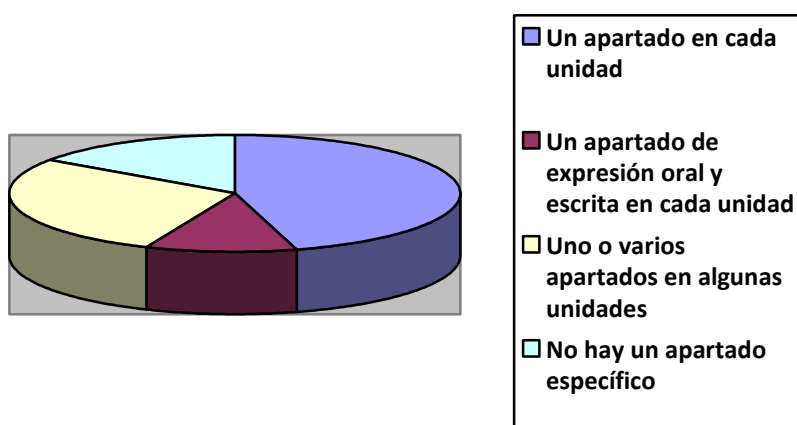
<sup>193</sup> Vid. apartado 4.4. *Recopilación de manuales y características de la muestra objeto de análisis*, p.140, y Anexo 1 *Manuales analizados*, p. 812.

#### 4.7.1. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos

##### Apartados en los que se trata la expresión escrita

De los 46 manuales analizados, once, un 45,65% propone la expresión escrita en un apartado en cada unidad. Cinco, un 10,87% manuales dedican en cada unidad un apartado a la expresión oral y escrita. Un 28,26% de los manuales trata la expresión en uno o varios apartados, solo en algunas unidades. Un 15,22% de manuales no dedica ningún apartado a la expresión escrita.

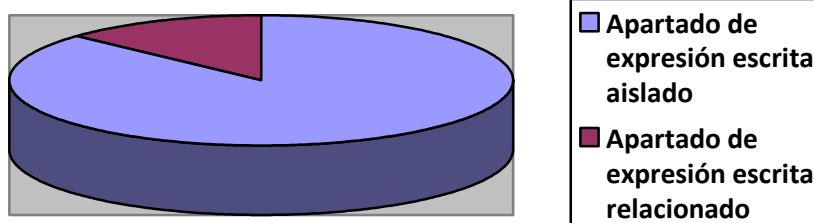
**Apartados de expresión escrita que aparecen en cada manual**



##### Relación del apartado en el que se trabaja la expresión escrita con aspectos relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la gramática, la ortografía o la norma

La expresión escrita se propone en un 86,96% de los 46 manuales en apartados diferentes, separados e independientes de los de Conocimiento de la lengua (gramática, ortografía y vocabulario), con lo que se imposibilita que el alumno aplique estos contenidos a sus ejercicios de expresión escrita.

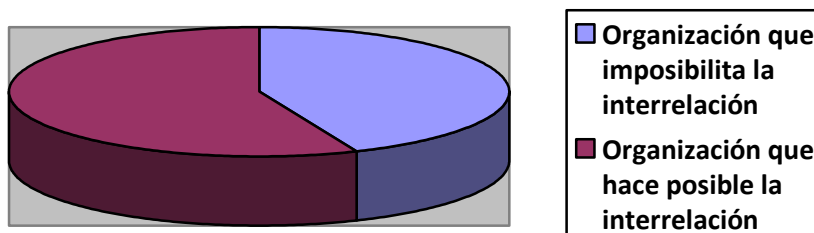
### Relación del apartado de expresión escrita con otros contenidos relacionados



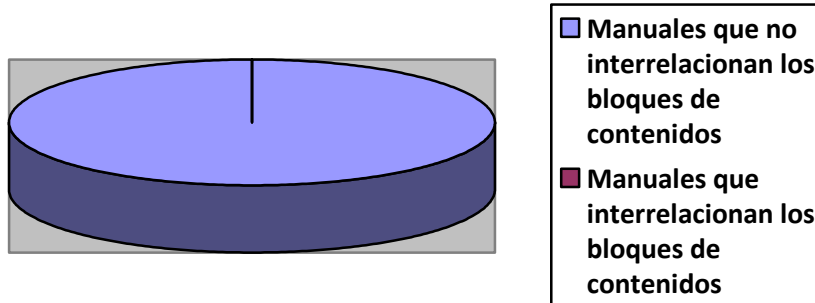
### Interrelación de los distintos bloques de contenidos en los manuales

De los 46 manuales analizados un 43,48% impide por su estructura el tratamiento transversal de los cuatro bloques. Un 56,52% de manuales, a pesar de trabajar en cada unidad los cuatro núcleos temáticos, no los interrelacionan. En definitiva, debido a su estructura y a su tratamiento el 100% de los manuales no interrelaciona los cuatro núcleos temáticos.

### Organización que imposibilita la interrelación de los bloques de contenidos



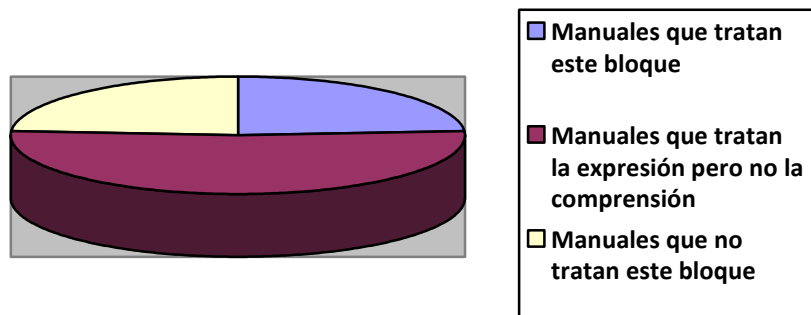
### Interrelación de los bloques de contenidos



### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*

De los manuales analizados un 23,91% no incluye el tratamiento del bloque de contenidos Hablar, escuchar y conversar. Un 52,17% de ellos trata la expresión oral pero no la comprensión oral. Un 23,91% trabaja la comprensión oral.

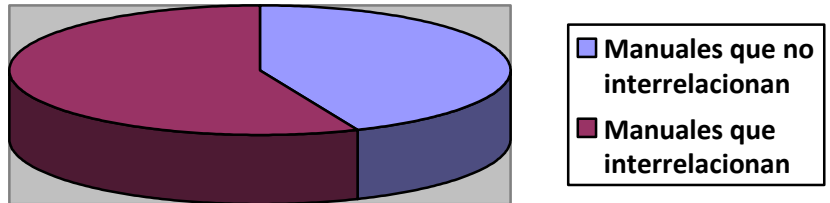
### Tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar*



### Interrelación de los usos oral y escrito

De los manuales analizados, un 43,48% no interrelaciona la expresión oral y la escrita, y un 56,52% sí.

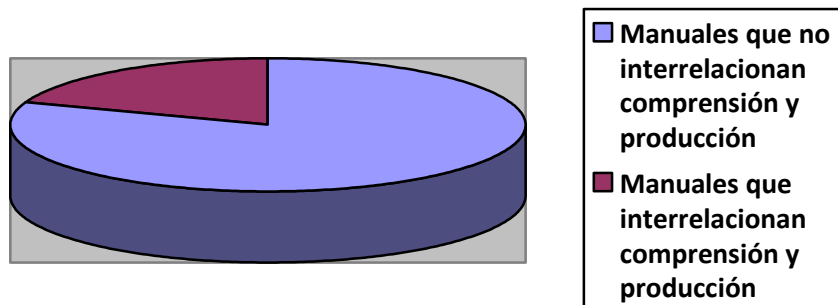
### Interrelación de los usos oral y escrito



### Interrelación de la comprensión y la producción oral

Un 19,57% de los manuales interrelacionan la comprensión y la producción oral.

### Interrelación de la comprensión y la producción oral

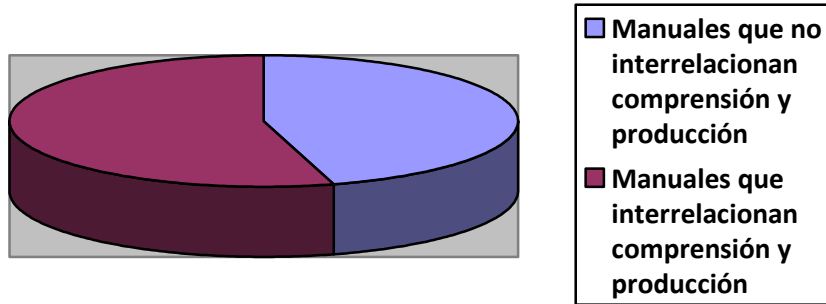


### Interrelación de la comprensión y la producción escrita

De los manuales analizados, un 45,65% no interrelaciona la comprensión escrita con la expresión escrita, y un 54,35% sí lo hace.



### Interrelación de la comprensión y la producción escrita

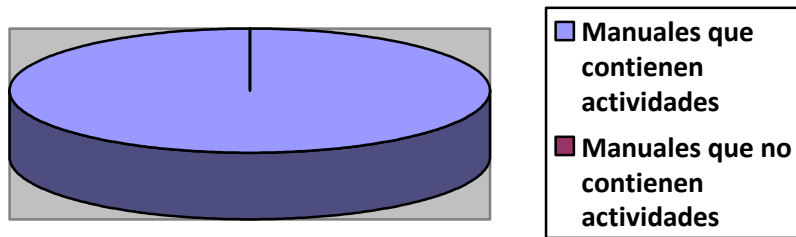


#### 4.7.2. Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua*

Presencia de actividades de este bloque que sí consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presenta actividades que consisten en uso reflexivo de la lengua.

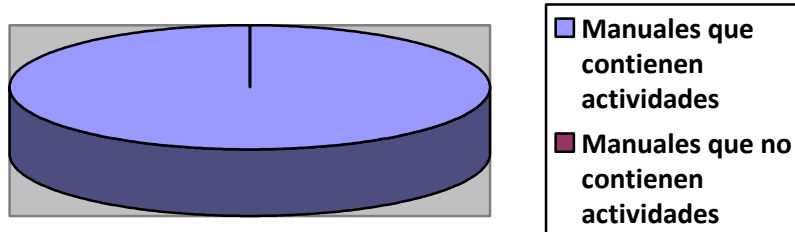
#### Actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



Presencia de actividades de este bloque que no consistan en el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua

El 100% de los manuales presentan actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

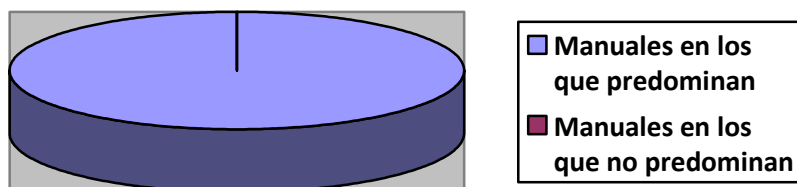
### Actividades que no consisten en el uso reflexivo de la lengua



### Predominio de actividades de uso reflexivo

En ningún manual predominan las actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua.

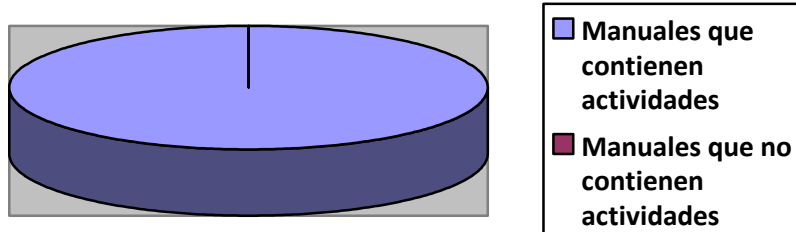
### Predominio de actividades que consisten en el uso reflexivo de la lengua



### Presencia de actividades del bloque *Conocimiento de la lengua* para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua

En el 100% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

### Actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua

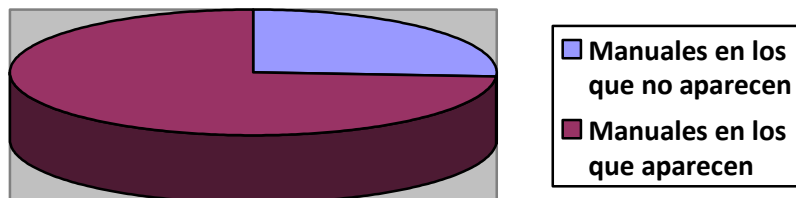


### 4.7.3. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos

#### Inclusión de contenidos referidos a actitudes y valores

En el 73,91% de manuales se trabajan actitudes.

#### Presencia de actitudes y valores en los manuales



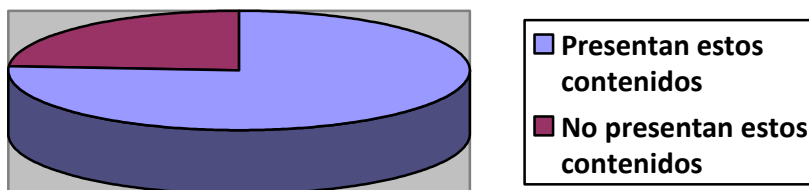
#### Tratamiento de contenidos procedentes de nuevas disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso o la pragmática

De los manuales analizados, el 73,91% trabaja contenidos de nuevas disciplinas relacionadas con la lingüística. De los manuales que trabajan estos contenidos, el 100% lo hace de modo teórico y como procedimientos. De los manuales que trabajan estos contenidos, en el 97,06% aparecen en apartados que se hallan aislados en otros contenidos. En un de manuales aparecen en apartados integrados con otros contenidos.

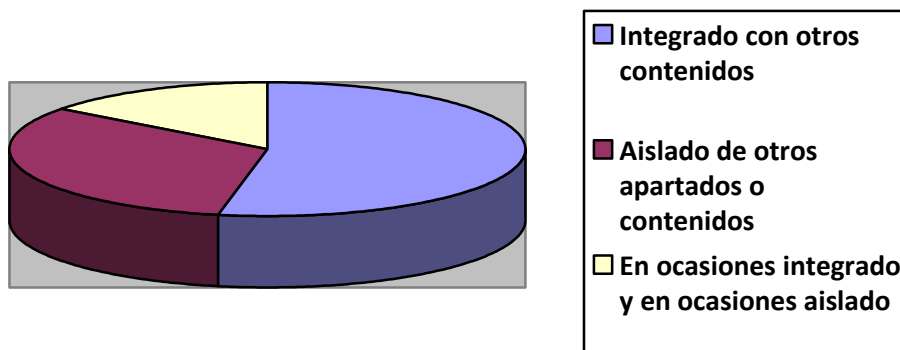
En suma, de los manuales analizados, el 73,91% trabaja contenidos de nuevas disciplinas. El 100% de los manuales lo hacen de modo procedimental en el 97,06% aparecen en apartados que no se hallan integrados en otros contenidos.

Podemos observarlo en los siguientes gráficos:

**Manuales que presentan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística**



**Tratamiento de los contenidos de nuevas disciplinas de la Lingüística**



**Manuales que prestan atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión**

**Manuales que tratan las propiedades del texto**

De todos los manuales analizados, un 50% presta atención a propiedades del texto como la adecuación, la coherencia y la cohesión. De los manuales que tratan estos contenidos, el 100% los presentan de modo teórico, el 86,96% los trabajan a través de actividades de análisis

textual, un 82,61% lo hace a través de actividades de manipulación del lenguaje, y un 56,52% propone actividades de creación de textos.

De manera que de los manuales que contienen las propiedades del texto como contenidos (el 50% de los manuales analizados) lo hacen de la siguiente forma:

Un 26,09% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual y manipulación del lenguaje.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual.

Un 47,83% de los manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, manipulación del lenguaje y de composición.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de manipulación.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de manipulación y creación.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de creación.

En definitiva, el 50% de manuales tratan las propiedades del texto de modo teórico.

Un 47,83% de los manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, manipulación del lenguaje y de composición.

Un 26,09% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual y manipulación del lenguaje, sin proponer la creación.

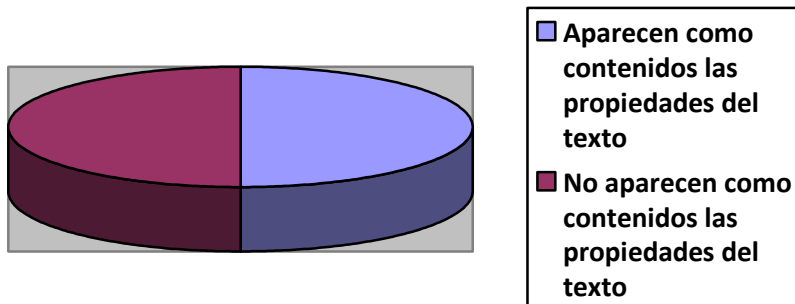
El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de manipulación y creación, sin plantear el análisis.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de análisis textual, sin plantear actividades de manipulación ni de creación.

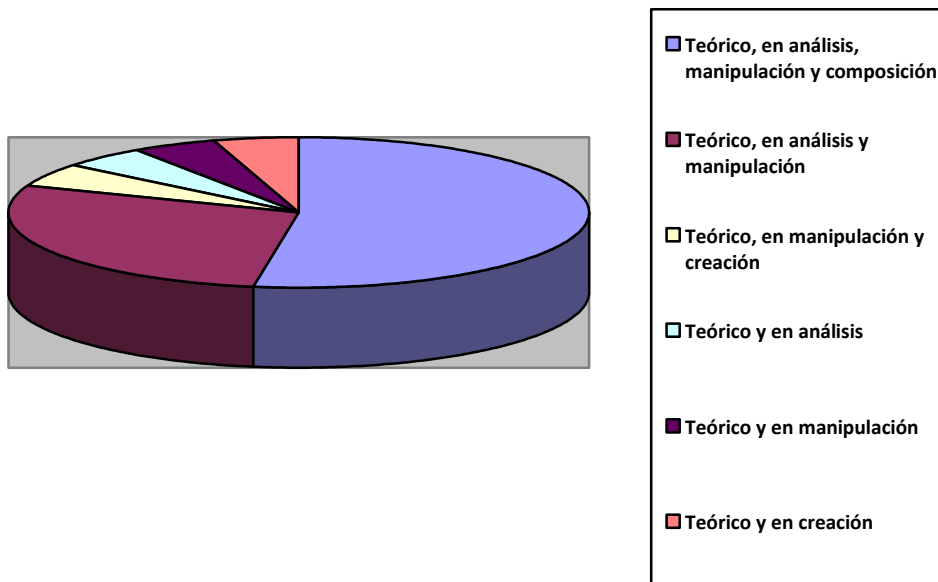
El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de manipulación, pero no de análisis ni de creación.

El 4,35% de manuales trata estos contenidos de modo teórico y por medio de actividades de creación, sin plantear actividades ni de análisis ni de manipulación.

### Manuales que tratan las propiedades del texto



### Tratamiento de las propiedades del texto



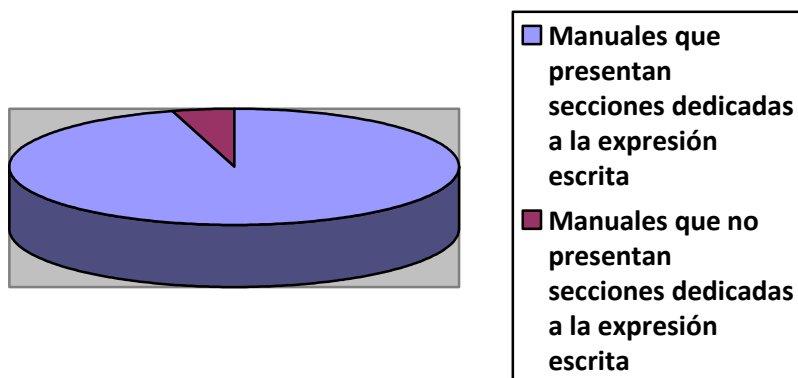
### Secciones dedicadas a la expresión escrita

El 95,65% de manuales analizados contienen apartados dedicados a la expresión escrita.

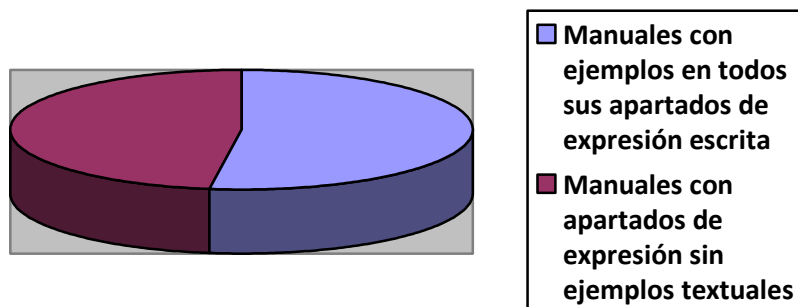
De estos, el 52,27% presenta apartados dedicados a la expresión escrita con ejemplos de textos, y 47,73% de ellos contiene apartados que no aporten ejemplos de tipos textuales.

De los manuales que contienen secciones dedicadas a la expresión escrita un 34,09% presenta apartados dedicados a la expresión escrita que no contienen actividades de creación, mientras que un 65,91% presenta actividades de expresión escrita en todos sus apartados.

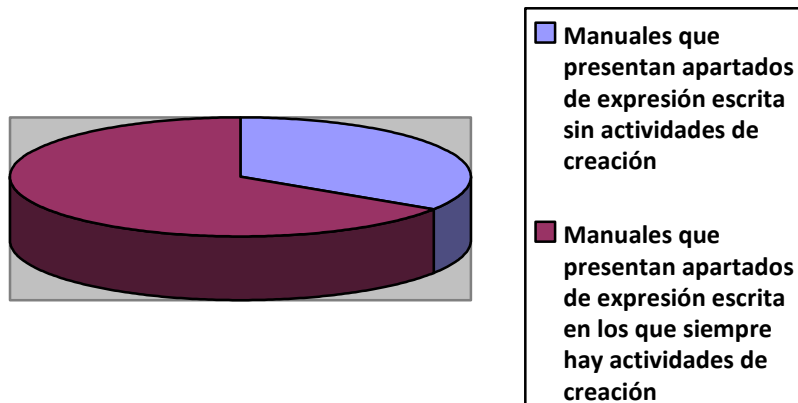
**Presencia de apartados de expresión escrita en los manuales**



**Presencia de ejemplos textuales en los apartados de expresión escrita**



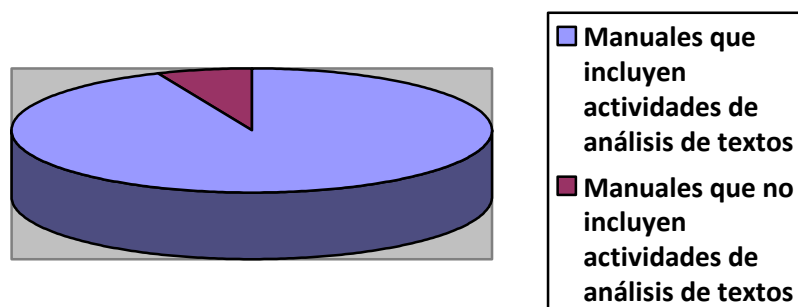
### Inclusión de actividades de creación de textos en los apartados de expresión escrita



### Manuales que proponen actividades de análisis y comentario de textos

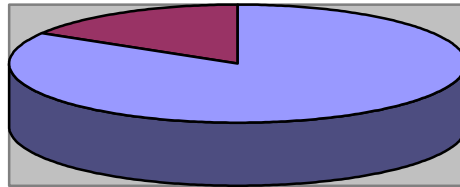
De los manuales analizados un 93,48% propone actividades de análisis y comentario de textos. De estos, el 83,72% lo hace como paso previo a la creación, y un 58,14% como último paso, sin que se plantee posteriormente la creación textual.

### Inclusión de actividades de análisis de textos en los manuales



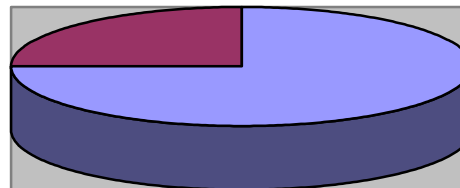


**Manuales que presentan el análisis de textos como paso previo a la creación**



- Manuales que proponen el análisis de textos como paso previo a la creación
- Manuales que no proponen el análisis de textos como paso previo a la creación

**Manuales que presentan el análisis de textos como último paso, como un fin en sí mismo**

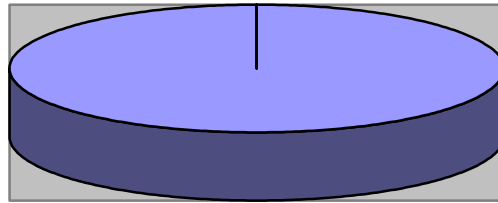


- Manuales que plantean el análisis de textos como último paso sin proponer la creación
- Manuales que no plantean el análisis de textos como último paso

**4.7.4. Contribución a las competencias básicas**

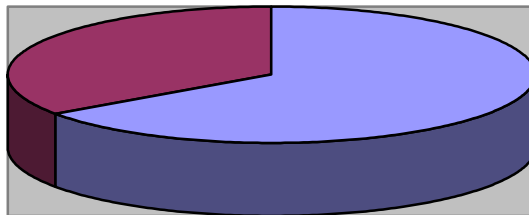
El 100% de manuales analizados trata la competencia en comunicación lingüística, un 65,22% trata la competencia aprender a aprender, un 39,13% trabaja la iniciativa personal y autonomía, un 71,74% el tratamiento de la información y competencia digital, un 95,65% trata la competencia social y ciudadana y el 100% la competencia artística y cultural.

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística**



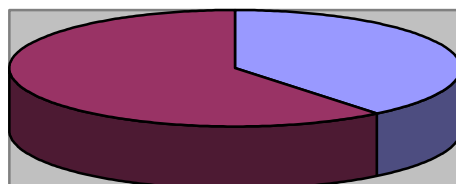
- Tratan la competencia en comunicación lingüística
- No tratan la competencia en comunicación lingüística

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia para aprender a aprender**



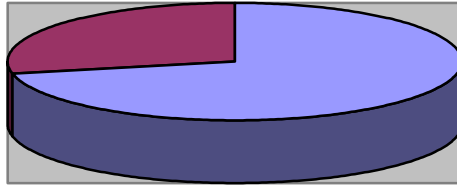
- Tratan la competencia aprender a aprender
- No tratan la competencia aprender a aprender

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia iniciativa personal y autonomía**



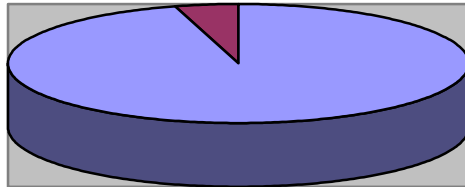
- Tratan la competencia iniciativa personal y autonomía
- No tratan la competencia iniciativa personal y autonomía

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital**



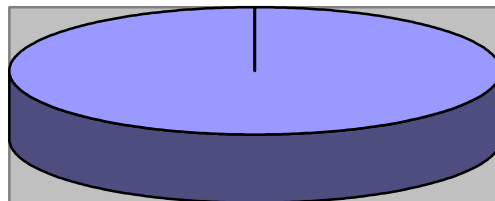
- Tratan la competencia tratamiento de la información y competencia digital
- Tratan la competencia tratamiento de la información y competencia digital

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana**



- Tratan la competencia social y ciudadana
- No tratan la competencia social y ciudadana

**Manuales que contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural**



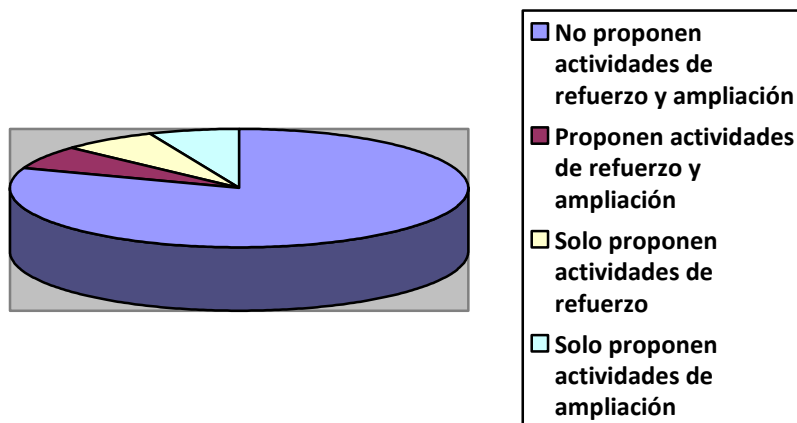
- Tratan la competencia artística y cultural
- No tratan la competencia artística y cultural

#### 4.7.5. Actividades

##### Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación

De los manuales analizados, un 80,43% no propone actividades de refuerzo y ampliación, un 6,52% propone actividades de refuerzo y ampliación, un 6,52% proponen solo de refuerzo y un 6,52% de ellos solo de ampliación.

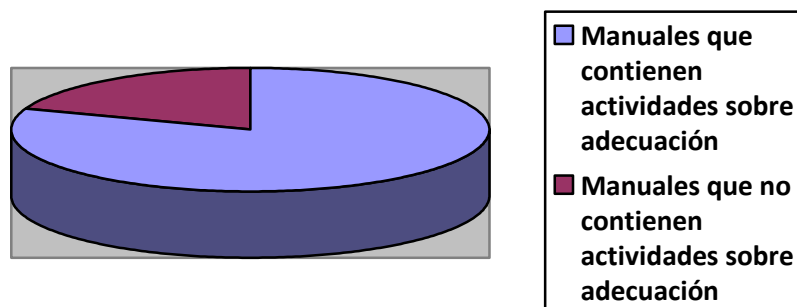
**Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación**



##### Manuales en los que aparecen actividades sobre adecuación

Un 80,43% de manuales que presentan actividades sobre adecuación.

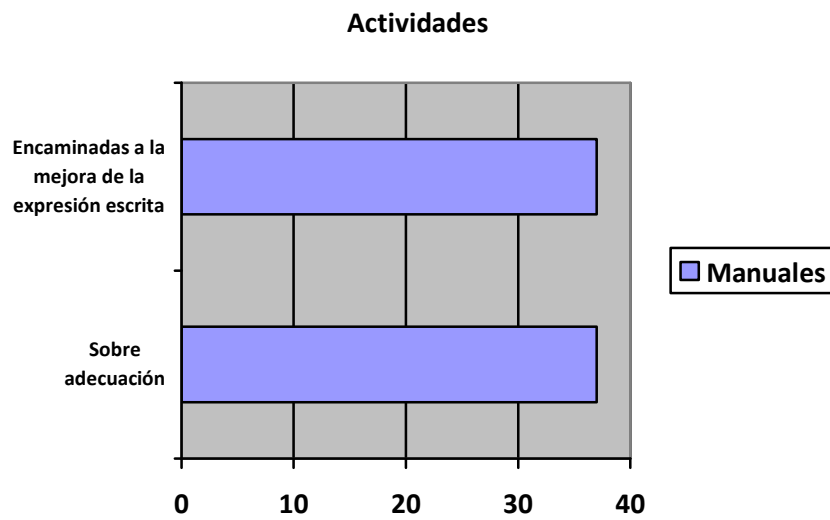
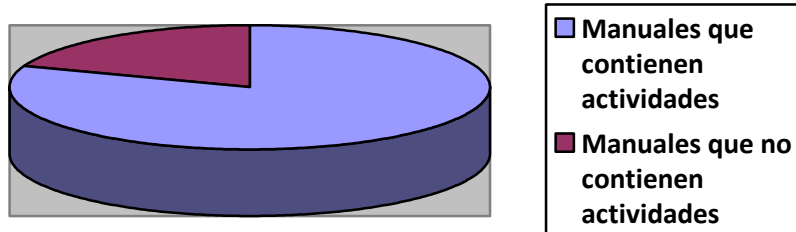
**Manuales que plantean actividades sobre adecuación**



##### Actividades encaminadas a mejorar la expresión escrita

Un 80,43% de manuales que presentan actividades de expresión escrita plantean actividades que no consisten en la elaboración de textos y están encaminadas a la mejora de la expresión escrita del alumno.

### Manuales que presentan actividades encaminadas a la mejora de la expresión escrita

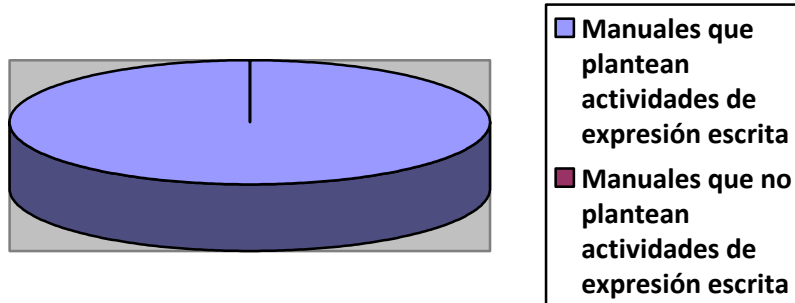


### Actividades de expresión escrita

#### Manuales que proponen actividades de expresión escrita

En el 100% de los manuales analizados aparecen actividades de expresión escrita.

### Presencia de actividades de expresión escrita en los manuales



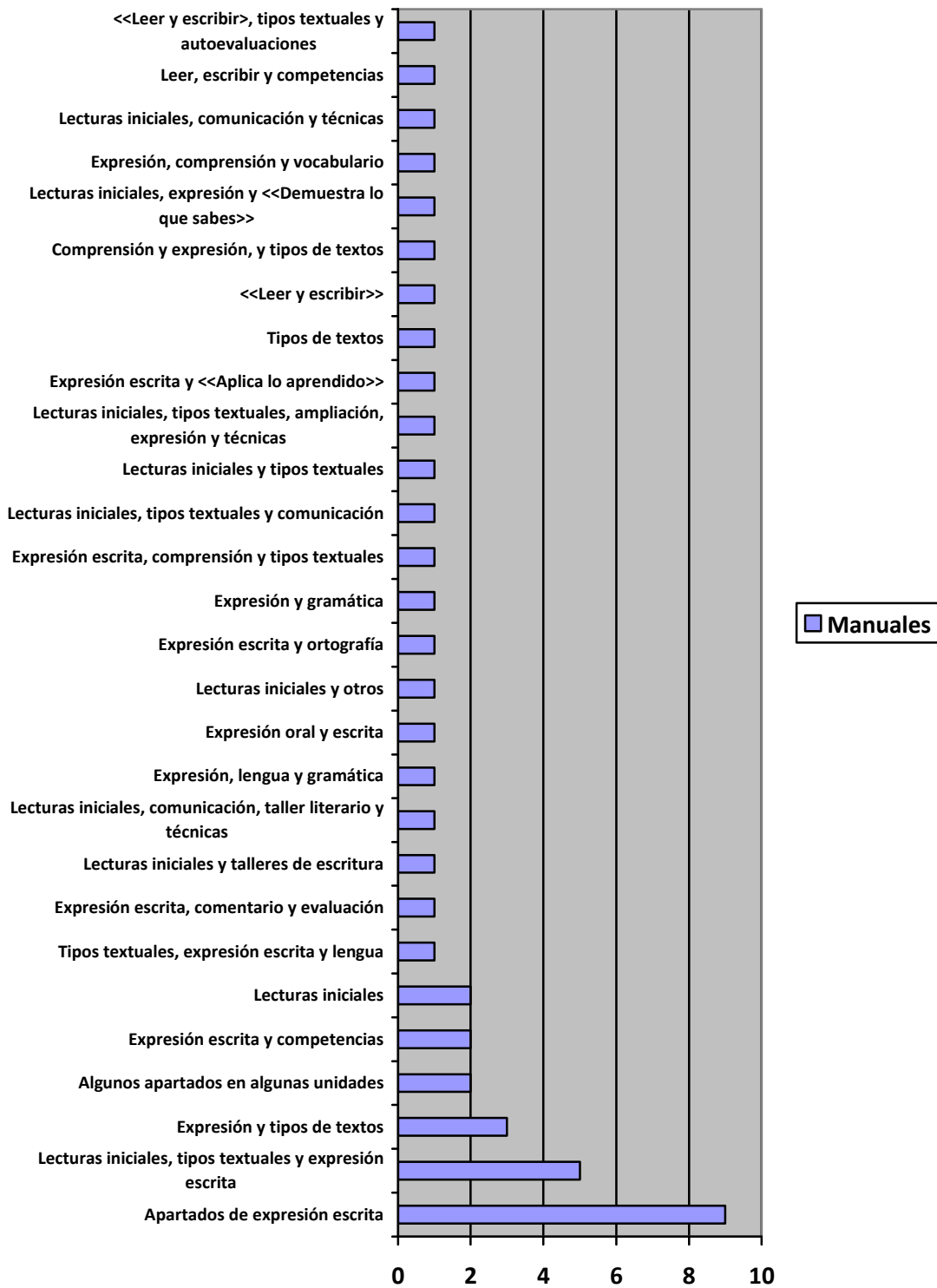
#### Apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

De acuerdo con lo visto podemos diferenciar entre manuales que presentan actividades de expresión escrita en:

- En apartados de expresión escrita: 19,57% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a la expresión escrita: 10,87% de manuales
- En apartados de expresión y tipos de textos: 6,52% de manuales
- En algunos apartados en algunas unidades: 4,35% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión escrita y al trabajo de las competencias: 4,35% de manuales
- En la lectura inicial: 4,35% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a la expresión escrita y la lengua: 2,17% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita dedicados a la expresión escrita, en apartados de comentario textual y de evaluación: 2,17% de manuales
- En la lectura inicial y en talleres de escritura: 2,17% de manuales
- En lecturas iniciales, en apartados de comunicación, en talleres literarios y técnicas de trabajo: 2,17% de manuales
- En apartados de expresión, lengua y gramática: 2,17% de manuales
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión oral y escrita: 2,17% de los manuales.

- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales y otros apartados: 2,17% de los manuales.
- En apartados de expresión escrita y de ortografía: 2,17% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión y a gramática: 2,17% de manuales.
- En apartados de expresión escrita, comprensión y tipos de textos: 2,17% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, el trabajo de los tipos textuales y apartados dedicados a comunicación: 2,17% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales y en el trabajo de los tipos textuales: 2,17% de manuales.
- En lecturas iniciales, en el trabajo de los tipos de texto, en actividades de ampliación, en apartados de expresión y técnicas de trabajo: 2,17% de manuales.
- En expresión escrita, y en apartados denominados *Aplica lo aprendido*: 2,17% de manuales.
- En el trabajo de los tipos textuales: 2,17% de manuales.
- En *Leer y escribir*: 2,17% de manuales.
- En apartados de comprensión y expresión, y en el trabajo de los tipos de textos: 2,17% de manuales.
- En lecturas iniciales, en apartados de expresión y en apartados denominados *Demuestra lo que sabes*: 2,17% de manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados dedicados a la expresión, comprensión y vocabulario: 2,17% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en las lecturas iniciales, comunicación y técnicas: 2,17% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados de expresión y tipos textuales: 2,17% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados denominados *Leer, escribir* y en el tratamiento de las competencias: 2,17% de los manuales.
- Manuales que plantean actividades de expresión escrita en apartados denominados *Leer y escribir*, en el trabajo de los tipos textuales y en las autoevaluaciones: 2,17% de los manuales.

**Distribución de apartados que presentan actividades de expresión escrita en los diferentes manuales**

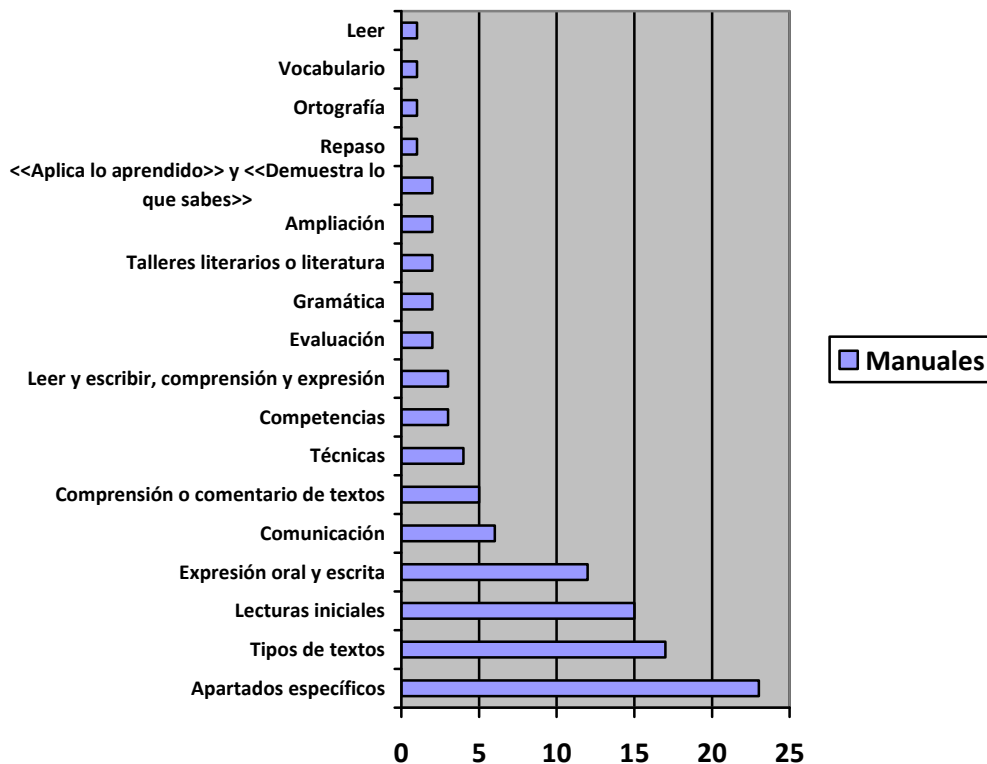


A continuación, presentamos los apartados en los que aparecen las actividades de expresión escrita especificando el número de manuales en el que aparecen:



- Apartados específicos dedicados a la expresión escrita: en un 50% de manuales.
- Apartados dedicados al estudio de los tipos de textos: en un 36,96% de manuales.
- Al final de las lecturas iniciales: en un 32,61% de manuales.
- En apartados dedicados a la expresión oral y escrita: en un 26,09% de manuales.
- En apartados dedicados a la comunicación: en un 13,04% de manuales.
- En apartados dedicados a la comprensión o comentario de textos: en un 10,87% de manuales.
- En apartados dedicados a técnicas de trabajo: en un 8,7% de manuales.
- En apartados dedicados a las competencias básicas: en un 6,52% de manuales.
- En apartados dedicados a *Leer y escribir*, comprensión y expresión: en 6,52% de manuales.
- En apartados de evaluación: en un 4,35% de manuales.
- En apartados dedicados a gramática: en un 4,35% de manuales.
- En talleres literarios o apartados de literatura: en un 4,35% de manuales.
- En apartados de ampliación: en un 4,35% de los manuales.
- En apartados denominados *Aplica lo aprendido* y *Demuestra lo que sabes*: en 4,35% de manuales.
- En apartados de repaso: en un 2,17% de los manuales.
- En apartados dedicados a la ortografía: en un 2,17% de manuales.

### Apartados que contienen actividades de expresión escrita

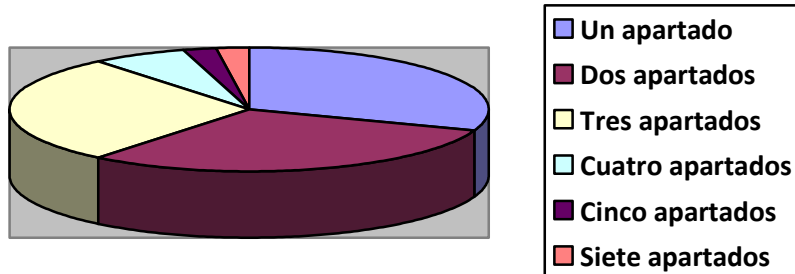


### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita

Por último, tenemos en cuenta en cuántos apartados plantea cada manual a la expresión escrita:

- En un apartado: en un 30,43% de manuales.
- En dos apartados: en un 30,43% de manuales.
- En tres apartados: en un 28,26% de manuales.
- En cuatro apartados: en un 6,52% de manuales.
- En cinco apartados: en un 2,17% de manuales.
- En siete apartados: en un 2,17% de manuales.

### Número de apartados en los que aparecen actividades de expresión escrita



### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen

Ordenadas de mayor a menor frecuencia, podemos decir que las actividades más habituales en los manuales analizados son:

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y el tema: 76,09% de manuales
- Actividades en las que se aporta el tipo de texto: 60,87% de manuales
- Actividades en las que se aporta el tema: 58,7% de manuales
- Resumen: 52,17% de manuales
- Transformación de textos: 52,17% de manuales
- Continuar un texto: 52,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema y unos pasos: 52,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y unos pasos: 45,65% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 32,61% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 30,43 % de manuales
- Escribir la opinión sobre un tema: 26,09% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y alguna indicación sobre el lenguaje: 26,09% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y una indicación sobre el lenguaje: 21,74% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una situación: 19,57% de manuales

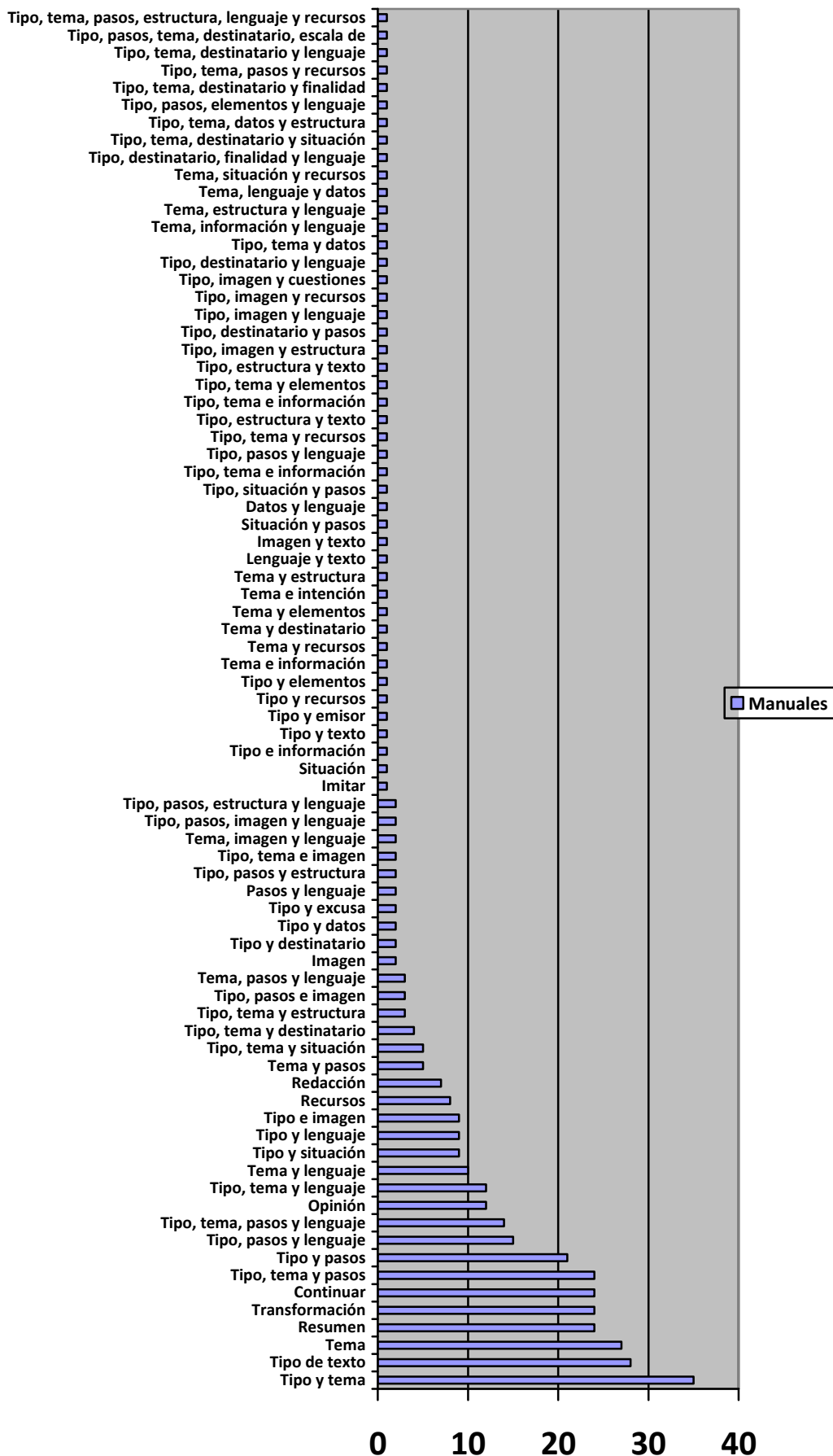
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y alguna indicación sobre el lenguaje: 19,57% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y una imagen o imágenes: 19,57% de manuales
- Actividades en las que se aportan unos recursos lingüísticos: 17,39% de manuales
- Redacción: 15,22% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y unos pasos: 83,33% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una situación: 10,87% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y un destinatario: 8,7% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y una estructura: 6,52% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos y una imagen: 6,52% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tema, pasos e indicaciones sobre el lenguaje: 6,52% de manuales
- Actividades en las que se aporta una imagen: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aporta el tipo de texto y se indica un destinatario: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos datos: 4,35 % de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una excusa: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan unos pasos y unas indicaciones sobre el lenguaje: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se indica el tipo de texto, unos pasos y una estructura: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una imagen: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tema, una imagen y una indicación sobre el lenguaje: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos, unas imágenes y una indicación sobre el lenguaje: 4,35% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos, una estructura e indicaciones sobre el lenguaje: 4,35% de manuales

- Imitar un texto o estructura: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta una situación: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y una información: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto y un texto: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y se indica un emisor: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos recursos lingüísticos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto y unos elementos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta un tema y una información: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y unos recursos lingüísticos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y un destinatario: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y unos elementos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y una intención: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema y una estructura: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aporta una indicación sobre el lenguaje y un texto: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta una imagen y un texto: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta una situación y unos pasos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan unos datos y una indicación sobre el lenguaje: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, una situación y unos pasos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un tema e información: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos y alguna indicación sobre el lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y unos recursos lingüísticos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto: 2,17% de manuales

- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y una información: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema y unos elementos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una estructura y un texto: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y una estructura: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, un destinatario y unos pasos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y una indicación sobre el lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y unos recursos lingüísticos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, una imagen y unas cuestiones: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un destinatario e indicaciones sobre el lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema y unos datos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan un tema, una información y una indicación sobre el lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tema, una estructura y una indicación sobre el lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta el tema, indicaciones sobre el lenguaje y datos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tema, una situación y unos recursos lingüísticos: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se indican un tipo, un destinatario, una finalidad y una indicación acerca del lenguaje: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario y una situación: 2,17% de manuales
- Actividades en las que se aporta el tipo de texto, el tema, unos datos y una estructura: 2,17% de manuales

- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, unos pasos, unos elementos y una indicación sobre el lenguaje: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema, un destinatario y una finalidad: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, un tema, unos pasos y unos recursos lingüísticos: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, un destinatario e indicaciones lingüísticas: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan un tipo de texto, unos pasos, un tema, un destinatario, una escala de corrección e indicación sobre el lenguaje: 2,17 % de manuales
- Actividades en las que se aportan el tipo de texto, el tema, unos pasos, la estructura, unas indicaciones sobre el lenguaje y unos recursos lingüísticos: 2,17 % de manuales

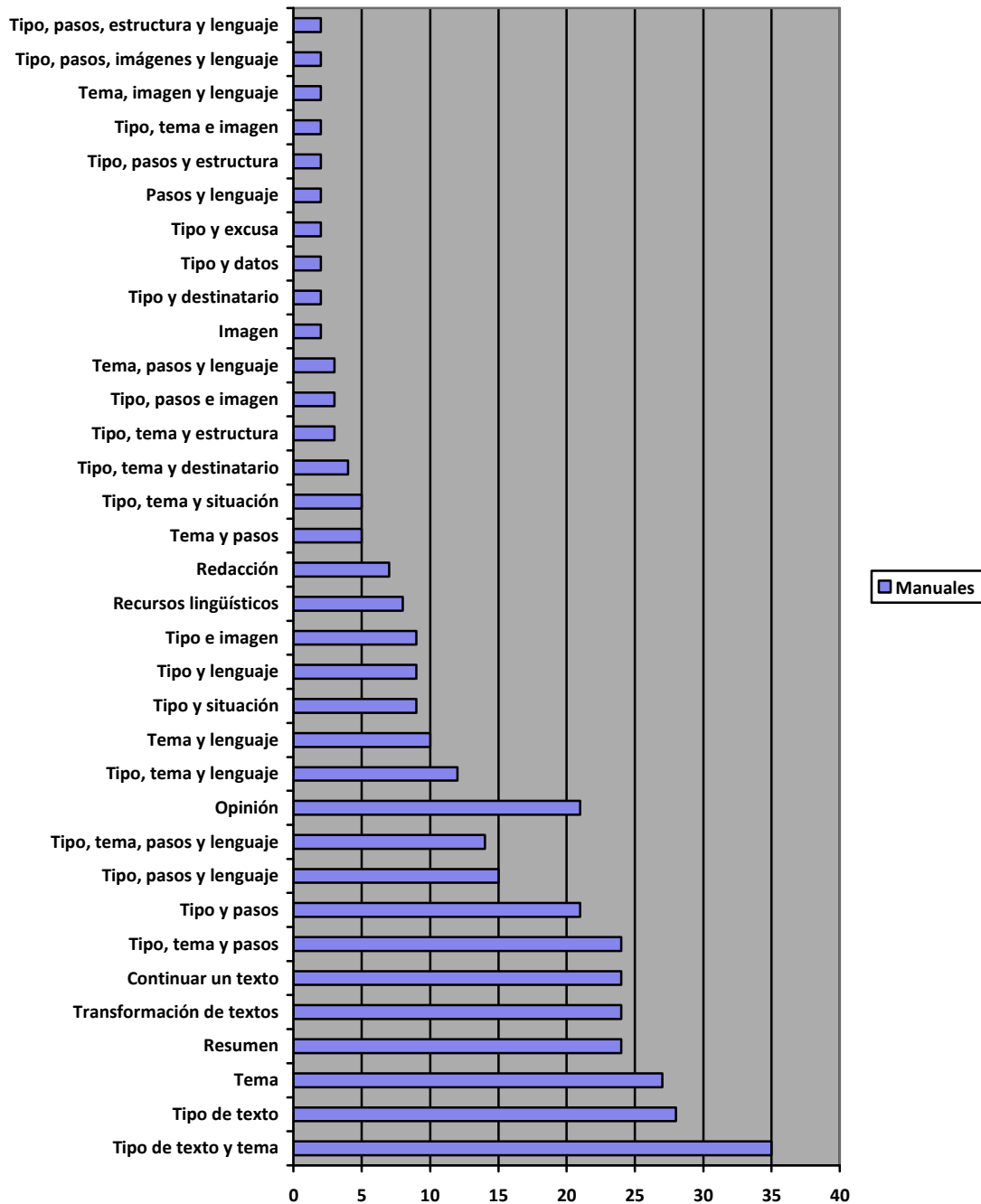
### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales





En el gráfico siguiente mostramos solamente aquellas actividades que aparecen al menos en dos manuales, en un 4,35 % de los manuales:

### Tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en los manuales

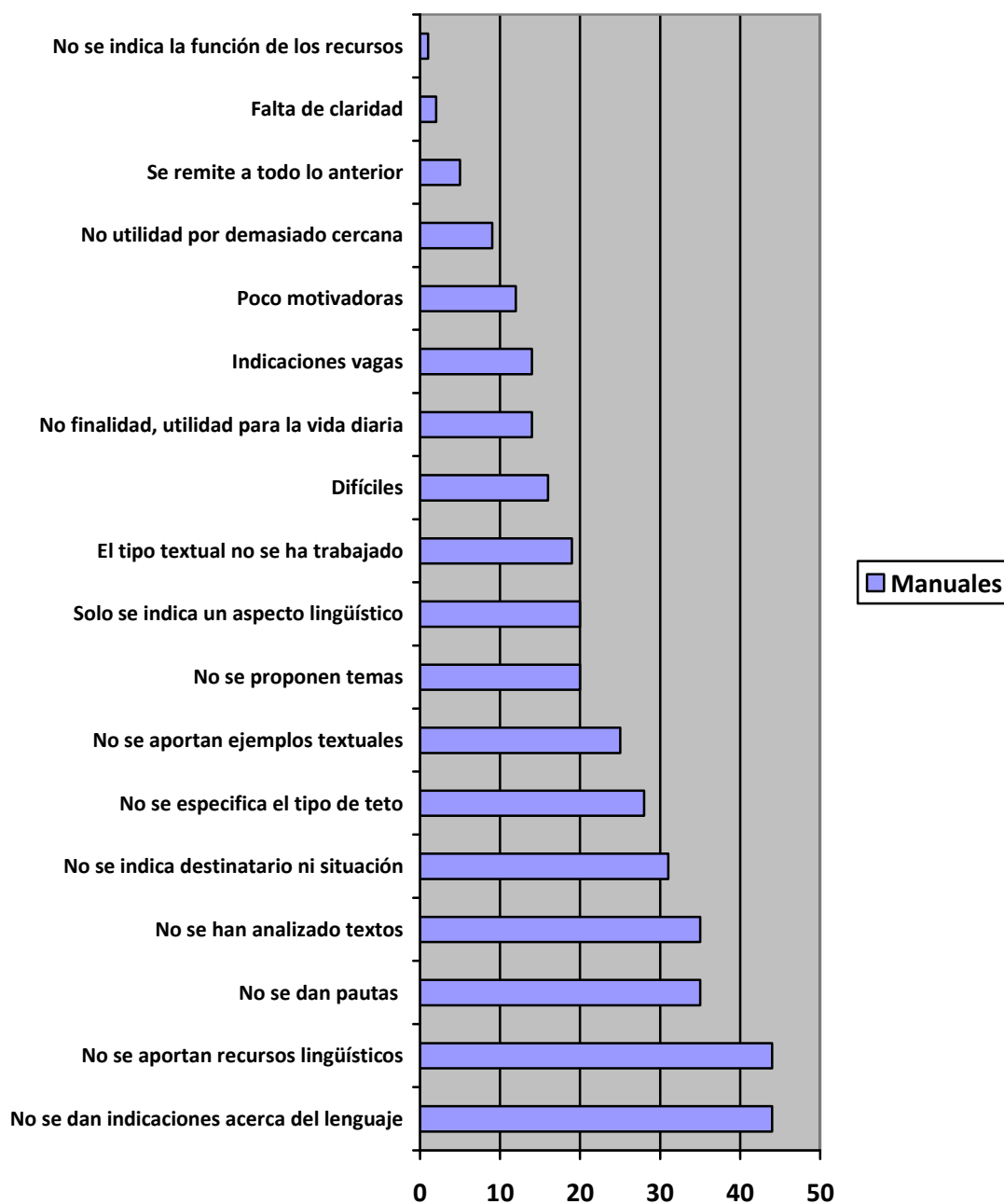


### Deficiencias encontradas en las actividades de expresión escrita de los manuales

Vamos a referirnos ahora a las deficiencias que hemos encontrado en las actividades de expresión escrita que plantean los manuales ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- El 95,65% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar.
- En un 95,65% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos pedidos.
- Un 76,09% de manuales contiene actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno.
- En un 76,09% de manuales incluyen actividades que no aportan pautas suficientes para su realización.
- En un 67,39% de manuales aparecen actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa.
- En un 60,87% de manuales aparecen actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar.
- Un 54,35% de manuales propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo.
- En un 33,33% de manuales aparecen actividades que no proponen temas.
- En un 33,33% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación a partir de un aspecto lingüístico.
- En un 41,30% de manuales aparecen actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro.
- En un 34,78% de manuales aparecen actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos.
- En un 30,43% de manuales hemos encontrado actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo.
- En un 30,43% de manuales hemos encontrado actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje.
- En un 26,09% de manuales aparecen actividades poco motivadoras para los alumnos.
- Un 19,57% de manuales propone una actividad que no tiene utilidad por ser la tarea propuesta demasiado fácil para el alumno.
- En un 10,87% de manuales aparece una actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo.
- En un 4,35% de manuales aparece una actividad en la que hay falta de claridad en las indicaciones.

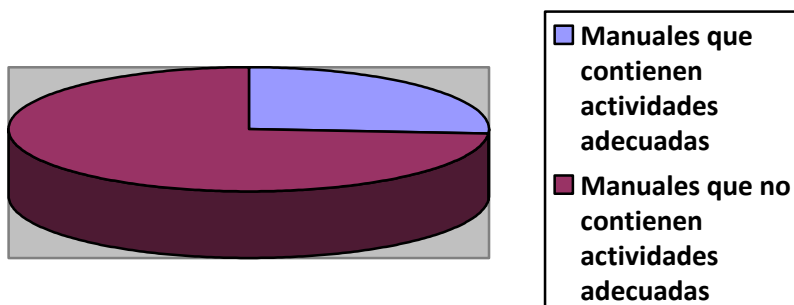
### Deficiencias que presentan las actividades de expresión escrita de los manuales



#### Actividades adecuadas

Un 26,09% de manuales que plantean actividades de expresión escrita contienen actividades que consideramos adecuadas.

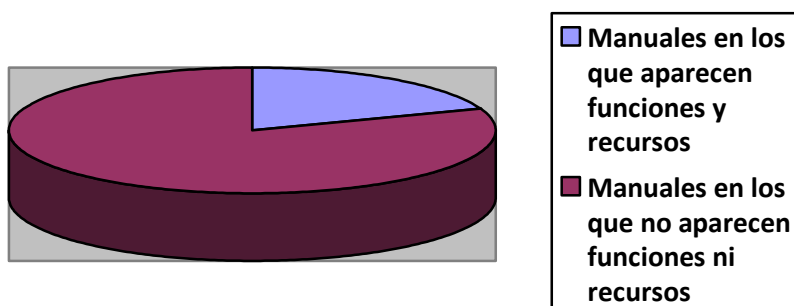
### Manuales que presentan actividades que consideramos adecuadas



#### 4.7.6. Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales

Nueve manuales de 46 contienen apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión, en 32 ocasiones:

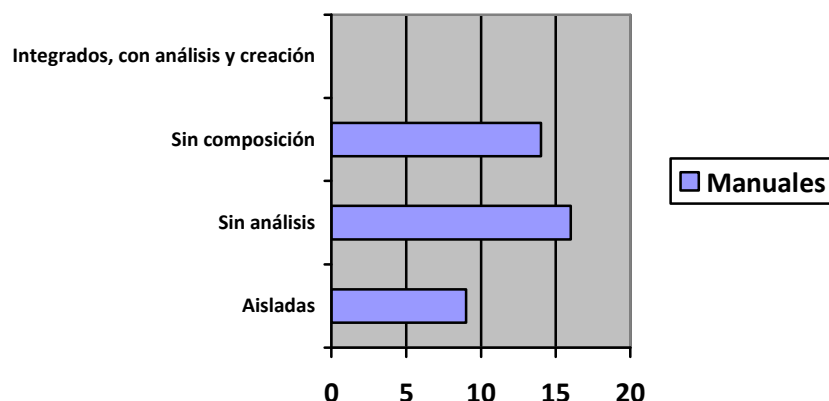
### Manuales en los que aparecen funciones comunicativas y recursos lingüísticos



En total, podemos decir que de las 32 ocasiones en que aparecen estos apartados, en nueve aparecen aislados de otros contenidos, en dieciséis sin actividades de análisis de textos y en catorce sin actividades de composición.

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización no aparecen integradas en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en ninguna ocasión de los cuarenta y seis manuales analizados:

### Tratamiento de las funciones comunicativas y recursos lingüísticos en los manuales



#### 4.7.7. Tipos de textos trabajados en los manuales

- Textos narrativos (incluimos aquellos manuales que trabajan el cuento o relato): en un 67,39% de manuales, en treinta y un manuales de cuarenta y seis analizados.
- Textos descriptivos: en un 65,22% de manuales, en treinta manuales de cuarenta y seis analizados.
- Entrevista: en un 45,65% de manuales, en veintiún manuales de cuarenta y seis analizados.
- Noticias: en un 43,48% de manuales, en veinte manuales de cuarenta y seis analizados.
- Textos instructivos: en un 39,13% de manuales, en dieciocho manuales de cuarenta y seis analizados.
- Textos expositivos o exposiciones: en un 36,96% de manuales, en diecisiete manuales de cuarenta y seis analizados.
- Diario: en un 36,96% de manuales, en diecisiete manuales de cuarenta y seis analizados.
- Diálogo: en un 32,61% de manuales, en quince manuales de cuarenta y seis analizados.
- Cartas: en un 28,26% de manuales, en trece manuales de cuarenta y seis analizados.
- Reportajes: en un 26,09% de manuales, en doce manuales de cuarenta y seis analizados.
- Crónicas: en un 21,74% de manuales, en diez manuales de cuarenta y seis analizados.
- Cartas al director: en un 21,74% de manuales, en diez manuales de cuarenta y seis analizados.
- Informe: en un 19,57% de manuales, en nueve manuales de cuarenta y seis analizados.

- Acta: en un 17,39% de manuales, en ocho manuales de cuarenta y seis analizados.
- Reglamentos: en un 15,22% de manuales, en siete manuales de cuarenta y seis analizados.
- Notas: en un 15,22% de manuales, en siete manuales de cuarenta y seis analizados.
- Anécdota: en un 13,04% de manuales, en seis manuales de cuarenta y seis analizados.
- Reclamaciones: en un 13,04% de manuales, en seis manuales de cuarenta y seis analizados.
- Textos argumentativos: en un 13,04% de manuales, en seis manuales de cuarenta y seis analizados.
- Artículo de opinión: en un 13,04% de manuales, en seis manuales de cuarenta y seis analizados (en Blecua de 3º se habla de columna de opinión).
- Convocatoria: en un 13,04% de manuales, en seis manuales de cuarenta y seis analizados.
- Instancia: en un 10,87% de manuales, en cinco manuales de cuarenta y seis analizados.
- Participación en foros: en un 10,87% de manuales, en cinco manuales de cuarenta y seis analizados.
- Blog: en un 10,87% de manuales, en cinco manuales de cuarenta y seis analizados.
- Correo electrónico: en un 10,87% de manuales, en cinco manuales de cuarenta y seis analizados.
- Representación teatral (guion teatral, texto dramático o texto teatral): en un 8,7% de manuales, en cuatro manuales de cuarenta y seis analizados.
- Anuncio: en un 8,7% de manuales, en cuatro manuales de cuarenta y seis analizados.
- Currículum vitae: en un 8,7% de manuales, en cuatro manuales de cuarenta y seis analizados.
- Avisos: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Presentación de uno mismo: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Reseña: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Trabajo: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Biografía o nota biográfica: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Editorial: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Textos explicativos o explicaciones: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.

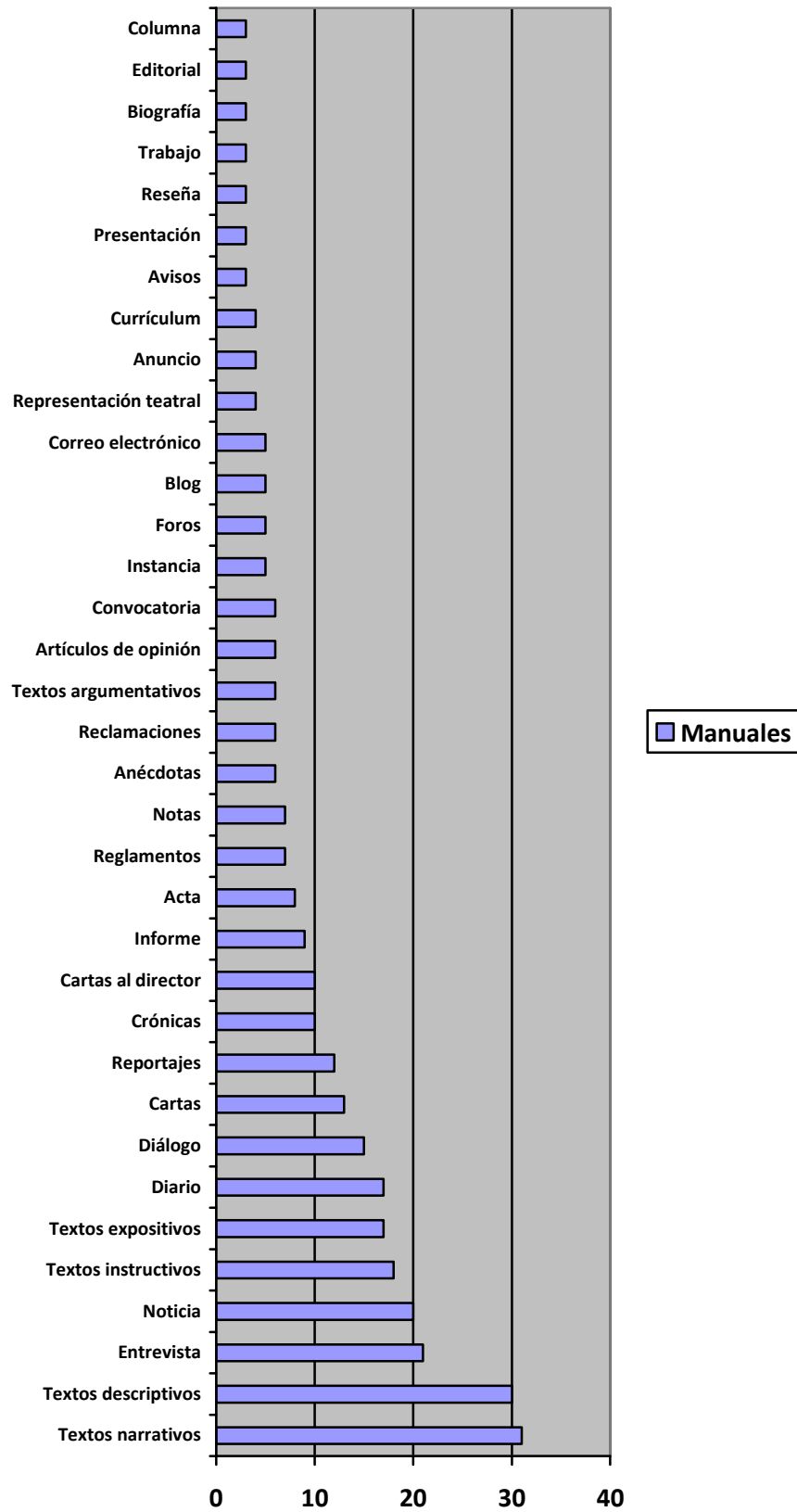
- Columna: en un 6,52% de manuales, en tres manuales de cuarenta y seis analizados.
- Solicitud: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Historieta o cómic: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Receta: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Conversación: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Intervención para un chat: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Cartas de solicitud: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Circular: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Encuesta: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Bases para un concurso: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Folletos: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Discurso: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Ensayo: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Proyectos: en un 4,35% de manuales, en dos manuales de cuarenta y seis analizados.
- Canción: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Adivinanza: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Acotación: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Postal: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guía turística: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Argumento de una novela: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Leyenda: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- SMS (mensaje): en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Definición: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Examen: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Felicitación: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Invitación: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guion cinematográfico: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.

- Proyecto para novela: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Texto informativo: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guión y capítulo para novela: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Monólogo: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Folleto de viaje: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Artículo de diccionario enciclopédico: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Semblanza: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Texto sobre historia: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guía de viaje: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guión para debate: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guión para exposición oral: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Biofilmografía: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Crítica: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Guión de reportaje audiovisual: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Textos literarios: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.
- Cartas institucionales y comerciales: en un 2,17% de manuales, en un manual de cuarenta y seis analizados.

En el siguiente gráfico incluimos los tipos textuales que se trabajan en más del 5% de los manuales:



### Tipos de textos cuya composición se solicita en los manuales

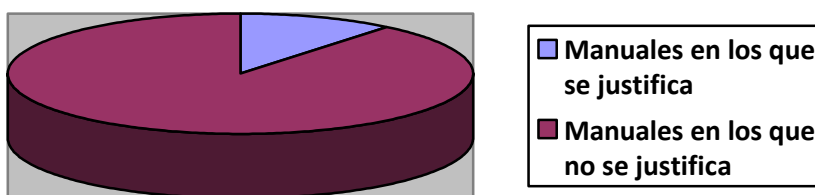


#### 4.7.8. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas

##### Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en el libro

En un 10,87% de los manuales se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

**Justificación del enfoque lingüístico y didáctico adoptado en los manuales**



##### Explicación y justificación de la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección

En un 36,96% de libros de texto se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar.

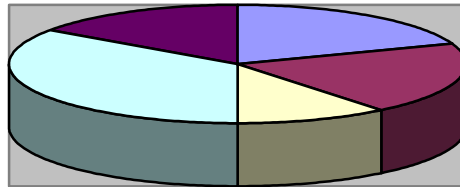
En un 19,57% de manuales no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica.

En un 19,57% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad.

En otro 15,22% de manuales se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar y los objetivos didácticos.

En un 10,87% de manuales se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar.

### Explicación y justificación de cada unidad didáctica en los manuales



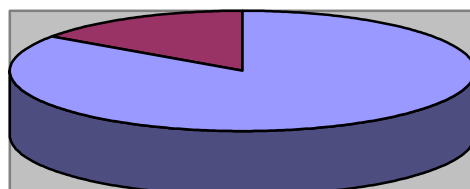
- No se explica ni justifica
- Se explica al principio del manual la estructura de cada unidad
- Al principio de cada unidad se exponen los contenidos
- Al principio del manual y de cada unidad
- Al principio del manual y de cada unidad, contenidos y objetivos

**Enunciación de los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección y del modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades**

En un 84,78% de manuales no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades.

En un 15,22% de los libros de texto al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

### Enunciación de los objetivos didácticos de cada unidad en los manuales



- Manuales en los que se enuncian
- Manuales en los que no se enuncian

#### 4.8. Conclusiones acerca del análisis de los manuales

En primer lugar, hacemos referencia a la relación de nuestro estudio con otros similares y posteriormente, mostramos las conclusiones a las que llegamos en cada uno de los apartados de análisis que se han tenido en cuenta.

En 4.5. *Análisis de los manuales utilizados en los centros de la ESO* nos referimos a un estudio similar al nuestro publicado en Peñalver Castillo (1991) sobre 23 libros de bachillerato.

Resumimos las conclusiones a las que llega el autor:

*I. La falta de una auténtica preocupación pedagógica por el español-lengua materna en nuestro país ha sido, sin duda, un aspecto ciertamente negativo.*

*II. Pero de todos modos creemos que ha sido la larga influencia de la gramática tradicional la causa directa de importantes problemas metodológicos.*

*III. La lingüística moderna remedió. Por su parte, algunos de estos defectos heredados de la gramática tradicional y sus aportaciones han sido fecundas para la enseñanza de la lengua materna.*

*IV. Aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.*

*V. Las variedades geográficas y sociales sobre todo estas últimas nos han sido estudiadas con el suficiente rigor científico y pedagógico en la enseñanza de la asignatura de Lengua española en el Bachillerato.*

*VI. La realidad lingüística de España debe ser objeto de un estudio actualizado y espacial.*

*VII. Otra conclusión de nuestro trabajo es la siguiente: La enseñanza de la lengua materna en un nivel como el de bachillerato, debe organizar y estructurar la explicación teórica y la aplicación práctica en un perfecto equilibrio entre los distintos planes lingüísticos y no sólo en torno a uno o algunos de ellos.*

*VIII. Otra conclusión que deducimos de este trabajo es la de convertir la asignatura de "Lengua española" en el eje central de los estudios de Bachillerato.*

*IX. La unificación o, al menos, la simplificación de la terminología, es asimismo otro aspecto que debe llevarse a cabo para conseguir la mejora didáctica en la asignatura.*

*X. La coordinación entre los diversos niveles educativos: EGB, BUP y FP (en la enseñanza media) y Universidad, en todo aquello que concierne al área filológica, es asimismo otro factor que consideramos imprescindible para mejorar la enseñanza de la Lengua española.*

*XI. El análisis lingüístico de los textos correspondientes a los medios de comunicación debe formar parte de las actividades prácticas que integran la programación de esta asignatura.*

*XII. Por ello mismo, es muy importante que en la enseñanza del español como lengua materna se utilicen medios como el magnetófono, el laboratorio de idiomas, el vídeo e incluso el ordenador.*

*XIII. Estudiar las relaciones existentes entre el lenguaje del alumno y el medio social al cual pertenece constituyen otra de las conclusiones de nuestro trabajo.*

XIV. En el dominio de la metodología, J. A. DE MOLINA REDONDO ha hecho unas importantes sugerencias sobre el comentario de textos en las clases de Lengua española y afirma:

*Me parece, no sólo legítimo, sino útil y necesario, trabajar en clase con textos dados; pero del mismo modo creo que es labor ineludible la de que los alumnos creen sus propios textos y, en consecuencia, también la de trabajar con ellos.*

XV. La formación del profesorado de Lengua española de Enseñanza Media es otro factor importante en la renovación metodológica de la asignatura.

XVI. De todo ello se desprende que es absolutamente necesario que en las Facultades de Filología exista una asignatura específica sobre la Didáctica del español lengua materna.

XVII. El profesor de la lengua materna y la norma lingüística. El profesor de lengua materna debe poseer, como ya se ha señalado, una sólida preparación científica en los principios de la lingüística y, por consiguiente, en la norma.

Estas conclusiones proceden de un estudio publicado en 1991 sobre manuales de Bachillerato, desde entonces ha cambiado la legislación educativa y las etapas del sistema educativo. En cuanto a las conclusiones de este estudio muchas de ellas creemos que no proceden solamente del análisis de los manuales sino de la observación de la realidad educativa y de publicaciones del ámbito de la didáctica, tales son las conclusiones: I, II, VII, X, XV y XVII.

En lo que se refiere a los aspectos de los manuales en que se centra el anterior estudio, nosotros en nuestro análisis debido a las características y objetivos de esteno hemos atendido a aspectos como la realidad lingüística de España (VI), relación entre teoría y práctica (VII), textos de los medios de comunicación (XI), el lenguaje del alumno en tanto variedad diastrática (XIII).

Otros aspectos sí que los hemos observado con nuestro análisis:

- Aportaciones de la lingüística moderna a la enseñanza de la lengua materna (III).
- Importancia de la lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua materna (IV).
- Escasa atención a las variedades sociales de la lengua (V).
- Escasa preocupación por la lengua oral (XII).
- Planteamiento no sólo del análisis textual sino también de la creación (XIV).

Por último, la conclusión XVI se refiere a la necesaria inclusión de una asignatura sobre la didáctica del español como lengua materna en filología, en la actualidad esta ya se ha incluido en el plan de estudios.

Gallardo y Carrasco (2004: 39) sobre la base de un pequeño estudio llegan 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:

*En el análisis que se hizo por parte de un grupo de profesorado de lengua y literatura sobre ocho libros de secundaria y seis de primaria de distintas editoriales, éstos no pasaron las exigencias mínimas para desarrollar los objetivos que planteaban los decretos y las órdenes oficiales. Los textos, por lo general, desarrollan un currículo al margen del oficial. Y, curiosamente, todos están aprobados por la Administración. Lo mínimo que se le puede exigir a un libro de texto es que desarrolle los objetivos programados en sus guías. Y con la propuesta didáctica que hace, es imposible que el alumnado adquiera la capacidad de escribir diferentes tipos de textos y que éstos cumplan los requisitos básicos exigidos: coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical. Nuestra experiencia personal en clase y aquella recogida en tareas de asesoramiento en centros nos lleva a la conclusión de que los libros de texto no organizan adecuadamente la enseñanza de las competencias de escritura [...].*

#### **4.8.1. Apartados de los manuales e interrelación de los bloques de contenidos**

A pesar de que generalmente se considera que se dedica atención, y, sobre todo, que se dedica una mayor atención a la expresión escrita que a la oral<sup>194</sup>, un porcentaje (15,22%) de los manuales analizados no dedican un apartado específico a la expresión escrita, mientras que nosotros consideramos que todos ellos deberían dedicar un apartado al trabajo de esta puesto que la legislación actual postula que el alumno ha de alcanzar la competencia en comunicación lingüística que incluye El objetivo h de la ESO establece que el alumno ha de ser capaz de expresar con corrección por escrito en la lengua castellana textos y mensajes complejos y en la materia se plantean cuatro objetivos que hacen referencia a que el alumno ha de ser capaz de expresarse por escrito<sup>195</sup>.

A pesar de las disposiciones legales que establecen que el alumno ha de ser capaz de expresar por escrito textos y mensajes complejos de forma coherente, adecuada, cohesionada y correcta, un porcentaje (15,22%) de los manuales analizados no dedican un apartado específico a la expresión escrita.

En la mayoría (86,96%) de los manuales analizados no se relacionan los apartados de expresión escrita con aspectos directamente relacionados con esta como el léxico o vocabulario, la

---

<sup>194</sup> Así en González Las (1999: 276) se manifiesta que: Tradicionalmente, en la institución escolar, la lengua escrita ha gozado de mayor prestigio que la lengua oral. Este hecho se refleja en el mayor tiempo que se ha dedicado a la enseñanza. No obstante, y a pesar de ello, los resultados observados dejan mucho que desear.

<sup>195</sup> Estos objetivos se pueden consultar en p. 44 de este estudio.

gramática, la ortografía o la norma con lo que no se respeta la indicación legal de relacionar la expresión escrita con conocimientos sobre la lengua y la norma que se concreta el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en el objetivo número once de la materia:

*Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*

En ninguno de los libros de texto observados se interrelacionan los cuatro núcleos temáticos a pesar de las indicaciones legales que señalan que *La organización de los contenidos del currículo en estos bloques no tiene como finalidad establecer el orden y la organización de las actividades de aprendizaje en el aula sino exponer de modo analítico los niveles alcanzables por el alumnado.*

La mayoría (76,09%) no trata el bloque de nueva creación en las disposiciones legales actuales *Hablar, escuchar y conversar.*

Gran parte de los manuales no interrelaciona los usos oral y escrito (43,48%), la comprensión y la producción oral (19,57%) y escrita (45,65%) en contra de lo que se aconseja en el vigente Real Decreto:

*la interconexión que hay entre el uso oral formal y el escrito y la interrelación que se da en muchas actividades sociales entre usos orales y escritos [...] Por ello, parece oportuno integrar los aprendizajes de los dos bloques al elaborar las programaciones y al llevar al aula las secuencias de actividades.*

*hablar y escuchar, lo mismo que leer y escribir son un muchas ocasiones actividades interrelacionadas[...] Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción<sup>196</sup>.*

#### **4.8.2. Tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua***

En cuanto al tratamiento del bloque 4 *Conocimiento de la lengua* destacamos que en todos los manuales aparecen actividades que no consisten en un uso reflexivo de la lengua y en ninguno de ellos predomina este tipo de actividades, pese a las indicaciones del Real Decreto vigente:

*La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua [...] La interrelación de este bloque con el resto, obliga a que la*

---

<sup>196</sup> El subrayado es nuestro.

*programación de las actividades relacionadas con su contenido tenga siempre una justificación desde el punto de vista de su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.*

No obstante, todos los manuales presentan actividades que consisten en un uso reflexivo de la lengua, y en el 100% de los manuales aparecen actividades que pretenden la mejora de las habilidades en el uso de la lengua.

#### **4.8.3. Tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos**

Aunque en la introducción del 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 se incide en la importancia del tratamiento de actitudes y valores:

*Siendo el objetivo esencial de la educación obligatoria el desarrollo integral de la persona, es imprescindible incidir, desde la acción educativa, en la adopción de las actitudes y los valores que, a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyen a crear una sociedad más desarrollada y justa.*

Existe un gran porcentaje de manuales (73,91%) que no trata actitudes o valores.

A pesar de que en las disposiciones curriculares y en la opinión de especialistas en Didáctica de la Lengua observamos la necesidad de que los manuales incluyan contenidos procedentes de nuevas disciplinas de la Lingüística, no todos los manuales analizados (73,91%) trabajan estos contenidos. Como aspecto positivo hemos constatado que todos los manuales que los trabajan lo hacen de modo procedimental. Como aspecto negativo, hemos observado que en casi todos ellos (97,06%) hay apartados que tratan estos contenidos que no están relacionados con otros contenidos, sino aislados.

De todos los manuales analizados solo la mitad presta atención a las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión). El tratamiento es teórico en todos los casos, se propone el análisis en un 86,96%, se plantean actividades de manipulación en un 82,61%, y se pide la creación solo en alrededor de la mitad (56,52%) de los manuales pese a que la necesidad del trabajo procedimental de estas propiedades se señala en los componentes del currículo actual: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Tan solo en un 47,83% de los manuales el tratamiento es teórico y procedimental, y se plantea la creación textual, lo que supondría un tratamiento completo de estos contenidos.

Un pequeño porcentaje de los manuales (3,35%) no plantea apartados dedicados a la expresión escrita ya que la gran mayoría de los manuales (96,65%) contiene apartados



dedicados a la esta. De estos manuales un 47,73% no presenta ejemplos, lo cual no respeta la indicación de la legislación vigente de interrelacionar comprensión y producción, y un 34,09% no presenta actividades en algunos de sus apartados, lo que nos lleva a pensar cómo puede desarrollar un alumno su capacidad de expresión escrita sin practicar la composición textual.

La gran mayoría de los manuales (93,48%) propone actividades de análisis y comentario de textos, de estos un porcentaje considerable (58,14%) propone el análisis como último paso, como un fin en sí mismo, sin que se plantee posteriormente la creación textual, a pesar de que en el *Real Decreto*<sup>197</sup> se indica que los conocimientos que se adquieren con el análisis o comentario textual se reutilizan en el aprendizaje lingüístico y de que en los contenidos expresados en el Real Decreto se considera para todos los cursos de la ESO el uso y no mero análisis de distintos procedimientos.

#### **4.8.4. Contribución a las competencias básicas**

En lo que se refiere a la contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas que señala la legislación actual, no todos los manuales contribuyen al desarrollo de las que se señalan en el Real Decreto. Todos los manuales contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y artística y cultural, y no todos a competencia social y ciudadana (95,65%), tratamiento de la información y competencia digital (un 71,74%), aprender a aprender (un 65,22%). Además menos de la mitad de los manuales (un 39,13% de los manuales) contribuyen al desarrollo de la iniciativa personal y autonomía.

#### **4.8.5. Actividades**

##### **Propuesta de actividades de refuerzo y ampliación**

Hemos comprobado cómo de los manuales analizados la gran mayoría (80,43%) no propone actividades de refuerzo y ampliación. Un pequeño porcentaje propone (6,52%) solo de refuerzo y un 6,52% de ellos solo de ampliación. Tan solo un 6,52% propone actividades tanto de refuerzo como de ampliación. Este resultado corrobora los recogidos por Gallardo y Carrasco (2004) y Lomas (2004)<sup>198</sup> y contraviene uno de los principios generales de la ESO por los que se rige el Real Decreto: *La Educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado*. Uno de los

---

<sup>197</sup> *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

<sup>198</sup> Cfr. apartado 4.5.6. *Actividades*, p. 165.

medios que se puede plantear para atender a la diversidad del alumnado es la propuesta de actividades de refuerzo y ampliación.

### **Actividades sobre adecuación y encaminadas a la mejora de la expresión escrita**

En un pequeño porcentaje de los manuales analizados no se proponen actividades de estos tipos<sup>199</sup>. En la mayoría de los manuales se proponen actividades sobre adecuación (en un 80.43% de manuales) y encaminadas a la mejora de la expresión escrita del alumno (en un 80.43% de manuales).

### **Actividades de expresión escrita**

Todos los manuales analizados proponen actividades de expresión escrita.

Las actividades de expresión escrita planteadas por los manuales analizados presentan numerosas deficiencias:

- No se dan indicaciones acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar, actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos para que el alumno elabore los textos propuestos (95,65% de manuales).
- Actividades en las que se propone la creación de tipos textuales que previamente no han sido analizados por el alumno, actividades que no aportan pautas suficientes para su realización (76,09% de manuales).
- Actividades de expresión escrita en las que no se aportan o se deja libre la elección del destinatario y de la situación comunicativa (67,39% de manuales).
- actividades en las que no se especifica el tipo de texto que el alumno tiene que elaborar (60,87% de manuales).
- Se propone la creación de tipos textuales de los que no se ha aportado ningún ejemplo (54,35% de manuales).
- Actividades en las que se propone la creación de un tipo textual que todavía no se ha trabajado en el libro (41,30% de manuales).
- Actividades que consideramos difíciles por distintos motivos para alumnos (34,78% de manuales).
- Actividades que no proponen temas, actividades en las que se propone la creación a partir de un aspecto lingüístico (33,33% de manuales).

---

<sup>199</sup> A pesar de que en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo vigente se da gran importancia a la adecuación. Por ejemplo, uno de los objetivos de nuestra materia determina que el alumnado al terminar la ESO ha de ser capaz de *Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural.*

- Actividades en las que no queda clara la finalidad del texto que se ha de componer, este no tiene utilidad para la vida diaria del alumno, o no se inserta en un contexto social significativo, actividades que incluyen indicaciones vagas sobre el lenguaje (30,43% de manuales).
- No se especifica un destinatario (28,26% de manuales).
- Actividades poco motivadoras para los alumnos (26,09% de manuales).
- Actividades que no tienen utilidad por ser la tarea propuesta demasiado cercana al alumno (19,57% de manuales).
- Actividad en la que se remite a todo lo anterior sin recordarlo (10,87% de manuales).
- Actividad en la que hay falta de claridad en las indicaciones (4,35% de manuales).

Un pequeño porcentaje de los manuales (26,09%) contienen actividades que consideramos adecuadas porque se propone un tipo de texto, unos pasos y unos recursos lingüísticos con la indicación de la función que pueden cumplir. Además, previamente se han leído y analizado ejemplos del tipo de texto.

Estas actividades se distribuyen en los manuales del siguiente modo:

#### ACTIVIDADES ADECUADAS EN LOS MANUALES

1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO
Bello: dos actividades	Del canto: dos actividades	Bleuca: dos actividades	López: tres actividades
López: tres actividades		Garralón: dos actividades	
Martínez: una actividad		Gómez: una actividad	

En cuanto a las actividades de 1º de ESO, en Bello en estas dos actividades solo se apuntan recursos lingüísticos para expresar dos funciones *señalar el paso del tiempo* y *ordenar el relato con conectores* en la primera expresar *organizar y presentar un texto* y *dar instrucciones* en la segunda. En López en la segunda actividad que recogemos, solo se apuntan recursos lingüísticos para expresar una función *Situar los hechos en un momento determinado*. En Martínez los medios lingüísticos que se aportan son solo adjetivos que se pueden utilizar para la función describir.

En Del Canto de 2º en la primera actividad que mostramos, no se indica la función concreta para la que se pueden utilizar los medios lingüísticos

En cuanto a las actividades de López de 4º, en la primera actividad se pone un ejemplo muy concreto, el alumno se perderá al comenzar con su caso propio, además los recursos lingüísticos aportados, dada su concreción al corresponderse con el ejemplo concreto aportado, no le servirán. Se aportan algunos recursos lingüísticos de los cuales no se indica la función que pueden expresar.

#### **4.8.6. Enfoque onomasiológico y funciones comunicativas y semántico-gramaticales**

Solamente un pequeño porcentaje de manuales (19,57%) contiene apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión. De los casos en los que aparecen en un 28,13% de ellos aparecen aislados de otros contenidos, en un 50% sin actividades de análisis de textos y en un 43,75% sin actividades de composición.

De manera que apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización integrados en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación no aparecen en ninguna ocasión de los cuarenta y seis manuales analizados.

#### **4.8.7. Tipos de textos**

Los tipos de textos que se trabajan al menos en un 25% de los manuales son:

- Textos narrativos (incluimos aquellos manuales que trabajan el cuento o relato): en un 67,39% de manuales.
- Textos descriptivos: en un 65,22% de manuales.
- Entrevista: en un 45,65% de manuales.
- Noticias: en un 43,48% de manuales
- Textos instructivos: en un 39,13% de manuales.
- Textos expositivos o exposiciones, y diario: en un 36,96% de manuales.
- Diálogo: en un 32,61% de manuales.
- Cartas: en un 28,26% de manuales.
- Reportajes: en un 26,09% de manuales.

De estos tipos, los textos narrativos, descriptivos, instructivos y el diálogo no se nombran explícitamente en el Real Decreto.

Otros tipos textuales mencionados explícitamente por el Real Decreto y que no se trabajan en ningún manual son: glosarios (para 1º y 2º de ESO) y solicitudes (para 4º de ESO).

En menos de un 25% de manuales aparecen los siguientes tipos de textos recomendados por el Real Decreto: avisos (1º de ESO), informes (2º de ESO), textos explicativos (2º, 3º y 4º), proyectos (3º y 4º), textos expositivos (4º de ESO).

#### **4.8.8. Justificación del libro de texto y de las unidades didácticas**

Solo en un pequeño porcentaje (10,87% de los manuales) se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado.

Existe un porcentaje de manuales (un 19,57%) en el que no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica. En otro porcentaje de ellos (un 36,96%) se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar, en otro (10,87%) se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar, en otro (19,57%) se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y en otro (15,22%) se explica al principio del manual la estructura general de cada unidad y se exponen al principio de cada unidad los contenidos que se van a tratar y los objetivos didácticos.

En la gran mayoría de los manuales (un 84,78% de estos) no están enunciados los objetivos didácticos de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección, ni el modo de alcanzarlos, con qué contenidos y a través de qué actividades.

Solo en un pequeño porcentaje de los libros de texto analizados (en un 15,22%) al principio de cada unidad hay un plan de trabajo en el que se informa al alumno de qué va a hacer y qué va a aprender en esta.

## **5. LOS TIPOS TEXTUALES: RECLAMACIÓN Y CARTA DE PRESENTACIÓN**

---

## 5. LOS TIPOS TEXTUALES: RECLAMACIÓN Y CARTA DE PRESENTACIÓN

### 5.1. Introducción: justificación de la elección de la reclamación y la carta de presentación como objeto de estudio en la ESO

Procedemos al estudio de los tipos textuales cuya composición proponemos a nuestro alumnado. Para ello, en primer lugar, en esta introducción justificamos la elección de la reclamación y la carta de presentación como tipos textuales que trabajamos con el alumnado. Posteriormente, buscamos información acerca de estos tipos textuales (definición, características, convenciones y lenguaje) y modelos apropiados para nuestros alumnos y criterios para la elaboración y evaluación de estos tipos textuales.

Elegimos la reclamación y la carta de presentación como tipos textuales para proponer su composición a los alumnos porque se pueden integrar en los contenidos que se recomiendan en el actual currículo, así en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* se propone trabajar en 1º y 2º de ESO *Textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos propios a la experiencia del alumnado*, entre los que se puede integrar la reclamación; y en 3º y 4º de ESO la *Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales*.

Asimismo, la reclamación<sup>200</sup> es un tipo textual que los alumnos como ciudadanos posiblemente habrán de redactar en sus futuras relaciones sociales y la carta de presentación<sup>201</sup> es un texto que es muy posible que los alumnos deban componer en su futura vida profesional, precisamente, por ello, la propuesta de su composición, podría resultarles motivadora. Para componer, tanto la reclamación como la carta de presentación, no solo hay que saber expresarse por escrito, sino que es necesario emplear un registro culto y conocer una serie de convenciones.

Consideramos que, tanto la reclamación como la carta de presentación, son tipos textuales relacionados con la vida cotidiana y el entorno del alumnado. Los alumnos de primer ciclo de la

---

<sup>200</sup> Son varios los libros de texto de ESO que tratan este tipo textual: cinco manuales de 2º de ESO (López 2003, López 2005, Ferro 2005, López 2007, Fanjul 2008) y cuatro de 4º de ESO (Echazarreta 2003, Bazarra 2008, Garralón 2008, Navarro 2008) tratan la reclamación. Vid. apartados 5.2.2.5. *La reclamación en los manuales de la ESO* (p. 472) y 5.2.4. *Ejercicios propuestos por la bibliografía tratada y los manuales de la ESO* (p. 500).

<sup>201</sup> Hemos observado que este tipo textual se trabaja en un libro de texto de 4º de ESO (García Aleixandre 2003) y en un manual de 1º de ESO (Calero Heras 2007). Vid. apartado 5.3.2.2 *La carta de presentación en un manual de la ESO. Primera actividad de composición de carta de presentación de nuestros alumnos*, p. 569.

ESO realizan compras acompañados de sus padres e incluso solos y, en ocasiones, han observado cómo sus familiares interponían reclamaciones. Los alumnos de segundo ciclo ya empiezan a preocuparse por su futuro académico y laboral, y en 4º curso en tutoría se les propone la elaboración de currículos y cartas de presentación<sup>202</sup>. Por ello, con el trabajo de estos tipos textuales respetamos la indicación que se hace en la introducción del *Decreto 231/2007, de 31 de julio* cuando se afirma que *con la intención de favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado, se integrarán de forma horizontal en todas las materias las referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado*.

En este decreto también se sostiene que *el currículo de la educación secundaria obligatoria en Andalucía es la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que el alumnado de esta etapa debe y tiene derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores*. La utilización en el aula de tipos textuales de ámbitos cercanos al alumnado y a cuya composición posiblemente hayan de enfrentarse en el futuro hace que se favorezca el aprendizaje significativo y motivador.

Tanto nuestro alumnado como cualquier ciudadano puede necesitar componer estos tipos textuales con adecuación en un momento dado, a esta necesidad se refiere Álvarez (1997: 9):

*en los últimos años han experimentado un interés cada vez mayor, dada la importancia que para algunos profesionales del Derecho y de la Administración posee la redacción de estos tipos de escrito. En la actualidad, y para el ciudadano corriente, es del todo imprescindible saber manejar con habilidad la técnica de la redacción de escritos tanto administrativos como jurídicos, así como la elaboración de cartas destinadas a la comunicación laboral.*

Una vez decididos los tipos textuales cuyo análisis y composición íbamos a trabajar con nuestros alumnos (la reclamación en el primer ciclo de la ESO y la carta de presentación, en segundo ciclo de la ESO), el reto al que nos enfrentábamos era conseguir información acerca de estos tipos textuales (definición, características, convenciones y lenguaje) y modelos apropiados para nuestros alumnos y criterios para la elaboración y evaluación de estos tipos textuales.

Los lectores reconocen los distintos tipos textuales por unas características estructurales y estilísticas, estos responden a una serie de convenciones en lo que respecta a estructura,

---

<sup>202</sup> La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el artículo 91. d) establece entre las funciones del profesorado, la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.



composición *microfuncional*<sup>203</sup> y medios lingüísticos adecuados. Cuando componemos un determinado tipo textual hemos de atender a estas convenciones que se han desarrollado dentro de una comunidad lingüística, que cualquier nativo competente puede reconocer, y de las cuales dependerá que se consiga su propósito comunicativo y que sean efectivos en la situación comunicativa concreta.

Cassany (1999: 33) se refiere al desarrollo y funcionalidad de estas convenciones textuales en una comunidad lingüística:

*Los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia. La acumulación histórica de textos, elaborados por distintos hablantes en los mismos contextos y con las mismas intenciones, ha favorecido el desarrollo de rituales, estereotipos, fórmulas, clichés, citas y ecos textuales de todo tipo, que garantizan la eficacia de la comunicación al ser reconocidos por los hablantes.*

Coseriu define el *saber expresivo* como competencia para la estructuración de textos, esta competencia incluye *normas muy precisas para la estructuración de determinadas formas de texto fijadas por tradición y normas bastante precisas para los tipos de texto*. (Coseriu 1992: 181).

La legislación educativa actual considera que el alumno ha de ser capaz de conocer estas convenciones y de expresarse con adecuación en distintos ámbitos comunicativos y de acuerdo con distintos tipos textuales. En el Real Decreto se indica que el objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura es:

*el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales.*

*Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.*

El respeto por estas convenciones textuales es especialmente relevante en los textos que nos ocupan (reclamación y carta de presentación) ya que de este depende que estos escritos puedan cumplir su finalidad concreta. Álvarez (1997: 9-10) destaca la importancia de las características, fórmulas estereotipadas y exigencias prácticas de la correspondencia y los

---

<sup>203</sup> Vid. apartado 3.6.5. Concepto de "microfunción" y análisis "microfuncional", p. 113.

textos administrativos, de acuerdo con la autora la carta (en sus diversos tipos), y los escritos administrativos y jurídicos son:

*variantes de comunicación, que cuentan con unas características definitorias propias, tanto de léxico como de sintaxis y de estilo. Son tipos de escrito que obedecen a exigencias fundamentalmente prácticas dentro de la comunicación lingüística, y en las que es sumamente importante la temática tratada, tanto o más que la manifestación lingüística que la materializa. [...] Podría afirmarse asimismo que estos tipos de escrito pertenecen a los llamados “lenguajes especializados”, en donde figura un alto índice de unidades léxicas específicas y de fórmulas automatizadas, junto a una base lingüística común. Entendemos, por consiguiente, que en el seno de una lengua existen variedades sectoriales, caracterizadas por una especialización lingüística.*

Debido a la necesidad de conocer en profundidad los tipos textuales objeto de nuestro estudio buscamos información acerca de en qué consisten estos tipos textuales, sus características, convenciones y estructura, tratando, asimismo, de sistematizar qué información y funciones comunicativas, semántico-gramaticales y pragmáticas son apropiadas a estos tipos de textos y qué formas y estructuras léxicas, gramaticales y textuales son adecuadas estilísticamente a estos. En definitiva, se trataba de conseguir criterios para la elaboración de textos que respetaran las convenciones actuales y que fueran efectivos de acuerdo con su propósito comunicativo.

Para presentarlos como modelos textuales a nuestros alumnos necesitábamos textos reales o, al menos, verosímiles<sup>204</sup>, correctos, que utilizaran un lenguaje actual, no dialectal, con una extensión similar, y que respetasen las convenciones de ese tipo textual y utilizaran un lenguaje adecuado a ese tipo textual y a esa situación comunicativa y además, en el caso de la reclamación, que abordasen temas cercanos y motivadores para el alumnado de la ESO. Esta necesidad responde a las indicaciones legales educativas actuales que indicamos a continuación.

Los modelos presentados deberán ser adecuados y correctos ya que de acuerdo con el objetivo once de la materia recogido en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre el alumno de la ESO al finalizar esta etapa ha de ser capaz de:

---

<sup>204</sup> Gómez Rodríguez y López Santamaría (2005: 254) señalan que *la enseñanza de la lengua de enfoque comunicativo debe basarse en los modelos textuales de que dispone una comunidad de hablantes con el fin de facilitar a los estudiantes el acceso a ellos.*

*Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*

Es necesario incluir en nuestras clases sólo ejemplos lingüísticos que corresponden a las normas actuales puesto que en el *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* en el Artículo cinco se recoge como principio para la determinación del currículo que este se orientará (entre otros aspectos) a: *Facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, actualizados*<sup>205</sup>.

De acuerdo con tres finalidades: recopilar información acerca del tipo de texto, encontrar modelos para nuestros alumnos y elaborar los criterios con los que evaluaremos los textos compuestos por ellos, llevamos a cabo las indagaciones que mostramos a continuación, en primer lugar acerca de la reclamación y, en segundo lugar, acerca de la carta de presentación

Para conseguir información y modelos de ambas tipologías consultamos organismos oficiales, Internet, bibliografía específica, manuales de la ESO, y textos auténticos. Sin embargo, exponemos por separado el proceso que seguimos hasta llegar a los modelos de cada tipo textual puesto que en cada uno de ellos nos encontramos con dificultades que nos hicieron dar pasos diferentes.

## **5.2. Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la reclamación**

### **5.2.1. Introducción al estudio de la reclamación**

Exponemos los pasos que hemos llevado a cabo para recopilar ejemplos textuales adecuados y criterios de elaboración y evaluación de la reclamación como tipo de texto que escribe un ciudadano en una situación cotidiana.

En primer lugar, debíamos delimitar en qué consiste una reclamación, para ello, consultamos el *DRAE*, la legislación vigente (*Decreto 72/ 2008 de marzo*) y el teléfono de atención al consumidor.

---

<sup>205</sup> El destacado es nuestro.

En este punto señalamos las características y destinatarios a los que se dirige la bibliografía que trata la reclamación.

Seguidamente, exponemos la información al respecto que recoge Internet y la bibliografía acerca de funciones comunicativas y expresiones lingüísticas adecuadas a este tipo textual.

El apartado 5.2.3. *Modelos de reclamaciones* se centra en la búsqueda de modelos de reclamación. En primer lugar, presentamos un corpus de reclamaciones auténticas con su correspondiente análisis y su resultado de acuerdo con unos criterios de análisis: extensión similar y adecuada a la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía, formulación de solicitud y presencia de incorrecciones e inadecuaciones. En segundo lugar, analizamos el corpus de reclamaciones procedentes de la bibliografía de siguiendo los criterios: tipo textual, extensión, emisor, lenguaje y tema.

En el apartado 5.2.4. *Ejercicios propuestos por la bibliografía tratada y los manuales de la ESO* nos detenemos en la observación del planteamiento de actividades acerca de la reclamación que plantea la bibliografía examinando si se propone la composición planteando una situación comunicativa, unos pasos, unos recursos lingüísticos, un ejemplo textual y su análisis.

Ni las reclamaciones auténticas ni las procedentes de la bibliografía cumplen los criterios necesarios para presentarlos como modelos adecuados correctos y motivadores para alumnos de la ESO. Por ello decidimos los siguientes pasos que detallamos en el apartado 5.2.5. *Hacia las reclamaciones modelo para los alumnos de la ESO*. En este apartado mostramos reclamaciones cuya composición solicitamos a personas a las que suponíamos un buen nivel de competencia comunicativa. Del corpus obtenido seleccionamos aquellas reclamaciones que incluían la descripción de los hechos sucedidos y una propuesta de solución.

Para comprobar la adecuación de estos textos pedimos a un grupo de informantes que señalaran si les parecían adecuadas estas reclamaciones o no y los motivos. Con esta información seleccionamos las reclamaciones que los informantes habían considerado más adecuadas y las que por su tema podían resultar más cercanas y motivadoras al alumnado de la ESO. Finalmente esta selección fue mostrada a un segundo grupo de informantes con cuyas indicaciones llevamos a cabo las modificaciones pertinentes y de este modo llegamos a los tres modelos de reclamación que utilizamos en el trabajo con los alumnos.

Asimismo, recogemos las consideraciones de la bibliografía que trata la reclamación y de ambos grupos de informantes dado que nos fueron de gran ayuda para evaluar posteriormente los textos compuestos por los alumnos y pueden ser muy útiles tanto para un estudiante como para un consumidor que necesite redactar una reclamación en un momento dado.

### **5.2.2. En qué consiste una reclamación**

Hemos indagado, en primer lugar, acerca de en qué consiste una reclamación. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define *reclamación* como: ‘Acción y efecto de reclamar’ y ‘oposición o contradicción que se hace a algo como injusto, o mostrando no consentir en ello.’ y *reclamar* como: ‘pedir o exigir con derecho o con instancia algo’, y lo ejemplifica del siguiente modo: *Reclamar el precio de un trabajo. Reclamar atención.* Por lo tanto, según el *DRAE* una reclamación es tanto una petición como una oposición a algo injusto.

En el *DECRETO 72/2008, de 4 de marzo, por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía y las actuaciones administrativas relacionadas con ellas* (BOJA núm. 60 Sevilla, 27 de marzo 2008) se define reclamación como:

*la manifestación dirigida, por quien consume un bien o recibe un servicio, a la persona física o jurídica que lo comercializa o presta, en el que, de forma expresa o tácita, pide una restitución, reparación o indemnización, la rescisión de un contrato, anulación de una deuda o realización de una prestación a la que cree tener derecho, en relación con la solicitud de prestación de un bien o un servicio que considera insatisfactoriamente atendida diferenciándola de la queja y de la denuncia.*

A efectos de este decreto se entiende por queja la *manifestación de desagrado efectuada por quien consume un bien o recibe un servicio, que considera insatisfactorio, dirigida hacia la persona física o jurídica que lo comercializa o presta, mostrando sólo disconformidad, sin efectuar reclamación alguna.*

La denuncia se define como *el escrito en el que se pone en conocimiento de la Administración Pública la posible comisión de una infracción administrativa en materia de consumo.*

Por lo tanto, para que se pueda hablar de reclamación debe producirse una solicitud expresa o tácita.

El día 4 de julio de 2008 contactamos con el teléfono de atención al consumidor (900 84 90 90) y solicitamos información acerca de cómo escribir una reclamación. Se nos indicó que simplemente había que solicitar la hoja de reclamación, consignar nuestros datos personales y los del reclamante, adjuntar copias de los documentos acreditativos que aportásemos y redactar los hechos sucedidos, y que no nos podían aportar ningún ejemplo ni remitir a ninguna página web o libro en el que pudiésemos observar un modelo de reclamación. Sí nos dijeron que teníamos que quedarnos con una copia de la hoja de reclamación.

#### **5.2.2.1. Criterios de análisis de la información obtenida acerca de la reclamación**

Exponemos los criterios que vamos a seguir para analizar la información acerca de la reclamación que aporta las distintas fuentes.

- **Solicitud o propuesta de solución**

Analizamos la bibliografía en busca de indicaciones acerca de si es necesario llevar a cabo una solicitud en la reclamación, o es posible que esta sea meramente una queja.

- **Reclamación y carta de reclamación**

Observamos si la bibliografía trata el tipo textual reclamación o carta de reclamación.

- **Expresiones lingüísticas y funciones comunicativas mencionadas en la bibliografía manejada**

Indagamos acerca de en qué libros de los manejados se hace referencia a expresiones lingüísticas que se pueden emplear en una reclamación y a funciones comunicativas que pueden aparecer en este tipo de textos.

- **Aspectos formales y de contenido de la reclamación**

Recopilamos los aspectos formales y de contenido, que aparecen en la bibliografía analizada, referidos exclusivamente a las reclamaciones. Estructuramos esta información en los siguientes apartados:

- Aspectos extralingüísticos
- Tipología textual
- Estructura
- Información
- Microfunciones apropiadas
- Estilo
- Propósito comunicativo

#### **5.2.2.2. La reclamación en Internet**

Comentamos aquí la información aportada por las páginas web.

##### **1. Página web de la Cámara de Comercio de Granada**

En la página web de la Cámara de comercio de Granada ([www.camaragranada.org/camaraonline/](http://www.camaragranada.org/camaraonline/)) encontramos la siguiente información:

*Las hojas de reclamaciones son un instrumento por el que los consumidores y usuarios pueden expresar [...] su disconformidad con un producto adquirido o con el servicio recibido por parte de un comercio o empresa y que En ellas el consumidor puede DENUNCIAR una posible infracción o irregularidad en el producto o servicio, o bien puede RECLAMAR a la empresa prestadora del servicio la restauración del producto o servicio en las condiciones pactadas o la indemnización por el daño o perjuicio.*

Según esta información no siempre en una reclamación hay que solicitar algo concreto sino que simplemente se puede denunciar una infracción o irregularidad en un producto o servicio.

##### **2. Página web de Eroski**

En la página web de Eroski ([www.escuelas.consumer.es/web/es/aprender\\_a\\_aprender/tarea2/](http://www.escuelas.consumer.es/web/es/aprender_a_aprender/tarea2/)) aparecen consejos para redactar una reclamación. De esta información resaltamos la importancia que se da al destinatario de la reclamación, la necesidad de emplear un tono cortés pero exigente, de describir los hechos con detalle y de proponer una solución. Se deben aportar los datos y la documentación necesaria y se ofrece un ejemplo de reclamación, que se estructura en tres párrafos (razón, problemas y solución) y en el que se destacan palabras que pueden servir como vocabulario a la persona que tenga necesidad de escribir una reclamación.

### 5.2.2.3. Características de la bibliografía acerca de la reclamación

Antes de recoger la información sobre la reclamación que hemos encontrado en la bibliografía que trata este tipo de texto queremos comentar brevemente las características de esta, atendiendo fundamentalmente al tipo de destinatarios a los que se dirigen. En primer lugar, hacemos referencia a la bibliografía que trata tanto la reclamación como la carta de presentación, en segundo lugar la bibliografía que trata la reclamación.

- **Bibliografía que trata tanto la reclamación como la carta de presentación**

**Hunsinger, Marjorie y Donna C. Mc Comas (1981): *Correspondencia comercial moderna*, México, Mc GRAW-HILL.**

Las autoras de Hunsinger (1981) afirman en el prefacio que *El objetivo primordial de Correspondencia comercial moderna es ayudarle a obtener la habilidad de escribir con éxito este tipo de comunicaciones*. No especifica a qué tipo de destinatario se dirige.

**Elorriaga, Marta (1984): *Manual de la moderna correspondencia comercial español – inglés*, Barcelona, De Vecchi.**

Elorriaga (1984) es un *Manual de la moderna correspondencia comercial español – inglés para nuestro moderno mundo comercial*, en el que no se especifica a qué destinatario se dirige.

**Pastor, Enrique (1994): *Escribir cartas Español Lengua Extranjera*, Barcelona, Difusión.**

Pastor (1994) es un manual dedicado a correspondencia que se dirige a estudiantes de español como lengua extranjera.

**Sanz Pinyol, G. y A. Fraser (1998): *Manual de comunicaciones escritas en la empresa*, Barcelona, Graó Interactiva.**

Sanz Pinyol y Fraser (1998) puede ser útil a un secretario, un relaciones públicas o un administrativo. Ofrece modelos y ejemplos de documentos, orientaciones generales sobre la estructura y el formato, y listas alfabetizadas de fraseología, abreviaciones y vocabulario. Gloria Sanz Pinyol es licenciada en filología y especialista en formación en habilidades



lingüísticas (redacción y expresión). Alba Fraser es licenciada en filología y consultora de comunicación corporativa. La introducción es de Daniel Cassany.

**Le Rest, Françoise (1999): *Nueva guía de cartas comerciales francés – español*, Irún, Stanley.**

Le Rest (1999) es una *guía para escribir cartas comerciales francés – español*. Todos los datos personales, tanto de las cartas escritas en español como en francés, están en francés.

**Reyes, Graciela (1999): *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros.**

En Reyes (1999) la autora afirma en el prólogo: *Este libro intenta guiar a todos los lectores y lectoras interesados en la escritura, cualquiera sea su edad, profesión y preparación, en el proceso de tomar conciencia del lenguaje, de investigar la textualidad, y de encontrar placer en escribir* (Reyes 1999: 11).

**Portocarrero, Felipe y Natalia Gironella (2001): *La escritura rentable. La eficacia de la palabra en la empresa*, Madrid, SM.**

En cuanto a Portocarrero y Gironella (2001) en su prólogo, Guillermo de la Dehesa afirma: *Este libro [...] intenta hacer que la comunicación en el seno de la empresa y entre empresas tenga una calidad, un estilo, una estructura y una organización adecuadas*. Es un manual de estilo de la comunicación empresarial. Se dirige a trabajadores del ámbito de la empresa.

**Gómez de Enterría y Sánchez, Josefa (2002): *La comunicación escrita en la empresa*, Madrid, Arco Libros.**

Gómez de Enterría (2002) pertenece a una serie de *Español para los negocios*. La autora es doctora en filología y profesora de la Universidad de Alcalá.

**Pastor, Enrique (2006): *Escribir cartas. Español*, Barcelona, Difusión.**

En la contraportada de Pastor (2006) se especifican los posibles destinatarios de este manual: *Ideal tanto para estudiantes de nivel inicial que quieren aprender a redactar cartas y correos electrónicos como para usuarios expertos que deseen consultar y repasar las normas de uso*.

**Taberner San Juan, Beatriz (2006): *Guía para escribir cartas y e-mails*, Madrid, Edimat.**

Taberner (2006) es una guía para escribir cartas y e-mails que según escribe la autora en la contraportada *muestra cómo lograr comunicaciones personales o profesionales correctas y muy eficaces*. La autora Beatriz Taberner San Juan es licenciada en periodismo y en Filología Hispánica y trabaja como Marketing consultant.

#### **Bibliografía que trata la reclamación**

**Gómez de Enterría, Josefa (1990): *Correspondencia comercial en español*, Madrid, SGEL.**

Gómez (1990) es una obra que se dirige tanto a estudiantes de español como lengua extranjera como a alumnos de español como lengua materna de enseñanza media, así lo afirma en la *PRESENTACIÓN*:

*CORRESPONDENCIA COMERCIAL EN ESPAÑOL tiene por objeto, básicamente, proporcionar un instrumento de trabajo a los estudiantes de español con un nivel medio y medio-avanzado, así como también a los alumnos de Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional).*

*El libro no se ha planteado en ningún momento como manual de consulta, antes bien, es un texto de apoyo que trata de proporcionar una serie de pautas para alcanzar el dominio de la redacción a partir de un amplio abanico de textos comerciales y profesionales.*

*Cada una de las cuatro unidades temáticas que componen el texto van acompañadas de numerosos ejercicios de expresión escrita y carácter práctico. Estos ejercicios (basados en su mayoría en textos y documentos auténticos) tienen como objetivo lograr una gran agilidad en la expresión escrita. (Gómez 1990: 5).*

**Welton, Wendy y Beatriz Molina (1991): *La moderna correspondencia comercial español – inglés*, Barcelona, De Vecchi.**

Welton (1991) es un manual titulado *La moderna correspondencia comercial español- inglés* en el cual no se especifica nada acerca de a qué tipo de destinatarios se dirige.

**Equipo de economistas (1994): *El gran libro de la moderna correspondencia comercial*, Barcelona, De Vecchi.**

Equipo de economistas (1994) se dirige a personas del ámbito comercial. En la Introducción se afirma: *se ha intentado reunir y organizar un amplio abanico de temas y modelos destinado a*

*abarcar todos aquellos asuntos que cotidianamente obligan a corresponder entre sí a empresas y comerciantes en el mundo entero.*

**Marcos de la Losa, M<sup>a</sup> del Carmen y M<sup>a</sup> Rosario Obra Rodríguez (1997): *Punto final. Curso superior de ELE*, Madrid, Edelsa.**

Marcos (1997) es un curso de español como lengua extranjera dirigido al estudiante de nivel avanzado.

**Palomino, María Ángeles (1997): *Técnicas de correo comercial*, Madrid, Edelsa.**

Palomino (1997) está destinado al estudiante de español como lengua extranjera de nivel medio / superior, así se aclara en el prólogo y se centra en la correspondencia comercial.

**Darragh, Glenn y Edward R. Rosset (1998): *Nueva guía de cartas comerciales inglés – español*, Irún, Stanley.**

Darragh (1998) es una *guía para escribir cartas comerciales inglés – español*. Todos los datos personales, tanto de las cartas escritas en español como en inglés, están en inglés.

**Equipo de expertos 2100 (1999): *El gran libro de la correspondencia privada y comercial*, Barcelona, De Vecchi.**

El manual de Equipo de expertos 2100 (1999: 8) en su introducción indica que *está dedicado a la expresión escrita que se enmarca dentro de la comunicación en nuestro ámbito privado y comercial* y que se dirige a *cuantos quieren hacer de sus escritos la base de la comunicación con sus semejantes*. Por tanto, no tiene un destinatario específico.

#### **5.2.2.4. La reclamación en bibliografía**

Debido a que vamos a trabajar con nuestros alumnos la reclamación como tipo de texto consultamos la bibliografía existente en la que se puede encontrar información acerca de cómo redactar una reclamación con el fin de conocer sus características y convenciones textuales, las *microfunciones* apropiadas a este tipo de texto y las expresiones lingüísticas que se utilizan para su realización, además de recopilar modelos textuales para nuestros alumnos

A continuación, presentamos la información acerca de cómo se debe redactar una reclamación que aporta la bibliografía que trata este tipo de texto.

Comentamos aquí la información sobre la reclamación encontrada en la bibliografía consultada que aporta cada manual.

### **1. Hunsiger (1981)**

En Hunsiger (1981: 99) se hace referencia a la carta de reclamación, se recomienda que esta sea clara, completa, concisa y coherente. Teniendo en cuenta los ejemplos que aporta, el orden puede variar (pueden contarse primero los hechos y después pedir una reparación del daño causado o al revés). En este manual se recomienda que en la reclamación el autor haga una solicitud, y que no se limite a contar lo sucedido. Por último, se aportan unas sugerencias para redactar la reclamación.

### **2. Gómez (1990)**

En Gómez (1990: 51-54) se da información acerca de las cartas de reclamación, se exponen dos ejemplos y se proponen una serie de ejercicios. De la información que aporta destacamos que señala que la reclamación se debe caracterizar por la precisión al explicar los detalles por los cuales se reclama, el tono enérgico, pero cortés, que se recomienda y la importancia de hacer la reclamación con la mayor brevedad posible.

### **3. Welton (1991)**

En Welton (1991: 50) se aconseja que la reclamación se ha de efectuar *con corrección pero con absoluta firmeza*.

### **4. Equipo de economistas (1994)**

En Equipo de economistas (1994: 151- 152) se recoge la siguiente información:

*Una reclamación debe efectuarse tan pronto como se ha detectado la circunstancia que la motiva. Ésta se expondrá con todo detalle y añadiendo las precisiones que sean necesarias, indicando incluso los factores que se supone que se hallan en el origen del incidente, y apuntando al responsable que debe hacerse cargo de su reparación.*

*El tono utilizado en las cartas de reclamación debe ser firme, pero cortés. [...] es corriente que sea el propio reclamante quien incluya ya, en la reclamación, sus indicaciones sobre el modo de dejar resuelta la cuestión.*

### **5. Pastor (1994)**

En Pastor (1994: 86-91) se proponen actividades para enseñar a hacer una reclamación, en primer lugar se aporta una reclamación con huecos que el alumno tiene que completar eligiendo entre distintas opciones (después se ofrece la reclamación completa), en segundo lugar, se ofrecen expresiones para distintas funciones que se realizan en una reclamación, finalmente, se aportan dos reclamaciones que el alumno debe completar.

### **6. Marcos (1997)**

En Marcos (1997: 48-49) se aporta información acerca de la finalidad, pautas y características de la carta de reclamación, se ofrece un ejemplo y se propone un ejercicio. Destacamos de la aportación de este manual las pautas, las características y las expresiones de descontento.

### **7. Palomino (1997)**

Palomino (1997) no aporta información teórica sobre la reclamación, propone ejercicios y expresiones lingüísticas que se pueden usar.

### **8. Sanz Pinyol (1998)**

En Sanz (1998) se tratan las cartas de reclamación, se diferencia entre dos tipos de reclamaciones: la que escribe un cliente a una empresa y la que escribe la empresa al cliente. Pero en ambos casos se considera que *el mensaje principal será el motivo explícito de la reclamación y la actuación que se espera por parte del destinatario*. Por lo tanto, se considera necesario explicitar una propuesta de solución.

En cuanto al tono y a la posibilidad de hacer referencia a medidas que se tomarán de no resolverse satisfactoriamente la reclamación se diferencia entre la primera reclamación y una posterior:

*En el caso de primera reclamación, conviene que la empresa aborde el conflicto como si tratara de un error o un retraso comprensibles. Por este motivo, el tono de la reclamación debería ser neutro y respetuoso.*

*En el caso de que fuera necesario insistir mediante una segunda reclamación, el mensaje puede ser más contundente y, dependiendo de la importancia de los hechos, deberá referirse a las posibles medidas concretas que la empresa o el cliente se vería obligada a adoptar a fin de ver respetados sus derechos.*

Se aportan recursos lingüísticos sin especificar la función comunicativa que pueden expresar, se propone una estructura y se aportan dos ejemplos.

### **9. Equipo de expertos 2100 (1999)**

De Equipo de expertos 2100 (1999:245-246) destacamos la siguiente información acerca de las reclamaciones:

*se debe especificar muy bien la razón que nos ha llevado a escribirla.*

*Es conveniente especificar la cantidad exacta de la mercancía deteriorada, los daños ocasionado por el retraso, etc., a fin de facilitar la reposición o indemnización correspondiente.*

*Usaremos, en nuestras cartas de reclamación, un tono más o menos exigente según la gravedad del daño sufrido.*

### **10. Reyes (1999)**

Reyes (1999) recoge dos ejemplos de cartas de reclamación e incluye comentarios a estas. De los que podemos extraer que se debe hacer una solicitud. La reclamación ha de ser clara y aportar todos los datos necesarios.

### **11. Portocarrero (2001)**

En Portocarrero (2001: 166-169) se explica cómo se escribe una carta de queja, qué datos tenemos que incluir, algunas fórmulas y un modelo incorrecto y otro correcto. De la información proporcionada destacamos:

*Para redactar una carta de estas características hemos de argumentar razonadamente el motivo de nuestra queja. No debemos caer en el tono agresivo e irrespetuoso: ante todo, hemos de mantener un tono educado.*

*Para elaborar una carta de queja hemos de argumentar su contenido de forma consistente.*

*En una carta de queja tenemos que incluir:*

- 1. La queja o reclamación concreta**
- 2. Los datos específicos que permitan situar al lector (fechas, cifras, nombres, etc.)**
- 3. Una argumentación clara y concisa**

4. En caso de que las tenga, una **aportación de pruebas** que sustenten nuestra protesta

5. Una posible **propuesta de solución**

En este tipo de cartas debemos evitar:

- el lenguaje negativo
- el tono despectivo o sarcástico
- la queja personalizada hacia el lector

## **12. Gómez (2002)**

En Gómez (2002: 164-171) destacamos que se refiere a cartas de reclamación cuyo emisor es una empresa. Este tipo de cartas necesita precisión y que se expongan los motivos con claridad y con detalle, se deben escribir con un registro formal, con tono enérgico pero cortés, y será necesario proponer una solución en cartas posteriores.

Además se proporcionan expresiones usadas corrientemente en cartas de reclamación, expresiones adverbiales empleadas en la correspondencia comercial, un ejemplo y dos actividades.

## **13. Pastor (2006)**

En Pastor (2006: 86-91) se ofrece la misma información que en Pastor (1994: 86-91).

## **14. Taberner (2006)**

Según Taberner (2006: 82) se debe ser respetuoso pero firme, y proponer soluciones.

### **5.2.2.5. La reclamación en los manuales de la ESO**

- **Información que aportan**

Puesto que, como parte importante de nuestra investigación, vamos a trabajar la composición de la reclamación con nuestros alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, hemos consultado manuales de esta etapa vigentes en la actualidad y recientes, para comprobar si trabajan la reclamación o no y qué información proporcionan acerca de esta. Hemos encontrado información acerca de la reclamación en ocho manuales de la ESO.

Hemos observado qué se dice acerca de la reclamación como tipo de texto, acerca de sus características, del lenguaje que se debe emplear en ellas, si proponen modelos textuales y si plantean actividades y cómo son estas.

## 1. Echazarreta (2003)

De la información que proporciona este manual destacamos que considera la reclamación una *argumentación*, y la define como *elegir una queja a alguien*.

Según este manual el objetivo principal de la persona que reclama es convencer de que tiene razones y de que sus peticiones son justas. Se destaca que se debe ser respetuoso y que hay que basarse en hechos ciertos, siendo necesario disponer de pruebas y proporcionar datos concretos. Hay que indicar una petición. Por otra parte, este manual no tiene en cuenta la existencia de hojas de reclamaciones y no aporta ningún ejemplo de reclamación.

## 2. López (2003)

De acuerdo con este manual si la reclamación se realiza por escrito tiene un carácter formal y una estructura más o menos fija. En este se tiene en cuenta la existencia de las hojas de reclamaciones. Considera que: *Toda reclamación ha de realizarse de forma escueta, precisa y cortés*. Menciona la estructura que suelen tener las reclamaciones: datos personales, motivo de la reclamación y propuesta de solución. Se aporta un ejemplo de reclamación, y se propone una serie de actividades.

Estos dos manuales (López 2003 y Echazarreta) coinciden en considerar la reclamación como texto argumentativo.

## 3. López (2005) y Ferro (2005)

En López (2005: 97) y Ferro (2005: 107) se recoge la misma información sobre la reclamación. Se señala que:

*Las reclamaciones que se hacen por escrito se ajustan a una estructura en la que se distinguen tres partes:*

*-Los **datos personales** de quien hace la reclamación: nombre y apellidos, dirección, teléfono y DNI.*

*-El **motivo** de la reclamación. Hay que anotar de forma clara y ordenada los hechos que dan origen a la reclamación.*

*-Una **propuesta de solución**, es decir, la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado.*

Y, por último, se expone un ejemplo, y se propone una actividad.



Estos cuatro manuales (López 2003 y Echazarreta, López 2005 y Ferro 2005) coinciden en señalar que la reclamación debe contener una descripción de lo sucedido, el motivo por el que se presenta la reclamación y una petición de una solución.

#### **4. López (2007)**

Se considera la reclamación texto argumentativo. Se trata la reclamación como texto y no la carta de reclamación.

Se plantea la necesidad de incluir los datos personales, de indicar el motivo de la reclamación, expresar tu petición. La estructura propuesta es: datos personales, motivo de la reclamación, petición. Se muestran expresiones lingüísticas y se indican algunos aspectos formales. Aparece un ejemplo y se proponen dos actividades.

#### **5. Bazarra (2008)**

Para este manual la reclamación es un texto argumentativo, habla de reclamación y propone la creación de una reclamación, completando una hoja de reclamación.

#### **6. Blecua (2008)**

Blecua (2008: 115) considera la reclamación un texto argumentativo y propone una actividad de creación.

#### **7. Garralón (2008)**

Este manual habla de los impresos para escribir una reclamación, afirma que se debe proponer una solución y utilizar un tono cortés pero exigente. Aporta un ejemplo y propone una actividad.

#### **8. Navarro (2008)**

En Navarro (2008: 133) se plantea la creación de una reclamación.

## 9. Del Canto (2008)

De todo ello, destacamos que se considera la reclamación texto argumentativo en el que se deben presentar argumentos y posibles soluciones, se propone una estructura, se da la indicación de utilizar la tercera persona, se aportan algunos recursos lingüísticos e indicaciones formales. No se aportan ejemplos y se plantean cuatro actividades.

## 10. Fanjul (2008)

Se expone un ejemplo de reclamación (no carta de reclamación). Se indica la estructura, se plantea la necesidad de incluir una solicitud y por último se propone una actividad de creación.

**Encabezamiento.** *En este apartado constan los datos de la persona o institución a la que se dirige la reclamación y los de la persona que reclama.*

**Cuerpo.** *Consta de dos partes:*

*-EXPONE: en este apartado se explican los motivos que han dado lugar a la reclamación.*

*-SOLICITA: en este apartado se incluye la petición que se desea realizar, así como la compensación que se espera recibir por el perjuicio causado.*

**Cierre.** *En este apartado aparece una despedida formal, el lugar, la fecha y la firma del solicitante.*

En las pautas para la composición de una reclamación se da una indicación de estilo:

*Recuerda que debes mantener una actitud respetuosa y educada ante el motivo de tus quejas, ya que si se plantean los hechos de una manera grosera o agresiva, la reclamación pierde validez por un defecto de forma.*

- **Conclusiones de la información acerca de la reclamación en los manuales de la ESO**

Hemos consultado manuales de la ESO vigentes en la actualidad y recientes, y hemos encontrado información acerca de la reclamación en once de ellos. Seis manuales de once (López 2003, López 2007, Echazarreta, Bazarra, Blecua, Del Canto) coinciden en considerar la reclamación como texto argumentativo. Siete manuales (López 2003, López 2005, López 2007, Echazarreta, Ferro, Del Canto, Fanjul) coinciden en señalar que esta debe contener una descripción de lo sucedido, el motivo por el que se presenta la reclamación y una petición de una solución.

### 5.2.2.6. Conclusiones

- **Solicitud o propuesta de solución**

Según la información que recogemos del *DRAE*, en la página web de la Cámara de Comercio de Granada y en Gómez (1990), Welton (1991) y Equipo de expertos 2100 (1999) no siempre en una reclamación hay que solicitar algo concreto sino que simplemente se puede denunciar una infracción o irregularidad en un producto o servicio.

No obstante, De acuerdo con el Decreto 72/2008 de 4 de marzo por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía para que se denomine *reclamación* debe contener una petición, de lo contrario se consideraría *queja*.

Además, la mayor parte de la bibliografía considera que debe aparecer una propuesta de solución (página web de Eroski, Hunsinger (1981), Marcos (1997), Palomino (1997), Sanz (1998), Reyes (1999) Portocarrero (2001), Pastor (2006) y Taberner (2006) y seis manuales de la ESO (López 2003, Echazarreta, López 2005, Ferro, Bazarra y Garralón).

Por ello, consideramos que nuestros alumnos deben aprender a escribir una reclamación en la que expongan lo sucedido y pidan una reparación del daño.

- **Reclamación y carta de reclamación**

Como hemos podido observar la mayoría de la bibliografía trabaja *la carta de reclamación*, pero no la *reclamación* [Página web de Eroski, Hunsinger (1981), Elorriaga (1984), Gómez (1990), Welton (1991), Equipo de economistas (1994), Pastor (1994), Marcos (1997), Palomino (1997), Darragh (1998), Sanz (1998), Reyes (1999), El manual de Equipo de expertos 2100 (1999), Le Rest (1999), Portocarrero (2001), Gómez (2002), Pastor (2006), Taberner (2006), Blecua (2008), Navarro (2008)].

Mientras que, nosotros vamos a trabajar con los alumnos la reclamación que tiene que escribir un consumidor o usuario dirigida a un establecimiento o empresa sobre un formulario que este aporta y no una carta de reclamación. La justificación de la elección de este tipo textual se puede consultar en el apartado *1. Elección de la reclamación y la carta de presentación como tipos textuales para trabajar su análisis y composición en la ESO*.

Este tipo de reclamación es tratada solamente en la página web de la Cámara de comercio de Granada y en nueve manuales de la ESO (López 2003, Echazarreta, López 2005, Ferro, López 2007, Bazarra, Garralón, Fanjul y Del Canto).

- **Aspectos formales y de contenido de la reclamación**

A continuación, vamos a presentar los aspectos formales y de contenido que aparecen en la bibliografía analizada. Solamente nos vamos a referir a reclamaciones y no a cartas de reclamación.

### **Aspectos extralingüísticos**

Hemos de quedarnos con una copia de la reclamación (teléfono de atención al consumidor).

Se deben adjuntar copias de los documentos acreditativos que aportemos (teléfono de atención al consumidor).

Al presentar la reclamación debemos adjuntar una copia de la factura o del contrato que no se ha resuelto como esperábamos (Bazarra: 2008).

Hay que basarse en hechos ciertos, siendo necesario disponer de pruebas (documentos o testigos que corroboren lo que se afirma) y proporcionar datos concretos (Echazarreta).

### **Tipología textual**

La reclamación es una argumentación (Echazarreta, López: 2003, Bazarra, López 2007, Del Canto).

### **Estructura**

Hay que anotar de forma ordenada los hechos que dan origen a la reclamación (López: 2003).

Datos personales, motivo de la reclamación y propuesta de solución (López: 2003, López: 2005, Ferro, López 2007).

Datos del consumidor, datos del proveedor, breve descripción de los hechos, objetivo de la reclamación (Bazarra).

Motivo de la reclamación, propuesta de solución, datos del consumidor, documentación (Garraón).

Encabezamiento (datos personales), motivo de la reclamación, solicitud, cierre (Del Canto, Fanjul).

Cierra el escrito con el lugar y la fecha de la reclamación, y fírmalo, añade en el pie de página el destinatario de la reclamación (López 2007).

## Información

Datos concretos: quiénes son los protagonistas del suceso, dónde ocurrió, qué pasó, qué daño se produjo (Echazarreta).

Es necesario proponer una solución (Echazarreta, López: 2003, López: 2005, Ferro, López 2007, Del Canto, Fanjul, Bazarra, Garralón).

## Funciones comunicativas y expresiones lingüísticas

Hemos indagado acerca de en qué libros de los manejados se hace referencia a expresiones lingüísticas que se pueden emplear en un reclamación y a funciones comunicativas que pueden aparecer en este tipo de textos. Vamos a presentar las expresiones lingüísticas y funciones comunicativas que aparecen en la bibliografía analizada referidos exclusivamente a las reclamaciones ya que como se dijo en el apartado *Reclamación y carta de reclamación* de nuestro trabajo, nosotros nos vamos a centrar exclusivamente en la reclamación y no en las cartas de reclamación (ni, por tanto, a la correspondencia comercial) que, como vimos, son tratadas por gran parte de la bibliografía analizada.

Proponer una solución (Echazarreta, López: 2003, López: 2005, Ferro, López 2007, Del Canto, Fanjul, Bazarra, Garralón).

Manuales	Funciones comunicativa	Expresiones lingüísticas
López (2007)	<b>Encabezamiento Expone el motivo de su reclamación</b>  <b>Encabezamiento que relacione la solución que sugieres con los argumentos expuestos</b>	« <i>Expresa los siguientes hechos</i> » <i>Que..., dado que / ya que / como / pues / porque / por culpa de...</i> <i>Que..., por lo cual/ de modo que / si / de ahí que / así pues...</i>  <i>Por todo ello, solicita que...</i> <i>En consecuencia, solicita que...</i> <i>Por estas razones, solicita que...</i>

Manuales	Funciones comunicativa	Expresiones lingüísticas
Del Canto (2008)	<p>Motivos de la reclamación Solicitud</p> <p>Fórmula de despedida de cortesía</p> <p>Lugar y fecha de la reclamación</p>	<p>"EXPONE"</p> <p>"SOLICITA"</p> <p><i>Atentamente</i></p> <p><i>En Madrid, a 30 de julio de 2008</i></p>

### Estilo

Dejar constancia de los hechos de forma escueta (López: 2003, López: 2005, Ferro).

Tono cortés (López 2003, López 2005, Ferro).

Forma precisa (López 2003, López 2005, Ferro).

Precisión al explicar los detalles por los cuales se reclama (López 2005, Ferro).

Describir los hechos de forma clara (López: 2003).

Se debe ser respetuoso (Echazarreta 2003, Fanjul 2008).

Si se realiza por escrito tiene un carácter formal (López 2003).

### Propósito comunicativo

El objetivo principal es convencer de que tenemos razones y de que nuestras peticiones son justas (Echazarreta)

#### 5.2.3. Modelos de reclamaciones

Indagamos en la búsqueda de un modelo de reclamación como la que escribe un consumidor en una situación cotidiana.

Para conocer más acerca de en qué consiste este tipo de texto, cuáles son sus características, sus convenciones y qué *microfunciones* aparecen en este, y para trabajarlos posteriormente con nuestros alumnos, procedimos a recopilar un corpus de textos auténticos y procedentes de Internet y de la bibliografía.

Estos textos debían ser la base de nuestro trabajo de análisis *microfuncional* y posterior composición con los alumnos, de ahí su importancia.

Tal y como se ha señalado buscamos un modelo de reclamación y no de carta de reclamación en el que se realice una solicitud o propuesta de solución. Las reclamaciones que presentásemos a los alumnos debían tener una extensión similar y poder ajustarse por su extensión a la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía. De acuerdo con las disposiciones legales educativas vigentes estar redactadas en un lenguaje actual, adecuado a la situación de comunicación y a la finalidad comunicativa, y correcto. Asimismo, atendiendo a nuestro alumnado observamos si las reclamaciones recopiladas se refieren a un tema general, cercano y motivador para este.

### **5.2.3.1. Reclamaciones auténticas**

Fue muy difícil hacernos con un corpus de reclamaciones auténticas, nos dirigimos a establecimientos (tiendas y restaurantes) y las personas responsables aseguraban que nunca les habían interpuesto ninguna reclamación. Acudimos a particulares, conocidos y amigos, y estos afirmaban que no solían presentar reclamaciones y si alguna vez lo habían hecho no conservaban copias de estas. No obstante, conseguimos algunas que comprobamos que no nos servían como modelo para nuestros alumnos por diversos motivos.

#### **Criterios de análisis de las reclamaciones auténticas**

Con el fin de tomar estas reclamaciones como modelos para nuestros alumnos o desecharlas procedimos al análisis de las mismas utilizando los siguientes criterios:

##### **1. Formularios y extensión**

Las reclamaciones que presentásemos a los alumnos debían tener una extensión similar.

En la antigua hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se puede consultar en el Anexo 2 *Hoja de reclamación proporcionada a los alumnos de traducción* se dispone de siete líneas para redactar el cuerpo de la reclamación, en la hoja de reclamación vigente en la actualidad aparecen ocho líneas, y en la actividad que proporcionamos a nuestros alumnos procedente de López (2003: 38) que se puede consultar en 6.4. *La experiencia de la composición de una reclamación en el primer ciclo de la ESO y la comprobación de su efectividad*, p. 659, los alumnos disponían como máximo de 16 líneas para componer su reclamación.

Observamos en qué formularios se presentan estas reclamaciones y cuál es su extensión.

## 2. Formulación de solicitud

Tal y como indicamos en el apartado *Solicitud o propuesta de solución* observamos si en estas reclamaciones se lleva a cabo una solicitud.

## 3. Presencia de incorrecciones e inadecuaciones

De acuerdo con el objetivo once de la materia recogido en el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre*:

*Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*

El alumno ha de escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, por lo tanto los modelos presentados deberán ser adecuados, coherentes, cohesionados y correctos, analizamos el corpus de reclamaciones auténticas en este sentido.

## 4. Motivación para el alumnado de la ESO

Para la justificación de este apartado y el siguiente véase el apartado 5. *Tema: general o no general, cercano o no cercano, motivador o no motivador para el alumnado de la ESO* en la p. 491.

## 5. Cercanía al alumnado de la ESO

### Muestra y análisis de reclamaciones auténticas

Presentamos, a continuación, las reclamaciones auténticas que conseguimos con todos los datos personales sustituidos por “x” y el análisis de cada texto.

<b>RECLAMACIÓN</b> <b>1</b>	<i>SE NIEGAN A PONER TAPA Y CUANDO LA RECLAMO SE PONE, EL JEFE DE CAMAREROS, MUY AGRESIVO, CHULO Y DE UNA MALA EDUCACIÓN QUE SOBREPASA LOS LÍMITES. ES IRRESPECTUOSO, PREPOTENTE Y SOBRE TODO MACHISTA.</i>
PROCEDENCIA	En un restaurante de Granada se mostraron dispuestos a colaborar con nosotros ofreciéndonos su libro de reclamaciones, pero descubrimos que todas las reclamaciones estaban escritas en inglés, algunas en otros idiomas y solo esta en español.



ANÁLISIS	<p>Procede del formato de la antigua hoja de reclamación de la Junta de Andalucía. (Recogido en el subapartado 1. <i>Formularios y extensión</i> del apartado <i>Criterios de análisis de las reclamaciones auténticas</i>).</p> <p>Tiene una extensión de tres líneas.</p> <p>La persona que reclama expone unos hechos pero no hace una propuesta de solución.</p> <p>Observamos que, se hacen descalificaciones personales inadecuadas (<i>chulo, prepotente</i>), se utilizan expresiones no formales (<i>se pone agresivo, chulo y de una mala educación que sobrepasa los límites</i>).</p> <p>No se especifica quiénes se niegan a poner tapa.</p>
<b>RECLAMACIÓN 2</b>	<i>POR HACER FOTOCOPIAS COBRA EL DOBLE QUE A OTROS CLIENTES EN MI PRESENCIA Y SE NIEGA A COBRARME LO MISMO QUE AL CLIENTE SIGUIENTE QUE HACE TAMBIÉN FOTOCOPIAS EN POCA CANTIDAD.</i>
PROCEDENCIA	Nos la proporcionó el propietario de un establecimiento en el que se hacen fotocopias.
ANÁLISIS	<p>Del mismo modo que la anterior esta reclamación procede del formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía. Tiene una extensión de tres líneas.</p> <p>No incluye ninguna solicitud.</p> <p>Hay reiteración: <i>cobra, cobrar</i>, elipsis de elementos gramaticales necesarios (<i>cobra el doble que a otros clientes en mi presencia</i>), se utilizan expresiones no formales (<i>lo mismo</i>). Hay incongruencia temporal (<i>hace también fotocopias en poca cantidad</i>).</p> <p>Como vemos, en esta reclamación tampoco se concreta a quién se reclama.</p>
<b>RECLAMACIÓN 3</b>	<p><i>Le manifiesto nuestro malestar por la interrupción de los servicios de acceso de datos desde el martes día 18 de los corrientes, indicándoles que precisamente estos días son críticos en la vida administrativa y docente de los centros de enseñanza: evaluaciones, actas, boletines de calificaciones, faltas de asistencia, ...</i></p> <p><i>Esta incidencia está puesta en conocimiento del CAU con el nº de ticket de incidencia HD 101898 desde el mismo día 18. El código del centro es 18000891.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>El Director</i> <i>(firma)</i> <i>Fdo. xxxxx xxxxx xxxxxx</i></p>
PROCEDENCIA	De un instituto de educación secundaria interpuesta a una compañía telefónica.
ANÁLISIS	<p>El impreso en el que se incluía esta reclamación es diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se encuentra en cualquier empresa.</p> <p>La reclamación tiene una extensión de seis líneas.</p> <p>En esta reclamación no se solicita nada explícitamente.</p> <p>Apreciamos algunas incorrecciones como el uso del gerundio para añadir información (<i>indicándoles que</i>) o la utilización de coma antes de puntos suspensivos (<i>,...</i>).</p> <p>Además, hay elipsis de elementos necesarios en: <i>vida administrativa y docente de los centros de enseñanza: evaluaciones, actas, boletines de calificaciones, faltas de asistencia</i> donde se enumeran sin más aspectos que se da por presupuesto que el lector conoce.</p>

<b>RECLAMACIÓN</b> <b>4</b>	<p><i>En el mes de 15 -Febrero – 2003 formalicé contrato de compraventa de inmueble con la inmobiliaria. Ante problemas de falta de entrega de piso les solicito el derecho a asesoramiento jurídico que me habían prometido: por respuesta recibo un sinfín de evasivas con las que se me obstaculiza el acceso a tal derecho, a pesar de que la inmobiliaria lo anunció al público en un cartel. (En determinado momento incluso dijeron a mi madre que &lt;&lt;dudaban de que tuviéramos ese derecho). Se me trata a voces por teléfono y afirman que “ellos se limitan a vender y no tienen responsabilidad alguna una vez concluida la venta” contradiciendo el principio jurídico de que los contratos se derivan obligaciones para ambas partes.</i></p> <p><i>Además dicen que “no saben que problemas tenemos”. A la vendedora que nos vendió el piso, al pedirle la hoja de reclamaciones dice literalmente que “no sabe nada y que acaso la tendrá su jefe”.</i></p>
<b>PROCEDENCIA</b>	<p>Realizada por una licenciada a una inmobiliaria.</p>
<b>ANÁLISIS</b>	<p>El impreso en el que se incluía esta reclamación es diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se encuentra en cualquier empresa. El impreso corresponde a la Consejería de Gobernación Dirección General de Consumo.</p> <p>La reclamación tiene una extensión de once líneas, y en ella no se solicita nada explícitamente.</p> <p>Encontramos incorrecciones como el uso de mayúscula en el mes (<i>Febrero</i>), la omisión de artículos (<i>formalicé contrato de compraventa de inmueble</i>) y pronombres necesarios (<i>dijeron a mi madre</i>), o uso incorrecto del gerundio (<i>contradiciendo el principio jurídico</i>). El uso de comillas también es incorrecto puesto que no se recogen palabras textuales de las personas citadas en estilo directo sino narración de los hechos por parte de la persona que escribe en estilo indirecto.</p> <p>Del mismo modo, se utilizan incorrectamente algunas preposiciones: <i>el principio jurídico de que los contratos</i>, <i>A la vendedora que nos vendió el piso</i>, <i>al pedirle la hoja de reclamaciones dice</i>.</p> <p>Por otra parte, hay imprecisión al referirse a la inmobiliaria (<i>formalicé contrato de compraventa de inmueble con la inmobiliaria.</i>). Y encontramos expresión inadecuada de la consecuencia con palabras innecesarias (<i>Ante problemas de falta de entrega de piso</i>), incongruencias temporales (<i>solicito, anima</i>) y alguna expresión coloquial (<i>a voces</i>).</p>
<b>RECLAMACIÓN</b> <b>5</b>	<p><i>En Noviembre del 2005 acudía a Endesa Gas Meridional situado en la carretera de Jaén nº 25 Granada para solicitar un cambio de la tarifa de la 3.1 a la 3.2 donde se me remitió al tlf 902544567. Llamé y me dijeron que mandarían a un técnico a mi domicilio, al no tener respuesta volví a llamar donde se me tuvo 19 minutos al tlf para decir que no se podía y al final accedieron (Adjunto folios aparte para el resto de reclamación)</i></p> <p><i>La teleoperadora insistían que lo que le pedía era imposible, hasta que solicitó consejo a un compañero y me dijo que lo cambiarían sin problema. Esto ocurrió concretamente el 7-12-2005 a las 8:51 h (adjunto factura telefónica)</i></p> <p><i>No quedándome tranquila volví a pasar por la oficina de la carretera de Jaén, dejándole a un empleado en el encargo de cambiarme la tarifa.</i></p> <p><i>Como no me llamaban, volví a telefonar al 902515651 (supuestamente el de atención al cliente) y la señorita que me atendió me dijo que en ese teléfono no era donde debía llamar, pero no sabía darme una solución.</i></p>

	<p><i>Finalmente y ya el día 17-Enero-2006 vuelvo a pasar por la oficina donde el empleado, en mi presencia llama a ese mismo número de teléfono y parece que hacen el cambio de tarifa sin problema.</i></p> <p><i>Concreto:</i></p> <p><i>Mi reclamación es porque desde Noviembre de 2005, estoy pagando una tarificación que no deseaba porque no ha habido claridad hacia donde tenía que acudir y porque no se me ha escuchado ni atendido correctamente.</i></p> <p><i>Suponiendo además un gasto considerable en llamadas telefónicas y pérdidas de tiempo al tener que acudir personalmente y varias veces a la oficina.</i></p> <p><b>DOCUMENTOS QUE SE ACOMPAÑAN</b></p> <p><b>FACTURAS, ENTRADAS, MUESTRAS, ETC.</b></p> <p><i>-Factura telefónica</i></p> <p><i>-Factura gas donde se me siguen aplicando las condiciones de la tarifa 3.1</i></p>
PROCEDENCIA	Realizada por una licenciada a una compañía de gas.
ANÁLISIS	<p>El impreso en el que se incluía esta reclamación es diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se encuentra en cualquier empresa. El impreso corresponde a la Consejería de Trabajo e Industria Dirección General de Comercio, Consumo y Cooperación Económica. El reclamante tiene que adjuntar un folio aparte.</p> <p>La reclamación tiene una extensión de veintidós líneas. En ella no se solicita nada explícitamente.</p> <p>Encontramos incorrecciones como el uso de mayúscula al escribir los nombres de los meses, empleo incorrecto del artículo (<i>Noviembre del 2005</i>), abreviatura no reconocida por la Academia de la Lengua Española (<i>tlf</i>)<sup>206</sup>, usos incorrectos del gerundio (<i>No quedándome tranquila volví a pasar, dejándole a un empleado en el encargo, Suponiendo además un gasto considerable</i>).</p> <p>Por otra parte, observamos el uso de tiempos verbales inadecuados (<i>acudía</i> en vez de <i>acudí</i>), el empleo inadecuado de abreviatura en el texto (<i>al tlf para decir</i>), escritura de números no con letras (<i>me tuvo 19 minutos al teléfono</i>), empleo inapropiado del relativo <i>donde</i> (<i>volví a llamar donde se me tuvo</i>), falta de concordancia de número (<i>La teleoperadora insistían</i>).</p> <p>Y del mismo modo, elipsis de elementos necesarios (<i>supuestamente el de atención al cliente, no ha habido claridad hacia donde tenía que acudir</i>), falta de preposiciones necesarias (<i>La teleoperadora insistían que lo que le pedía</i>), empleo de preposiciones inadecuadas (<i>me dijo que en ese teléfono no era donde debía llamar</i>), escritura no formal de las fechas (7-12-2005, 17-Enero-2006), inapropiada expresión de la causa (<i>Mi reclamación es porque</i>), coordinación inadecuada e innecesaria (<i>al tener que acudir personalmente y varias veces a la oficina.</i>), y mal uso del léxico al utilizar <i>tarificación</i> (<i>estoy pagando una tarificación que no deseaba</i>) en vez de <i>tarifa</i>.</p> <p>Está escrita de un modo precipitado. Trata un problema muy concreto, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo, no es algo ocasional, y que puede presentar dificultades de comprensión para una persona que no esté al tanto de este.</p>

<sup>206</sup> El Diccionario Panhispánico de Dudas recoge como abreviaturas de teléfono: *tel.*, *teléf.* y *tfno.*

<p><b>RECLAMACIÓN</b> <b>6</b></p>	<p><b>4.-DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN A LA RECLAMACIÓN:</b>  <i>Fotocopia factura</i>  <i>Fotocopia factura transporte</i></p> <p><b>5.-HECHOS RECLAMADOS:</b>  <i>Me enviaron un teléfono móvil que había mandado a arreglar con el teclado torcido y uno de los tornillos medio salido lo que me impide abrir el teléfono. Esto se podía ver a simple vista, así que el técnico: xxxxx xxxxx xxxxx no revisó el trabajo terminado antes de enviármelo.</i>  <i>La garantía me lo cubre, pero no las partes, lo que me suponen otros 20 € aproximadamente de gastos.</i>  <i>Lo que quiero reclamar es que aún sabiendo que tendría que enviárselo otra vez (corriendo yo con los gastos) me lo mandaron con un arreglo que cualquiera calificaría como una “chapuza”</i>  <i>El modelo de teléfono es un Sony Ericson W 550 i que hay que abrir girando y no puedo</i>  <b>FIRMA DEL CONSUMIDOR,</b></p>
<p><b>PROCEDENCIA</b></p>	<p>Realizada por una licenciada a una empresa de servicio técnico de teléfonos.</p>
<p><b>ANÁLISIS</b></p>	<p>El impreso en el que se incluía esta reclamación es diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se encuentra en cualquier empresa. El reclamante tiene que adjuntar un folio aparte. El impreso corresponde a la Delegación del Gobierno Servicio de Consumo.</p> <p>El formulario tiene un apartado para detallar los documentos que se adjuntan y otro para los hechos reclamados, pero ninguno para proponer una solución.</p> <p>La reclamación tiene una extensión de diez líneas.</p> <p>En esta reclamación no se solicita nada explícitamente.</p> <p>Los distintos párrafos no se corresponden con diferentes ideas y hay cierto desorden.</p> <p>Observamos en este texto uso incorrecto del plural (<i>lo que me suponen otros 20 €</i>), y uso inapropiado del pronombre <i>lo</i> (<i>La garantía me lo cubre, pero no las partes</i>).</p> <p>Se utiliza léxico coloquial (<i>chapuza</i>), una expresión inapropiada para manifestar descontento (<i>Lo que quiero reclamar es que</i>), y ningún medio lingüístico o formal para la especificación final que queda aislada del texto (<i>El modelo de teléfono es un Sony Ericson W 550 i que hay que abrir girando y no puedo</i>).</p>
<p><b>RECLAMACIÓN</b> <b>7</b></p>	<p><b>DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS</b>  <b>UN RETRASO DE MAS DE CINCO HORAS DEL VUELO DESDE LAS 9:00 HASTA LA 13.00 O MAS POR AVERIA DEL AVION Y CAMBIO DE AVION DE DOS ADULTOS xxxx xxxx xxxx Y xxxx xxxxx xxxx Y UN BEBE xxxxxx xxxxx xxxxx</b>  <b>SOLICITO</b>  <b>DEVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE LOS TRES BILLETES Y COMPENSACION DE LOS PERJUICIOS OCASIONADOS COMO PERDIDA DE GASTOS DE HOTEL DE PENSIÓN COMPLETA DE 27'50 €</b>  <i>Su información será utilizada para mejorar nuestros servicios. Gracias por su colaboración.</i></p> <p><b>Sello</b> <span style="float: right;"><b>Firma</b></span>  <i>La presente información está amparada por la Legislación Española sobre Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Ejemplar</i></p>

	<i>para el pasajero</i>
PROCEDENCIA	Una profesora de secundaria nos entregó esta reclamación dirigida a una compañía aérea.
ANÁLISIS	<p>El impreso en el que se incluía esta reclamación es diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que se encuentra en cualquier empresa. El impreso corresponde a la una compañía aérea. Este formulario si posee dos apartados diferentes para la exposición de hechos y para la solicitud. La reclamación tiene una extensión de cinco líneas.</p> <p>El reclamante escribe todo en mayúscula y no acentúa. Además, vemos que en <i>UN RETRASO DE MAS DE CINCO HORAS DEL VUELO DESDE LAS 9:00 HASTA LA 13.00</i>, entre las referencias temporales se interpone <i>DEL VUELO</i>, se utiliza una expresión inespecífica inadecuada en este tipo de texto ( O MAS), hay repetición de palabras (<i>POR AVERIA DEL AVION Y CAMBIO DE AVION</i>), y falta de concordancia de número al hablar de perjuicios y mencionar solamente uno (<i>COMPENSACION DE LOS PERJUICIOS OCASIONADOS COMO PERDIDA DE GASTOS DE HOTEL DE PENSIÓN COMPLETA DE 27'50 €</i>).</p>
RECLAMACIÓN 8	<p><i>Página núm. 4.046 BOJA núm. 37 Sevilla, 24 de febrero 2003</i></p> <p style="text-align: center;"><i>ANEXO</i></p> <p><i>RECLAMACIÓN POR DISCONFORMIDAD EN FACTURACIÓN DE ENERGÍA ELÉCTRICA Y SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DE CONTADOR.</i></p> <p><i>El peticionario D. xxxxxx xxxxxx xxxxxx actuando en su propio nombre o en el de D. <u>mi nombre</u> con D.N.I./C.I.F. xxxxxxxxxxxx domiciliado en c/ xxxxxx xxxxxx xxxx de la localidad de xxxxxxxx provincia GRANADA C.P. xxxxx teléfono xxxxxxxxxxxx siendo titular del suministro de energía eléctrica situado en c/ xxxxxxxx xxxxxx xx de población xxxxxx provincia Granada C.P. xxxxx</i></p> <p><i>Desea presentar reclamación contra la empresa distribuidora eléctrica SEVILLANA ENDESA y SOLICITA la verificación del contador en su emplazamiento ( in situ) x en laboratorio según lo preceptuado en la instrucción de la Dirección General de Industria, Energía y Minas, de 05 de febrero de 2003, sobre el procedimiento de actuación en la comprobación de los equipos de medida y control utilizados en los suministros de consumidores a tarifa integral.</i></p> <p><i>En el caso de que por esa Delegación Provincial, se resolviera que los gastos de verificación corrieran por mi cuenta, abonaré dichos gastos con cargo a la cuenta corriente de la que soy titular, de la que facilito sus 20 dígitos.</i></p> <p><i>Nº de cuenta corriente:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>En Granada, a 23 de Mayo de 2005. (firma del solicitante)</i></p> <p><i>ILMO. SR. DELEGADO PROVINCIAL DE EMPLEO Y DESARROLLO TECNOLÓGICO.</i></p> <p><i>NOTA INFORMATIVA.- Al dorso</i></p>

PROCEDENCIA	Para completar nuestro corpus de reclamaciones y para que los alumnos con los que íbamos a trabajar la reclamación como tipo de texto se fuesen relacionando con este, les pedimos que trajeran a clase reclamaciones reales que pidiesen a sus familiares, para ellos también fue difícil encontrarlas, pero uno de ellos pudo traer una a clase. Reclamación procedente de un formulario de Endesa cumplimentado por el padre de un alumno de 2º de ESO.
ANÁLISIS	Esta reclamación está realizada sobre un formulario en el cual el reclamante solamente tiene que marcar una casilla. La extensión es de diez líneas.

### Problemas con las reclamaciones auténticas

En el siguiente cuadro se puede observar esquemáticamente el análisis de las reclamaciones auténticas de acuerdo con los criterios que recogimos en el apartado 5.2.3.1. *Reclamaciones auténticas*, p. 480.

Reclamaciones auténticas	1. Formularios y extensión	2. Formulación de solicitud	3. Presencia de faltas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección	4. Motivadora para el alumnado de la ESO	5. Cercana al alumnado de la ESO
<b>Reclamación 1</b>	Antigua hoja de reclamación de la Junta de Andalucía Tres líneas	No	Sí	Sí	Sí
<b>Reclamación 2</b>	Antigua hoja de reclamación de la Junta de Andalucía Tres líneas	No	Sí	Sí	Sí
<b>Reclamación 3</b>	Impreso diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía Seis líneas	No	Sí	No	No
<b>Reclamación 4</b>	Diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía corresponde a la Consejería de Gobernación Dirección General de Consumo Once líneas	No	Sí	No	No

<b>Reclamaciones auténticas</b>	<b>1. Formularios y extensión</b>	<b>2. Formulación de solicitud</b>	<b>3. Presencia de faltas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección</b>	<b>4. Motivadora para el alumnado de la ESO</b>	<b>5. Cercana al alumnado de la ESO</b>
<b>Reclamación 5</b>	Diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía. El impreso corresponde a la Consejería de Trabajo e Industria Dirección General de Comercio, Consumo y Cooperación Económica. El reclamante tiene que adjuntar un folio aparte. Veintidós líneas	No	Sí	No	No
<b>Reclamación 6</b>	Diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía El reclamante tiene que adjuntar un folio aparte. El impreso corresponde a la Delegación del Gobierno Servicio de Consumo Diez líneas	No	Sí	Sí	Sí
<b>Reclamación 7</b>	Diferente al formato de hoja de reclamación de la Junta de Andalucía. El impreso corresponde a la una compañía aérea Cinco líneas	Sí	Sí	Sí	No
<b>Reclamaciones</b>	<b>1. Formularios y</b>	<b>2.</b>	<b>3. Presencia</b>	<b>4.</b>	<b>5. Cercana</b>

auténticas	extensión	Formulación de solicitud	de faltas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección	Motivadora para el alumnado de la ESO	al alumnado de la ESO
<b>Reclamación 8</b>	Formulario en el cual el reclamante solamente tiene que marcar una casilla Diez líneas	Sí	No	No	No

De las ocho reclamaciones auténticas recopiladas solamente dos de ellas están redactadas en el mismo tipo de formulario. La extensión es variable desde tres líneas hasta veintidós:

- Tres líneas: dos reclamaciones
- Cinco líneas: una reclamación
- Seis líneas: una reclamación
- Diez líneas: dos reclamaciones
- Once líneas: una reclamación
- Veintidós líneas: una reclamación

Seis reclamaciones de ocho, un 75%, no formulan una solicitud concreta y siete de ocho, un 87,5%, presentan faltas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. El tema no es cercano en cinco de ocho reclamaciones, en un 62,5%, ni motivador para un alumno de la ESO en cuatro de ocho textos, en un 50% de estos.

La reclamación ocho presenta diez líneas y formula una solicitud concreta y no presenta faltas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Sin embargo, se trata de un formulario en el cual el reclamante solamente tiene que marcar una casilla.

Por tanto, la extensión de estas y los formularios sobre los que están cumplimentadas son muy variables. En la mayoría no se solicita nada explícitamente, presentan incorrecciones e inadecuaciones y faltas de coherencia y cohesión. Además el tema no es cercano ni motivador para un alumno de la ESO.

Como hemos visto, el corpus de reclamaciones auténticas recopiladas presenta una serie de problemas que lo hacen inviable para ser trabajado en clase con los alumnos. Si nosotros las



corrigiésemos o retocásemos para convertirlas en modelos textuales para nuestros alumnos de la ESO, dejarían de ser auténticas, y podrían verse contaminadas por nuestro estilo personal.

### **5.2.3.2. Reclamaciones procedentes de distintas fuentes**

- **Criterios de análisis de las reclamaciones**

A continuación mostramos el análisis de las reclamaciones procedentes de Internet o de bibliografía con el objetivo de considerarlas modelos adecuados para trabajarlas en el aula con nuestros alumnos teniendo en cuenta los siguientes criterios:

#### **1. Tipo textual: si son reclamaciones o cartas de reclamación**

El tipo textual que vamos a trabajar con nuestros alumnos es la reclamación y no la carta de reclamación como indicamos en el apartado *Reclamación y carta de reclamación*. Por ello, atendemos al tipo textual de los modelos encontrados.

#### **2. Extensión: atendiendo a la extensión de los textos**

Las reclamaciones que presentamos a los alumnos debían tener una extensión similar y poder ajustarse por su extensión a la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía y a la hoja en la que los alumnos habían de componer su reclamación en la actividad que les proponíamos. En este sentido, analizamos la extensión de las reclamaciones procedentes de Internet y la bibliografía<sup>207</sup>.

#### **3. Emisor: particular o empresa**

Debido a las características de la actividad que planteamos a los alumnos procuramos la autenticidad de la situación y la motivación del alumnado, y les proponemos la creación de una reclamación que puede interponer un ciudadano corriente, por ello tenemos en cuenta si el emisor de las reclamaciones es un particular o una empresa.

#### **4. Lenguaje utilizado: diferenciamos actual de no actual, estándar de dialectal**

---

<sup>207</sup> Vid. 1. Formularios y extensión en *Criterios de análisis de las reclamaciones auténticas*, p.487.

Es necesario incluir en nuestras clases sólo ejemplos lingüísticos que corresponden a las normas actuales puesto que en el 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 en el Artículo cinco se recoge como principio para la determinación del currículo que el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se orientará a entre otros *Facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, actualizados*<sup>208</sup>.

En este mismo Real Decreto se indica que el objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura es:

*el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales.*

*Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.*

De ahí que analicemos estos textos observando si el lenguaje empleado responde a la normativa actual para su posible aplicación en el aula.

##### **5. Tema: general o no general, cercano o no cercano, motivador o no motivador para el alumnado de la ESO**

En la introducción de 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 con la intención de favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado, se integrarán de forma horizontal en todas las materias las referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado. En este decreto también se sostiene que *el currículo de la educación secundaria obligatoria en Andalucía es la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que el alumnado de esta etapa debe y tiene derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.*

---

<sup>208</sup> El resaltado es nuestro.

Por ello, en lo que se refiere al tema de las reclamaciones que presenta la bibliografía indagamos si el tema es general o especializado, cercano o no cercano al alumno y motivador o no motivador para este.

### 6. Adecuación: presencia de inadecuaciones

De acuerdo con el objetivo 11 del Real Decreto el alumno ha de ser capaz de *Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección* de ahí la necesidad de presentar modelos adecuados y correctos al alumnado. Por ello, hacemos referencia a la presencia de inadecuaciones e incorrecciones en las reclamaciones analizadas.

### 7. Corrección: presencia de incorrecciones

Véase el criterio anterior.

### Resultados del análisis de las reclamaciones en Internet y en bibliografía

En la siguiente tabla mostramos el resumen de los resultados de las características de las reclamaciones o cartas de reclamación que se pueden encontrar actualmente en Internet o en manuales:

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Eroski (2010)	Carta	14	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	Sí
Hunsinger (1981) 1	Carta	6	Particular	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Hunsinger 2	Carta	4	Particular	Actual Dialectal	No general No cercano No motivador	No	No
Elorriaga (1984) 1	Carta	15	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	Sí

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Elorriaga 2	Carta	10	Empresa	Actual Estándar	General No cercano No motivador	No	Sí
Elorriaga 3	Carta	9	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Elorriaga 4	Carta	15	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Elorriaga 5	Carta	11	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	Sí
Elorriaga 6	Carta	12	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Gómez (1990) 1	Carta	7	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Gómez 2	Carta	8	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	Sí
Welton (1991) 1	Carta	9	Empresa	Actual Estándar	General No cercano No motivador	Sí	Sí
Welton 2	Carta	8	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 3	Carta	7	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 4	Carta	9	Empresa	Actual Dialectal	No general No cercano No motivador	Sí	Sí

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Welton 5	Carta	8	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 6	Carta	17	Empresa	Actual Dialectal	No general No cercano No motivador	Sí	Sí
Welton 7	Carta	17	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 8	Carta	12	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 9	Carta	8	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Welton 10	Carta	26	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	Sí
Equipo de economistas (1994) 1	Carta	19	Empresa	No actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Equipo de economistas 2	Carta	6	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Equipo de economistas 3	Carta	10	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Equipo de economistas 4	Carta	11	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Equipo de economistas 5	Carta	14	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Equipo de economistas 6	Carta	8	Empresa	No actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Equipo de economistas 7	Carta	12	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Equipo de economistas 8	Carta	14	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Equipo de economistas 9	Carta	7	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Pastor (1994)	Carta	14	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Marcos (1997)	Carta	8	Particular	Actual Estándar	General No cercano No motivador	Sí	Sí
Darragh (1998) 1	Carta	12	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Darragh 2	Carta	15	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Darragh 3	Carta	9	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Sanz (1998) 1	Carta	12	Particular	Actual Estándar	General Cercano Motivador	No	No
Sanz 2	Carta	12	Empresa	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	No
Reyes (1999) 1	Carta	6	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	No

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Reyes 2	Carta	14	Particular	Actual Estándar	General No cercano No motivador	No	No
Equipo de expertos (1999) 1	Carta	6	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	No
Equipo de expertos 2	Carta	11	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	No
Equipo de expertos 3	Carta	13	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	No
Equipo de expertos 4	Carta	11	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	No
Equipo de expertos 5	Carta	12	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	Sí	No
Equipo de expertos 6	Carta	8	Empresa	Actual Estándar	General No cercano No motivador	Sí	Sí
Equipo de expertos 7	Carta	8	Particular	Actual Estándar	General Cercano No motivador	Sí	Sí
Equipo de expertos 8	Carta	13	Particular	Actual Estándar	General Cercano No motivador	Sí	Sí
Equipo de expertos 9	Carta	6	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	Sí	No
Equipo de expertos 10	Carta	6	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Le Rest (1999) 1	Carta	11	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Le Rest 2	Carta	15	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No

Reclamaciones	Criterio 1 Tipo de texto	Criterio 2 Extensión (líneas)	Criterio 3 Emisor	Criterio 4 Lenguaje	Criterio 5 Tema	Criterio 6 Inadecuaciones	Criterio 7 Incorrecciones
Le Rest 3	Carta	9	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Portocarrero (2001)	Carta	17	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Gómez (2002)	Carta	15	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	Sí
Pastor (2006)	Carta	14	Empresa	Actual Estándar	No general No cercano No motivador	No	No
Taberner (2006) 1	Carta	6	Particular	Actual Estándar	General No cercano No motivador	No	No
Taberner 2	Carta	7	Particular	Actual Estándar	General Cercano Motivador	No	No
<b>MANUALES DE LA ESO</b>							
López (2003)	Reclamación	7	Particular	Actual Estándar	General Cercano Motivador	No	No
López (2005) Ferro (2005)	Reclamación	6	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	No
López (2007)	Reclamación	5	Particular	Actual Estándar	General Cercano Motivador	No	No
Garralón (2008)	Carta	14	Particular	Actual Estándar	General No cercano Motivador	No	No
Fanjul (2008)	Reclamación	9	Particular	Actual Estándar	General Cercano Motivador	No	No

En resumen, estas son las características de los ejemplos de reclamaciones encontradas en la bibliografía atendiendo a los criterios que planteábamos incidiendo en su posible aplicación como modelos textuales en el aula de la ESO.

Nuestro corpus está formado por 61 reclamaciones:

- 1 procedente de Internet
- 55 procedentes de manuales
- 5 procedentes de manuales específicos de la ESO



Cuando diseñamos nuestra actividad solamente contábamos con dos reclamaciones de los manuales de la ESO, por ello, las otras tres de manuales de los años 2007 y 2008 no las vamos a contabilizar en los resultados de nuestro análisis. Por lo cual los resultados de nuestro análisis se basan en un total de 58 reclamaciones.

### **1. Tipo textual: si son reclamaciones o cartas de reclamación**

En cuanto al tipo textual de las cincuenta y ocho reclamaciones recopiladas:

Cartas de reclamación: 56 de 58, un 96,55%.

Reclamaciones: 2 de 58, un 3,45%.

### **2. Extensión**

Va desde cuatro hasta veintiséis líneas. Los números de líneas más habituales son 6 y 8.

<b>Extensión: número de líneas</b>	<b>Número de reclamaciones</b>
4	1
6	8
7	5
8	8
9	5
10	2
11	5
12	7
13	2
14	5
15	5
17	3
19	1
26	1

### **3. Emisor: particular o empresa**

Empresa: 38 de 58, un 65,52%

Particular: 20 de 58, un 34,48%

### **4. Lenguaje utilizado: diferenciamos actual de no actual, estándar de dialectal**

Actual: 56 de 58, un 96,55%

No actual: 2 de 58, un 3,45%

Estándar: 55 de 58, un 94,83%

Dialectal: 3 de 58, un 5,17%

#### **5. Tema: general o no general, cercano o no cercano, motivador o no motivador para el alumnado de la ESO**

General: 22 de 58, un 37,93%

No general: 36 de 58, un 62,07%

En relación con los alumnos de la ESO:

Temas cercanos: 5 de 58, un 8,62%

Temas no cercanos: 53 de 58, un 91,38%

Temas motivadores: 14 de 58, un 24,14%

Temas no motivadores: 44 de 58, un 75,86%

#### **6. Adecuación: presencia de inadecuaciones**

Presentan inadecuaciones: 23 de 58, un 39,66%

No presentan inadecuaciones: 35 de 58, un 60,34%

#### **7. Corrección: presencia de incorrecciones**

Presentan incorrecciones: 24 de 58, un 41,38%

No presentan incorrecciones: 34 de 58, un 58,62%

#### **5.2.3.3. Conclusiones sobre los modelos de reclamaciones**

La extensión de estas y los formularios sobre los que están cumplimentadas son muy variables. En la mayoría no se solicita nada explícitamente, presentan incorrecciones e inadecuaciones y faltas de coherencia y cohesión. Además el tema no es cercano ni motivador para un alumno de la ESO.

Como hemos visto, el corpus de reclamaciones auténticas recopiladas presenta una serie de problemas que lo hacen inviable para ser trabajado en clase con los alumnos. Si nosotros las corrigiésemos o retocásemos para convertirlas en modelos textuales para nuestros alumnos de la ESO, dejarían de ser auténticas, y podrían verse contaminadas por nuestro estilo personal.

Como se ha podido observar, solamente encontramos dos reclamaciones (López 2003 y López y Ferro 2005) en la bibliografía manejada frente al resto que son cartas de reclamación. De estas la que aparecen en López y en Ferro (2005) no aborda un tema cercano al alumnado de la ESO y la que presenta López (2003) si cumpliría los diferentes criterios que venimos teniendo en cuenta para el análisis.

En la mayoría (65,52%) el emisor es una empresa y no un particular. En dos de los textos el lenguaje es anticuado y en tres dialectal. Solamente en un 37,93% de ellas el tema es general y no especializado, únicamente en cinco el tema es cercano y en catorce motivador para un alumno de la ESO. Además en un 39,66% de los textos aparecen inadecuaciones y en un 41,38% incorrecciones lingüísticas.

A partir del análisis realizado de las reclamaciones procedentes de la bibliografía, podemos afirmar que no es fácil para un ciudadano que ha de redactar una reclamación en una situación cotidiana acudir a un ejemplo textual elaborado con un lenguaje actual, adecuado y correcto.

#### **5.2.4. Ejercicios propuestos por la bibliografía tratada y los manuales de la ESO**

##### **5.2.4.1. Criterios de análisis de los ejercicios**

En los manuales que tratan la reclamación indagamos cuáles de ellos plantean actividades, observamos si proponen la composición textual, en cuanto a los manuales que proponen la composición indagamos si se plantea a una situación comunicativa concreta, si se aportan recursos lingüísticos, si se muestra un ejemplo y si se propone su análisis.

##### **5.2.4.2. Ejercicios**

En Gómez (1990: 53 y 54) los ejercicios que se proponen son de rellenado de huecos con distintas expresiones y con preposiciones, de elección de enunciados adecuados a una reclamación. En relación con el vocabulario se propone explicar el significado de palabras, componer oraciones con adjetivos y escribir antónimos. Se propone además la redacción de una reclamación a partir de unos datos dados y un ejercicio de verdadero o falso en torno a las características de la reclamación.

En la actividad de creación se plantea una situación, pero no unos pasos ni unos recursos lingüísticos, previamente se ha mostrado un ejemplo pero no se ha propuesto su análisis.

En Marcos (1997: 49) se propone una composición de una reclamación a partir de un problema determinado en la que tienen que aparecer una serie de aspectos.

En esta actividad de creación se plantea una situación, unos pasos, pero no unos recursos lingüísticos, previamente se ha mostrado un ejemplo pero no se ha propuesto su análisis.

En Palomino (1997: 97-106) se plantean los siguientes ejercicios:

- Ordenar una carta y reescribirla siguiendo la estructura: referencia, asunto, saludo, referirse al pedido, exponer los motivos de la reclamación, proponer una solución, conclusión y despedida.
- Contestar a una serie de preguntas acerca del motivo de la reclamación, de la propiedad de la solución propuesta, del tono, sobre el contenido, sobre otras soluciones posibles y acerca de cómo actuará el destinatario de la carta.
- Escribir varias cartas de reclamación empleando expresiones dadas.
- Clasificar distintas frases, especificando si sirven para introducir la reclamación, indicar sus causas o proponer un arreglo.
- Dados cuatro términos identificar el que no es sinónimo.
- Escribir sustantivos correspondientes a participios y adjetivos.
- Describir en qué malas condiciones pueden llegar distintos artículos.
- Unir frases sueltas mediante el relativo “que”.
- Formar frases con “cuyo/cuya/cuyos/cuyas”.
- Dada una situación escribir una carta de reclamación:

*La compañía de transporte le acaba de entregar una caja que contiene los suministros de oficina que usted solicitó en su pedido n.º 97/21. Al abrirla se da cuenta de que los brazos de las lámparas referencia 25gh están un poco torcidos.  
Escriba al proveedor (PRI, S.A.) y proponga una solución*

En la actividad de creación se plantea una situación, pero no unos pasos ni unos recursos lingüísticos, previamente no se ha mostrado un ejemplo ni se ha propuesto su análisis.

Pastor (1994 y 2006) proporciona tres cartas de reclamación con huecos para que el alumno las complete eligiendo entre diferentes opciones.

López (2003: 39) plantea cuatro actividades. Se plantea una pregunta en relación con el concepto de reclamación, una actividad inicial de evaluación de conocimientos previos y motivación, y se propone la composición de una reclamación oral y de una reclamación escrita completando un formulario sin especificar una situación concreta.

En la actividad de creación no se plantean unos pasos ni unos recursos lingüísticos, previamente se ha mostrado un ejemplo pero no se ha propuesto su análisis.

Los manuales (López 2005: 107, Ferro 2005: 97) a partir de la noticia *Condenado a pagar 1.000 pesetas porque su grillo turbaba el orden público* propone *Redacta la reclamación que la vecina habría puesto en el juzgado. Recuerda consignar los datos personales, el motivo de la reclamación y la propuesta de solución.*

Proponen la composición de una reclamación a partir de un asunto determinado en una situación concreta respetando la estructura expuesta. Si bien, en la noticia referida no se habla de una reclamación sino de una denuncia.

En la actividad de creación se plantea una situación, pero no unos pasos ni unos recursos lingüísticos, previamente se ha mostrado un ejemplo pero no se ha propuesto su análisis.

En Gómez (2002: 169 y 171) se proponen las siguientes actividades:

Escribir frases con adjetivos que describen mercancías que no han llegado en buenas condiciones: inservible, averiado, aprovechable, deteriorado, imperdonable, enojoso y cuantioso.

Responder verdadero o falso a afirmaciones sobre el concepto y las características de la carta de reclamación.

En López (2007: 55 y 63) se plantean dos actividades de composición de la reclamación. En la primera actividad de creación se proponen varias situaciones comunicativas como ejemplos para que el alumno elija, unos pasos, se aportan recursos lingüísticos y un ejemplo, pero no se analiza el ejemplo.

En la segunda actividad de creación no se propone una situación determinada, pero no unos pasos, no se aportan recursos lingüísticos ni un ejemplo.

En Del Canto (2008: 100 y 101) tres son las actividades de composición que aparecen. En todas ellas se aporta una situación de comunicación. Salvo en la primera no se incluyen unas pautas. No se incluye un ejemplo ni se ha realizado su análisis.

En Fanjul (2008: 167) aparece una actividad de composición de reclamación en la que se proponen distintas situaciones comunicativas, se dan unas pautas, se recoge un ejemplo pero no se plantea su análisis y no se indican recursos lingüísticos.

En Bazarra (2008: 107) se plantea una actividad de composición de una reclamación pero sin plantear una situación concreta y sin aportar recursos lingüísticos, sin haberse mostrado un ejemplo ni realizado un análisis de una reclamación.

En Blecua (2008:115) aparece una actividad de creación se propone una situación determinada y unos pasos, pero no se aportan recursos lingüísticos ni un ejemplo.

En Garralón (2008: 181) encontramos una actividad en la que se propone la creación a partir de una situación dada, se ha aportado un ejemplo del que no se ha planteado el análisis y no se ofrecen recursos lingüísticos.

Por último, en Navarro (2008: 133) se plantea una actividad en la que se ofrece una situación, unos recursos lingüísticos para la creación textual, sin haber expuesto un ejemplo previamente.

#### **5.2.4.3. Conclusiones**

Del análisis de los ejercicios acerca de la reclamación, obtenemos los siguientes resultados:

- Quince manuales plantean actividades.
- Diez manuales de la ESO plantean actividades.
- Trece de los quince libros que plantean actividades, proponen la composición de una reclamación. (Todos menos Pastor: 1994 y 2006, Gómez: 2002).

De los trece manuales que plantean la creación:

- Dos no plantean una situación (López 2007 segunda actividad, Bazarra).

- Once no aportan recursos lingüísticos (Gómez 1990, Marcos, Palomino, López: 2003, López: 2005, Ferro, actividad 2 de López 2007, Fanjul, Bazarra, Blecua, Garralón).
- Nueve no muestran un ejemplo (Gómez 1990, Marcos, Palomino, actividad 2 de López 2007, Del Canto, Bazarra, Blecua, Garralón, Navarro).
- Seis no proponen el análisis de los ejemplos (López 2003, López 2005, Ferro, López 2007, Fanjul, Del Canto).
- Ocho manuales no aportan pasos (Gómez 1990, López 2003, López 2005, Ferro, actividad 2 de López 2007, Bazarra, actividades 2 y 3 de Del Canto, Navarro).

Ninguna de las actividades cumple con todos los criterios que hemos planteado. Ninguna de las actividades cumple con todos los criterios que hemos planteado: plantear una situación comunicativa concreta, dar unas pautas, aportar recursos lingüísticos, mostrar un ejemplo y proponer su análisis.

## **5.2.5. Hacia las reclamaciones modelo para los alumnos de la ESO**

### **5.2.5.1. Justificación**

Como hemos comentado en 5.2.3.1. *Reclamaciones auténticas*, p. 480, los textos auténticos conseguidos a través de familiares, amigos y empresas, presentan incorrecciones, e incoherencias y son de una extensión y estructura muy diversa, por lo que no podemos usarlos como modelos para nuestros alumnos de la ESO.

Por otra parte, en cuanto a los modelos que aportan Internet, la bibliografía manejada y los manuales de la ESO desconocemos si son textos auténticos [porque no se especifica en los manuales de dónde han sido extraídos, por ejemplo, solamente en Gómez (1990) se afirma que la mayoría de los textos son auténticos]. Además, estos presentan las deficiencias mencionadas: la mayoría son cartas de reclamación, en muchos casos de gran extensión, en algunos casos los emisores son empresas, tratan asuntos muy concretos poco cercanos y poco motivadores para el alumnado de la ESO, y, por último, no todos presentan un lenguaje actual, correcto ni adecuado.

Es necesario incluir en nuestras clases sólo ejemplos lingüísticos que corresponden a las normas actuales tal y como se establece en el Decreto 231/2007, de 31 de julio<sup>209</sup>.

---

<sup>209</sup> Vid. criterio 4. Lenguaje utilizado: diferenciamos actual de no actual, estándar de dialectal en el apartado 5.2.3.2. Reclamaciones procedentes de distintas fuentes, p. 479.

De acuerdo con el objetivo once de la materia recogido en el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre*:

*Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*

Por tanto, el alumno al finalizar esta etapa ha de ser capaz de escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de ahí la necesidad de presentar modelos adecuados y correctos al alumnado.

En la introducción del *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* se recoge que, con la intención de favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado, se integrarán de forma horizontal en todas las materias las referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado.

En este decreto también se sostiene que *el currículo de la educación secundaria obligatoria en Andalucía es la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que el alumnado de esta etapa debe y tiene derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.*

Por ello, los temas de las reclamaciones modelo que presentásemos a nuestros alumnos debían ser cercanos y motivadores para estos.

Debido a que necesitábamos modelos de reclamaciones de una extensión similar entre ellos, con un lenguaje adecuado, correcto y actual, y a que, no los habíamos podido conseguir en los textos auténticos ni en la bibliografía al respecto, decidimos solicitarles a personas con un buen nivel de competencia comunicativa que escribiesen reclamaciones.

Nos dirigimos a alumnos de una licenciatura de humanidades, en concreto de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Para acceder a esta titulación en la especialidad de inglés se pide la nota más alta de toda España, por ello, suponíamos que estos alumnos debían poseer un buen nivel de competencia comunicativa.



Estas son las notas de corte de acceso a la titulación de licenciado en traducción e interpretación en el curso 2007 / 2008 como orientación para el 2008/09:

LDO. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (ALEMÁN)	5
LDO. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (ÁRABE)	5
LDO. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (FRANCÉS)	6.12
LDO. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (INGLÉS)	8.33

(Información procedente de [http://ve.ugr.es/pages/servicio-alumnos/preinscripcion/notas\\_corte\\_preinscripcion](http://ve.ugr.es/pages/servicio-alumnos/preinscripcion/notas_corte_preinscripcion) consultada el 4 de junio de 2010).

Del corpus obtenido seleccionamos aquellas reclamaciones que incluían la descripción de los hechos sucedidos y una propuesta de solución para comprobar la adecuación de estos textos pedimos a un grupo de informantes que señalaran si les parecían adecuadas estas reclamaciones o no y los motivos de ello. Con esta información seleccionamos las reclamaciones que los informantes habían considerado más adecuadas y las que por su tema podían resultar más cercanas y motivadoras al alumnado de la ESO. Finalmente esta selección fue mostrada a un segundo grupo de informantes con cuyas indicaciones llevamos a cabo las modificaciones pertinentes y de este modo llegamos a los tres modelos de reclamación que utilizamos en el trabajo con los alumnos.

Asimismo, recogemos las consideraciones de ambos grupos de informantes dado que nos fueron de gran ayuda para evaluar posteriormente los textos compuestos por los alumnos y podrían ser muy útiles para un consumidor que necesitase redactar una reclamación en un momento dado y que, como dijimos en 5.2.3.3. *Conclusiones sobre los modelos de reclamaciones*, p.499 no hemos encontrado en la bibliografía que trata la reclamación como tipo textual.

#### **5.2.5.2. Reclamaciones escritas por los alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación**

Nos dirigimos a alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. A estos alumnos les pedimos que escribiesen una reclamación. Les proporcionamos una fotocopia de la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía vigente en ese momento que incluimos en el anexo 2 *Hoja de reclamación proporcionada a los alumnos de traducción*.

Los alumnos a los que nos dirigimos formaban parte de una clase de 1º de traducción, y les hicimos la petición al final de la clase de la asignatura de lengua española. Les dijimos que necesitábamos su colaboración para la realización de una tesis doctoral y que pensasen como

si se tratara de una situación real, si alguna vez habían escrito una reclamación que lo hicieran pensando en ella, o en algo que les hubiese pasado por lo que les hubiese gustado escribir una reclamación. Les entregamos una fotocopia de una hoja de reclamación de la Junta de Andalucía, como la que se suele encontrar en los establecimientos andaluces, y les dijimos que no era necesario que escribiesen ni sus nombres ni sus datos personales. La duración de la clase era de 18.00 a 20.00, y nosotros les pedimos que redactaran la reclamación a las 19.45. Su profesora les hizo saber que no tenía nada que ver con la asignatura, y abandonó el aula mientras estos escribían la reclamación. Veintinueve alumnos escribieron la reclamación.

En total, fueron 29 textos los que escribieron los alumnos en un primer momento. De estos 29, en siete se exponen los hechos y se solicita una reparación, en quince falta una solicitud, en uno la exposición de los hechos, y seis no son propiamente reclamaciones sino peticiones o sugerencias.

El día 14 de abril de 2008, lunes, esta vez al principio de la clase, de 18.15 a 18.30 volvimos a pedir a otro grupo de alumnos que redactasen reclamaciones en las mismas condiciones que hemos mencionado anteriormente.

En esta ocasión recogimos sesenta reclamaciones, de estas, en quince se exponen los hechos y se solicita una reparación. En treinta y seis se exponen los hechos pero no se solicita nada (se solicita algo pero no se exponen hechos concretos). En ocho casos los textos no son propiamente reclamaciones, y en un caso el texto está escrito por una alumna no nativa.

Por tanto, reproducimos los veintidós textos en los que se exponen los hechos, se solicita una reparación, textos que presentamos a nuestros informantes para averiguar su opinión acerca de la adecuación de los textos. El resto de textos que descartamos porque no se solicita una reparación o no se exponen los hechos.

Como vimos en el apartado 1.1. *La reclamación en el Decreto 72/2008 de 4 de marzo en el DECRETO 72/2008, de 4 de marzo, por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía y las actuaciones administrativas relacionadas con ellas* (BOJA núm. 60 Sevilla, 27 de marzo 2008) para que se pueda hablar de reclamación debe producirse la exposición de unos hechos concretos y una solicitud expresa o tácita.

Además, como comentamos en el apartado *Solicitud o propuesta de solución* la mayor parte de la bibliografía considera que debe aparecer una propuesta de solución. Por ello, consideramos que nuestros alumnos deben aprender a escribir una reclamación en la que expongan lo sucedido y pidan una reparación del daño (aunque en algún caso en la realidad no tuviesen necesidad de hacerlo).

Por ello, una vez teníamos las reclamaciones escritas por alumnos de 1º de la facultad de traducción desecharnos aquellas en las que no se solicitaba nada y las que propiamente no eran reclamaciones con lo cual nos quedaron veintidós reclamaciones.

### **5.2.5.3. Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes**

Entregamos veintidós reclamaciones que reproducimos a continuación, que habían sido escritas por alumnos que suponíamos con un buen nivel de competencia lingüística, a un grupo de informantes (licenciados, diplomados y otros profesionales) para que decidiesen si eran adecuadas o no, y que si no las consideraban adecuadas, que explicaran por qué. Les ofrecí un listado con las reclamaciones y una tabla en la que deberían escribir su opinión. El listado de reclamaciones lo reproducimos a continuación y la tabla en el Anexo 3 *Tabla para la evaluación de las reclamaciones por parte de los informantes*.

- **Listado de reclamaciones escritas por los alumnos de traducción seleccionadas para ser consideradas por un grupo de informantes**

Este fue el listado que les ofrecimos:

Dadas las siguientes reclamaciones desecha aquellas que no consideres adecuadas, da razones para desecharlas.

Texto 1

*Le informo que ayer, estando en el comedor universitario me sirvieron el plato de comida con un pelo dentro. El pan estaba rancio y el agua no era transparente. Me obligaron a pagarlo (sin haberlo ingerido). Exijo que haya más higiene en los comedores y que pongan más atención a estas cosas.*

Texto 2

*He realizado una compra a un vendedor de fuera de mi ciudad, mediante "ebay". Y tras ganar la puja e ingresar el dinero en la cuenta facilitada por el vendedor del artículo, este no me ha enviado la compra y de esto hace ya más de un mes. Desearía recuperar mi dinero puesto que no he adquirido el artículo del cual fui ganador de su puja.*

Texto 3

*El motivo de mi queja se basa en la falta de atención de un camarero de su restaurante hacia nosotros. Nuestra espera ha sido de más de dos horas y cuando porfin hemos obtenido nuestro menú estaba frío. Por ello el motivo de mi queja y espero renueven a su personal.*

Texto 4

*El día 2/3/08 estaba en el restaurante comiendo, cuando de repente el camarero me quitó la tarjeta de crédito para pagar la cuenta.....Esperé durante veinte minutos a que me la devolvieran, pero no la recibí. Me la habían robado. Exijo mi tarjeta de crédito. Exijo explicaciones de porqué no se me devolvió.*

Texto 5

*El año pasado solicité la beca Erasmus con destino a Chipre. Se me aseguró que la lengua en la que iba a recibir las clases sería el inglés, pero no fue así. Pido que la administración de la universidad reconozca su error y se me haga la devolución de los gastos que supuso el viaje hasta allí y de mi estancia, que fue de una semana.*

Texto 6

*He adquirido una calculadora, que además de no funcionar correctamente, no responde al modelo que deseaba. Por si fuera poco, al intentar devolverla me dijeron que no era posible, y no sólo eso, sino que lo hicieron de forma totalmente desconsiderada. Desearía la devolución de mi dinero, puesto que pagué por algo que no he recibido.*

Texto 7

*AL COMPRAR UNA BOLSA DE GUSANITOS DE 1 € OBSERBÉ QUE ESTABA 2 AÑOS PASADA DE FECHA PENSABA QUE NO ERA GRAVE PERO ME PROVOCÓ UNAS DIARREAS Y VÓMITOS DURANTE UNA SEMANA. RECLAMO DISCULPAS Y UNA INDEMNIZACIÓN POR DAÑOS Y PREJUICIOS*

Texto 8

*Quisiera reclamar el descuento prometido por la compañía al participar en una promoción. Prometían un descuento del 50% del total del recibo durante un año a cambio de adquirir un teléfono móvil. Ha pasado más de un año y no me han descontado nada.*

Texto 9

*El pasado jueves adquirí una prenda de ropa en la tienda ZARA, concretamente una camiseta verde de manga corta y tela normal, que lavé a 30° como indicaba la etiqueta. Desconozco la razón pero mi camiseta está ahora estropeada, el color se ha desteñido y está llena de lamparones. Teniendo en cuenta que sólo me la he puesto una vez, exijo se me devuelva el dinero. Adjunto ticket con fecha de la compra y código del artículo.*

Texto 10

*He recibido un recibo de agua caliente de cien euros, que no se corresponde con los m3 de agua gastados.*

*Ruego revisen el recibo, y devuelvan el dinero que han cobrado.*

*Atentamente,*

*(firma)*

Texto 11

*He pasado la Semana Santa en el 'Alberg Gotic' de Barcelona, cada una de las noches costaba 34 €, y cual es mi sorpresa cuando al llegar la hora de dormir se oían unos extraños ruidos procedentes de una familia de origen chino, les rogaría que comprobaran si el grosor de las paredes es el requerido pasa este tipo de albergues pues al parecer eran de papel de fumar. Además el agua salía marrón y la ducha no funcionaba. Fdo: Un ciudadano cabreado.*

Texto 12

*HACE UN MES FUÍ A SIERRA NEVADA A ESQUIAR CON UNOS AMIGOS. EN GRANADA CIUDAD EL TIEMPO ERA ESTABLE PERO AL LLEGAR ALA ESTACIÓN HABÍA FUERTES VIENTOS. NOSOTROS YA HABÍAMOS COMPRADO EL FORFAIT UNOS DÍAS ANTES. CON LO CUAL FUIMOS A RECLAMAR PARA QUE NOS DEVOLVIESEN EL DINERO Y NO NOS LO DEVOLVIERON, CON LO CUAL SOLICITO LA DEVOLUCIÓN DEL IMPORTE.*

Texto 13

*HABITACIÓN DE HOTEL EN MALAS CONDICIONES HIGIÉNICAS. EL 5-4-2008 TOMÉ POSESIÓN DE LA HABITACIÓN 205. A LAS 1:00 DEL MEDIO DÍA. ME ENCONTRÉ QUE LAS SÁBANAS ESTABAN MANCHADAS Y EL SUELO Y EL BAÑO NO ESTABAN SUFICIENTEMENTE LIMPIOS. SOLICITO LA DEVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE LA HABITACIÓN.*

Texto 14

*RECLAMO LA FALTA DE PERSONAL DE SEGURIDAD DE ESTE ESTABLECIMIENTO. DICHA CARENCIA HA PROVOCADO QUE HAYA SIDO POSIBLE SUSTRARME EL MONEDERO EN EL MOMENTO EN EL QUE ME DISPONÍA A PAGAR.*

*DESDE AQUÍ SOLICITO QUE SE INCORPORA PERSONAL DE SEGURIDAD A LA PLANTILLA DE ESTE ESTABLECIMIENTO.*

Texto 15

*DEBIDO A UN "CORTE DEL SUMINISTRO ELÉCTRICO", VARIOS ELECTRODOMÉSTICOS HAN DEJADO DE FUNCIONAR, (SIENDO IMPRESCINDIBLES PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE MI ESTABLECIMIENTO), RECLAMO INDEMNIZACIÓN POR LOS DAÑOS Y PÉRDIDAS.*

Texto 16

*El pasado día 12 de Abril adquirí un ordenador portatil cuyo sistema de ventilación se encuentra defectuoso. Al comprarlo me aseguraron que se encontraba en perfectas condiciones.*

*Reclamo que me lo descambien y me hagan una rebaja por los prejuicios sufridos.*

Texto 17

*He Hecho un viaje con su compañía que ha tenido 5 horas de retraso, por esa razón he perdido otro avión del que ya tenía comprado el billete. Puesto que se trata de un retraso muy grande, y yo he tenido que comprar otro billete, exijo que me sea devuelto el importe de éste nuevo billete.*

Texto 18

*El contrato que había estipulado entre el ayuntamiento y mi empresa, incluía las dietas de todos los trabajadores. Las nóminas de todos los monitores han venido sin adjuntar dichas cantidades, y por ello acompaño dos de ellas para pedir dicha cantidad.*

*Gracias de antemano.*

Texto 19

*Indemnización por valor de 18000 euros o sustitución de la aeronave modelo Robin – ATL dañada irreversiblemente en noviembre de 2007 por negligencia del personal del aeropuerto de H, mientras se encontraba allí estacionada, pagando su propietario, alias YO, la cantidad de 2,50 euros al día por su vigilancia.*

Texto 20

*El pasado día 27 de Marzo de 2008 realicé un vuelo con su compañía Spanair, San Sebastián – Granada con escala en Madrid. Por causas meteorológicas, el segundo vuelo se retrasó dos horas, lo que me hizo perder el último autobús a Lanjarón (Granada). A causa de esto, tuve que pernoctar en la capital. Por lo que les ruego me abonen el importe correspondiente a dicha estancia en el Hotel Ana María (Granada).*

**DOCUMENTOS QUE SE ACOMPAÑAN**

-Tarjetas de embarque

-Factura de los billetes de avión

-Factura del hotel Ana María

Texto 21

**EN EL CENTRO COMERCIAL “DIA” DE GRANADA HE RECIBIDO UNA ATENCIÓN PÉSIMA POR PARTE DE LA CAJERA POR NO DEVOLVERME MI DINERO Y POR INSULTARME. SOLICITO SU SUSPENSIÓN.**

Texto 22

*Me dispongo a redactar una reclamación debido a cierta actitud un tanto inmoral y de rechazo que he recibido por parte de uno de sus asalariados. El individuo en cuestión con nombre..... me ha impedido entrar en la discoteca sin ningún tipo de argumentación justificable cuando legalmente sobrepaso la mayoría de edad y considero que mi aspecto es limpio, aseado y adecuado para entrar a este lugar. Sin más, deseo que se tomen medidas contra este tipo de discriminación y rechazo.*

- **Informantes**

Estos fueron los informantes a los que les pedimos que considerasen las veintidós reclamaciones anteriores:

Informante 1, profesora del departamento de Filología Española de una Facultad de Filosofía y Letras

Profesores y profesoras de secundaria:

Informante 2, profesora de Lengua Castellana y Literatura

Informante 3, profesor de Lengua Castellana y Literatura (Miembro del consejo de redacción de la revista de didáctica de la lengua y la literatura *Textos*)

Informante 4, profesor de Lengua Castellana y Literatura

Informante 5, profesora de Lengua Castellana y Literatura

Informante 6, profesora de Lengua Castellana y Literatura

Informante 7, profesora de francés

Informante 8, profesora de inglés

Informante 9, profesor de inglés

Informante 10, profesora de inglés

Informante 11, profesora de administración de empresas

Licenciados y diplomados, y otros profesionales:

Informante 12, licenciado en geografía

Informante 13, arquitecta

Informante 14, licenciado en telecomunicaciones

Informante 15, diplomada en magisterio de educación infantil

Informante 16, diplomado en fisioterapia

Informante 17, técnico superior en informática de gestión

- **Consideraciones de los informantes acerca de las reclamaciones escritas por los alumnos de traducción**

En la siguiente tabla se puede observar la opinión de cada informante respecto a cada reclamación, si las consideran adecuadas o no.

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17
R 1 7A/ 10N	A	A	N	N	A	A	A	N	N	N	N	N	N	A	N	N	A
R2 12A/ 5N	N	A	A	A	N	N	A	N	A	A	A	A	N	A	A	A	A
R3 4A/ 13N	N	A	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	N	A	N	A	N
R4 3A/ 14N	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	N	N	N	A	N	N	A
R5 12A/ 5N	A	A	N	A	N	A	A	N	N	N	A	A	A	A	A	A	A
R6 9A/ 8N	N	A	N	A	N	N	A	N	N	A	N	A	N	A	A	A	A
R7 2A/ 15N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	N	N	A
R8 11A/ 6N	A	A	N	A	N	N	A	N	A	A	N	A	N	A	A	A	A
R9 14A/ 3N	A	N	A	A	N	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A
R10 11A/ 6N	A	A	N	A	A	N	A	A	N	A	N	A	N	A	A	N	A
R11 3A/ 14N	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	N	N	N	A	N	N	A
R12 4A/ 13N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	N	A	N	N	N	A	A
R13 10A/ 7N	N	N	N	A	N	N	A	A	N	A	A	A	N	A	A	A	A
R14 4A/ 13N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	N	A	A	A
R15 9A/ 8N	A	A	N	N	N	N	A	N	A	A	N	A	N	N	A	A	A
R16 6A/ 11N	A	N	N	N	N	N	N	N	N	A	N	A	N	A	N	A	A
R17 8A/ 9N	A	A	A	N	A	A	A	N	N	A	N	N	N	N	A	N	N
R18 8A/ 9N	N	N	N	A	A	N	A	N	N	A	N	A	N	A	N	A	A
R19 6A/ 11N	N	N	N	N	N	A	A	N	N	A	N	N	N	A	A	N	A
R20 12A/ 5N	N	N	A	A	N	A	N	A	A	A	A	A	A	N	A	A	A
R21 4A/ 13N	N	N	N	N	N	N	A	N	N	N	N	N	N	A	A	N	A

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17
R22 9A/ 8N	N	N	N	A	N	A	A	N	A	A	N	A	N	A	A	A	N

(R: reclamación, I: informante, A: adecuada, N: no adecuada)

En la tabla que se reproduce a continuación se puede observar la información del número de informantes que han considerado adecuadas o no cada reclamación y las razones por las que cada informante no considera adecuadas las reclamaciones que no considera como tales.

	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R1	SÍ Diferenciar los hechos de la petición, y dejar claro que se pretende conseguir.	SÍ	NO Solicitud inapropiada: <i>que pongan más atención a estas cosas</i>	NO <i>Estándo</i> (tilde) <i>Ingerido Exijo</i>	SÍ Se deben evitar genéricos <i>estas cosas</i> Sobra la exigencia	SÍ imprecisión léxica: <i>transparente</i> faltas ortográficas	SÍ	NO Es una queja. La petición no es apropiada: <i>exijo</i>	NO Falta de concordancia de género Debería ser más impersonal en el uso de los verbos ( <i>Exijo- a los responsables de los comedores se les debería exigir...</i> )
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	NO Demasiado agresiva	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación	NO No pide algo concreto	NO Indicar la fecha exacta. Es mejor exigir algo concreto.	SÍ	NO la forma de expresarse, es vulgar, no es correcta	NO Creo que no se debe usar el verbo <i>exigir</i> en una reclamación.	SÍ	<b>7 SÍ/ 10 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R2	NO No aparece claramente a quién va dirigida	SÍ	SÍ Sin embargo, la precisión temporal debería ir al principio.	SÍ	NO Debe reclamar al vendedor ¿a quién se dirige?	NO Falta de coherencia, sobre todo en la oración final	SÍ	NO Faltan datos	SÍ Aceptable, pero hay mal uso de la puntuación y signos ortográficos
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	SÍ	SÍ	NO El sistema de compra no resulta claro ¿ganador mediante puja?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	<b>12 SÍ /5 NO</b>



	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R3	NO Hay incongruencia entre los hechos y lo que se pretende. Si fue un camarero no puede pretender que renueven al personal.	SÍ <i>porfin</i> debe ir separado	NO Reiteración del <i>motivo de mi queja</i> antes y después de exponerlo. Verbo ( <i>espero</i> ) y solicitud inapropiadas.	NO <i>Porfin</i> debe ir separado Expresiones inapropiadas: <i>Se basa</i> <i>Por ello el motivo de mi queja y espero renueven a su personal.</i>	NO Se excede en su petición Mal redactada Faltan comas y se repite <i>el motivo de mi queja</i>	NO Sobra el tono irónico final	NO La queja debería ser para el establecimiento no el personal	NO Es una queja o sugerencia	SÍ Pero con algunas faltas de puntuación y ortografía
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	NO Mal planteada, atrevida	NO No especifica cuando sucedieron los hechos Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, gramaticales, etc.	NO No puedes pedir que renueven al personal <i>Por ello el motivo de mi queja</i> ( no bien expresado)	NO Imprecisión al tratar el tema ¿qué camarero? ¿A quiénes se refiere con <i>nosotros</i> ? ¿Qué esperaban? La pretensión es exagerada. El hecho de pedir que se renueve a todo el personal por la actitud de un solo camarero le resta seriedad y efectividad a la reclamación.	SÍ	NO Mal expresado	SÍ	NO El usuario no puede exigir despidos aunque tenga razón en la queja.	<b>4 SÍ / 13 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R4	NO Falta información en la exposición de los hechos ¿fue un camarero o fue un ladrón?	NO Habría que acudir a la policía <i>por qué</i> debe ir separado	NO Confusión en el relato: ¿quién se la quitó? ¿ Personal del restaurante o alguien ajeno?	NO <i>Exigo</i> Falta de ortografía y exigencia inapropiada	NO El planteamiento no es verosímil, no plantea una situación real	NO No creo que se ponga una reclamación por este motivo, es más lógica una denuncia	SÍ	NO Denuncia por robo	NO Demasiado directo El tono debería ser más relajado

	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	NO Imprecisa	NO No expone a quien va dirigida la reclamación Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, gramaticales, etc. Inverosimilitud, contenido imposible	NO Denuncia policía	NO No se entiende bien qué es lo que ha pasado Da la sensación de que se omiten hechos Faltas de ortografía	SÍ	NO Denuncia	NO Aparte de por usar el verbo <i>exigir</i> (y encima mal escrito), pienso que si se trata de un robo debería denunciarlo a la autoridad.	SÍ	<b>3 SÍ / 14 NO</b>
R5	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
	SÍ En este caso parece correcta pues la prestación no se cumplió, pero se realizó el viaje y la estancia. Habría que ver el grado de responsabilidad de la Universidad o del organismo receptor.	SÍ	NO Imprecisión: <i>se me aseguró</i>	SÍ	NO Es muy inconsistente el argumento, no convence	SÍ	SÍ	NO No aporta datos Es general	NO Hay faltas de ortografía, malinterpretaciones y no está clara
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	NO Demasiado tarde	SÍ	SÍ	SÍ Creo que faltaría dejar un poco más claro que lo que ha desembocado en el regreso es el hecho de que las clases no eran en inglés.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	<b>12 SÍ / 5 NO</b>

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R6	NO Se debería solicitar un cambio y no la devolución del dinero, a no ser que la política de la empresa sea <i>Si no le gusta, le devolvemos su dinero.</i>	SÍ	NO Confusión en el motivo: <i>no responde al modelo, no he recibido</i>	SÍ Aunque, expresiones inadecuadas: <i>por si fuera poco no sólo eso</i>	NO No es coherente: <i>que no he recibido</i>	NO No queda claro cómo adquirió la calculadora: por internet, en una tienda...; según el medio la reclamación tendría sentido o no; además faltan datos como el nombre de la tienda, el tique de compra...)	SÍ	NO No se corresponden los hechos	NO Mal uso de la correlación temporal
I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	9 SÍ / 8 NO	
SÍ	NO No especifica cuando sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación	SÍ	NO No se especifica donde se adquirió el producto (departamento, tienda...), ni de quién se espera la resolución de la reclamación	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	
R7	NO Esto no es una reclamación, debe ir por la vía judicial.	NO	NO Deficiencias ortográficas, léxicas ( <i>prejuicios</i> ) y de puntuación.	NO <i>Observé (ortografía) Reclamo disculpas</i>	NO No corresponde si acepta el producto pasado de fecha Mal ortografía, <i>prejuicios</i>	NO Desconocimiento del significado de las palabras: <i>prejuicios</i>	NO Debemos comprobar nosotros las fechas de caducidad	NO Sin sentido <i>Prejuicios</i>	NO Faltas de ortografía. Uso de mayúsculas. Uso del infinitivo. Barbarismos

	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	NO Increible	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, etc.	NO No sentido <i>Prejuicios</i>	NO Imprecisión y falta de datos. Faltas de ortografía, uso incorrecto de alguna palabra ( <i>obserbé, prejuicios...</i> )	SÍ	NO <i>Obserbé y prejuicios</i> (Falta de ortografía y confusión léxica)	NO Debería haber reclamado antes de zamparse la bolsa de gusanitos, ya que se había dado cuenta del problema. Podría haber reclamado contra el local por no tener un control sobre la fecha de caducidad de los productos, pero no una indemnización por daños y perjuicios (no <i>prejuicios</i> ).	SÍ	<b>2 SÍ / 15 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R8	SÍ	SÍ	NO Imprecisión: <i>Prometían... ¿quién? ¿cómo?</i>	SÍ	NO Fuera de fecha, porque debería haber reclamado desde el primer recibo	NO Faltan datos importantes como el nombre de la compañía	SÍ	NO Expresión inadecuada: <i>Quisiera reclamar</i>	SÍ
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación	SÍ	NO Faltan datos para entender el motivo de la queja ¿De qué compañía se trata? ¿Cómo es exactamente la promoción? Etc.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	<b>11 SÍ / 6 NO</b>

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R9	SÍ	NO	SÍ Sin embargo, léxico inapropiado: <i>lamparones</i> , adjetivación imprecisa: <i>normal</i> .	SÍ	NO Mal argumentado No es válido el argumento: <i>solo me la he puesto una vez</i>	SÍ	SÍ	NO <i>Exijo</i>	SÍ
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ Me parece que esta es la más correcta. Aunque se debería indicar el tipo de tejido mediante su composición u otro dato objetivo, y no mediante la denominación <i>normal</i> .	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	<b>14 SÍ / 3 NO</b>
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R 10	SÍ Sí, si puede demostrarse.	SÍ	NO Falta precisión en las cantidades. Vaguedad...	SÍ	SÍ	NO Falta información (fecha de recepción, lectura del contador de agua...)	SÍ	SÍ	NO Muy confuso. Mal empleo de los términos
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	SÍ	NO No especifica cuando sucedieron los hechos No expone con claridad qué reclama y/o por qué(m3)	SÍ	NO Aunque se adjunte el recibo, en el texto de la reclamación debería aparecer tanto el nombre de la empresa, como el mes o meses en que se cobró ese recibo.	SÍ	SÍ	NO Yo no pediría el dinero cobrado, sino la cantidad de dinero cobrado que no se corresponde con los metros cúbicos gastados.	SÍ	<b>11 SÍ / 6 NO</b>

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R 11	NO El precio es irrelevante, así como la firma. El problema son los ruidos y la normativa al respecto.	NO Seguro que un albergue es lo que ocurre. Podría ser una opinión para un periódico	NO Mala redacción. Desorden. Precisiones que no proceden. Solicitud imprecisa: <i>comprueben si...</i>	NO Expresión inapropiada: <i>Un ciudadano cabreado</i>	NO Se excede en la reclamación Creo que la reclamación debía hacerse sólo por el agua y la ducha	NO Habría que hacer una revisión de las características del albergue y especificar tipo de ruidos.	SÍ	NO Forma inadecuada: <i>un ciudadano cabreado</i>	NO Demasiado rebuscado y demasiado coloquial. Ciertos vulgarismos
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	NO Expresión inapropiada: <i>ciudadano cabreado</i>	NO No expone a quién va dirigida la reclamación No expone con claridad qué reclama y/o por qué Inverosimilitud, contenido imposible	NO Forma inadecuada: <i>un ciudadano cabreado</i>	NO El lenguaje que se utiliza sobre todo al final, le resta seriedad a la reclamación.	SÍ	NO No serio, poco riguroso	NO Te cuenta su vivencia en el hotel, pero no expresa claramente cuál es la reclamación, qué desea	SÍ	<b>3 SÍ / 14 NO</b>
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R 12	NO Faltan datos (a quién solicita). De todas formas ¿hay alguna cláusula que diga que se devuelve el dinero del forfait si hace mal tiempo?	NO	NO Mala redacción, reiteración de fórmulas...Imprecisión: ¿a quién reclamaron?	NO Expresiones inadecuadas: <i>Había fuertes vientos Forfait</i> Repetición de <i>Con lo cual</i>	NO Incompleta No expresa si estaban cerrados los medios mecánicos Mala redacción	NO Aparece una repetición de <i>con lo cual</i> . Habría que agregar la factura.	NO Si no cierran la estación se supone que se puede esquiar. Debería haber comprobado el tiempo antes de irse.	NO Expresión <i>con lo cual</i>	NO Empleo inadecuado de pronombres relativos. Falta de concordancia entre los sujetos de las frases

	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	Sí	NO No expone a quién va dirigida Inverosimilitud, contenido imposible	Sí	NO No se entiende bien por qué exigen la devolución. Sería conveniente indicar si le fuerte viento impedía esquiar, y si la estación estaba o no cerrada.	NO Esta reclamación no tiene objeto y no se admitiría puesto que las condiciones meteorológicas no son un factor controlable por la empresa, en todo caso el comprador del forfait tendría derecho a usarlo en otra ocasión.	NO Mal expresado Se repite <i>con lo cual</i>	Sí	Sí	<b>4 SÍ /13 NO</b>
R 13	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
	NO Desproporción, lo lógico es que se solicite la limpieza de la habitación.	NO	NO Faltan datos en la narración de los hechos ¿Permaneció en la habitación?	Sí	NO No debería haber tomado posesión en esas circunstancias	NO Imprecisión léxica: <i>suficientemente</i> Adjuntar recibo	Sí	Sí	NO Mensajes equívocos y ambiguos
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	Sí	Sí	Sí	NO Faltan datos: el nombre del establecimiento, si se usó o no la habitación...	Sí	Sí	Sí	Sí	<b>10 SÍ /7 NO</b>
R 14	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
	NO ¿Se puede reclamar a una empresa que ponga personal de seguridad? Vigila tu monedero.	NO No es válido. Cada establecimiento tiene su seguridad. No es obligatorio. Denuncia si quieres a la policía.	NO Mala redacción, conceptos confusos <i>Reclamo la falta de personal.</i> Petición improcedente.	NO Dicha carencia	NO Falta la argumentación No corresponde	NO Falta de claridad	NO	NO	NO Inadecuado vocabulario y expresiones erróneas

	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	SÍ	No, (Tal vez) No especifica cuando sucedieron los hechos	NO No se pide eso, no es motivo, no es lógico lo que solicita	NO No se entiende bien qué es lo que ha pasado. Además faltan datos del misterioso establecimiento	NO Esta reclamación no tiene razón. El personal de seguridad está para evitar hurtos de los productos de la tienda, así como subsanar altercados, el cliente es el responsable de velar por sus pertenencias.	SÍ	SÍ	SÍ	<b>4 SÍ /13 NO</b>
R	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
15	SÍ Faltan datos, pero se puede pedir indemnización a la empresa.	SÍ	NO Faltan los detalles: ¿cuándo? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué electrodoméstico? ¿Qué daños?	NO La coma después del paréntesis	NO Faltas de lógica El adjetivo <i>bueno</i> no implica daños y pérdidas	NO Especificar electrodomésticos	SÍ	NO <i>Reclamo</i>	SÍ Pero hay mal uso del gerundio
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	SÍ	NO No especifica cuando sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación	SÍ	NO No se entiende bien qué es lo que ha pasado. Además faltan datos del misterioso establecimiento	NO A priori esta reclamación no tiene base, la persona que reclama no indica el tiempo que estuvo sin suministro. Habría que comprobar si la compañía avisó con antelación o si este fue debido a una avería. La reclamación ha de venir con un informe adjunto de un técnico, así como un presupuesto para su reparación. Si la avería ha sido por una subida de tensión, hay que ver si el cliente tiene su instalación eléctrica adecuada al Reglamento.	SÍ	SÍ	SÍ	<b>9 SÍ /8 NO</b>



	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 16	SÍ	NO Devolución del pago en el establecimiento (lo de la rebaja es irreal)	NO Imprecisión: <i>...me aseguraron...</i> Deficiencias léxicas: <i>prejuicios...</i>	NO <i>portatil</i> (acentuación) No es lógico pedir rebaja	NO Falta de lógica No es lógico pedir rebaja Mal redactada, <i>prejuicios</i>	NO <i>Prejuicios</i>	NO Descambiarlo sí, por otro nuevo, pero rebajarlo no	NO <i>Descambien Prejuicios</i>	NO Vocabulario impropio
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	NO No expone a quién va dirigida la reclamación Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, gramaticales, etc.	SÍ <i>Aunque prejuicios</i>	NO <i>Prejuicios</i> Faltan datos, cuál es el establecimiento, de quién se espera la rebaja... (y el porqué de esta rebaja. Se entiende el cambio por un producto nuevo, pero no lo demás)	SÍ	NO Mal expresado <i>descambien por cambien y prejuicios</i>	SÍ	SÍ	<b>6 SÍ /11 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 17	SÍ	SÍ	SÍ Falta detallar: vuelo retrasado, vuelo con el que enlaza. Defectos de adjetivación: <i>muy grande.</i>	NO Repite <i>billete</i> tres veces	SÍ Pero mal redactado	SÍ	SÍ	NO Formas: <i>exijo</i>	NO Redacción confusa y redundancia
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos	SÍ	SÍ Yo creo que la reclamación es correcta, si bien habría que dejar constancia de cuales son las compañías, las horas y las fechas de los viajes...	SÍ Habría que ver si el retraso es imputable a la empresa; en caso de que el retraso fuese debido a las condiciones de tráfico u otros elementos imposibles de controlar la reclamación no se admitirá.	SÍ	NO Por usar <i>exigir</i> . Usaría <i>reembolsar</i> mejor que <i>devolver</i> . No queda claro si el billete nuevo lo compró a la misma compañía o a otra	NO	<b>8 SÍ / 9 NO</b>

	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 18	NO No se dan las gracias, es un derecho	NO Está mal redactado	NO Léxico: se <i>estipulan</i> las condiciones, no el contrato. El asunto exige otro tipo de actuaciones, no una reclamación.	SÍ	SÍ Pero mal redactado	NO Incomprensible	SÍ	NO <i>Acompaño</i>	NO Vocabulario mal empleado en algunos términos
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos No expone a quién va dirigida la reclamación No expone con claridad qué reclama y/o por qué	SÍ	NO Habría que especificar más. Datos de la empresa... y si las nóminas son diferentes tal vez habría que adjuntarlas todas. Si son iguales con una sería suficiente	SÍ	NO No se entiende, mal expresada, no se explica bien	SÍ	SÍ	<b>8 SÍ / 9 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 19	NO Tendrá que demostrar la negligencia del personal del aeropuerto.	NO Así no se puede reclamar parece <i>de risa</i>	NO No es la redacción adecuada. Es un escrito formal: no proceden alias.	NO No adecuado: <i>Alias yo</i>	NO Poco verosímil Mal redactado	SÍ Aunque hay un uso incorrecto del gerundio	SÍ	NO Formas: <i>alias yo</i>	NO Está escrito en forma de telegrama pero a la vez en frases demasiado largas
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	
	SÍ	NO No expone a quién va dirigida la reclamación No expone con claridad qué reclama y/o por qué Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, gramaticales, etc.	NO No adecuado: <i>Alias yo</i>	NO No se entiende bien qué es lo que ha pasado. Además faltan datos del misterioso yo. El <i>lenguaje telegráfico</i> impide que se entienda qué es lo que se reclama.	SÍ	NO Yo comenzaría con un verbo como <i>reclamo</i> o similar.	SÍ	SÍ	<b>6 SÍ / 11N</b>

	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 20	NO ¿Es imputable que no se pudiera seguir el viaje? Si fue por causas ajenas a la empresa (meteorológicas) quizá se niegue. O pague algún seguro.	NO La redacción de dicha reclamación es demasiado subjetiva.	SÍ	SÍ	NO No corresponde. No creo culpabilidades por razones meteorológicas	SÍ	NO El tiempo es algo imprevisible	SÍ	SÍ
	<b>I10</b>	<b>I11</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I14</b>	<b>I15</b>	<b>I16</b>	<b>I17</b>	<b>I18</b>
	SÍ	NO No expone a quién va dirigida la reclamación No expone con claridad qué reclama y/o por qué Inadecuada redacción y/o faltas ortográficas, gramaticales, etc.	NO No adecuado: <i>Alias yo</i>	NO No se entiende bien qué es lo que ha pasado. Además faltan datos del misterioso yo. El <i>lenguaje telegráfico</i> impide que se entienda qué es lo que se reclama.	SÍ	NO Yo comenzaría con un verbo como <i>reclamo</i> o similar.	SÍ La reclamación la veo muy bien pero adjuntaría además el horario de los autobuses a Lanjarón	SÍ	<b>12 SÍ / 5 NO</b>
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>	<b>I9</b>
R 21	NO Tendrá que demostrarlo	NO Tú no puedes solicitar su dimisión	NO Imprecisión en el relato de los hechos. Lo que se solicita no procede porque no compete al reclamante.	NO Por no devolverme mi dinero y por insultarme	NO Faltan argumentos No corresponde porque no expresa motivos para ello	NO No se especifica nada, es demasiado general	SÍ	NO Forma: su suspensión	NO Uso de mayúsculas Demasiado exigente

	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	NO Agresiva y poco precisa	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos No expone con claridad qué reclama y/o por qué	NO No puede solicitar la suspensión	NO Faltan datos y además no se entiende bien qué es lo que ha pasado. ¿Por qué tenía que devolverle dinero? ¿Qué cajera?	SÍ Se admite a trámite pero con una corrección, el reclamante debería solicitar la devolución de su dinero y una disculpa y no el despido, lo cual lo ha de sopesar la empresa	SÍ	NO No cita el nombre de la cajera	SÍ	<b>4 SÍ / 13 NO</b>
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
R 22	NO Está reservado el derecho de admisión	NO Reclamación formal. No como se ha redactado	NO Mala redacción: No hay que explicitar que se dispone a redactar. No se justifica la calificación de los hechos como <i>inmoral</i> . Conectores como <i>sin más</i> no proceden en este tipo de escritos. No se precisan las medidas que se solicitan.	SÍ	NO Formalmente no es correcto por su redacción	SÍ	SÍ	NO	SÍ Pero hay mal uso de vocabulario
	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	
	SÍ	NO No especifica cuándo sucedieron los hechos	SÍ	NO Creo que deberían especificarse las <i>medidas</i> que se espera conseguir mediante la interposición de esta queja.	SÍ	SÍ	SÍ	NO	<b>9 SÍ/ 8 NO</b>

Algunos de los informantes, además realizaron comentarios generales acerca de todos los textos.

La informante 1 hizo la siguiente consideración:

*Haría una rectificación formal, pues como en las instancias debería estar más claramente representada la parte de los hechos con la parte de la petición. Es decir, qué ha ocurrido, y cuáles son mis pretensiones. La descripción de los hechos es importante, y también debe estar más claro qué se pretende conseguir, algunos de los textos presentan desajustes en este sentido.*

Esta informante (como todos nuestros informantes) no sabía que los textos que se les proporcionaron habían sido escritos en la hoja de reclamaciones que ofrece la Junta de Andalucía, la cual no dispone de espacios diferenciados para la expresión de los hechos sucedidos y de lo solicitado.

El informante 16 opinó lo siguiente:

*En general me parece que los fallos se deben a la no adecuación de lo que se pide con el organismo al que se dirige o la falta de datos para que se pueda resolver la reclamación. También a la no adecuación entre lo que se ha perdido y la indemnización que se pide (si la habitación está sucia, que la limpien o la cambien). O las condiciones del contrato. Que los hechos sean demostrables y a la política de la empresa. Tiene que aparecer el nombre del reclamante y del reclamado.*

El informante 17 manifestó:

*La gente tiene razón en las quejas pero se pasa a la hora de exigir a sus responsables sanciones, despidos de personas que pueden ser las responsables directas, y creo que el usuario no puede exigir eso ya que eso lo ha de hacer de forma interna el responsable de dicha persona y nunca el cliente aunque tenga razón en la queja.*

- **Resultados de las consideraciones de los informantes**

Ninguna reclamación ha sido considerada adecuada por todos los informantes. Aunque todos los informantes han considerado alguna reclamación como adecuada.

Reclamaciones de las que la mayoría ha dicho que son adecuadas: 2, 5,6, 8, 9, 10, 13,15, 17, 20, 22 (son 11 de 22).

Las siete reclamaciones más adecuadas según los informantes son:

Reclamación 9 (han dicho sí 14 informantes de 17).  
Reclamación 5 (han dicho sí 12 informantes de 17).  
Reclamación 20 (han dicho sí 12 informantes de 17).  
Reclamación 2 (han dicho sí 11 informantes de 17).  
Reclamación 8 (han dicho sí 11 informantes de 17).  
Reclamación 10 (han dicho sí 11 informantes de 17).  
Reclamación 17 (han dicho sí 11 informantes de 17).

- **Reclamaciones consideradas adecuadas por la mayoría de los informantes con las modificaciones propuestas por estos**

### **Consideraciones generales**

De las siete reclamaciones consideradas adecuadas por un mayor número de informantes, hemos desechado las número 5 (beca Erasmus), 10(recibo de agua caliente), 17 y 20(retrasos de vuelos). La 5 acerca de a la beca Erasmus hace referencia a una realidad que los alumnos de estas edades no conocen. La 10 sobre un recibo de agua caliente resulta más lejana a estos alumnos ya que estas gestiones las hacen sus padres y además les resultaría poco atractiva. Las reclamaciones 17 y 20 se refieren a viajes de avión y esta realidad también es lejana a los alumnos ya que hemos comprobado que la mayoría de nuestros alumnos de 2º de ESO no han viajado nunca en avión.

Del IES Clara Campoamor de Peligros en el curso 2007/2008:

- En el grupo 2ºA de 19 alumnos/as, 12 no han viajado nunca en avión.
- En el grupo 2ºB de 17 alumnos/as, 14 no han viajado nunca en avión.

Del IES Don Diego de Bernuy de Benamejí en el curso 2008/2009:

- En el grupo 2ºA de 17 alumnos/as, 13 no han viajado nunca en avión.

Hemos seleccionado las número 2 (compra mediante un portal de Internet), 8 (teléfono móvil) y 9 (prenda de ropa) para presentarlas como modelo a los alumnos de la ESO, porque se refieren a situaciones, en las que posiblemente ellos podrían verse envueltos, la mayoría tienen Internet en casa y teléfono móvil, y podrían disponer de dinero suficiente para realizar pequeñas compras.

Las tres reclamaciones que hemos seleccionado para trabajar con nuestros alumnos por estar entre las mayoritariamente consideradas como adecuadas y por considerar que se refieren a situaciones cercanas y motivadoras para nuestros alumnos.

No obstante, acerca de estas tres reclamaciones seleccionadas nuestros informantes habían hecho consideraciones que hemos tenido en cuenta para modificarlas antes de presentarlas como modelo a nuestros alumnos. A continuación, presentamos las reclamaciones

seleccionadas con las modificaciones realizadas de acuerdo con las opiniones de nuestros informantes.

En cuanto a la reclamación 2 atendiendo a las observaciones de los informantes (que se pueden observar en la tabla anterior) realizamos las siguientes modificaciones:

**Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes:**

- Hemos escrito una fecha concreta.
- Hemos cambiado la oración final *el artículo del cual fui ganador de su puja por el artículo que gané en la puja.*
- Hemos consignado un código de referencia.
- Hemos quitado la coma que aparecía en: *He realizado una compra a un vendedor de fuera de mi ciudad, mediante "ebay".*
- En lugar de *Y tras*, hemos escrito *Tras*.

Y el texto ha quedado así:

**Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes**

*El día 3 del mes pasado realicé una compra a un vendedor de fuera de mi ciudad mediante su portal Ebay (el número de referencia de esta es 2357). Tras ganar la puja e ingresar el dinero en la cuenta facilitada por el vendedor del artículo, este no me ha enviado la compra. Desearía recuperar mi dinero puesto que no he adquirido el artículo que gané en la puja.*

En lo que se refiere a la reclamación 8 atendiendo a las observaciones de los informantes realizamos las siguientes modificaciones:

**Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes**

- Para evitar la ambigüedad hemos incluido las referencias su compañía, no hemos escrito un nombre concreto puesto que este debe aparecer en el apartado dedicado a los datos, en este mismo apartado aparecería la fecha.
- Hemos cambiado la referencia a un año por un mes, ya que un informante dijo que le parecía tarde para reclamar.
- Hemos sustituido *Quisiera reclamar* por *Solicito*.

Con ello, la reclamación queda de la siguiente manera:

#### **Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes**

*Solicito el descuento prometido por su compañía de telefonía al participar en una promoción.*

*Su compañía prometía un descuento del 50% del total del recibo durante un año a cambio de adquirir un teléfono móvil. Ha pasado un mes y no me han descontado nada.*

Teniendo en cuenta las consideraciones de los informantes a la reclamación 9 hemos realizado los siguientes cambios:

#### **Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes**

- Hemos sustituido *lamparones* por *manchas*.
- Hemos quitado la referencia *tela normal* por la imprecisión del adjetivo.
- Hemos suprimido el argumento *solo me la he puesto una vez*.
- Donde ponía *exijo* lo cambiamos por *solicito*.
- Hemos cambiado *que lavé a 30°* por *la cual lavé a 30°C*.
- Hemos cambiado *ticket* por *tique* ya que esta es la forma que recoge el *DRAE*.
- Hemos incluido artículos determinados necesarios: *Adjunto tique con la fecha de la compra y el código del artículo*.
- Escribimos *ZARA* en letra minúscula, *Zara*.

#### **Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes**

*El pasado jueves adquirí una prenda de ropa en la tienda Zara, concretamente una camiseta verde de manga corta, la cual lavé a 30°C como indicaba la etiqueta. Desconozco la razón pero mi camiseta está ahora estropeada, el color se ha desteñido y está llena de manchas. Solicito que se me devuelva el dinero. Adjunto tique con la fecha de la compra y el código del artículo.*

- **Consulta acerca de las reclamaciones consideradas más adecuadas modificadas con las observaciones de los informantes**

Una vez que teníamos las reclamaciones de las que los 17 informantes que consultamos habían decidido que eran las más adecuadas, seleccionamos tres que por el tema eran las que podían resultar más cercanas a los alumnos e hicimos los cambios que los informantes proponían.



Debido a que algunos informantes habían manifestado que estas reclamaciones no eran adecuadas y habíamos introducido los cambios que nos sugirieron, para volver a comprobar si eran adecuadas o no para hablantes competentes nativos, pedimos a otros informantes diferentes que nos diesen su opinión.

- **Informantes**

Profesores de educación secundaria:

Informante 18, profesora de Lengua Castellana y Literatura

Informante 19, profesora de educación física

Informante 20, profesora de matemáticas

Informante 21, profesor de tecnología

Informante 22, profesor de matemáticas

Informante 23, profesora de matemáticas

Licenciados, diplomados, estudiantes:

Informante 24, administrativa de la Junta de Andalucía, licenciada en sociología y ciencias políticas

Informante 25, licenciada en biología

Informante 26, licenciada en historia del arte

Informante 27, diplomada en enfermería

Informante 28, diplomada en magisterio de educación primaria

Informante 29<sup>210</sup>, licenciada en farmacia, doctoranda

Informante 30, licenciado en empresariales

Informante 31, diplomada en magisterio

Informantes del 32 al 39, licenciados/as en farmacia

Número de informantes: son 22, seis profesores de educación secundaria, trece licenciados, tres diplomados.

- **Consideraciones de los informantes**

### Reclamación 1

*El día 3 del mes pasado realicé una compra a un vendedor de fuera de mi ciudad mediante su portal Ebay (el número de referencia de esta es 2357). Tras ganar la puja e ingresar el dinero en la cuenta facilitada por el vendedor del artículo, este no me ha enviado la compra. Desearía recuperar mi dinero puesto que no he adquirido el artículo que gané en la puja.*

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 18, profesora de Lengua Castellana y Literatura	Sí	Aunque tendría que especificar si pagó con tarjeta o en metálico, para que se sepa donde quiere que le ingresen el dinero.

<sup>210</sup> Esta informante comunicó que realizaba habitualmente compras en el portal Ebay.

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 19, profesora de Educación Física	Sí	
Informante 20, profesora de Matemáticas	Sí	No queda claro a que se refiere <i>el número de referencia de esta</i>
Informante 21, profesor de Tecnología	Sí	Aunque yo sería más preciso, más exhaustivo
Informante 22, profesor de Matemáticas	Sí	<i>esta, este</i> , deberían llevar tilde Faltaría indicar los datos personales del que pone la reclamación. Se echa de menos presentarse de forma educada/correcta y dirigirse convenientemente al destinatario. Por último, una despedida cordial confiando en que sus pretensiones llegan a buen fin (esperando su respuesta). Poner fecha, lugar y firma.
Informante 23, profesora de matemáticas	Sí	
Informante 24, administrativa de la Junta de Andalucía	No	Habría que poner: día concreto, nombre del vendedor, nombre de la ciudad, dinero que ingresó, adjuntar el resguardo de ingreso, datos, expone, solicita, fecha y firma
Informante 25, licenciada en biología	Sí	Pondría la fecha exacta
Informante 26, licenciada en historia del arte	Sí	
Informante 27, diplomada en enfermería	No	Debería ser más explícita, especificar más Debería decir qué ha comprado
Informante 28, diplomada en magisterio de educación primaria	Sí	
Informante 29, licenciada en farmacia, doctoranda	Sí	Es innecesario que diga que era un comprador <i>de fuera de mi ciudad</i> <i>No adquirido</i> <i>No la compra sino el artículo</i>

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 30, licenciado en empresariales	No	No puedes afirmar que el vendedor no ha enviado el artículo, sí que tú no lo has recibido Uso inapropiado de la palabra <i>adquirido</i> debería ser <i>recibido</i> Fotocopia del resguardo
Informante 31, diplomada en magisterio	Sí	No queda claro a que se refiere el número de referencia
Informante 32, licenciado/a en farmacia		Debería indicar también la fecha de la compra (mes y año) Nombre de la ciudad del vendedor Artículo comprado y precio de este Número de cuenta en que ingresó el dinero
Informante 33, licenciado/a en farmacia		Debería indicar también la fecha de la compra (mes y año) Nombre de la ciudad del vendedor Artículo comprado y precio de este Número de cuenta en que ingresó el dinero éste y ésta deberían llevar tilde porque son pronombres Número identificativo del vendedor
Informante 34, licenciado/a en farmacia		Debería indicar también la fecha de la compra (mes y año) Nombre de la ciudad del vendedor Artículo comprado y precio de este Número de cuenta en que ingresó el dinero Número del vendedor

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 35, licenciado/a en farmacia		Cuando indica el número de referencia, no indica claramente a qué se refiere si a la cuenta del vendedor, del artículo fecha de la compra
Informante 36 licenciado/a en farmacia		Se repite diciendo que fue él quien ganó la puja  No es necesario decir que el vendedor es de fuera de su ciudad fecha de la compra
Informante 37 licenciado/a en farmacia		Referencia del artículo y referencia de la transacción (para poder consultar la subasta y comprobar que fue el/ella quien la ganó, cuál fue la puja máxima...)
Informante 38 licenciado/a en farmacia		Muchas faltas de ortografía y errores gramaticales Si ha hablado previamente o no con el vendedor del artículo a respecto fecha de la compra Datos del vendedor
Informante 39 licenciado/a en farmacia		Debería indicar también la fecha de la compra (mes y año) Fecha en la que ingresó el dinero éste y ésta deberían llevar tilde porque son pronombres Si ha hablado previamente o no con el vendedor del artículo al respecto Indicar qué dijo el vendedor al respecto Datos del vendedor Una referencia en la que se especifique que fue el/ella el que ganó la puja Referencia del artículo y referencia de la transacción Fecha actual

### **Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes**

- Hemos indicado la fecha concreta en la que sucedieron los hechos.
- Hemos indicado la ciudad de procedencia del vendedor.
- Hemos especificado el artículo comprado.
- Hemos concretado el precio del artículo.
- Hemos explicitado que el número de referencia es el de la compra.
- No hemos puesto tilde al pronombre esta ya que en el *Diccionario Panhispánico de dudas* se indica que no es necesario ponerla en este caso.
- Hemos especificado un número de cuenta.
- Hemos cambiado *adquirido por recibido*.
- Con los cambios realizados hemos conseguido que la reclamación sea más precisa.
- No hemos incluido los datos personales del reclamante ni la fecha de la reclamación puesto que esta información se pone en otro apartado superior de la hoja de reclamación.
- Hemos incluido la referencia a que se adjunta una fotocopia del resguardo de ingreso.
- Dado que tres informantes dijeron que pusiésemos la ciudad en la que vivía el vendedor y dos que no era necesario decir que era de fuera, hemos indicado una ciudad de procedencia.
- No hemos mencionado si el reclamante ha hablado con el vendedor (ni que dijo este), porque de haber sido así, la persona que escribió la reclamación lo hubiese escrito, y esta modificación sería una intromisión excesiva en la redacción del texto original por nuestra parte.
- No hemos incluido el número de referencia del artículo ni del vendedor, ya que creemos que con el de la compra es suficiente.
- El texto original poseía firma en el apartado de la hoja de reclamación dedicada a ello, pero en nuestro texto al no estar escrito a mano no la tenía.
- No hemos diferenciado expone y solicita, porque la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía no lo hace.
- No hay presentación ni despedida porque es el texto de una hoja de reclamación y no una carta de reclamación.
- No hemos creído necesario especificar si se pagó con tarjeta o en metálico, observación que hizo una sola informante, puesto que se supone que si ingresa el dinero en una cuenta lo hizo en metálico.

- Puesto que solo lo ha dicho un informante no hemos consignado la fecha de ingreso del dinero.
- Hemos cambiado *adquirido* por *recibido*.
- Hemos cambiado *compra* por *artículo*.
- Hemos suprimido la repetición de *que gané en la puja*.
- No hemos indicado el lugar porque en la hoja de reclamación hay un espacio para ello.
- Hemos especificado el nombre del vendedor.

### Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes

*El día 3 de marzo de 2008 realicé la compra de un reloj a un vendedor de Madrid (D. José García Pérez) mediante su portal Ebay (el número de referencia de la compra es 2357). Tras ganar la puja e ingresar el dinero (98 €) en la cuenta facilitada por el vendedor (2100-3337-56-3245987654), no he recibido el artículo. Por ello, desearía recuperar mi dinero. Adjunto una fotocopia del resguardo de ingreso.*

### Reclamación 2

*El pasado jueves adquirí una prenda de ropa en la tienda Zara, concretamente una camiseta verde de manga corta, la cual lavé a 30°C como indicaba la etiqueta. Desconozco la razón pero mi camiseta está ahora estropeada, el color se ha desteñido y está llena de manchas. Solicito que se me devuelva el dinero. Adjunto tique con la fecha de la compra y el código del artículo.*

### Resumen de las consideraciones de los informantes con información sobre el número de informantes:

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 18, profesora de Lengua Castellana y Literatura	Sí	
Informante 19, profesora de educación física	Sí	<i>Desconozco la razón</i>
Informante 20, profesora de matemáticas	Sí	
Informante 21, profesor de tecnología	Sí	Aunque yo sería más preciso, más exhaustivo

<b>INFORMANTE</b>	<b>ADECUADA (SÍ O NO)</b>	<b>RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA</b>
Informante 22, profesor de matemáticas	Sí	,la cual lavé a 30°C, Desconozco la razón, (el color) se ha desteñado Adjunto el tique  Faltaría indicar los datos personales del que pone la reclamación. Se echa de menos presentarse de forma educada/correcta y dirigirse convenientemente al destinatario. Por último, una despedida cordial confiando en que sus pretensiones llegan a buen fin (esperando su respuesta). Poner fecha, lugar y firma.
Informante 23, profesora de matemáticas	Sí	
Informante 24, administrativa de la Junta de Andalucía		Día concreto Más descriptivo Habría que poner datos, expone, solicita, fecha y firma
Informante 25, licenciada en biología	Sí	Pondría el precio
Informante 26, licenciada en historia del arte	Sí	
Informante 27, diplomada en enfermería	No	No se expresa bien cuando explica lo que le pasó a la prenda, no suena bien: mi camiseta está ahora estropeada, el color se ha desteñado y está llena de manchas No sería motivo para poner una reclamación, solamente si se niegan a cambiar
Informante 28, diplomada en magisterio de educación primaria	Sí	
Informante 29, licenciada en farmacia, doctoranda	Sí	No es muy formal pero tampoco es necesario que lo sea para lo que es
Informante 30, licenciado en empresariales	No	Debería decir qué tienda es, no basta con la tienda Zara Adjuntaría fotocopia del tique, no el tique
Informante 31, diplomada en magisterio	Sí	

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 32, licenciado/a en farmacia		Falta la fecha de la compra Importe que desea que le devuelvan Debería indicar la ciudad en la que está la tienda
Informante 33, licenciado/a en farmacia		Falta la fecha de la compra Importe que desea que le devuelvan Debería concretar la tienda
Informante 34, licenciado/a en farmacia		Falta la fecha de la compra "Desconozco la razón" le da debilidad a la reclamación, debería omitir ese comentario
Informante 35, licenciado/a en farmacia		"Desconozco la razón" le da debilidad a la reclamación, debería omitir ese comentario Cambiaría solicito por exijo
Informante 36, licenciado/a en farmacia		Está muy bien
Informante 37, licenciado/a en farmacia		Indicar la tienda "Desconozco la razón" le da debilidad a la reclamación, debería omitir ese comentario Falta la fecha de la compra especificando día, mes y año Debería indicar qué ha dicho el vendedor
Informante 38, licenciado/a en farmacia	Sí	Está bien
Informante 39, licenciado/a en farmacia		Fecha <i>Desconozco la razón</i> le da debilidad a la reclamación, debería omitir ese comentario No lo veo conveniente ya que las reclamaciones deben ceñirse a los hechos y opiniones que aporten algo a la misma



### **Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes**

- Hemos indicado una fecha concreta.
- Hemos eliminado la expresión *Desconozco la razón*.
- Hemos indicado el precio de la prenda.
- Hemos especificado la tienda en la que compró la prenda.
- No hemos incluido firma, datos personales ni lugar porque hay espacios destinados a ello en la hoja de reclamación.
- Con las modificaciones realizadas la reclamación resulta más precisa.
- Hemos puesto coma después de *la cual lavé a 30º C*.
- Hemos cambiado *el color se ha desteñado por se ha desteñado*.
- Hemos puesto artículo delante de *tique*.
- No hemos diferenciado *expone* y *solicita* porque la hoja de reclamación no lo permite.
- Creemos que este sí puede ser motivo para poner una reclamación escrita aunque también podría reclamarse oralmente (por esta misma razón no hemos escrito qué dijo el vendedor).
- Hemos indicado que se adjunta una fotocopia del tique en vez del tique.
- No hemos cambiado *solicito* por *exijo* porque esta opinión la ha presentado solo un informante de este segundo grupo, mientras que muchos de los informantes del primer grupo nos dijeron que en una reclamación no se debe exigir sino solicitar.
- Presenta numerosas manchas, es más formal que está lleno de manchas.

### **Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes**

*El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008, adquirí una prenda de ropa en la tienda Zara de la calle Recogidas, concretamente una camiseta verde de manga corta, la cual lavé a 30°C, como indicaba la etiqueta. Mi camiseta está ahora estropeada, se ha desteñado y presenta numerosas manchas. Solicito que se me devuelvan los 19,95 euros que me costó la prenda. Adjunto una fotocopia del tique con la fecha de la compra y el código del artículo.*

### **Reclamación 3**

*Solicito el descuento prometido por su compañía de telefonía al participar en una promoción.  
Su compañía prometía un descuento del 50% del total del recibo durante un año a cambio de adquirir un teléfono móvil. Ha pasado un mes y no me han descontado nada.*

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 18, profesora de Lengua Castellana y Literatura	Sí	
Informante 19, profesora de educación física	Sí	
Informante 20, profesora de matemáticas		Mes, año Más claros los datos Que explique cómo sería el descuento
Informante 21, profesor de tecnología	Sí	Aunque yo sería más preciso, más exhaustivo
Informante 22, profesor de matemáticas		La promoción que detallo a continuación  <i>Aún no me han (ha, si es la compañía) descontado nada</i>  Faltaría indicar los datos personales del que pone la reclamación. Se echa de menos presentarse de forma educada/correcta y dirigirse convenientemente al destinatario. Por último, una despedida cordial confiando en que sus pretensiones llegan a buen fin (esperando su respuesta). Poner fecha, lugar y firma.
Informante 23, profesora de matemáticas	Sí	
Informante 24, administrativa de la Junta de Andalucía Licenciada en sociología y ciencias políticas		Habría que poner datos, expone, solicita, fecha y firma Más explícito Compañía Qué promoción ¿dónde la ha visto?
Informante 25, licenciada en biología	Sí	Pondría la compañía
Informante 26, licenciada en historia del arte	Sí	
Informante 27, diplomada en enfermería	No	Sería más explícita Es una estafa Los pondría verdes

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 28, diplomada en magisterio de educación primaria	Sí	
Informante 29, licenciada en farmacia, doctoranda	No	Debería ser más formal No adecuada la palabra <i>prometido</i> No diría <i>ha pasado un mes y no me han descontado nada sino todavía no me he beneficiado de la promoción</i> No diría Su compañía prometía, sino la promoción consistía en...
Informante 30, licenciado en empresariales	No	No diría <i>descuento prometido</i> sino <i>descuento por o al</i> No diría <i>ha pasado un mes</i> sino <i>he recibido el primer recibo</i> , porque te pueden cobrar al mes o a los dos meses No diría <i>un descuento a cambio</i> no es un trueque
Informante 31, diplomada en magisterio	Sí	
Informante 32, licenciado/a en farmacia		Nombre de la promoción Resguardo o acreditación de estar apuntado a la promoción Factura del periodo en el que no se efectuó el descuento
Informante 33, licenciado/a en farmacia		No sabes si el descuento se aplica mensualmente o cada dos meses Nombre de la promoción Resguardo o acreditación de estar apuntado a la promoción Fecha en la que se apuntó a la promoción
Informante 34, licenciado/a en farmacia		Nombre de la promoción Resguardo o acreditación de estar apuntado a la promoción Nombre de la compañía Fecha en la que se dio de alta en la promoción
Informante 35, licenciado/a en farmacia		Nombre de la promoción Cambiaría el orden en que se estructura la reclamación

INFORMANTE	ADECUADA (SÍ O NO)	RAZONES POR LAS QUE NO ES ADECUADA
Informante 36, licenciado/a en farmacia		Está fatal
Informante 37, licenciado/a en farmacia		<i>ha pasado un mes y...</i> coloquial
Informante 38, licenciado/a en farmacia		Compañía Nombre de la promoción Solo ha pasado un mes, debería esperar más
Informante 39, licenciado/a en farmacia		Está tan mal que no hay nada que pueda decir

### Modificaciones realizadas siguiendo las indicaciones de los informantes

- No hemos creído necesario inventar un nombre concreto para la promoción.
- Hemos escrito un nombre para la compañía.
- Hemos incluido una referencia a que se adjunta el resguardo de compra del teléfono y participación en la promoción, y de la factura del mes.
- Hemos explicado en qué consiste la promoción.
- Con las modificaciones realizadas la reclamación resulta más precisa.
- Hemos cambiado *ha pasado un mes* por *He recibido la factura correspondiente al primer mes*.
- No hemos incluido firma, fecha, datos personales ni lugar porque hay espacios destinados a ello en la hoja de reclamación.
- Hemos eliminado *prometido* en el *el descuento prometido*.
- No hemos diferenciado expone y solicita porque la hoja de reclamación no lo permite
- No hemos incluido presentación ni despedida porque no es una carta de reclamación sino el texto de una hoja de reclamación.
- No hemos tenido en cuenta la opinión de que un mes es poco tiempo, porque esta opinión la manifestó un solo informante frente a otros que dijeron lo contrario.
- No hemos introducido elementos de crítica más severa porque hubiese sido una intromisión en el estilo del texto.
- Pensamos que con los cambios introducidos la reclamación resulta más formal.
- Hemos cambiado *su compañía prometía* por *La promoción que consistía en*.
- Hemos eliminado la expresión *un descuento a cambio de*.
- No hemos cambiado el orden de la reclamación porque esta opinión la ha manifestado un solo informante frente a todos los demás que no dijeron nada al respecto. Además no es una falta de corrección.

## Texto adaptado siguiendo las observaciones de los informantes

### Reclamación 3

*Solicito el descuento correspondiente al 50% del importe de la factura de mi teléfono móvil del mes de enero que ofrecía la compañía Movistar al participar en la promoción que detallo a continuación:*

*La promoción consistía en que por adquirir un teléfono móvil la compañía descontaba un 50% del total de cada recibo mensual durante un año. He recibido la factura correspondiente al primer mes y todavía no me he beneficiado de la promoción.*

*Adjunto fotocopias del resguardo de compra del teléfono y de mi participación en la promoción y de la factura del mes de enero.*

#### 5.2.5.4. Reclamaciones presentadas como modelo a nuestros alumnos

Mediante este proceso, petición a alumnos de la facultad de traducción de elaboración de reclamaciones, y elección y análisis por parte de un grupo de informantes, selección y modificación de estas por nuestra parte, nueva consideraciones de otro grupo de informantes diferentes y modificaciones de acuerdo con sus indicaciones, obtuvimos tres reclamaciones que hemos presentado y que debido a su proceso de composición, selección y modificación responden a los criterios que nos venimos planteando y que justificamos en los apartados (*Criterios de análisis de las reclamaciones auténticas*, p. 480 y *Criterios de análisis de las reclamaciones* p. 490):

- Su extensión se corresponde con la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía en la que redactaron sus textos los alumnos de traducción y en nuestra actividad los alumnos de la ESO.
- Formulan una solicitud.
- Utilizan información y expresiones que un grupo de informantes (3 alumnos de traducción y 39 informantes) consideran adecuadas a una reclamación que plantea un consumidor en una situación cotidiana.
- Están redactadas en un lenguaje actual, correcto.
- Los temas son cercanos y motivadores para el alumnado de la ESO.

#### 5.2.5.5. Resumen de las consideraciones acerca del corpus de reclamaciones

Presentamos a continuación las conclusiones que hemos extraído a partir de los comentarios de los informantes a las reclamaciones que escribieron los alumnos de traducción. De estos

comentarios hemos extraído información acerca de qué debe aparecer y qué no en una reclamación, y cómo expresarse según hablantes competentes y nativos de español.

Hemos de señalar que los informantes leyeron solo los textos extraídos de las hojas de reclamación de la Junta de Andalucía del apartado de exposición de hechos. Arriba estaba indicado el lugar, fecha, datos del reclamante y del reclamado, cosa que los informantes no sabían. En la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía que reproducimos en el anexo 2, p. 815, no se dispone de apartados para exponer y solicitar, solo para exponer.

Reproducimos a continuación las consideraciones de la bibliografía que trata la reclamación y de los informantes con información del número de informantes que han manifestado esta opinión y qué informantes concretos lo han hecho:

<b>CONSIDERACIONES DE LOS INFORMANTES ACERCA DE LA RECLAMACIÓN</b>		
<b>DIFERENTES ASPECTOS</b>	<b>OPINIONES</b>	<b>MANUALES INFORMANTES</b>
<b>TIPOLOGÍA TEXTUAL</b>	No es una denuncia	<i>Decreto 72/2008 de 4 de marzo por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía</i> Total: 7 informantes Informantes: 1, 2, 6, 8, 12, 15, 16
	No debe ser una queja	<i>Decreto 72/2008 de 4 de marzo</i> Total: 1 Informante 8
	Es una argumentación	Echazarreta, López: 2003, Bazarra, López 2007, Del Canto Total: 1 Informante 8
	No es una sugerencia	Total: 1 Informante 8
	Es necesario argumentar	Total: 1 Informante 5
<b>PROPÓSITO COMUNICATIVO</b>	El objetivo principal es convencer de que tenemos razones y de que nuestras peticiones son justas.	Echazarreta
<b>ESTRUCTURA</b>	Datos personales, motivo de la reclamación y propuesta de solución	López: 2003, López: 2005, Ferro, López 2007

**INFORMACIÓN NECESARIA**

Datos del consumidor, datos del proveedor, breve descripción de los hechos, objetivo de la reclamación	Bazarra
Motivo de la reclamación, propuesta de solución, datos del consumidor, documentación	Garraón
Encabezamiento (datos personales), motivo de la reclamación, solicitud, cierre	Del Canto, Fanjul
Cierra el escrito con el lugar y la fecha de la reclamación, y fírmalo, añade en el pie de página el destinatario de la reclamación	López 2007
Hay que anotar de forma ordenada los hechos que dan origen a la reclamación	López: 2003
La precisión temporal debería ir al principio	Total: 1 Informante 3
Debe ir al principio la descripción de los hechos y después la solicitud	Total: 1 Informante 35
Es necesario presentarse y despedirse	Total: 1 Informante 22
Debería estructurarse en <i>expone</i> y <i>solicita</i>	Total: 1 Informante 24
Datos concretos: quiénes son los protagonistas del suceso, dónde ocurrió, qué pasó, qué daño se produjo	Echazarreta
Fecha exacta	Total: 9 Informantes: 13, 20, 24, 25, 32, 33, 34, 37, 39
Fecha de la compra	Total: 5 Informantes: 32, 34, 36, 38, 39
Nombre del establecimiento, compañía o empresa	Total: 5 Informantes: 6, 8, 13, 24, 25
Concretar nombres de ciudades	Total: 5 Informantes: 13, 24, 32, 33, 34
Datos del establecimiento o empresa	Total: 5 Informantes: 13, 30, 32, 33, 37
Fecha del momento en el que se reclama	Total: 4 Informantes: 22, 24, 35, 39
Descripción de la promoción	Total: 4 Informantes: 13, 20, 22, 24
Las personas que se vieron	Total: 4

envueltas en los hechos sucedidos	Informantes: 1,3, 13, 16
Hay que indicar con claridad a quien va dirigida la reclamación	Total: 4 Informantes:1, 3, 5, 11
Artículo comprado	Total: 4 Informantes: 27, 32, 33, 34
Precio del artículo	Total: 4 Informantes: 25, 32, 33, 34
Explicar los hechos, lo que ha pasado	Total: 4 Informantes: 1, 2, 6,13
Lo que se pretende conseguir	Total: 4 Informantes: 1, 11, 13, 16
Nombre de la promoción	Total: 4 Informantes: 33, 34, 35, 38
Datos del vendedor	Total: 3 Informantes: 24, 38, 39
Cuándo sucedieron los hechos	Total: 3 Informantes: 3, 11, 13
Número de cuenta en el que ingresó el dinero	Total: 3 Informantes: 32, 33, 34
Número identificativo del vendedor (Ebay)	Total: 2 Informantes: 33, 34
Referencia artículo (Ebay)	Total: 2 Informantes: 37, 39
Referencia de la transacción (Ebay)	Total: 2 Informantes: 37, 39
Lugar	Total: 2 Informantes: 22, 24
Firma	Total: 2 Informantes: 22, 24
Fecha en la que se apuntó a la promoción	Total: 2 Informantes: 33, 34
No deben faltar datos en la narración de los hechos (¿Permaneció en la habitación?, usó o no la habitación)	Total: 2 Informantes: 3, 13
Especificar daños	Total: 2 Informantes: 3,6
Datos personales del reclamante	Total: 2 Informantes: 22, 24
Motivo de la reclamación	Total: 2 Informantes: 3, 11
Dinero ingresado (Ebay)	Total: 1 Informante 24
Fechas de los distintos hechos	Total: 1 Informante 6
Medio de compra	Total: 1 Informante 6
Lectura del contador de agua	Total: 1 Informante 6



**MICROFUNCIONES Y  
EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS**

Tiempo transcurrido	Total: 1 Informante 6
Vuelos retrasados, vuelos con los que se enlaza	Total: 1 Informante 3
Horas y fechas de los viajes	Total: 1 Informante 13
Cantidades	Total: 1 Informante 3
Explicar el sistema de compra	Total: 1 Informante 13
<b>Explicar los hechos, contar qué ha ocurrido</b>	Total: 4 Informantes 1, 2, 6, 13
Expone el motivo de su reclamación: <i>Que..., dado que / ya que / como / pues / porque / por culpa de...</i> <i>Que..., por lo cual/ de modo que / si / de ahí que / así pues...</i>	López 2007
Correlación de los tiempos verbales al contar los hechos	Total: 1 Informante 9
<b>Concretar:</b>	Total: 3
Hay que especificar	Informantes 6, 10, 13
<b>Hacer una petición, indicar pretensiones</b>	Echazarreta, López: 2003, López: 2005, Ferro, Bazarra, Garralón, López 2007, Del Canto, Fanjul
	Total: 2 informantes Informantes 1, 13
Encabezamiento que relacione la solución que sugieres con los argumentos expuestos <i>Por todo ello, solicita que...</i> <i>En consecuencia, solícita que...</i> <i>Por estas razones, solicita que...</i>	López 2007
Se debe pedir algo concreto	Total: 2 Informantes 12, 13
<b>No expresarse de modo impersonal</b>	Total: 1 Informante 3
Imprecisión <i>se me aseguró</i>	
<b>Expresar posterioridad</b>	Total: 1
En vez de <i>AL COMPRAR UNA BOLSA</i> debería escribir <i>después de comprar</i>	Informante 9
<b>Expresar finalidad:</b>	Total: 1
No debe escribir <i>he perdido</i>	Informante 9

*otro avión del que ya tenía comprado el billete sino otro vuelo para el que ya tenía comprado el billete*

**No agradecer:** Total: 1  
 No se dan las gracias en una reclamación, es un derecho Informante 1

**Expresar causa**  
 Hay que argumentar Total: 1  
 Informante 5

No expresiones coloquiales Total: 2  
*he recibido una atención pésima por parte de la cajera por no devolverme mi dinero y por insultarme podría escribir al no devolverme* Informantes: 4,9

**Expresar intención:** Total: 1  
 No hay que explicitar que se dispone a redactar, se redacta sin más Informante 3

**Reprochar, expresar enfado** Total: 1  
*lo sucedido es una estafa, los pondría verdes* Informante 27

**Despedirse** Total: 1  
 Conectores como *sin más* no proceden en este tipo de escritos *Sin más, deseo que se tomen medidas contra este tipo de discriminación y rechazo)* Informante 3

**Motivos de la reclamación** Del Canto  
 "EXPONE"

**Solicitud**  
 "SOLICITA"

**Fórmula de despedida de cortesía**

*Atentamente*

**Lugar y fecha de la reclamación**

*En Madrid, a 30 de julio de 2008*

**ADECUACIÓN, CUESTIONES DE ESTILO**

Evitar la reiteración Total: 7  
 Informantes: 3, 4, 5, 6, 9, 15, 36

Debe ser clara López 2003  
 Total: 7  
 Informantes: 1, 2, 6, 11, 13, 16, 20

Debe ser verosímil Total: 4  
 Informantes: 5, 11, 19, 24

Debe tener sentido Total: 3

Debe ser comprensible	Informantes: 8, 12, 13 Total: 3
Debe ser coherente	Informantes: 6, 13, 15 Total: 3
Debe ser lógica	Informantes: 3, 5, 8 Total: 1
Debe ser creíble	Informante 5 Total: 1
Debe ser seria	Informante 10 Total: 1
Debe ser descriptiva	Informante 2 Total: 1
Es necesario explicar los hechos, qué ha ocurrido con claridad	Informante 24 Total: 4
Hay que dejar constancia de los hechos de forma escueta	Informantes: 1, 2, 6, 13 López: 2003, López: 2005, Ferro: 2005
El tono debe ser cortés	López: 2003, López: 2005, Ferro
Se debe ser respetuoso	Echazarreta: 2003, Fanjul 2008
La forma ha de ser precisa	López: 2003, López: 2005, Ferro
Hay que argumentar	Total: 1 Informante 5
Los argumentos han de ser consistentes, convencer	Total: 1 Informante 5
Los argumentos han de ser válidos	Total: 1 Informante 5
Si se realiza por escrito tiene un carácter formal	López 2003
El lenguaje tiene que ser formal	Total: 4 Informantes: 2, 4, 9, 29
No proceden alias	Total: 4 Informantes: 3, 8, 9, 12
No es adecuado indicar <i>desconozco la razón</i> en <i>Desconozco la razón pero mi camiseta está ahora estropeada</i>	Total: 6 Informantes: 19, 22, 34, 35, 37, 39
No se debe escribir como si se tratara de un telegrama	Total: 2 Informantes: 9, 13
La redacción tiene que ser objetiva	Total: 1 Informante 2
Se deben evitar mensajes equívocos y ambiguos	Total: 1 Informante 9
No es adecuado escribir <i>Quisiera reclamar</i>	Total: 1 Informante 8
La reclamación no es muy	Total: 1

formal, pero tampoco es necesario que lo sea para pedir el cambio de una camiseta	Informante 29
La solicitud ha de ser precisa	Total: 5 Informantes: 3, 13, 21, 24, 27
Es coloquial <i>ha pasado un mes y no me han descontado nada</i>	Total: 2 Informantes: 37, 29
No está bien expresado: <i>mi camiseta está ahora estropeada, el color se ha desteñido y está llena de lamparones</i>	Total: 1 Informante 27
El tono debe ser relajado	Total: 1 Informante 9
El tono no debe ser demasiado directo	Total: 1 Informante 9
No se debe ser demasiado exigente ( <i>SOLICITO SU SUSPENSIÓN</i> )	Total: 1 Informante 9
La expresión no debe ser agresiva ( <i>SOLICITO SU SUSPENSIÓN</i> )	Total: 1 Informante 10
<i>He recibido un recibo de agua caliente de cien euros se podría sustituir por He recibido una factura/ un cargo por el consumo de agua caliente por un importe de cien euros</i>	Total: 1 Informante 9
Cambiaría <b>DESDE AQUÍ SOLICITO QUE SE INCORPORE PERSONAL</b> por <i>Mediante este medio</i>	Total: 1 Informante 9
<i>En incluía las dietas de todos los trabajadores, Las nóminas de todos los monitores eliminaría todos en ambos casos</i>	Total: 1 Informante 9
Las frases no deben ser demasiado largas	Total: 1 Informante 9
Cacofonía <i>He recibido un recibo</i> podría cambiarse por <i>He recibido una factura/ un cargo por el consumo de agua caliente</i>	Total: 1 Informante 9

<b>Nivel léxico-semántico</b>	No se debe usar el verbo <i>exigir</i> <sup>211</sup> en una reclamación	Total: 7 Informantes: 3, 4, 5, 8, 9, 10, 16
	Cambiaría <i>Reclamo que me lo descambien</i> por <i>Exijo que me lo descambien</i>	Total: 1 Informante 9
	Cambiaría <i>solicito</i> por <i>exijo</i> <sup>212</sup>	Total: 1 Informante 35
	No se debe usar <i>reclamar</i> <sup>213</sup> en <i>Reclamo disculpas</i> y <i>Reclamo que me lo descambien</i>	Total: 7 Informantes: 8,9
	No es adecuada la expresión <i>Un ciudadano cabreado</i> <sup>214</sup>	Total: 6 Informantes: 4, 9, 10, 12, 13, 15
	No es adecuado el verbo <i>descambiar</i> <sup>215</sup> Debería utilizar <i>cambien</i> (informantes 15 y 9) o <i>repongan</i> (informante 9)	Total: 3 Informantes: 8, 9, 15
	No es adecuado el adjetivo <i>grande</i> <sup>216</sup> en <i>un retraso muy grande</i> , podría cambiarse por <i>considerable</i> (informante 9)	Total: 2 Informantes: 3, 9
	Adjetivación imprecisa <i>tela normal</i>	Total: 2 Informantes: 3, 13
	Los conceptos están confusos en <i>Reclamo la falta de personal</i>	Total: 2 Informantes: 3, 9
	Se debería sustituir <i>RECLAMO LA FALTA DE PERSONAL DE SEGURIDAD DE ESTE ESTABLECIMIENTO</i> por <i>Denuncio escasez /carencia</i> <sup>217</sup>	
	No es adecuada la palabra <i>prometido</i> en <i>Quisiera reclamar el descuento prometido por la compañía al participar en una promoción</i> No diría <i>descuento prometido</i> sino <i>descuento por o al</i>	Total: 2 Informantes: 29,30

<sup>211</sup> El *DRAE* (Vigésima segunda edición, 2001) define *exigir* como 'Pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho' y el *Diccionario de uso* como 'Pedir una cosa quien tiene derecho a que se la den o puede obligar a ello' y como 'Mandar u obligar a alguien a que haga o dé cierta cosa'.

<sup>212</sup> Proponen el uso de *exigir* dos informantes frente a siete que opinan que no se debe usar este verbo en una reclamación.

<sup>213</sup> El *DRAE* define *reclamar* como: 'pedir o exigir con derecho o con instancia algo'.

<sup>214</sup> El *DRAE* marca como coloquial la acepción de *cabrear* como 'Enfadar, amostazar, poner a alguien malhumorado o receloso. El *Diccionario de uso del español* marca como vulgar *cabrear*: enfadar [se], irritar[se]'.

<sup>215</sup> En el *DRAE* *descambiar* aparece como coloq. 'Devolver una compra'.

<sup>216</sup> El *DRAE* define *grande* como 'Que supera en tamaño, importancia, dotes, intensidad, etc. a lo común y regular' por lo que la expresión *retraso muy grande* no es adecuada.

<sup>217</sup> El *DRAE* define *reclamar* como: 'pedir o exigir con derecho o con instancia algo' y lo ejemplifica del siguiente modo: *Reclamar el precio de un trabajo. Reclamar atención. De acuerdo con esta definición esta expresión no tendría sentido.*

(informante 30)	
No diría <i>Su compañía prometía, sino la promoción consistía en...</i> (informante 29) <sup>218</sup>	
No es adecuado <i>Había fuertes vientos</i>	Total: 2 Informantes:4, 9
Habría que sustituirlo por <i>soplaba un fuerte viento</i> <sup>219</sup>	
(informante 9)	
No es adecuado el verbo <i>esperar</i> <sup>220</sup> para la solicitud de la reclamación: <i>espero renueven a su personal</i>	Total: 1 Informante 3
No es adecuado el verbo <i>ingerir</i> <sup>221</sup> en <i>El pan estaba rancio y el agua no era transparente. Me obligaron a pagarlo (sin haberlo ingerido)</i>	Total: 1 Informante 4
Léxico inapropiado <i>lamparones</i> <sup>222</sup>	Total: 1 Informante 3
Se debería cambiar <i>cobrado</i> por <i>recibido, el dinero que han cobrado, por el dinero que han recibido</i> <sup>223</sup>	Total: 1 Informante 9
Se debería cambiar <i>el agua salía marrón</i> por <i>muy turbia</i> <sup>224</sup>	Total: 1 Informante 9
Imprecisión léxica <i>suficientemente en el suelo y el baño no estaban suficientemente limpios</i>	Total: 1 Informante 6
Se debería cambiar <i>tomé posesión</i> en <i>EL 5-4-2008 TOMÉ POSESIÓN DE LA</i>	Total: 1 Informante 9

<sup>218</sup> El *Diccionario de uso* define *prometer* como 'Decir alguien que dará una cosa a cierta persona o decir que hará cierta cosa obligándose a ello.' Y el *DRAE* como 'Obligarse a hacer, decir o dar algo'. De acuerdo con estas definiciones no sería adecuado utilizar el verbo *prometer* en una oración cuyo sujeto no es una persona sino una compañía o empresa debido a una promoción.

<sup>219</sup> En Torrego (2006: 373) se mencionan expresiones similares haber niebla (nubes), haber lluvias y se propone que se cambien por *cernirse la niebla (las nubes)* o *registrarse lluvias*. En Torrego 2006: 369 se hace referencia a la utilización de verbos *excesivamente polisémicos: La repetición de verbos excesivamente polisémicos como hacer, haber, tener, ser, etc., o de sustantivos como casa, cuestión... es clara muestra de pobreza léxica y de estilo poco elegante. Se trata de conseguir más variedad léxica y mayor riqueza de matices semánticos, empleando otras palabras más exactas y precisas.*

<sup>220</sup> El *DRAE* define en sus dos primeras acepciones *esperar* como 'Tener esperanza de conseguir los que se desea' y 'Crear que ha de suceder algo, especialmente si es favorable'. De acuerdo con el *Panhispanico Cuando significa 'tener esperanza [en que algo suceda] o creer que sucederá', es transitivo y va seguido de un infinitivo o de una oración introducida por que.*

<sup>221</sup> El *DRAE* define *ingerir* como 'introducir por la boca la comida, bebida o medicamentos'.

<sup>222</sup> En el *Diccionario de uso* aparece *lamparón* definido como 'Mancha muy visible en la ropa, especialmente la de grasa.' No creemos que este sea el tipo de mancha que se produce al descolorarse una prenda. Sin embargo, el *DRAE* define *lamparón* en esta acepción simplemente como 'mancha en la ropa'.

<sup>223</sup> El *DRAE* define *cobrar* como 'recibir dinero como pago de una deuda'. En el *DUE* aparece *cobrar* como 'Recibir dinero como pago de algo' con el ejemplo 'cobran en aquella ventanilla'. Puede tener como complemento la cosa por la que se paga, el documento en que se justifica el cobro o la cantidad cobrada: 'El médico me ha cobrado cinco visitas. Han venido a cobrar el recibo de la luz. Cobra doscientas mil pesetas al mes'.

<sup>224</sup> En *REDES* en referencia al sustantivo agua no aparece el adjetivo *marrón* y sí *turbio*.

<i>HABITACIÓN por ocupé</i> <sup>225</sup>	Total: 1
Se debería cambiar <i>me encontré en ME ENCONTRÉ QUE LAS SÁBANAS ESTABAN MANCHADAS Y EL SUELO Y EL BAÑO NO ESTABAN SUFICIENTEMENTE LIMPIOS por comprobé</i> <sup>226</sup>	Informante 9
Se debería cambiar <i>SOLICITO LA DEVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE LA HABITACIÓN por del pago por/ de la cuenta pagada por</i> <sup>227</sup>	Total: 1 Informante 9
En <i>siendo imprescindibles para el buen funcionamiento de mi establecimiento</i> Este adjetivo <i>buen</i> no implica daños y pérdidas	Total: 1 Informante 5
Se debería cambiar <i>rebaja por descuento</i> <sup>228</sup>	Total: 1 Informante 9
Se debería cambiar <i>He Hecho un viaje con su compañía que ha tenido 5 horas de retraso por ha sufrido</i> <sup>229</sup>	Total: 1 Informante 9
Se debería cambiar <i>he perdido otro avión del que ya tenía comprado el billete por otro vuelo para el que</i>	Total: 1 Informante 9
Se debería cambiar <i>para pedir dicha cantidad por solicitar</i> <sup>230</sup>	Total: 1 Informante 9
Se debería cambiar <i>pagando por abonando</i>	Total: 1 Informante 9
No es adecuado el sustantivo <i>suspensión en solicito su suspensión</i> <sup>231</sup>	Total: 1 Informante 8

<sup>225</sup> El DRAE define *tomar posesión* como 'Hacerse cargo de lo que se va a poseer, en ejercicio del derecho, uso o libre disposición'. De acuerdo con esta definición no sería incorrecta la expresión del alumno. Y el *Diccionario de uso* como 'Empezar con cierto acto a hacer uso de una cosa'.

<sup>226</sup> La novena acepción de encontrar en el DRAE es 'Hallar algo que causa sorpresa' y se recoge el ejemplo: *Se encontró CON aquella catástrofe*. Con lo cual, en la expresión faltaría la preposición *CON*. Por otra parte, es posible que al informante no le parezca adecuada la expresión de sorpresa que conlleva la utilización del verbo *encontrar*.

<sup>227</sup> El DRAE define *importe* como 'Cuantía de un precio, crédito, deuda o saldo.' Y el *Diccionario de uso* como 'Valor de una cosa en dinero: 'con el importe de estos trabajos me compraré una moto''. Consideramos que no hay motivo por el que la expresión *SOLICITO LA DEVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE LA HABITACIÓN* no sea adecuada.

<sup>228</sup> El DRAE define *rebaja* como 'Disminución, reducción o descuento, especialmente de los precios'.

<sup>229</sup> En Torrego 2006: 369 se hace referencia a la utilización de verbos *excesivamente polisémicos*: *La repetición de verbos excesivamente polisémicos como hacer, haber, tener, ser, etc., o de sustantivos como cosa, cuestión... es clara muestra de pobreza léxica y de estilo poco elegante. Se trata de conseguir más variedad léxica y mayor riqueza de matices semánticos, empleando otras palabras más exactas y precisas.*

<sup>230</sup> El DRAE en la acepción cuarta del término *solicitar* lo define como 'Pedir algo de manera respetuosa, o rellenando una solicitud o instancia' y el *Diccionario de uso* en la tercera acepción como 'Pedir algo respetuosamente'.

<b>Nivel morfosintáctico</b>	Sustituiría <i>no devolverme</i> por <i>no querer devolverme</i>	Total: 1 Informante 9
	Imprecisión léxica: <i>el agua no era transparente</i>	Total: 1 Informante 6
	Debería haberse expresado de manera más impersonal: <i>Exijo que haya más higiene se podría sustituir por A los responsables de los comedores se les debería exigir...</i>	Total: 1 Informante 9
	Hay falta de coherencia en: <i>el artículo del cual fui ganador de su puja. Podría sustituirse por el artículo cuya puja gané.</i>	Total: 1 Informante 6
	No debería emplear <i>por sí fuera poco</i> podría cambiarse por <i>no sólo eso</i>	Total: 1 Informante 4
	Cambiaría <i>LA CAJERA</i> por <i>una cajera</i>	Total: 1 Informante 9
	Hay que basarse en hechos ciertos, siendo necesario disponer de pruebas (documentos o testigos que corroboren lo que se afirma) y proporcionar datos concretos	Echazarreta
	Hemos de quedarnos con una copia de la reclamación	Teléfono de atención al consumidor
	No se pueden solicitar despidos del personal de las empresas	Total: 10 Informantes: 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 17
	No se puede reclamar a una empresa que ponga personal de seguridad. Uno mismo debe vigilar sus pertenencias	Total: 6 Informantes: 1, 2, 3, 5, 12, 14
En el caso de la compra de un artículo defectuoso se debería pedir devolución del pago en el establecimiento, no una rebaja	Total: 5 Informantes: 2, 4, 5, 7, 13	
No se admiten reclamaciones a una compañía área por causas meteorológicas	Total: 4 Informantes: 1, 5, 7, 14	
Adecuación entre lo que se ha perdido, lo sucedido y la	Total: 2 Informantes: 1, 8	

<sup>231</sup> El *Diccionario de uso* define *suspensión* en su quinta acepción como 'Sanción por la que se suspende el disfrute por parte de alguien de un empleo, un beneficio, etc.' Y el *DRAE* como 'Acción y efecto de suspender' y *suspender* en su cuarta acepción como 'Privar temporalmente a alguien del sueldo o empleo que tiene'. Por lo tanto, sí parece adecuada la utilización de este sustantivo.



indemnización, coherencia entre lo que ha pasado y lo que se pide	
Se debe pedir algo concreto para obtener algún resultado	Total: 2 Informantes: 12, 13
No debe pasar mucho tiempo entre los hechos sucedidos y la puesta de la reclamación	Total: 2 Informantes: 5, 10
No corresponde poner una reclamación si se acepta un producto pasado de fecha, debemos comprobar nosotros las fechas de caducidad	Total: 2 Informantes: 5,7
Indicar qué dijo el vendedor al respecto	Total: 2 Informantes: 37, 39
Debería indicar si ha hablado previamente o no con el vendedor del artículo a respecto	Total: 2 Informantes: 38, 39
Los hechos deben poder demostrarse. Hay que demostrar las afirmaciones que se hagan en la reclamación	Total: 1 Informante 1
Normalmente se debe solicitar el cambio del artículo y no la devolución del dinero, a no ser que la política de la empresa sea esa	Total: 1 Informante 1
No se puede pedir la devolución de todo el dinero cobrado, sino la cantidad de dinero cobrado que no se corresponde con lo gastado	Total: 1 Informante 16
La reclamación se debe ceñir a un aspecto concreto	Total: 1 Informante 5
Hay que informarse de las cláusulas de los contratos	Total: 1 Informante 1
Si se toma posesión de una habitación de hotel en malas condiciones higiénicas, no se puede reclamar	Total: 1 Informante 5
En el caso de un retraso de un vuelo de avión habría que ver si el retraso es imputable a la empresa en cuyo caso se admite la reclamación; en caso de que el retraso fuese debido a las condiciones de tráfico u otros elementos que son imposibles de controlar	Total: 1 Informante 14

la reclamación no se admitirá	
En los establecimientos está reservado el derecho de admisión	Total: 1 Informante 1
<b>En una reclamación por ruido en un albergue:</b>	
No te puedes quejar por ruidos, es algo normal	Total: 1 Informante 1
El precio es irrelevante	Total: 1 Informante 1
Habría que revisar las características del albergue	Total: 1 Informante 6
Habría que especificar tipo de ruidos	Total: 1 Informante 6
<b>En una reclamación a Sierra Nevada por un forfait</b>	
Si no cierran la estación se supone que se puede esquiar. Se debe comprobar el tiempo antes de irse	Total: 1 Informante 7
Las condiciones meteorológicas no son un factor controlable por la empresa, el comprador del forfait tiene derecho a usarlo en otra ocasión	Total: 1 Informante 14
<b>En una reclamación por corte del suministro eléctrico</b>	
Hay que especificar los daños y las pérdidas	Total: 1 Informante 5
Hay que indicar el tiempo que se está sin suministro eléctrico. Habría que comprobar si la compañía avisó con antelación al corte eléctrico o si este fue debido a una avería, en cuyo caso hay un tiempo máximo de reposición del suministro eléctrico. En el caso de haber sufrido avería en los electrodomésticos la reclamación ha de venir con un informe adjunto de un técnico en el que especifique para cada electrodoméstico la avería, así como un presupuesto para su reparación. Si la avería ha sido por una subida de tensión, hay que ver si el	Total: 1 Informante 14

	cliente tiene su instalación eléctrica adecuada al Reglamento Electrotécnico de Baja Tensión (si dispone de los elementos necesarios)	Total: 1
	No puedes afirmar que el vendedor no ha enviado el artículo, sí que tú no lo has recibido	Informante 28
	Querer cambiar una camiseta no sería motivo para poner una reclamación, solamente si se niegan a cambiarla	Total: 1 Informante 27
	No diría <i>ha pasado un mes</i> sino <i>he recibido el primer recibo</i> , porque te pueden cobrar al mes o a los dos meses	Total: 1 Informante 30
<b>Documentos que se deben aportar</b>	Se deben adjuntar copias de los documentos acreditativos que aportemos	Teléfono de atención al consumidor
	Al presentar la reclamación debemos adjuntar una copia de la factura o del contrato que no se ha resuelto como esperábamos	Bazarra: 2008
	Resguardo o acreditación de estar apuntado a la promoción	Total: 3 Informantes: 32,33,34
	Horarios de autobuses	Total: 2 Informantes: 13, 16
	Tique de compra, factura o recibo	Total: 1 Informante 6
	Informe de un técnico que especifique los daños y presupuesto para su reparación	Total: 1 Informante 14
	Adjuntar todas las nóminas si son diferentes o una si son iguales	Total: 1 Informante 13
	Se debería adjuntar fotocopia del tique, no el tique	Total: 1 Informante 30
	Factura del periodo en el que no se efectuó el descuento	Total: 1 Informante 32
	Resguardo del ingreso	Total: 1 Informante 24
	Fotocopia del resguardo	Total: 1 Informante 28

#### 5.2.5.6. Conclusiones

No están establecidas ni existen fuentes que indiquen las convenciones que se han de seguir en este tipo textual.

De las opiniones manifestadas por los informantes hemos obtenido una información muy valiosa acerca del tipo textual reclamación, cómo debe escribirse este de acuerdo con hablantes competentes de español, criterios para la elaboración de este tipo de texto de manera que se respeten las convenciones actuales y que sean efectivos de acuerdo con su propósito comunicativo.

La información aportada por los informantes completa y amplía la procedente por la escasa bibliografía que trata la reclamación como tipo de texto (y no la carta de reclamación en el ámbito comercial). Como hemos podido observar en 5.2.3.3. *Conclusiones sobre los modelos de reclamaciones*, p. 499, la mayoría de la bibliografía trabaja *la carta de reclamación*, pero no *la reclamación*.

#### **5.2.6. Conclusiones generales**

De acuerdo con el *Decreto 72/2008 de 4 de marzo por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía* la reclamación debe contener una petición, de lo contrario se denominaría *queja*. Del mismo modo, la mayor parte de la bibliografía considera que en la reclamación debe aparecer una propuesta de solución. Por ello, creemos que nuestros alumnos deben ser capaces de componer una reclamación en la que se expongan los hechos sucedidos y se pida una reparación del daño.

Como hemos podido observar la mayoría de la bibliografía trata *la carta de reclamación*, pero no *la reclamación*. No obstante, en la bibliografía que trata la reclamación aparecen algunos aspectos formales y de contenido de este tipo textual que hemos recogido y estructurado en los siguientes apartados: tipología textual, propósito comunicativo, estructura, información, *microfunciones* apropiadas, expresiones lingüísticas, estilo y aspectos extralingüísticos.

A pesar de que fue difícil, conseguimos un pequeño corpus de reclamaciones auténticas y comprobamos que estos textos no nos servían como modelos para nuestros alumnos por diversos motivos: extensión muy dispar, ausencia de una solicitud o propuesta de solución y presencia de incorrecciones e inadecuaciones.

En lo que se refiere a los modelos de reclamaciones que se pueden encontrar en Internet y en la bibliografía, en la mayoría el emisor es una empresa y no un particular. En algunos de los textos el lenguaje es anticuado y dialectal. Solamente en una parte de ellas el tema es general y no especializado, y en numerosos textos aparecen inadecuaciones e incorrecciones lingüísticas.

Además, tanto en el caso de las reclamaciones auténticas como en el de las procedentes de Internet y bibliografía el tema no es cercano ni motivador para el alumnado de la ESO.

Como se ha podido observar, solamente encontramos dos reclamaciones (López 2003 y López y Ferro 2005) en la bibliografía manejada frente al resto que son cartas de reclamación. De estas la que aparecen en López y en Ferro (2005) no aborda un tema cercano al alumnado de la ESO y la que presenta López (2003) si cumpliría los diferentes criterios que venimos teniendo en cuenta para el análisis<sup>232</sup>.

A partir del análisis realizado de las reclamaciones procedentes de la bibliografía, podemos afirmar que no es fácil para un ciudadano que ha de redactar una reclamación en una situación cotidiana acudir a un ejemplo textual elaborado con un lenguaje actual, adecuado y correcto.

En cuanto a las actividades de composición textual de reclamaciones que plantean los manuales, en ninguna de ellas se plantea una situación comunicativa concreta, se dan unas pautas, se aportan recursos lingüísticos, se muestra un ejemplo y se propone su análisis.

Mediante el proceso descrito: petición a alumnos de la facultad de traducción de elaboración de reclamaciones, elección y análisis por parte de un grupo de informantes, selección y modificación de estas por nuestra parte, atención a nuevas consideraciones de otro grupo de informantes diferentes y modificaciones de acuerdo con sus indicaciones, obtenemos tres reclamaciones que responden a los criterios que nos venimos planteando y que, por tanto, cumplen los siguientes requisitos que las habilitan para su utilización como modelos textuales en el aula para el alumnado de la ESO:

- Son verosímiles.

---

<sup>232</sup> Sin embargo no utilizamos este modelo puesto que necesitábamos, al menos, dos modelos con una estructura y unas convenciones similares. Por ejemplo, los textos que finalmente presentamos como ejemplos al alumnado el emisor utiliza la primera persona, mientras que en la reclamación que aparece en López (2003) se utiliza la tercera persona.

- Fueron redactadas en un formulario de igual extensión a la del que dispusieron los alumnos de la ESO en la actividad que les propusimos.
- Formulan una solicitud.
- Utilizan información y expresiones que un grupo de informantes (3 alumnos de traducción y 39 informantes) consideran adecuadas a una reclamación que plantea un consumidor en una situación cotidiana.
- Están redactadas en un lenguaje actual y correcto.
- Los temas son cercanos y motivadores para el alumnado de la ESO.

Por último, a partir de los comentarios de los informantes a las reclamaciones que escribieron los alumnos de traducción hemos extraído información acerca de qué información y *microfunciones* deben aparecer en una reclamación qué formas y estructuras léxicas y gramaticales son adecuadas estilísticamente a estos o no y aspectos extralingüísticos, criterios para la elaboración de este tipo de texto de manera que se respeten las convenciones actuales y que sean efectivos de acuerdo con su propósito comunicativo de acuerdo con hablantes competentes y nativos de español; ya que no están establecidas ni existen fuentes que indiquen las convenciones que se han de seguir en este tipo textual. De acuerdo con ello, hemos elaborado los criterios con los que evaluaremos los textos compuestos por nuestros alumnos de la ESO.

### **5.3. Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la carta de presentación**

#### **5.3.1. Introducción al estudio de la carta de presentación**

En primer lugar, indagamos acerca de en qué consiste la carta de presentación, sus características, convenciones y estructura.

Consultamos un manual de la ESO de nuestra materia de Lengua Castellana y Literatura que trataba la carta de presentación. De este manual obtuvimos la primera actividad que planteamos a nuestros alumnos. A continuación, consultamos bibliografía, Internet y otros manuales de la ESO.

En segundo lugar, procedimos a la búsqueda de modelos. El Servicio Andaluz de Empleo nos proporcionó dos cartas de presentación. A partir de esta información sistematizamos la presentación y estructura que debían seguir nuestros alumnos.

Nos centramos en cartas de presentación en respuesta a una oferta de trabajo, que es el tipo de carta que les proponíamos elaborar nuestros alumnos. En bibliografía encontramos otros modelos textuales de este tipo de texto. Posteriormente, y siguiendo las indicaciones de la red Araña<sup>233</sup> consultamos Internet, en donde encontramos más modelos de carta de presentación. Asimismo, a través de un diplomado que se encontraba en situación de búsqueda de empleo obtuvimos otra carta.

A partir de todo ello, y como detallamos seguidamente pudimos sistematizar qué información es apropiada a este tipo de texto y qué formas y estructuras léxicas y gramaticales son adecuadas estilísticamente a estos textos o no.

Del mismo modo, obtuvimos unos criterios que nos permiten evaluar si una carta de presentación respeta las convenciones actuales y podría ser efectiva para su objetivo, presentar una candidatura a un empleo en respuesta a una oferta de trabajo.

### **5.3.2. En qué consiste una carta de presentación, características, convenciones y estructura**

Hemos indagado, en primer lugar, acerca de en qué consiste una carta de presentación, sus características, convenciones y estructura.

Al analizar la información que aporta la bibliografía investigamos acerca de los siguientes aspectos de la carta de presentación.

#### **5.3.2.1. Criterios de análisis de la información obtenida acerca de la carta de presentación y de los modelos de este tipo textual**

##### **1. Corrección**

---

<sup>233</sup> Red Araña pertenece a Arca Empleo es una entidad no lucrativa de carácter social y de ámbito provincial constituida en 1993, con el fin de favorecer la inserción sociolaboral de la juventud granadina, promocionando, impulsando y fomentando servicios relacionados con el empleo y la formación en la provincia de Granada.

Observamos si la información que aportan los manuales y las páginas web que se ocupan de la carta de presentación y si los modelos de cartas de presentación respetan la norma ortográfica. Asimismo, analizamos si el lenguaje es estándar o dialectal tal como justificamos en el criterio 4. *Lenguaje utilizado* del apartado 5.2. *Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la reclamación*, p. 460.

## **2. Aspectos generales**

### **2.1. Tipología de la carta de presentación**

Indagamos acerca del establecimiento de tipologías textuales en cuanto a la carta de presentación.

### **2.2. Necesidad de respeto por unas convenciones**

Consideramos qué fuentes hacen referencia a la necesidad de respetar unas convenciones textuales al redactar una carta de presentación.

### **2.3. Extensión**

Tenemos en cuenta las manifestaciones respecto a la extensión aconsejable en este tipo de texto.

## **3.- Convenciones en cuanto a la presentación**

Recogemos todas las observaciones presentes en la bibliografía respecto a la presentación propia de estas cartas y la presentación de los modelos de cartas.

## **4.- Selección de información apropiada**

En este apartado incluimos las referencias a la información que es pertinente incluir en una carta de presentación.

Estructuramos este apartado en información apropiada a la carta de presentación, información que se considera que no es apropiada en una carta de presentación, e información innecesaria. Si el emisor incluye información innecesaria en su carta de presentación estará incurriendo en una falta a la máxima de cantidad formulada por Grice del siguiente modo: *No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario* (Grice 1995: 516).



En este apartado tenemos en cuenta la información que incluyen los modelos.

#### **5.- Estructura adecuada. Orden y distribución de las ideas en párrafos**

Recopilamos la información acerca de qué estructura, orden y distribución de ideas en párrafos se recomienda utilizar en una carta de este tipo en las fuentes manejadas. Observamos qué estructura, orden y distribución de ideas en párrafos se utiliza en cartas de este tipo.

#### **6.- Adecuación al tipo de texto**

Recogemos las indicaciones que proporcionan la bibliografía y páginas web respecto a las convenciones en la carta de presentación. Atendemos a estas cuestiones en los modelos.

#### **7.- Adecuación al propósito comunicativo**

Observamos si las fuentes estudiadas hacen referencia a la adecuación al propósito comunicativo de la carta de presentación.

#### **8.- Adecuación al interlocutor, tratamiento no apropiado**

Indagamos si las fuentes analizadas hacen referencia a la adecuación al interlocutor en la carta de presentación, y el tratamiento al interlocutor que se observamos en los modelos textuales.

#### **9.- Utilización de un registro formal**

Recogemos las indicaciones acerca del uso de un registro formal que proporciona la bibliografía y páginas web leídas respecto a la carta de presentación. Analizamos si el léxico y las expresiones son formales en los modelos de cartas.

#### **10.- Expresiones lingüísticas y funciones comunicativas mencionadas en la bibliografía manejada**

Hemos indagado las referencias a funciones comunicativas y a expresiones lingüísticas que se pueden emplear en una carta de presentación en las fuentes consultadas.

### 5.3.2.2. La carta de presentación en un manual de la ESO. Primera actividad de composición para los alumnos

Debido a que nuestro trabajo con la carta de presentación se ha desarrollado en los cursos 3º y 4º de ESO, analizamos si los libros de texto de la ESO de nuestra materia, Lengua Castellana y Literatura, trataban este tipo de texto. En un libro de texto de 4º de ESO (García Aleixandre, A. et al. 2003: 48) obtuvimos una definición de la carta de presentación y una posible presentación y estructura para este tipo de texto. La definición de carta de presentación que se recoge es la siguiente: *La carta de presentación, como su nombre indica, es un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar*<sup>234</sup>, y la presentación y estructura propuesta es:

---

<sup>234</sup> Este es el concepto de carta de presentación al cual nos referimos a lo largo de todo nuestro trabajo, frente al que aparece en Welton y Molina (1991: 146): *El objeto de este tipo de carta es el de la presentación a terceros, sobre todo a las empresas extranjeras o a las personas con las que se mantiene una relación de negocios, para facilitar el contacto y las relaciones.*

### ***La carta de presentación***

*Según su estructura, suele elaborarse de la siguiente forma:*

*Tus datos personales:  
nombre, dirección, teléfono y  
dirección de correo electrónico*

*Fecha*

*Datos de la persona o empresa  
a quien se dirige la carta*

*Encabezamiento: Sr., Sres., Muy señor mío...*

*Texto de la carta de presentación: debes incluir los motivos por los que escribes (por ejemplo: has leído un anuncio, o sabes que desean contratar a una persona...) e indicar lo que solicitas (una entrevista, una prueba para realizar un empleo, un puesto de trabajo...).*

*Despedida: en ella puedes indicar que esperas que se pongan en contacto contigo (En espera de sus noticias, les saluda atentamente...).*

*Firma*

Esta fue la información que poseían nuestros alumnos cuando redactaron su primera carta de presentación.

De este manual obtuvimos la presentación a la que se debían ceñir nuestros alumnos al redactar su carta de presentación en la redacción de su primera carta. En la redacción de la segunda carta la ubicación de los distintos aspectos debe ser la misma, si bien se contempla con mayor detalle la presentación de elementos concretos (véase 5. *La experiencia de la composición de una carta de presentación en el segundo ciclo de ESO y la comprobación de su efectividad*):

- Datos personales: nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico en el margen superior izquierdo

- Fecha en el margen superior derecho
- Datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha
- Saludo Sr., Sres., Muy señor mío... en la parte superior izquierda
- Despedida En espera de sus noticias, les saluda atentamente...
- Firma en el margen inferior derecho

En lo que se refiere a la estructura, en este manual se propone que el texto se divida en dos párrafos del siguiente modo:

Orden propuesto:

- 1) Motivo por el que se escribe (en nuestro caso, por la lectura de una oferta)
- 2) Lo que se solicita (entrevista, prueba o el puesto de empleo)
- 3) Despedida

Distribución de las ideas en distintos párrafos:

- Primer párrafo: el texto de la carta de presentación
- Segundo párrafo: la despedida.

### **5.3.2.3. Información acerca de la carta de presentación en bibliografía e Internet**

- **Características acerca de la bibliografía de la carta de presentación**

Antes de recoger la información sobre la carta de presentación que hemos encontrado en la bibliografía que trata estos tipos de texto queremos comentar brevemente las características de esta, atendiendo fundamentalmente al tipo de destinatarios a los que se dirige. Recogemos aquí solamente las características de la bibliografía que trata la carta de presentación, las propias de la bibliografía que recoge información acerca tanto de la carta de la presentación como de la reclamación se pueden consultar en el apartado 5.2.2.3. *Características de la bibliografía acerca de la reclamación*, p. 465.

**Sabater, María Lluïsa, Ernesto Martín Peris y Mireia Bosch (1992): *Hablemos de negocios*, Madrid, Alhambra Longman.**

Sabater et al (1992) es un curso de español, de nivel intermedio y enfoque comunicativo, destinado a extranjeros, profesionales del mundo de los negocios o estudiantes de ciencias empresariales, económicas, escuelas de comercio y de administración de empresas, que necesitan el español como instrumento para desenvolverse en la vida laboral. Los autores son expertos en la enseñanza de idiomas y en la metodología del español para extranjeros. María Lluïsa Sabater es profesora y autora de materiales pedagógicos en el Máster de Profesores de E/LE de la Universitat de Barcelona y en la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París. Fue profesora en el Instituto Cervantes de París y es coautora de dos métodos de español para los negocios. Ha intervenido en varias Jornadas de Didáctica del Español del Instituto Cervantes. Ernesto Martín Peris es profesor titular de lengua española de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, experto en español como lengua extranjera. Licenciado en filología hispánica, germánica y teología, doctor en filosofía y ciencias de la educación.

**Borsi, Emilia y Fay R. Rogg (1994): *El arte de escribir*, Nueva York, Mc Graw-Hill.**

Borsi y Rogg (1994) se dirige a *intermediate and advanced level students who want to become better writers in Spanish*.

**Álvarez, Miriam (1997): *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros.**

En Álvarez (1997) se contempla el estudio de la carta (en sus diversos tipos), y los escritos administrativos y jurídicos, se dedica a profesionales del derecho y de la administración, y al ciudadano corriente, para ayudarle a manejar con habilidad la técnica de la redacción de escritos tanto administrativos como jurídicos, así como la elaboración de cartas destinadas a la comunicación laboral. El objetivo de la autora es el estudio de estos tipos de escrito, intentando describir y sistematizar sus rasgos caracterizadores.

**González Las, Catalina (1999): *La lengua instrumento de comunicación*, Granada, Grupo Editorial Universitario.**

González Las (1999) es un manual dedicado especialmente a estudiantes de magisterio con el fin de paliar sus deficiencias y dificultades en expresión oral y escrita.

**Dintel, Felipe (2005): *Cómo escribir textos técnicos o profesionales*, Barcelona, Alba Editorial.**

Dintel (2005) es un libro dedicado a los textos que se redactan en las empresas y en la administración. En primer lugar se recogen pasos para elaborar textos técnicos o profesionales. A continuación se exponen cuestiones lingüísticas y estilísticas para redactar textos *eficaces*. Más adelante, se analizan tipos de escrito habituales en el mundo profesional. Finalmente, se ofrecen páginas de consulta para la planificación o corrección de textos.

**Sánchez Lobato, Jesús (2006): *Saber escribir*, Madrid, Santillana Aguilar.**

Sánchez Lobato (2006) se define como manual de estilo, manual de corrección gramatical e idiomática, diccionario de dudas y manual de creación literaria. Tal y como se afirma en su introducción *nace con la intención de ayudar a redactar; de ampliar los procedimientos de generación y precisión de ideas, de documentación y de planificación; de seleccionar los elementos de unión adecuados; de relacionar de forma conveniente el contenido del tema con la expresión, el registro y el estilo elegidos según la situación comunicativa y la tipología del texto, y de aprender a aplicar las técnicas de revisión y corrección para lograr la redacción y la disposición exigidas en cualquier presentación escrita*. Jesús Sánchez Lobato es Catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid.

**Gómez de Enterría Sánchez, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco Libros.**

Gómez de Enterría (2009) es un manual destinado a la formación de los profesores de español lengua de especialidad con fines profesionales.

- **Información procedente de la bibliografía**

Mostramos ahora la información sobre la reclamación encontrada en la bibliografía consultada. Aquí comentamos la información que aporta cada manual.

### **1. Borsi et Rogg (1994)**

En cuanto a la selección de información apropiada destacamos:

*No se olvide de mencionar la fuente de información (¿dónde?), es decir, el medio por el cual se enteró del empleo que solicita y en qué fecha (¿cuándo?).*

*destaque dos o tres datos del c.v. y añada información que desea comunicar pero que no incluyó en el currículum como, por ejemplo, sus planes para seguir estudiando en el futuro.*

La estructura que se propone es:

- Primer párrafo: qué puesto solicita y cómo y dónde se enteró de la noticia de la vacante.
- Segundo párrafo: destacar dos o tres datos del currículum, añadir otra información y explicar por qué se tiene interés.
- Tercer párrafo: exprese su esperanza de que le concedan una entrevista cuánto antes y que agradecería su pronta atención a su solicitud.

La estructuración en párrafos coincide con la que proponemos a nuestros alumnos en la composición de la segunda carta.

En lo que se refiere al estilo se indica que:

*Hay que recordar que es de gran importancia que exponga sus ideas con claridad, concisión y sencillez.*

Se refiere a la adecuación al propósito comunicativo:

*Al comenzar a redactar la carta que acompaña su c.v., piense en [...] la razón (¿por qué?) por la cual la escribe.*

Aparece una referencia a la adecuación al interlocutor:

*Al comenzar a redactar la carta que acompaña su c.v., piense en el destinatario (¿quién?), o sea a quién va dirigida la carta.*

## **2. Álvarez (1997)**

De esta obra destacamos los siguientes aspectos que se deben tener en cuenta al escribir una carta de presentación: respeto por unas convenciones propias del tipo de texto, tratamiento del asunto de forma directa, predominio de un tono cordial.

## **3. Sanz Pinyol y Fraser (1998)**

En esta información encontramos la incorrección *postdata*, ya que el *DRAE* recoge el término *posdata*.

De este manual destacamos los siguientes aspectos:

Se afirma que la presentación debe ser impecable. En lo que se refiere a datos concretos en la firma se ha de incluir nombre y apellidos y la presentación de la fecha ha de ser: Ciudad desde la que se escribe, día (en números), mes (en letras, en minúscula) y año (en números, sin punto).

En cuanto a la selección de información apropiada se han de:

*explicar las razones por las que según el emisor, cumple los requisitos solicitados por la empresa y destacar aquellos aspectos de su currículum que puedan favorecer su elección y mostrar el interés y la esperanza de concertar una entrevista.*

Información que se puede señalar: *características de la persona, aspectos que le interese destacar de su currículum que tengan relación con el trabajo al que opta, etc.*

Se plantea la siguiente estructura: destinatario, saludo, introducción, exposición, conclusión, despedida, firma, fecha, posdata (opcional).

En lo que se refiere a la adecuación al tipo de texto se dan las siguientes indicaciones:

*se trata de una comunicación delicada en la que resulta de vital importancia la imagen que desprenda el emisor y, también, la del receptor.*

*Sin caer en la prepotencia, el candidato debe transmitir una imagen de seguridad, corrección, respeto, rigor e interés por el puesto de trabajo.*

*El estilo debe ser personalizado, cordial, amable.*

*Es recomendable adoptar el punto de vista del lector, ser concreto, limitar datos, no extenderse en generalidades o vaguedades y utilizar verbos de acción y sustantivos concretos, ya que atraen el interés del lector.*

Para el saludo y la despedida se aportan algunas expresiones lingüísticas:

**SALUDO:**

*Formal, ya que cabe suponer que el candidato no conoce personalmente a la persona a la que se dirige. Por ejemplo, Señor o Señores, una forma de saludo general y neutra.*

**DESPEDIDA:**



*De acuerdo con el tono del saludo, debe ser formal y estar dirigida a un destinatario desconocido. Por ejemplo, Atentamente.*

Asimismo, se aporta fraseología pero no se indica la función comunicativa a la que responden las expresiones:

### **FRASEOLOGÍA**

*Me dirijo a ustedes con el fin de expresarles mi interés...  
Tal y como pueden comprobar en el currículum adjunto...  
Espero que mi perfil se ajuste al lugar de trabajo que ustedes ofrecen...  
Confío en que tengamos la ocasión de profundizar en aquellos aspectos que puedan resultarles de interés...*

En esta fuente también encontramos referencias al propósito comunicativo de este tipo textual. Se define el tipo textual como:

*Carta que se adjunta al currículum de un candidato a un puesto de trabajo con el objetivo de presentarse a la empresa, explicar las razones por las que según el emisor, cumple los requisitos solicitados por la empresa y destacar aquellos aspectos de su currículum que puedan favorecer su elección.*

*debe despertar el interés y convencer al lector.*

*Asimismo, debe convencer a la empresa de que es la persona más adecuada para ocupar el puesto de trabajo que se ofrece.*

Se propone este tratamiento hacia el interlocutor: *puede dirigirse al destinatario mediante la tercera persona del singular o del plural (usted, ustedes), aplicadas siempre como tratamiento de cortesía, o bien mediante la segunda persona del plural (vosotros).*

#### **4. González Las (1999)**

De esta fuente tenemos en cuenta algunos aspectos importantes que se han de tener presentes al escribir una carta de presentación y que nos servirán como criterios para evaluar la adecuación de los textos de nuestros alumnos. En lo que se refiere a la información que se debe proporcionar:

*El grado de capacitación y experiencia que se posee  
El texto debe mostrar interés por el puesto ofertado*

En cuanto al estilo se recomienda:

*Lenguaje formal, claro y cordial  
Empleo de elementos de cortesía  
Uso de la primera persona de singular o plural frente a la tercera*

Según esta fuente se ha de ser preciso:

*Se hace referencia al anuncio, fecha y medio en el que se publicó la oferta.*

### **5. Le Rest (1999)**

De la información que se debe incluir destacamos:

*referirse a la fuente de información del puesto  
referirse al CV sin repetirlo  
solicitar una entrevista*

De las expresiones lingüísticas que se aportan no se indica su sentido, con qué finalidad se pueden emplear.

En lo que se refiere al estilo encontramos inadecuaciones: fórmulas demasiado directas (*Estoy deseando trabajar para*) y exigencia (*previo aviso de 48 horas*).

### **6. Reyes (1999)**

En cuanto a la información destacamos las siguientes indicaciones:

*Estas cartas repiten informaciones del currículum, pero con el objeto de hacerlas resaltar. También se dan informaciones que no se incluyen (por lo general) en el currículum; en este caso, el joven profesor informa de que ya está intentando encontrar editorial para su futuro libro.*

Indicaciones de estilo:

Se señalan expresiones que se marcan como indecisas y tímidas como *creo que podría enseñar, me gustaría enseñar*, y expresiones ingenuas o vanidosas como *soy experto en, me considero un buen profesor de*.

De acuerdo con distintas finalidades se recomienda la expresión lingüística: *Decir sin rodeos para qué se ofrece “estoy preparado para enseñar tal cosa”.*

### **7. Portocarrero y Gironella (2001)**

De la información que aporta esta obra destacamos el establecimiento de dos tipos: cartas de autocandidatura y cartas de contestación a una oferta de empleo y las indicaciones de que estas sean breves y persuasivas.

## 8. Gómez de Enterría (2002)

De todo ello, señalamos, como aspectos generales que:

*La carta posee una estructura convencional y un formato preestablecido que contribuye a proporcionarle mayor claridad.*

En lo que se refiere al estilo se afirma que:

*debe estar redactada con objetividad  
debe poseer también un componente de motivación (sin excesos) para el que la lee  
la carta comercial siempre debe poseer, como rasgo constante, una clara tendencia a la cortesía  
Su mensaje debe estar expresado de forma que sea lo más claro posible para el receptor o destinatario  
en su redacción se cumplen los requisitos siguientes: claridad, precisión, agilidad, persuasión y prudencia*

En la presentación toda carta comercial debe presentar el siguiente esquema:

a) *encabezamiento*                      b) *cuerpo de la carta*                      c) *cierre o complementos*

### A. ENCABEZAMIENTO

1 *Membrete (nombre y dirección del remitente)*

2 *Nombre y dirección del destinatario*

3 *Fecha*

4 *Referencias*

5 *Asunto*

6 *Línea de atención*

7 *Saludo*

### B. CUERPO DE LA CARTA

8 *Texto de la carta*

### C. CIERRE O COMPLEMENTOS

9 *Despedida*

10 *Firma: nombre del responsable y cargo o título*

11 *Anexos o adjuntos.*

## 9. Dintel (2005)

En este libro se considera pertinente el agradecimiento en la carta de presentación:

*Agradeciendo su atención...*

*Agradeciéndole su interés...*

*Reiterando mi agradecimiento...*

## 10. Pastor (2006)

En estas expresiones lingüísticas en cuanto a la información encontramos que se considera adecuado incluir:

Intromisión en el resultado del proceso: *En espera de una respuesta afirmativa.*

Referirse al envío de la carta: *Me permito dirigirle la presente.*

Indicar que se encuentra desempleado:

***Razones por las que no se trabaja***

*Por estar en (el) paro/parado/desempleado*

*Como consecuencia de un despido colectivo*

*Me han despedido por razones económicas*

Además, se considera adecuado incluir información acerca de informes y referencias de los candidatos:

***Sobre credenciales***

*Para mayor información, podrá dirigirse a...*

*Puede(n) pedir informes*

*Estoy a su disposición para cualquier información*

*Le(s) adjunto referencias de entidades y personas que testimonian mi capacidad/eficacia/seriedad*

En cuanto al registro, encontramos el término *anuncio*, el verbo *hacer* *Hice un período de prácticas en el extranjero*, y la expresión de la finalidad con la preposición *para* en *Me permito dirigirle la presente para solicitar.*

## **11. Sánchez Lobato (2006)**

De esta información resaltamos la existencia de dos modelos de carta de presentación: carta de candidatura a un puesto ofertado concreto y carta de candidatura espontánea.

Se recomienda que la carta se caracterice por la brevedad.

En cuanto a la información que se debe incluir:

*aspectos de nuestro currículum que puedan beneficiarnos como candidato al puesto ofertado.*

*debemos expresar el interés que nos merece la empresa por ser líder en solvencia y en el trato dispensado a todos sus empleados*

*Es importante que describamos nuestras cualidades y, en algunos casos, podemos aportar rasgos característicos de nuestra personalidad.*

*explicamos de forma breve quiénes somos, qué experiencia profesional tenemos hasta el momento y cuáles son nuestros objetivos.*

*despedimos la carta de forma cordial y solicitamos una entrevista personal manifestando nuestro agradecimiento de antemano.*

En referencia al estilo se indica que la carta de presentación es *un saludo cortés para el gabinete de selección como muestra de interés y de educación del solicitante*, y es aconsejable hablar en primera persona.

En lo que se refiere a la adecuación al interlocutor se apunta que: *hemos de dirigir la carta a una persona en concreto, no a un destinatario genérico.*

En cuanto al registro se afirma que *es necesario usar un lenguaje formal en todo momento.*

## **12. Taberner (2006)**

Existe una incorrección: *Vitae*.

Hay falta de concordancia de género en: *dejando siempre claro nuestra capacidad de adaptación.*

Respecto a la presentación se indica que *Tus datos personales su lugar será justo encima de la fecha.*

En lo que se refiere a la información pertinente se recoge que *Deben constar, por un lado, datos que posteriormente aparecerán detallados en el currículum.*

Aparece la siguiente observación de estilo: *Hay que tratar de ser personal, único, para ello es aconsejable hablar en primera persona.*

No se considera adecuado restarse importancia:

*resaltar el trabajo que nos gustaría desempeñar preferentemente, y eso hay que hacerlo con seguridad, mostrando nuestra valía en ese campo, por lo que no hay que utilizar expresiones como “yo valdría”, “serviría para tal puesto” o “me gustaría” sino que hay que expresarse con frases tales como “tengo competencia y formación para trabajar en ...” es decir, utilizando expresiones que aporten seguridad en uno mismo pero ¡ajo!, tan malo es el defecto como el exceso.*

En lo que se refiere a la valoración personal se indica:

*Si uno demuestra timidez o duda pierde aplomo, pero, si por el contrario se muestra demasiado egocéntrico o prepotente, sobre todo si posee corta edad, el resultado puede*

*ser igual de negativo, por lo que es preferible evitar expresiones tales como "soy muy bueno en", "soy especialista", "controlo a la perfección..."*.

- **Información acerca de la carta de presentación en Internet**

### **1. Página web de Universia (2007)**

En resumen, de la información que aporta esta web destacamos que aparecen incorrecciones: *curriculum vitae*.

En referencia a la estructura se señala que esta ha de ser:

*Primer párrafo: intención principal*

*Segundo párrafo: explica las razones por las cuales has escogido esta empresa, o este sector de actividades, poniendo en evidencia la adecuación que existe entre tus capacidades, preparación y experiencia y el tipo de profesional requerido por la empresa en cuestión.*

*Tercer párrafo: interés por trabajar en la empresa y realizar una entrevista.*

En lo que se refiere a la información se dan las siguientes indicaciones:

*Hacer referencia al currículum sin copiarlo.*

*En cuanto a la oferta, resalta los requisitos solicitados y tu cumplimiento de los mismos. No olvides indicar la referencia del anuncio.*

Aparecen las siguientes consideraciones estilísticas:

*Estilo agradable, directo y dinámico.*

*Mencionar datos concretos.*

*Empleo de términos propios del sector profesional. Uso de términos que aparecen en el anuncio.*

Del mismo modo, se recogen expresiones lingüísticas:

#### ***Formas de hacer referencia al currículum:***

*Como podrán ver en mi curriculum vitae cursé el "Baccalauréat" en el Liceo Francés, y soy Licenciada en Filología inglesa. Además es, precisamente, la función que desempeñé durante las prácticas que realicé durante tres meses en París.*

*Por otra parte, el Master en Auditoría Financiera que estoy finalizando me ha proporcionado las herramientas teóricas imprescindibles para desempeñar el puesto de ... que ofertan en su anuncio.*

#### ***Fórmulas de cortesía para finalizar la Carta de Presentación:***

*Me gustaría proporcionarles más detalles sobre mi curriculum vitae durante una entrevista con ustedes.*

*Si mi candidatura es de su interés, tendría mucho gusto en proporcionarles más informaciones durante una entrevista.*

*A la espera de una respuesta favorable, le saluda muy atentamente...*

*En la confianza de recibir su pronta respuesta...*

### **Fórmulas para empezar tu Carta de Presentación**

*En el periódico "El País" del pasado domingo, he leído que buscan una adjunta de dirección trilingüe para su casa matriz. Dado que el perfil deseado corresponde a mi formación y mis competencias, les propongo mi candidatura.*

*He leído con mucho interés su artículo de fondo aparecido en la revista "Dinero" del mes de febrero sobre los nuevos métodos de gestión en el sector del automóvil. Los seis meses en prácticas que acabo de dedicar al peritaje de cuantas en la empresa X han permitido adquirir una valiosa experiencia en...*

## **2. Web de la Universidad de Alicante (2010)**

Observamos incorrecciones en esta información: *Curriculum Vitae, tí.*

En lo que se refiere a la información se aconseja poner *de relieve los datos específicos de tu Curriculum Vitae, que hacen de tí la persona idónea para ese puesto.*

## **3. www.cfnavarra.es (2007)**

En [www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html](http://www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html) (consultada el 6 de noviembre de 2007) se propone una estructura:

*En el primer párrafo el alumno debe incluir la referencia a la oferta de trabajo, se debe dirigir al destinatario, hacer referencia al currículum vitae y manifestar que aspira a conseguir el puesto de trabajo.*

*En el segundo párrafo el alumno debe hacer referencia al currículum y a su formación y/o experiencia.*

*En el tercer párrafo debe expresar el deseo de recibir una respuesta y despedirse.*

## **4. Laboris.net (2010)**

En Laboris.net, la página [www.laboris.net/static/ca\\_carta.aspx](http://www.laboris.net/static/ca_carta.aspx) consultada el 20 de junio de 2010 aporta información, de la que destacamos que se hace referencia a la existencia de dos tipos de cartas de presentación: de candidatura espontánea y en referencia a una oferta de trabajo.

Se considera que se ha de consignar:

*Referencia del puesto.*

*Demostrar que estás al corriente de la actividad de la empresa y sus planes de futuro.*

*Instar a la empresa a que contacte contigo*

*La fuente por la que te has informado de la oferta de trabajo.*

*Resalta tus cualidades (formación, cualificación, experiencia...) de acuerdo con las necesidades para el puesto. Aprovecha para resaltar algún punto fuerte que no hayas incluido en el currículum como, por ejemplo, la capacidad de liderazgo, la motivación o la experiencia en el trabajo en equipo.*

*Especifica tu disponibilidad y el modo más asequible de contactar contigo (número de teléfono y horas en que estarás más localizable, e-mail...).*

También observamos que se recogen expresiones lingüísticas:

*Para indicar cómo se ha conocido la oferta:*

*"En respuesta a su anuncio en Laboris.net" o*

*"Les envió mi CV tras ver en el periódico 'Mercado Laboral' que buscaban personal..."*

*Para instar a la empresa a que contacte contigo:*

*"Quedo a su disposición..."*,

*"Espero poder conocerles personalmente a través de una entrevista"...*

## **5. Trabajos.com (2010)**

En [www.trabajos.com/informacion/index.phtml?n=4](http://www.trabajos.com/informacion/index.phtml?n=4) (consultada el 20 de junio de 2010) aparece información sobre la carta de presentación. En esta encontramos una incorrección: "*estoy dispuesto para una entrevista!*".

Destacamos que se habla de dos tipos de cartas de presentación espontánea y en respuesta a una oferta.

Respecto a la información se afirma:

*Sin añadir nada a lo ya escrito en el currículum. Precisar o subrayar algunos detalles.*

*Indicar algunos motivos de particular interés por un determinado puesto.*

*Expresar nuestro interés por la oportunidad que se nos ofrece.*

En cuanto al estilo se aconseja:

*La carta, breve y sintética.*

## **6. [www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) (2010)**

Aparecen incorrecciones: *Curriculum* y *C.V.*



Se señala la existencia de dos tipos de cartas: *La que se envía, junto al C.V., en respuesta a ofertas concretas de empleo. La dirigida "en frío" sin ser respuesta concreta para cubrir ningún puesto.*

Estas recomendaciones están relacionadas con la presentación:

*Es conveniente dirigirla a una persona concreta, y evitar destinatarios genéricos.  
Firma personalmente la carta.*

La presentación que se propone es: datos del emisor arriba a la izquierda, datos del receptor arriba a la derecha, lugar y fecha arriba a la izquierda, firma abajo a la derecha.

En lo referente a la información se dan las siguientes indicaciones:

*No repitas lo que posteriormente vas a desarrollar en el C.V.  
Es importante señalar dos o tres características significativas o puntos fuertes por los que consideramos que sería beneficioso para la empresa el contratarnos.  
La estructura de la carta incluye un comienzo, (indicando por qué te diriges a la empresa), una referencia a tus fortalezas y a tu interés en la compañía, una referencia al currículum que adjuntas, y por último quedar a disposición de la empresa (para posteriores contactos, entrevistas, etc.).*

La estructura que se plantea es:

*Primer párrafo: Motivo de envío, mención al puesto y la fuente, en respuesta se adjunta el C.V.  
Segundo párrafo: motivo por el que quieres trabajar, dos o tres puntos fuertes.  
Tercer párrafo: concretar una cita.  
Cuarto párrafo: despedida, espera de noticias.*

En cuanto al estilo se recomienda:

*Evita un tono excesivamente efusivo, tanto en el saludo como en el interés que manifiestes por el puesto.  
Despídete sin demasiados aspavientos.*

## **7. [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm)(2009)**

[www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm)(consultada el 10 de septiembre de 2009)

Hay incorrecciones: *¿Qué es una carta de presentación?. El curriculum, curriculum, 3 cm.*

En cuanto a la extensión se indica: *Debe ser breve. Su extensión no debe ser mayor que un folio.*

La carta de presentación puede responder a dos motivos: puede servir para contestar a un anuncio en prensa o a una convocatoria de ayuda, o bien para ofrecerse a una empresa o entidad, enviándola por iniciativa propia.

En lo referente a la presentación se recoge:

*Siempre ha de ir firmada.*

*Al principio, a la izquierda se deben escribir el nombre y los apellidos, la dirección, el código postal, la población y el teléfono (se puede hacer constar el horario a que estamos localizables) del autor de la carta. Un poco más abajo se escribirá el nombre y la dirección del destinatario, así como la referencia (en caso de que el anuncio al que se responde tenga una referencia).*

*Información que se debe o no aportar según esta fuente:  
debe limitarse a explicar por qué se presenta el currículum, pero no debe ser un duplicado de éste.*

*debe exponer la información que no tiene cabida en el curriculum.*

*Nunca se deben utilizar fórmulas que suenen a petición desesperada, como por ejemplo:  
"después de llevar unos cuantos meses buscando un puesto de trabajo,..."*

Respecto a la estructura se indica:

*En el primer párrafo se debe explicar el objetivo de la carta.  
En el segundo párrafo hay que explicar por qué se está interesado en el puesto de trabajo o en la beca exponiendo las aptitudes que uno posee, destacando aquello que más se ajusta a las necesidades expresadas por quien ofrece el empleo o la beca. En una palabra, se trata de establecer la relación entre la oferta y el currículum del solicitante. Se debe hacer una breve argumentación para valorar algunos puntos del curriculum.  
El tercer párrafo debe dedicarse a la solicitud de una entrevista personal para comentar algunos de los puntos citados en la carta o en el curriculum.  
Despedida. Se debe tratar de encontrar un final que demuestre interés por tener próximamente una entrevista.*

En lo que se refiere al estilo se señala que:

*Debe redactarse de forma cuidadosa, expresando de forma concreta lo que se quiere transmitir. El texto debe ser claro, con frases cortas y debe estar estructurada en párrafos.*

Se aportan las siguientes expresiones lingüísticas:

*En el saludo o encabezamiento [...] se debe escribir "Señor/a", seguido de una coma.  
Se debe explicar el objetivo de la carta. Según el motivo por el que se escribe, se puede comenzar diciendo:  
En respuesta al anuncio aparecido en El Periódico el pasado día 16 de noviembre, le adjunto mi currículum y una fotografía, tal como se indicaba.  
En respuesta a la convocatoria de..... le adjunto mi currículum y una fotografía como indicaban.  
Con esta carta les envío mi curriculum por si pusiera ser de su interés en un próximo proceso de selección de personal.  
Se debe hacer una breve argumentación para valorar algunos puntos del curriculum. Por ejemplo,*

*Ustedes desean encontrar para este puesto de trabajo a una persona diplomada en..... Por mi formación y mi experiencia profesional como..... creo estar capacitado para ocupar la plaza que ofrecen.*

*Solicitud de una entrevista personal para comentar algunos de los puntos citados en la carta o en el curriculum:*

*A fin de ampliar o comentar algún aspecto de mi formación o de mi experiencia profesional, solicito una entrevista y la posibilidad de poder participar en las diferentes pruebas de selección.*

*Despedida. Se debe tratar de encontrar un final que demuestre interés por tener próximamente una entrevista:*

*En espera de sus noticias, aprovecho la ocasión para saludarles muy atentamente*

*Con el deseo de que nos podamos entrevistar próximamente les saluda muy atentamente,*

#### **5.3.2.4. Modelos de cartas de presentación**

Procedemos a mostrar y analizar, a continuación, los modelos de cartas de presentación recopilados.

Solamente vamos a tener en cuenta ejemplos de cartas que se realizan en respuesta a una oferta de trabajo este segundo tipo dado que este es el tipo de carta cuya composición proponemos a nuestros alumnos.

- **Modelos de cartas de presentación proporcionadas por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) y su adaptación a los alumnos. Segunda actividad para nuestros alumnos**

Los modelos que utilizamos como ejemplos de carta de presentación para nuestros alumnos de la ESO en una segunda redacción de una carta de presentación fueron dos cartas que nos proporcionaron en un curso de búsqueda de empleo del Servicio andaluz de empleo. Este es uno de ellos:

## Carta 1

*Industrias Gavina, S: A*

*Pol. Independencia, 240  
Att. Dpto. Personal  
50003- Zaragoza*

*Muy Sres. míos:*

*Tras ver su oferta de empleo el pasado día x del presente mes en el Heraldo de Aragón, me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi "Curriculum Vitae" y poder aspirar al puesto de Agente de Ventas que solicitan para la plaza de Zaragoza.*

*Como podrán comprobar en el mismo, poseo experiencia en este campo, ya que estuve desempeñando durante tres años tareas de comercial en un puesto similar.*

*Esperando estudien mi solicitud y en espera de sus noticias, le saluda atentamente,*

*Fdo.: Elena Gómez Gómez*

### **Modificaciones realizadas al primer modelo de carta de presentación**

Modificamos este texto para adecuarlo a la estructura propuesta por el manual (García Aleixandre, A. et al. 2003:48) y realizar algunas correcciones:

- Incluimos los datos personales en la parte superior izquierda, la fecha en el ángulo superior derecho con la finalidad de incluir elementos que consideramos necesarios y seguir la estructura propuesta por García Aleixandre, A. et al. (2003: 48).
- Cambiamos el nombre de la empresa *Gavina* por otro, *Lutor*.
- Cambiamos *S: A* por *S.A.*
- Sustituimos (*Heraldo de Aragón*) expresión propia de un estilo telegráfico por la más clara *en el Heraldo de Aragón*.
- Especificamos un día concreto (*día 5*) en vez de utilizar la referencia genérica (*día x*) de la carta proporcionada por el SAE.
- En la carta aparece "Curriculum Vitae", nosotros siguiendo las recomendaciones del *DRAE* escribimos *currículum vitae*.
- Quitamos las mayúsculas innecesarias de *Agente de Ventas*.
- Sustituimos *el mismo* por *él* siguiendo las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas*.
- Suprimimos la referencia que consideramos innecesaria *para la plaza de Zaragoza*.
- En cuanto al párrafo final en *Esperando estudien mi solicitud* incluimos tras *esperando* el *que* necesario y suprimimos *en espera de sus noticias* para evitar la redundancia *esperando, espera*. Cambiamos la despedida *le saluda atentamente* por *les saludo*

*atentamente* puesto que en todo momento el emisor se dirige a una segunda persona del plural utilizando la primera persona del singular.

El segundo modelo que nos entregaron en el Servicio Andaluz de Empleo es el siguiente:

## **Carta 2**

*Ramón Blanco Zabala  
C/ República Argentina, 13  
35007 Málaga*

*5 de mayo de 2005  
Sr<sup>a</sup>. Dña. Julia Arce  
Encargada de personal  
Tecniber S.A.  
C/ Ronda 23, 5<sup>o</sup> dcha.  
Málaga 27008*

*Estimada Sr<sup>a</sup>. :*

*En relación con la oferta de <<Técnicos comerciales de área agrícola>>, publicada en el diario <<Sur>> el pasado 4 de mayo, tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.*

*Como puede apreciar en el mismo, 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 S.E.A. de Málaga.*

*Por estas razones, desearía que tengan en cuenta mi candidatura en la selección que Vds. convocan.*

*Atentamente,*

*Ramón Blanco Zabala  
Técnico Especialista en Explotaciones Agrarias  
PD.- Adjunto currículum vitae*

## **Modificaciones realizadas al segundo modelo de carta de presentación**

Por las mismas razones que en el caso anterior, realizamos las siguientes modificaciones en este texto:

- Colocamos la fecha en el margen superior derecho en vez de junto a los datos del destinatario para seguir la estructura propuesta por García Aleixandre, A. et al. (2003:48).
- En *Técnicos Comerciales/ Área Agrícola* evitamos las mayúsculas innecesarias e incluimos la preposición *de Técnicos comerciales de área agrícola*.
- De acuerdo con el *DRAE* cambiamos *currículum vitae* por *currículum vitae*.

- Sustituimos *el mismo* por *este* siguiendo las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas*.
- Quitamos los puntos de las siglas: S.A., S.E.A.
- Cambiamos *realizando además* por *además he realizado*, para evitar un uso incorrecto del gerundio que no está recogido por Gómez Torrego (2004: 425) entre los usos correctos del gerundio.

Finalmente, los modelos de carta que presentamos a nuestros alumnos con los cambios realizados son los que recogemos en el apartado 6.5.2. *Desarrollo de la actividad*, p. 679.

### **5.3.2.5. Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo**

Después de observar y analizar la información procedente de la bibliografía y de Internet, y las cartas proporcionadas por el Servicio Andaluz de empleo, obtenidas en bibliografía e Internet y entregada por un diplomado demandante de empleo, obtenemos los siguientes resultados.

Obtenemos información acerca de la carta de presentación en un manual de la ESO, por medio del SAE( gracias al cual conseguimos dos modelos), en doce libros (de los cuales obtenemos dieciséis modelos), en siete páginas web (en las que aparecen once modelos), a través de un demandante de empleo (que nos proporciona un modelo). En total contamos con veinte fuentes que nos proporcionan información y treinta modelos de cartas de presentación.

#### **1. Corrección**

Hemos observado si la información que aportan los manuales y las páginas web que se ocupan de la carta de presentación y los modelos de cartas de presentación respetan la norma ortográfica. Asimismo, analizamos si el lenguaje es estándar o dialectal tal como justificamos en el criterio 4. *Lenguaje utilizado* del apartado 5.2. *Consideraciones y selección de modelos de los tipos textuales seleccionados para el trabajo con el alumnado: la reclamación*, p. 460.

##### **1.1. En la información**

En esta información encontramos una incorrección *postdata*. Por otra parte, aparece la forma *currículum* en el *Diccionario panhispánico de dudas* se recomienda que cuando no se utilice la forma completa se use *currículo* frente a *currículum*. (Sanz Pinyol 1998).

*Vitae* sin tilde, falta de concordancia de género: *dejando siempre claro nuestra capacidad de adaptación* (Taberner 2006: 95 y 96).

*Ti* (Web de la Universidad de Alicante 2007).

*estoy dispuesto para una entrevista!* (www.trabajos.com 2009).

*Curriculum, C.V.* (www.oficinaempleo.com 2010).

*¿Qué es una carta de presentación?. El curriculum, curriculum, 3 cm* (www2.ull.es 2009).

En la información, aparecen incorrecciones ortográficas en dos libros y en cuatro páginas web.

## 1.2. En los modelos

### Hunsinger 1<sup>235</sup>:

Encontramos dialectalismos:

Aparece el verbo *tomar* con significados que no son propios del español de España y que no recoge el *DRAE*: *tomar dictado, los cursos comerciales que tomé*. Encontramos términos que consideramos americanismos aunque en el *DRAE* no aparecen marcados como tales: *patronos, mercadeo*.

### Hunsinger 2:

Consideramos la expresión *industria camionera* dialectalismo, ya que el *DRAE* solamente recoge *camionero/a* con el significado 'persona que conduce un camión'.

---

<sup>235</sup> De este modo nos vamos a referir al primer modelo recogido por Hunsinger. Remitimos a los modelos de cada manual utilizando el apellido del autor y en los casos en los que los manuales incluyen varios modelos añadimos un número para diferenciar los distintos ejemplos textuales.

Hallamos la reiteración de: *La experiencia que obtuve durante mis tres años en la industria camionera ha aumentado mis conocimientos de la rama de los transportes. Trabajar en una oficina ha aumentado mi relación con las operaciones, finanzas y presupuestos.*

**Elorriaga 1:**

Constatamos ausencia de tilde necesaria en *vitae*. Encontramos omisión del artículo en *considero que soy persona adecuada* y redundancia (*domino ampliamente*).

**Elorriaga 2:**

Uso incorrecto del gerundio: *con referencia al anuncio publicado en el periódico "New York Times" del domingo 15 de abril pidiendo secretaria bilingüe.*

**Sabater 2:**

Consideramos redundante la expresión *domino bien no sólo las técnicas de marketing, sino que también tengo gran experiencia en*<sup>236</sup>.

**Borsi y Rogg:**

Encontramos una incorrección y la utilización de términos y expresiones propios de español de América. Falta la tilde necesaria en: *vitae*. El término *computadora* es considerado por el *Diccionario de uso del español* como más frecuente en Hispanoamérica. El *DRAE* señala término *computación* como voz propia de América. Del mismo modo, no consideramos la expresión *Con gracias anticipadas por su atención* propia del español de España.

**Sanz 1:**

Encontramos ausencia de tilde necesaria en *master*.

**Sanz 2:**

Encontramos innecesarias las mayúsculas iniciales en: *Departamento de Recursos Humanos*.

---

<sup>236</sup> Vid. análisis de Elorriaga 1.



**Le Rest:**

En esta carta se observan una construcción con elipsis de elementos necesarios y uso incorrecto del gerundio: *Estoy en la última edición del “Strategic Electronics” su anuncio solicitando un director regional de ventas y estoy interesado en el puesto.*

Asimismo, encontramos falta de concordancia de número en: *Estoy convencido de que los conocimientos que he adquirido en la gestión comercial y de ventas podría beneficiar a su organización.*

Encontramos una incorrección en: *curriculum*. En el *DRAE* se recoge esta forma con tilde y en *Diccionario Panhispánico* se indica que cuando aparece sola se prefiere la voz adaptada *currículo*.

**Portocarrero:**

En este modelo encontramos una incorrección: *vitae*.

**Gómez de Enterría 1:**

Aparece *vitae* sin tilde. Encontramos innecesarias las mayúsculas iniciales en: *Departamento de Recursos Humanos*.

**Gómez de Enterría 2:**

Aparece ausencia de tilde en *vitae*.

Asimismo, encontramos elipsis verbal en *Me es grato dirigirme a ustedes en relación al anuncio de oferta de empleo público en el diario LA NACIÓN del día 16 de enero, en el que solicitan un Ingeniero.*

Observamos innecesarias las mayúsculas iniciales en: *Departamento de Recursos Humanos*.

En cuanto a *excelente dominio* consideramos innecesaria la adjetivación *excelente*.

**Pastor:**

Como incorrecciones hallamos puntos en las siglas S.A. En el próximo ejemplo falta el necesario enlace *que: ya que mi perfil creo corresponde a las características propuestas.*

**Web Universidad de Alicante 1:**

Encontramos innecesarias las mayúsculas iniciales en: *Departamento de Recursos Humanos.*

**Web Universidad de Alicante 2:**

En lo que se refiere a la corrección encontramos omisión de la necesaria conjunción *que (desearía tengan en cuenta mi candidatura).* Además consideramos que no hay motivo por el que escribir el nombre de la empresa con mayúsculas *MARESNIDOS.* Se escriben puntos en la sigla: S.A. Asimismo, aparece el adjetivo *mismo* sustantivado como mero elemento anafórico, uso que en el *Diccionario panhispánico* se considera *innecesario y desaconsejable.*

**www.cfnavarra.es:**

Consideramos innecesaria la utilización de mayúsculas en el nombre de localidades y poblaciones y en el nombre del emisor.

**Web de Laboris:**

Aparece uso incorrecto del gerundio en: *Le remito mi currículum en respuesta al anuncio publicado en el periódico Mercado Laboral del sábado 23 de junio con referencia PERI, demandando una persona para incorporarse al equipo de redacción de su revista.*

**www.ua.es 1:**

Incorrección: ausencia de tilde en *currículum vitae.*

**www.ua.es 2:**

Observamos ausencia de tilde en *currículum vitae* y mayúsculas iniciales innecesarias en: *Departamento de Recursos Humanos*.

**www.ua.es 3:**

En el *Diccionario panhispánico de dudas* se recomienda que cuando no se utilice la forma completa se use *currículo* frente a *currículum*. Además consideramos inadecuadas las mayúsculas en *Director de Recursos Humanos* y *Representante de Ventas*.

**ciberconta.unizar.es**

Observamos ausencia del punto necesario en *Sr*:

**www.trabajos.com 1:**

Aparece punto tras la fecha: *Barcelona, 24 de marzo de 2001*. La sigla *S.A.* aparece escrita con puntos. Falta coma tras la despedida *Atentamente*. Se repiten los dos puntos en *Asunto: Ref.: AB/456*. Del mismo modo consideramos innecesarias las mayúsculas en los nombres y las localidades.

**www.trabajos.com 2:**

Aparece punto tras la fecha. La sigla *S.A.* aparece escrita con puntos. Falta coma tras la despedida *Atentamente*. Se repiten los dos puntos en *Asunto: Ref.:* Consideramos innecesarias las mayúsculas en los nombres y las localidades. Encontramos ausencia de pronombre necesario en: *Estoy a la disposición de Uds. para una entrevista en que les puedo dar más detalles*.

**Demandante de empleo:**

Encontramos innecesarias las mayúsculas iniciales en *Departamento de Recursos Humanos*.

**Resultados:**

En 24 modelos de 30 analizados, aparecen incorrecciones ortográficas, lo que supone un 80% de los modelos.

## **2. Aspectos generales**

### **2.1. Tipología**

El establecimiento de dos tipos: cartas de autocandidatura y cartas de contestación a una oferta de empleo, aparece en seis fuentes de veinte, en un 30% (Portocarrero y Gironella 2001, Sánchez Lobato 2006, Web de Laboris.net 2009, www.trabajos.com 2009, www.oficinaempleo.com 2009, www2.ull.es 2009).

Las actividades que nosotros planteamos a nuestros alumnos consisten en la redacción de cartas de contestación a una oferta de empleo, de ahí que nos centremos en la recopilación de ese tipo de modelos de cartas y no de cartas de autocandidatura.

### **2.2. Necesidad de respeto de unas convenciones**

La necesidad de respeto por unas convenciones textuales aparece en dos fuentes de veinte, en un 20% de estas:

*Respeto por unas convenciones propias del tipo de texto (Álvarez 1997: 27, 28).*

*La carta posee una estructura convencional y un formato preestablecido que contribuye a proporcionarle mayor claridad (Gómez de Enterría 2002: 32-35).*

### **2.3. Extensión**

#### **2.3.1. En la información**

En cuanto a la extensión aconsejable en una carta de presentación se hacen las siguientes consideraciones en dos páginas web y en dos manuales, en cuatro fuentes de veinte, en un 20% de las fuentes:

*Debe ser breve. Su extensión no debe ser mayor que un folio (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm 2009).*

La carta ha de ser breve (Portocarrero y Gironella 2001: 139) (www.trabajos.com 2009) (Sánchez Lobato 2006).

#### **2.3.2. En los modelos**

En la siguiente tabla recogemos la extensión de cada uno de los modelos de cartas de presentación que hemos estudiado:

<b>Extensión</b>	<b>Modelos</b>
Cuatro líneas	trabajos.com 1
Cinco líneas	Portocarrero
Seis líneas	Modelo 1 SAE Web Universidad de Alicante 1 trabajos.com 2
<b>Extensión</b>	<b>Modelos</b>
Siete líneas	www.cfnavarra.es Demandante de empleo
Ocho líneas	Modelo 2 del SAE Sánchez Lobato Web Universidad de Alicante 2 www.coruna.es
Nueve líneas	ciberconta.unizar.es
Diez líneas	Web de Laboris
Doce líneas	Sabater 1 www.ua.es 3 Gómez de Enterría 1 Sanz 1 Sabater 1
Trece líneas	Sabater 2 Borsi y Rogg
Catorce líneas	Hunsinger 2 Gómez de Enterría 2 Sanz 2 Pastor
Quince líneas	Elorriaga 1 Elorriaga 2 Le Rest www.ua.es 1
Dieciséis líneas	www.ua.es 2
Dieciocho líneas	Hunsinger 1
Veinte líneas	Reyes

La extensión de las cartas de presentación va desde las cuatro líneas hasta las veinte, las más habituales son doce líneas (cinco modelos de treinta, 16,67%), ocho, catorce y quince (cuatro modelos de treinta, 13,33%).

### **3. Presentación**

Hemos observado la presentación en la información y en los modelos de cartas.

#### **3.1. En la información**

La presentación que proponemos a nuestros alumnos procede de un manual de la ESO y es la siguiente:

- Datos personales: nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico en el margen superior izquierdo
- Fecha en el margen superior derecho
- Datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha
- Saludo *Sr., Sres., Muy señor mío...* en la parte superior izquierda
- Despedida *En espera de sus noticias, les saluda atentamente...*
- Firma en el margen inferior derecho. (García Aleixandre, A. et al. 2003:48).

En Sanz Pinyol y Fraser (1998) se afirma que la presentación debe ser impecable. En lo que se refiere a datos concretos en la firma se ha de incluir nombre y apellidos y la presentación de la fecha ha de ser: Ciudad desde la que se escribe, día (en números), mes (en letras, en minúscula) y año (en números, sin punto).

En Gómez de Enterría (2002: 32-35) se propone la siguiente presentación en la que a los aspectos propuestos por García Aleixandre, A. et al. (2003:48), se añaden elementos como referencias, asunto, línea de atención y anexos. Toda carta comercial debe presentar el siguiente esquema:

*a) encabezamiento  
complementos*

*b) cuerpo de la carta*

*c) cierre o*

**A. ENCABEZAMIENTO**

*1 Membrete (nombre y dirección del remitente)*

*2 Nombre y dirección del destinatario*

*3 Fecha*

*4 Referencias*

*5 Asunto*

*6 Línea de atención*

*7 Saludo*

**B. CUERPO DE LA CARTA**

*8 Texto de la carta*

**C. CIERRE O COMPLEMENTOS**

*9 Despedida*

*10 Firma: nombre del responsable y cargo o título*

*11 Anexos o adjuntos*

En [www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009 se dan estas recomendaciones: es conveniente dirigirla a una persona concreta, y evitar destinatarios genéricos y firmar personalmente la carta. La presentación que se propone es: datos del emisor arriba a la izquierda, datos del receptor arriba a la derecha, lugar y fecha arriba a la izquierda, firma abajo

a la derecha. Respecto a la presentación que nosotros proponemos esta web propone ubicar la fecha a la izquierda en vez de a la derecha.

En la web [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009 se recomienda que:

*Siempre ha de ir firmada.*

*Al principio, a la izquierda se deben escribir el nombre y los apellidos, la dirección, el código postal, la población y el teléfono (se puede hacer constar el horario a que estamos localizables) del autor de la carta. Un poco más abajo se escribirá el nombre y la dirección del destinatario, así como la referencia (en caso de que el anuncio al que se responde tenga una referencia) ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009).*

A la información aportada por García Aleixandre, A. et al. 2003:48 en la anterior página web se añade la posibilidad de *hacer constar el horario a que estamos localizables* y una referencia (*en caso de que el anuncio al que se responde tenga una referencia*).

Se recomienda añadir referencia en cuatro fuentes de veinte ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009, Gómez de Enterría: 2002, Web de Universia 2007 y Web de Laboris.net 2009).

Respecto a la presentación que nosotros proponemos, Taberner: 2006 propone colocar los datos personales encima de la fecha a la derecha, mientras que nosotros con García Aleixandre proponemos su ubicación a la izquierda.

### **3.2. En los modelos**

La presentación de los modelos 1 y 2 que presentamos a nuestros alumnos es la siguiente:

- El alumno tiene que incluir sus datos personales en el margen superior izquierdo: nombre y apellidos y dirección.
- El alumno debe incluir la fecha en el margen superior derecho, de uno de los dos siguientes modos:
  - Ciudad, día + de + mes + de + año: *Granada, 15 de marzo de 2007*
  - Día + de+ mes+ de + año: *5 de mayo de 1994*
- El alumno debe incluir un saludo *Muy Sres. míos., Estimada Srª.:...* en la parte superior izquierda.
- El alumno debe incluir una despedida *Le saluda atentamente, Atentamente,...*

- El alumno tiene que incluir su firma en el margen inferior derecho y debajo *Fdo.*: + nombre completo o el nombre completo y el título.

Coinciden con esta presentación que proponemos a nuestros alumnos: Hunsinger 1 y 2, Borsi y Rogg, y demandante de empleo. Por tanto, proponen esta presentación 6 cartas de 30, un 20% de estas.

Otros modelos difieren de esta presentación en los aspectos que detallamos a continuación:

- Elorriaga 1 y 2: los datos personales del emisor aparecen a la izquierda en vez de a la derecha.
- Sabater 1: los datos personales del emisor aparecen a la izquierda en vez de a la derecha, y los del destinatario a la derecha en vez de a la izquierda.
- Sabater 2: los datos personales del emisor aparecen a la izquierda en vez de a la derecha, y los del destinatario a la derecha en vez de a la izquierda.
- Sanz 1: no aparecen los datos del emisor. La firma y la fecha aparecen abajo a la izquierda.
- Sanz 2: no aparecen los datos del emisor. La firma y la fecha aparecen abajo a la izquierda. Se incluye *Referencia: Director Comercial*.
- Le Rest: los datos del emisor aparecen abajo, los datos del destinatario arriba a la derecha.
- Reyes: no aparecen los datos del emisor, ni del destinatario, ni la fecha. En la firma no aparece el nombre completo sino siglas.
- Portocarrero: la firma aparece a la izquierda.
- Gómez de Enterría 1: Destinatario a la derecha, emisor a la izquierda, referencia, asunto, a la atención de, en la firma título, anexo.
- Gómez de Enterría 2: destinatario a la derecha, emisor a la izquierda, referencia, asunto, a la atención de, en la firma título, anexo.
- Pastor: destinatario a la derecha, empresa en mayúsculas, emisor a la izquierda, ciudad en mayúsculas.
- Sánchez Lobato: fecha a la izquierda, no aparecen los datos del destinatario, referencia *REF: CAM* arriba a la izquierda.
- Web Universidad de Alicante 1: nombre de la empresa en mayúsculas, fecha debajo de los datos del destinatario.



- Web Universidad de Alicante 2: emisor a la izquierda, destinatario a la derecha, nombre de la empresa en mayúsculas, fecha debajo de los datos del destinatario, firma abajo a la izquierda.
- www.cfnavarra.es: destinatario arriba a la derecha, localidad y población en mayúsculas, datos del emisor abajo a la derecha, nombre completo en mayúsculas, localidad y población en mayúsculas.
- www.coruna.es: los datos del emisor aparecen arriba a la izquierda, los del destinatario a la derecha y la firma abajo a la izquierda.
- Web de Laboris: fecha bajo los datos del emisor, firma abajo a la izquierda.
- www.ua.es 1: no aparecen los datos del emisor, la población y la fecha se sitúan abajo a la izquierda.
- www.ua.es 2: no aparecen los datos del emisor, la población y la fecha se sitúan abajo a la izquierda.
- www.ua.es 3: la firma, la población y la fecha se sitúan abajo a la izquierda.
- ciberconta.unizar.es: datos del destinatario arriba a la derecha y del emisor a la izquierda.
- trabajos.com 1: emisor arriba a la izquierda, nombre y localidad en mayúsculas, destinatario a la derecha con la indicación *A la atención de*, nombre de la empresa en mayúsculas. Asunto y referencia. Firma a la izquierda. Indicación de que se adjunta currículum (*Se adjunta: currículum*).
- trabajos.com 2: emisor arriba a la izquierda, nombre y localidad en mayúsculas, destinatario a la derecha con la indicación *A la atención de*, nombre de la empresa en mayúsculas. Asunto y referencia. Firma a la izquierda. Indicación de que se adjunta currículum (*Se adjunta: currículum*).

En resumen, detallamos la presentación de los siguientes aspectos concretando el número de modelos en el que aparece cada uno de ellos:

- Emisor arriba a la izquierda: 12 modelos
- Destinatario arriba a la derecha: 12 modelos
- Firma abajo a la izquierda: 8 modelos
- Fecha abajo a la izquierda: 7 modelos
- Nombre de la empresa en mayúsculas: 6 modelos
- Se indica una referencia: 6 modelos
- No se indican los datos del emisor: 5 modelos

- Asunto: 4 modelos
- Nombre de ciudad en mayúsculas: 4 modelos
- Anexos: 3 modelos
- Se indica el título bajo la firma: 3 modelos
- No aparecen los datos del destinatario: 2 modelos
- La fecha aparece debajo de los datos del destinatario: 2 modelos
- El nombre del emisor se escribe en mayúsculas: 2 modelos
- Al consignar el nombre del destinatario se escribe *A la atención de*: 2 modelos
- La fecha aparece arriba a la izquierda: 1 modelo
- La fecha aparece bajo los datos del emisor: 1 modelo
- No se indica fecha: 1 modelo
- Los datos del emisor aparecen abajo: 1 modelo
- Bajo la firma aparecen solo la sigla: 1 modelo

#### **4.- Selección de información apropiada**

En este apartado hemos tenido en cuenta la información que consideran apropiada las distintas fuentes y que incluyen los modelos.

En el apartado 4.1 nos referimos a la información apropiada que los alumnos debían tener en cuenta en sus primeras cartas y en el 4.2. nos referimos a la información apropiada a la segunda carta de presentación que redactaron, mientras que en 4.3. nos referimos a inclusión de información no apropiada y en 4.4. a información innecesaria.

#### **4.1. Información apropiada en la primera carta cuya redacción planteamos a nuestros alumnos**

##### **4.1.1. Hacer referencia a la oferta de trabajo**

##### **4.1.1.1. En la información**

Cinco de veinte fuentes (un 25%) aconsejan hacer referencia a la oferta de trabajo en la carta de presentación.

Según García Aleixandre, A. et al. (2003: 48) en el texto de la carta de presentación se debe incluir el motivo por el que se escribe, que en el caso de la actividad que les planteamos a nuestros alumnos es presentar su candidatura a una oferta de trabajo dada.

En Borsi y Rogg (1994: 116) se indica: *No se olvide de mencionar la fuente de información (¿dónde?), es decir, el medio por el cual se enteró del empleo que solicita y en qué fecha (¿cuándo?).*

De acuerdo con Le Rest 1999: 132 es necesario *Referirse a la fuente de información del puesto.*  
En Web de Laboris.net 2009 se considera pertinente informar de: *La fuente por la que te has informado de la oferta de trabajo.*

Por último, en [www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009 se apunta que la estructura de la carta incluye un comienzo, *(indicando por qué te diriges a la empresa).*

Nuestros alumnos debían hacer esta referencia tanto en la primera como en la segunda carta.

#### **4.1.1.2. En los modelos**

En 28 modelos de 30 analizados, en un 93,33% de estos se hace referencia a la oferta de empleo. Los modelos son: SAE 1, SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 1, Le Rest, Reyes, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, Demandante de empleo.

#### **4.1.2. Solicitar una prueba o el puesto de trabajo**

##### **4.1.2.1. En la información**

En total, cinco fuentes de veinte (un 25%) manifiestan la necesidad de solicitar una prueba o el puesto de trabajo:

En el texto de la carta de presentación el alumno debe indicar lo que solicita (García Aleixandre, A. et al. 2003:48).

En Le Rest (1999: 132) se considera necesario: *solicitar una entrevista.*

En Sanz Pinyol y Fraser (1998) se afirma que se ha de mostrar *el interés y la esperanza de concertar una entrevista.*

En Sánchez Lobato (2006) se indica que *solicitamos una entrevista personal manifestando nuestro agradecimiento de antemano.*

De acuerdo con Web de Laboris.net 2009 se ha de *Instar a la empresa a que contacte contigo.*

#### **4.1.2.2. En los modelos**

En 26 modelos de los 30 analizados, en un 86,67% de estos, se solicita una prueba o el puesto de trabajo. En los siguientes modelos: Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Le Rest, Reyes, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

#### **4.1.3. Manifestar deseo de respuesta**

##### **4.1.3.1. En la información**

En dos fuentes de veinte (en un 10%) se considera que se debe manifestar deseo de respuesta:

*Se tiene que indicar que se espera que se pongan en contacto con él (García Aleixandre, A. et al. 2003:48).*

*Quedar a disposición de la empresa (para posteriores contactos, entrevistas, etc. ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009).*

##### **4.1.3.2. En los modelos**

En 20 modelos de 30, en un 66,67%, se manifiesta deseo de respuesta. En: SAE 1, SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Reyes, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Universidad de Alicante 1, Navarra, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, trabajos.com 1, Demandante de empleo.

#### **4.2. Información apropiada en la segunda carta cuya redacción planteamos a nuestros alumnos**

##### **4.2.1. Hacer referencia a la oferta de trabajo**

Véase este mismo epígrafe referido a la primera carta que compusieron nuestros alumnos en el apartado 4.1.1.

#### **4.2.2. Dirigirse al destinatario**

##### **4.2.2.1. En la información**

No hay referencias a la necesidad de dirigirse al destinatario en la bibliografía.

##### **4.2.2.2. En los modelos**

En seis modelos de treinta, en un 20%, el emisor se dirige al destinatario. Estos modelos son: SAE 1, SAE 2, Sanz 1, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, unizar.es.

#### **4.2.3. Solicitar el puesto de trabajo**

##### **4.2.3.1. En la información**

En el texto de la carta de presentación el alumno debe indicar lo que solicita, de acuerdo con el manual García Aleixandre, A. et al. (2003:48), lo que supone una fuente de veinte, un 5% de estas.

##### **4.2.3.2. En los modelos**

En 21 modelos de 30, en un 70%, se solicita el puesto de trabajo. En: Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 2, Borsi, Sanz Pinyol 1, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

#### **4.2.4. Hacer referencia al currículum vitae**

##### **4.2.4.1. En la información**

El alumno debe hacer referencia al currículum vitae de acuerdo con una de las páginas web consultadas (un 5% de las fuentes tenidas en cuenta):

*Una referencia al currículum que adjuntas ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009).*

#### **4.2.4.2. En los modelos**

En 27 de 30 modelos, un 90%, se hace referencia al currículum vitae. Los modelos son los siguientes: SAE 1, SAE 2, Hunsinger 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 1, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Reyes, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

#### **4.2.5. Indicar estudios y/o experiencia**

##### **4.2.5.1. En la información**

En dos fuentes, un 10% de las analizadas, se señala la necesidad de indicar estudios y/o experiencia. En Sanz Pinyol y Fraser (1998: 96) se afirma que se han de *destacar aquellos aspectos de su currículum que puedan favorecer su elección* y en González Las (1999: 75-80) se indica que se ha de apuntar la *experiencia que se posee*.

##### **4.2.5.2. En los modelos**

En 29 de 30 modelos analizados, un 96,67%, se indica formación o experiencia. En: SAE 1, SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 1, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Reyes, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

#### **4.2.6. Expresar deseo de consideración de la solicitud**

##### **4.2.6.1. En la información**

El alumno debe manifestar deseo de consideración de la solicitud de acuerdo con una fuente de las consultadas (por tanto, un 5% de estas):

*Instar a la empresa a que contacte contigo (Web de Laboris.net 2009).*

##### **4.2.6.2. En los modelos**

En 6 modelos de 30, un 20%, se manifiesta deseo de consideración de la solicitud. En los siguientes: SAE 1, SAE 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 1, Reyes, Universidad de Alicante 2.

### **4.3. Inclusión de información no apropiada**

Nos referimos a información que no se considera apropiada en las fuentes estudiadas y que por tanto, no consideramos como tal en las primeras y segundas cartas cuya redacción planteamos a nuestros alumnos.

#### **4.3.1. Intromisión en el resultado del proceso selectivo**

Hemos observado, si se hacen referencias directas al resultado esperado en el proceso selectivo, y de qué tipo son éstas, en las fuentes y en los modelos analizados.

##### **4.3.1.1. En la información**

Solo en un manual se considera apropiado manifestar deseo de una respuesta afirmativa con una expresión tal como: *En espera de una respuesta afirmativa* (Pastor 2006: 123 y 124).

##### **4.3.1.2. En los modelos**

En tres modelos de 30, un 10% de estos, todos procedentes de la misma web aparece la referencia al resultado esperado en el proceso selectivo:

*confiando en que pronto podré saludarles personalmente ([www.ua.es](http://www.ua.es) 1).*

*quedo a la espera de sus gratas noticias ([www.ua.es](http://www.ua.es) 2).*

*Esperando que mi currículum haya sido de su agrado ([www.ua.es](http://www.ua.es) 3).*

*A la espera de sus gratas noticias (Gómez de Enterría 1).*

En un manual se considera apropiado manifestar deseo de una respuesta afirmativa. En cuatro modelos de 30, un 13,33% de estos, aparece la referencia al resultado esperado en el proceso selectivo.

Por tanto consideramos adecuadas este tipo de referencias pero no otras que encontramos en las cartas de nuestros alumnos como:

*Desearía que leyeran con atención mi currículum y fuesen algo comprensivos*

*Espero me acepten se lo agradecería mucho*

*Esperando ser admitido*

*Me gustaría solicitar alguna entrevista o una prueba de empleo, para conseguir el puesto.  
Me gustaría que se dirigiese a mí dentro de poco para, al menos, hacerme una entrevista  
o una prueba de acceso para que quede totalmente satisfecho.  
Espero vuestra respuesta positiva  
Espero que me contraten*

#### **4.3.2. Dar por conseguido el puesto**

Hemos tenido en cuenta la presencia de afirmaciones que den por hecho que ya se ha conseguido el puesto de trabajo.

En ninguna de las fuentes consultadas se recomienda que el autor de la carta de por conseguido el puesto. En ninguno de los treinta modelos analizados el autor de la carta da por conseguido el puesto. Por tanto, no consideramos adecuado que nuestros alumnos den por conseguido el puesto en sus cartas de presentación.

#### **4.4. Incluir información innecesaria**

##### **4.4.1. Información necesaria**

Para delimitar qué información es innecesaria en una carta de este tipo, en primer lugar indagamos acerca de qué información se suele incluir en este tipo de texto.

##### **4.4.1.1. En la información**

Once fuentes recomiendan destacar datos del currículum y/o referirse a él sin repetirlo:

*destaque dos o tres datos del c.v. (Borsi et Rogg 1994)*

*destacar aquellos aspectos de su currículum que puedan favorecer su elección, , aspectos que le interese destacar de su currículum que tengan relación con el trabajo al que opta (Sanz Pinyol y Fraser 1998)*

*referirse al CV sin repetirlo (Le Rest 1999)*

*Estas cartas repiten informaciones del currículum, pero con el objeto de hacerlas resaltar (Reyes 1999)*

*aspectos de nuestro currículum que puedan beneficiarnos como candidato al puesto ofertado. (Sánchez Lobato 2006)*

*Hacer referencia al currículum sin copiarlo. En cuanto a la oferta, resalta los requisitos solicitados y tu cumplimiento de los mismos. (Web de Universia 2007)*



En lo que se refiere a la información se aconseja poner *de relieve los datos específicos de tu Curriculum Vitae, que hacen de tí la persona idónea para ese puesto.* (Web de la Universidad de Alicante 2007)

*Sin añadir nada a lo ya escrito en el currículum. Precisar o subrayar algunos detalles. Indicar algunos motivos de particular interés por un determinado puesto.* (www.trabajos.com 2009)

*No repitas lo que posteriormente vas a desarrollar en el C.V. Es importante señalar dos o tres características significativas o puntos fuertes por los que consideramos que sería beneficioso para la empresa el contratarnos.* ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009)

*debe limitarse a explicar por qué se presenta el currículum, pero no debe ser un duplicado de éste.* (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm 2009)

*deben constar datos que posteriormente aparecerán detallados en el currículum* (Taberner 2006)

Por otra parte, en diez fuentes se recomienda añadir en la carta alguna información que no aparezca en el currículum:

*destacar dos o tres datos del currículum, añadir otra información* (Borsi et Rogg 1994: 116).

*debe exponer la información que no tiene cabida en el currículum* (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm 2009).

*También se dan informaciones que no se incluyen (por lo general) en el currículum; en este caso, el joven profesor informa de que ya está intentando encontrar editorial para su futuro libro* (Reyes 1999: 324).

*explicamos de forma breve quiénes somos, qué experiencia profesional tenemos hasta el momento y cuáles son nuestros objetivos* (Sánchez Lobato 2006).

*Resalta tus cualidades (formación, cualificación, experiencia...) de acuerdo con las necesidades para el puesto. Aprovecha para resaltar algún punto fuerte que no hayas incluido en el currículum como, por ejemplo, la capacidad de liderazgo, la motivación o la experiencia en el trabajo en equipo* (Web de Laboris.net 2009).

*Es importante que describamos nuestras cualidades y, en algunos casos, podemos aportar rasgos característicos de nuestra personalidad. [...] El grado de capacitación y experiencia que se posee* (González Las 1999: 75-80).

Información que se puede señalar: *características de la persona* (Sanz Pinyol y Fraser 1998).

*una referencia a tus fortalezas* ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009).

*Demostrar que estás al corriente de su actividad de la empresa y sus planes de futuro* (Web de Laboris.net 2009).

Incluir información acerca de informes y referencias de los candidatos:

***Sobre credenciales***

*Para mayor información, podrá dirigirse a ...*

*Puede(n) pedir informes*

*Estoy a su disposición para cualquier información*

*Le(s) adjunto referencias de entidades y personas que testimonian mi capacidad/eficacia/seriedad (Pastor 2006: 123 y 124).*

**4.4.1.2. En los modelos**

A continuación, presentamos la información que se aporta en cada uno de los modelos analizados:

**Hunsinger 1:**

estudios, características de un curso realizado, capacidades concretas, conocimientos, antiguos empleos, objetivos profesionales, considerarse adecuado al puesto, deseo de conseguir el puesto, deseo de respuesta, deseo de concertar una entrevista e inclusión de un número de teléfono (*mi número telefónico es 558-2098*).

**Hunsinger 2:**

formación, experiencia, solicitud del puesto, conocimientos generales y adquiridos en anteriores puestos de trabajo, referencias a las funciones de la empresa, considerarse adecuado para el puesto, referencia al envío del CV, deseo de concertar una entrevista.

**Elorriaga 1:**

experiencia, labor llevada a cabo en el anterior puesto de trabajo, disponibilidad general (*En la actualidad me hallo disponible*) y geográfica, posesión de vehículo, conocimientos de idiomas, manifestar que se queda a disposición del destinatario, deseo de respuesta.

**Elorriaga 2:**

referencia a la oferta de trabajo, experiencia, considerarse adecuado para el puesto, idiomas, formación, deseo de respuesta, manifestar que se queda a disposición del destinatario.

**Sabater 1:**

referencia a la oferta, experiencia, considerarse adecuado para el puesto, referencia al envío del CV, referencia a la información del CV, motivo por el que cesa en la actividad anterior, deseo de concertar entrevista.

**Sabater 2:**

experiencia, considerarse adecuado para el puesto, referencia a la oferta, referencia al CV, capacidades, conocimientos, objetivos laborales, deseo de concertar entrevista.

**Borsi y Rogg:**

interés por el puesto, envío del CV, referencia a la oferta, estudios, conocimientos, deseo de conseguir el puesto, referencia a la importancia de la empresa, planes de futuro, voluntad de continuar la formación, deseo de concertar entrevista, deseo de que la solicitud sea considerada, deseo de respuesta.

**Sanz 1:**

dirigirse al destinatario, expresa interés, deseo de consideración de la solicitud, formación, objetivos profesionales, experiencia, descripción del puesto de trabajo actual, motivo por el que desea trabajar en la empresa, referencia a la oferta, considerarse adecuado para el puesto, deseo de conseguir el puesto, deseo de concertar una entrevista.

**Sanz 2:**

expresión de interés, deseo de conseguir el puesto, referencia al currículum, formación, objetivos profesionales, experiencia, referencia a la importancia de la empresa, considerarse adecuado al puesto, deseo de concertar una entrevista, deseo de respuesta.

**Le Rest:**

referencia a la oferta, deseo de conseguir el puesto(*estoy interesado en el puesto*), referencia al currículum, experiencia, considerarse adecuado al puesto, logros en antiguos puestos, capacidades, deseo de concertar entrevista, modo de contactar (*Le ruego se ponga en*

*contacto conmigo en horas de oficina en el teléfono 03.49.62.83.00.), deseo de respuesta, referencia a la importancia de la empresa.*

**Reyes:**

deseo de consideración de la solicitud, situación actual, referencia a la oferta, planes de formación, referencia al currículum, formación, capacidades, referencia a la importancia de la institución, manifestar que se queda a disposición del destinatario, agradecimiento.

Agradecimiento: *Con mi cordial agradecimiento.*

**Portocarrero:**

referencia al envío de la carta, referencia a la oferta, valoración personal, experiencia.

No se solicita el puesto y no se expresa deseo de consideración de la solicitud.

**Gómez de Enterría 1:**

dirigirse al destinatario, referencia a la oferta de trabajo, ofrecer servicios para el puesto, considerarse adecuado para el puesto, referencia al currículum, experiencia, prestigio de las empresas en las que se ha trabajado, manifestar que se queda a disposición del destinatario, deseo de concertar una entrevista, deseo de respuesta.

Intrusión en el resultado del proceso: *A la espera de sus gratas noticias.*

**Gómez de Enterría 2:**

dirigirse al destinatario, referencia a la oferta, referencia al currículum vitae, deseo conseguir el puesto, considerarse adecuado para el puesto, conocimientos, experiencia, idiomas, características de la empresa anterior, posibilidad de que el destinatario solicite referencias del candidato, deseo de respuesta.

**Pastor:**

referencia al anuncio, envío de la carta, envío de documentos, estudios, servicio militar, estancia en el extranjero, experiencia, interés por el puesto.

**Sánchez Lobato:**

referencia al anuncio, referencia al envío del currículum, experiencia, disponibilidad geográfica y horaria, preferencias profesionales, capacidades, deseo de concertar una entrevista.

**Web Universidad de Alicante 1:**

referencia al anuncio, referencia al envío del currículum vitae y fotografía, formación, experiencia, considerarse adecuado para el puesto, manifestación de quedar a disposición del destinatario, deseo de respuesta.

**Web Universidad de Alicante 2:**

referencia a la oferta, referencia al envío del currículum vitae, deseo de participar en el proceso de selección, referencia al currículum, formación, deseo de que tengan en cuenta la candidatura.

**[www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es):**

referencia al anuncio, referencia al envío del currículum vitae, formación, experiencia, consideración de poder encajar en el puesto, manifestar quedar a disposición del destinatario.

**[www.coruna.es](http://www.coruna.es):**

referencia al anuncio, envío del currículum vitae, experiencia, disponibilidad geográfica y horaria, preferencias profesionales, capacidades, deseo de concertar una entrevista.

**Web de Laboris:**

referencia al envío del currículum vitae, referencia al anuncio, referencia del anuncio (*con referencia PERI*), interés por la oferta, referencia a la importancia de la empresa, referencia a la información del currículum vitae, disposición para aprender, capacidad, deseo de concertar una entrevista y de respuesta.

**www.ua.es 1:**

referencia a la oferta, formación, experiencia, importancia del puesto, entrega del currículum, cualidades, manifestar que se queda a disposición del destinatario, deseo de concertar una entrevista.

**www.ua.es 2:**

referencia al envío del currículum, referencia al anuncio, formación, experiencia, considerarse adecuado para el puesto, aspiraciones profesionales, solicitud de entrevista, deseo de respuesta.

**www.ua.es 3:**

referencia al envío del currículum, considerarse adecuado para el puesto, referencia a la información del currículum, experiencia, deseo de concertar una entrevista y respuesta.

**ciberconta.unizar.es:**

dirigirse al destinatario, referencia al envío del CV, referencia a la oferta, experiencia, capacidad, considerarse capacitado, deseo de concertar una entrevista.

**trabajos.com 1:**

referencia a la oferta, presentación de la candidatura, referencia al envío CV, manifestación de que se queda a disposición del destinatario.

No se indican estudios y/o experiencia.

**trabajos.com 2:**

referencia del puesto, consideración de responder a los requisitos pedidos, referencia al envío del currículum, información acerca de la empresa anterior, manifestar que se queda a disposición del destinatario, indicar que se adjunta currículum.

No se indican estudios y/o experiencia.

### **Demandante de empleo:**

referencia a la oferta, referencia al envío del CV y fotografía, considerarse adecuado para el puesto, formación, objetivo profesional, manifestar que se queda a disposición del destinatario.

Por tanto, la información que contienen los modelos analizados, desde la más habitual a la menos frecuente, es:

- Referencia a la oferta de empleo: 28 modelos de 30, 93,33%

SAE 1, SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 1, Le Rest, Reyes, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, Demandante de empleo.

- Referencia al envío del currículum vitae: 27 modelos de 30, 90%

SAE 1, SAE 2, Hunsinger 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Le Rest, Pastor, Sánchez Lobato, Reyes, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Coruña, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

- Indicar la experiencia laboral: 23 modelos de 30, 76,67%

SAE 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Sanz 1, Sanz 2, Le Rest, Portocarrero, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Sánchez Lobato, Universidad de Alicante 1, Navarra, Coruña, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, Laboris, unizar.es, trabajos.com 2.

- Manifestar deseo de respuesta: 20 modelos de 30, 66,67%

SAE 1, SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Elorriaga 2, Borsi y Rogg, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Reyes, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Universidad de Alicante 1, Navarra, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, trabajos.com 1, Demandante de empleo.

- Manifestar deseo de conseguir el puesto: 21 modelos de 30, 70%

Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 2, Borsi, Sanz Pinyol 1, Sanz Pinyol 2, Le Rest, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Pastor, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, unizar.es, trabajos.com 1, trabajos.com 2, Demandante de empleo.

- Manifestar deseo de concertar una entrevista: 17 modelos de 30, 56,67%  
Hunsinger 1, Hunsinger 2, Sabater 1, Sabater 2, Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Le Rest, Gómez de Enterría 1, Sánchez Lobato, Coruña, unizar.es, Laboris, ua.es 1, ua.es 2, ua.es 3, trabajos.com 2.
- Indicar la formación: 16 modelos de 30, 53,33%  
SAE 2, Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 2, Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Reyes, Universidad de Alicante 1, Universidad de Alicante 2, Navarra, ua.es 1, ua.es 2, Borsi, Demandante de empleo.
- Considerarse adecuado para el puesto: 14 modelos de 30, 46,67%  
Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 2, Sabater 1, Sabater 2, Sanz 1, Sanz 2, Le Rest, Portocarrero, Gómez de Enterría 2, Universidad de Alicante 1, Navarra, ua.es 2, ua.es 3.
- Detallar objetivos profesionales, planes de formación: 9 modelos de 30, 30%  
Hunsinger 1, Sabater 2, Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Reyes, Sánchez Lobato, Coruña, ua.es 2.
- Indicar capacidades: 8 modelos de 30, 26,67%  
Hunsinger 1, Sabater 2, Le Rest, Reyes, Sánchez Lobato, Coruña, Laboris, ua.es 1.
- Manifestar que se queda a disposición del destinatario: 7 modelos de 30, 23,33%  
Elorriaga 1, Elorriaga 2, Reyes, Gómez de Enterría 1, ua.es 1, Navarra.
- Expresar interés por el puesto: 7 modelos de 30, 23,33%  
Borsi, Sanz 1, Sanz 2, Laboris, Sabater 2, Pastor, Le Rest.
- Expresar deseo de consideración de la solicitud: 6 modelos de 30, 20%  
SAE 1, SAE 2, Borsi, Sanz 1, Reyes, Universidad de Alicante 2.
- Dirigirse al destinatario: 6 modelos de 30, 20%  
SAE 1, SAE 2, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2, Sanz 1, unizar.es.
- Referirse a la importancia de la empresa: 5 modelos de 30, 16,67%  
Borsi, Sanz 2, Le Rest, Reyes, Laboris.
- Conocimientos: 5 modelos de 30, 16,67%  
Hunsinger 1, Hunsinger 2, Sabater 2, Borsi, Gómez de Enterría 2.
- Referirse a antiguos empleos: 4 modelos de 30, 13,33%  
Hunsinger 1, Le Rest, Gómez de Enterría 1, Gómez de Enterría 2.
- Disponibilidad geográfica: 3 modelos de 30, 10%  
Elorriaga 1, Sánchez Lobato, Coruña.
- Conocimientos de idiomas: 3 modelos de 30, 10%  
Elorriaga 1, Elorriaga 2, Gómez de Enterría 2.
- Agradecimiento: 2 modelos de 30, 6,67%  
Borsi, Reyes.
- Referencia al envío de la carta: 2 modelos de 30, 6,67%



Portocarrero, Pastor.

- Disponibilidad horaria: 2 modelos de 30, 6,67%  
Sánchez Lobato, Coruña.
- Posesión de vehículo: 1 modelo de 30, 3,33%  
Hunsinger 1.
- Disponibilidad para el puesto: 1 modelo de 30, 3,33%  
Hunsinger 1.
- Motivo por el que se deja el anterior puesto de empleo: 1 modelo de 30, 3,33%  
Sabater 1.
- Estudios actuales: 1 modelo de 30, 3,33%  
Reyes.
- Mención de la posibilidad de solicitar referencias del candidato: 1 modelo de 30, 3,33%  
Gómez de Enterría 2.
- Referencia al envío de documentos: 1 modelo de 30, 3,33%  
Pastor.
- Servicio militar: 1 modelo de 30, 3,33%  
Pastor.
- Referencia al envío de fotografía: 1 modelo de 30, 3,33%  
Universidad de Alicante 1.

No consideramos adecuada aquella información que aparece solamente en un texto.

A continuación, nos dedicamos a las referencias concretas en los manuales acerca de qué no es necesario incluir en estos textos y observamos qué información no se incluye en los modelos de cartas de presentación.

#### **4.4.2. Referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la carta**

Observamos si aparecen referencias a la escritura de la carta de presentación en las fuentes y en los modelos.

En ninguna de las fuentes se manifiesta que sea necesario realizar referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la carta y en ninguno de los modelos se realizan referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la carta.

Por tanto, no consideramos adecuadas estas referencias en los textos compuestos por nuestros alumnos.

#### **4.4.3. Manifestar la necesidad de conseguir el puesto e indicar que se encuentra desempleado**

Indagamos acerca de referencias a manifestaciones de necesidad de conseguir el empleo que aparecen en las fuentes y los modelos analizados.

##### **4.4.3.1. En la información**

Si tenemos en cuenta que la carta de presentación es *un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar* (García Aleixandre, A. et al. 2003:48), hay aspectos que se presuponen y que no son informativos como manifestar la necesidad de conseguir el puesto (*necesito algún empleo*<sup>237</sup>).

En [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009 se afirma a este respecto: *Nunca se deben utilizar fórmulas que suenen a petición desesperada, como por ejemplo: "después de llevar unos cuantos meses buscando un puesto de trabajo,..."*.

Frente a otra fuente (Pastor) que propone expresar razones por las que no se trabaja:

***Razones por las que no se trabaja***

*Por estar en (el) paro/parado/desempleado*

*Como consecuencia de un despido colectivo*

*Me han despedido por razones económicas* (Pastor 2006: 123 y 124).

##### **4.4.3.2. En los modelos**

En ninguno de los modelos se manifiesta la necesidad de conseguir el puesto.

Sin embargo en Pastor encontramos la siguiente indicación: *Adquirida por la multinacional japonesa Kenones, esta última acaba de realizar una drástica reducción de personal y me encuentro actualmente en paro.*

Debido a que solo en una fuente encontramos estas referencias no consideramos adecuadas manifestaciones de la necesidad de conseguir el puesto e indicaciones de que se encuentra desempleado en los textos compuestos por nuestros alumnos.

---

<sup>237</sup> Este ejemplo está transcrito literalmente y procede de una de las cartas de presentación escritas por uno de nuestros alumnos de ESO.

#### **4.4.4. Referencias a la búsqueda de personal por parte de la empresa**

Analizamos los ejemplos de cartas en busca de referencias a la búsqueda de personal por parte de la empresa que ofrece el puesto de empleo.

Si tenemos en cuenta que la carta de presentación es *un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar* (García Aleixandre, A. et al. 2003: 48), hay aspectos que se presuponen y que no son informativos como referirse a la búsqueda de personal por parte de la empresa que ofrece el puesto de empleo (*se que vosotros los estais buscando*).

##### **4.4.4.1. En la información**

Solo una fuente Web [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm)(2009) propone una expresión lingüística en la que se haga referencia a la búsqueda de personal por parte de la empresa: *Ustedes desean encontrar para este puesto de trabajo a una persona diplomada en.*

##### **4.4.4.2. En los modelos**

En ninguno de los modelos aparece este tipo de referencia.

En consecuencia, valoramos que los alumnos no incluyan estas referencias en sus textos.

#### **4.4.5. Referencias a la inclusión de los datos personales**

Indagamos acerca de referencias a la inclusión de los datos personales.

Si tenemos en cuenta que la carta de presentación es *un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar* (García Aleixandre, A. et al. 2003:48), hay aspectos que se presuponen y que no son informativos como referirse a la inclusión de los datos personales (*Le he dejado mis datos por si se interesara por mi*).

##### **4.4.5.1. En la información**

En una de las fuentes (Web de Laboris.net 2009) se da la indicación: *Especifica tu disponibilidad y el modo más asequible de contactar contigo (número de teléfono y horas en que estarás más localizable, e-mail...).*

#### **4.4.5.2. En los modelos**

En ninguno de los modelos de cartas de presentación se hace referencia a la inclusión de los datos personales.

Consideramos inadecuadas las referencias a la inclusión de los datos personales que aparecen en las cartas compuestas por nuestros alumnos.

#### **4.4.6. Afirmar que se recibirá una respuesta**

Analizamos la información y los modelos aportados por la bibliografía en busca de indicaciones o referencias a afirmaciones de que se recibirá una respuesta de la empresa.

Si tenemos en cuenta que la carta de presentación es *un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar* (García Aleixandre, A. et al. 2003: 48), hay aspectos que se presuponen y que no son informativos como afirmar que se recibirá una respuesta de la empresa (*Esperando vuestra respuesta la recibire*).

En ninguna de las fuentes se manifiesta que sea necesario ni en ninguno de los modelos se afirma que se recibirá una respuesta.

Por tanto, no consideramos adecuadas estas referencias en los textos compuestos por nuestros alumnos.

#### **4.4.7. Referencias a las circunstancias en las que se encuentra la oferta**

Consideramos si las cartas de presentación hacen referencias a circunstancias concretas en las que se encuentra la oferta de trabajo.

Ni en las fuentes ni en los modelos hallamos este tipo de referencias.

En las cartas redactadas por los alumnos consideramos aspectos innecesarios las referencias a circunstancias concretas en las que se encuentra la oferta de trabajo: *Antes de ayer, inesperadamente me he encontrado con vuestra oferta de trabajo*.

#### **4.4.8. Referencias al envío de la carta**

Tenemos en cuenta si en las fuentes y los modelos se aconseja hacer o se hacen referencias al envío de la carta.

##### **4.4.8.1. En la información**

En un manual encontramos que se recomienda la siguiente expresión: *Me permito dirigirle la presente* (Pastor 2006: 123 y 124).

##### **4.4.8.2. En los modelos**

En dos de treinta modelos aparecen estas referencias, lo que supone un 6,67% de los modelos:

*Les envío esta carta* (Portocarrero).  
*me permito dirigirles la presente con el fin de solicitar el puesto de Ejecutivo de ventas de su empresa*(Pastor).

A pesar de ello, debido a que solo dos fuentes recogen este tipo de expresiones consideramos inadecuadas estas referencias en los textos compuestos por los alumnos.

#### **5. Estructura: orden y distribución de las ideas en párrafos**

Observamos qué estructura, orden y distribución de ideas en párrafos se propone y se utiliza en los modelos de cartas de este tipo.

##### **5.1. En la información**

En lo que se refiere a la estructura, en el manual de la ESO García Aleixandre, A. et al. (2003: 48) se propone que el texto se divida en dos párrafos del siguiente modo:

- 1) Motivo por el que se escribe (en nuestro caso, por la lectura de una oferta)
- 2) Lo que se solicita (entrevista, prueba o el puesto de empleo)
- 3) Despedida

Distribución de las ideas en distintos párrafos:

- Primer párrafo: el texto de la carta de presentación
- Segundo párrafo: la despedida.

La siguiente estructura procede de la página

[www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html](http://www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html)<sup>238</sup>:

- a) El **primer párrafo** introduce el objeto de la carta [...]: -responda a una oferta de empleo o a un anuncio (" Con referencia a su oferta de un puesto [...]
- b) El **segundo párrafo** expone de modo muy resumido las características más sobresalientes de tu historial profesional y su adecuación al puesto ofertado: "Por mi formación y experiencia profesional como... (indica estudios y actividad laboral) me considero capacitada para desempeñar el puesto de..."
- c) En el **tercer párrafo** insiste en tu interés en trabajar en esa empresa y menciona tu disponibilidad a participar en las pruebas y en obtener una entrevista.
- d) Finaliza la carta con una **despedida**, utilizando las fórmulas de cortesía habituales y, según el caso, rogando la máxima confidencialidad sobre tu decisión.

Esta estructura aparece en el modelo de carta que aparece en esta página web y las cartas 1 y 2, modelos que les presentamos a nuestros alumnos.

Tres fuentes más (dos páginas web y un manual) aconsejan una estructuración en párrafos que coincide con esta:

*Primer párrafo: qué puesto solicita y cómo y dónde se enteró de la noticia de la vacante.  
Segundo párrafo: destacar dos o tres datos del currículum, añadir otra información y explicar por qué se tiene interés.  
Tercer párrafo: exprese su esperanza de que le concedan una entrevista cuánto antes y que agradecería su pronta atención a su solicitud. (Borsi et Rogg 1994: 116).*

*Primer párrafo: intención principal  
Segundo párrafo: explica las razones por las cuales has escogido esta empresa, o este sector de actividades, poniendo en evidencia la adecuación que existe entre tus capacidades, preparación y experiencia y el tipo de profesional requerido por la empresa en cuestión.  
Tercer párrafo: interés por trabajar en la empresa y realizar una entrevista. (Web de Universia 2007).*

*En el primer párrafo se debe explicar el objetivo de la carta.  
En el segundo párrafo hay que explicar por qué se está interesado en el puesto de trabajo o en la beca exponiendo las aptitudes que uno posee, destacando aquello que más se ajusta a las necesidades expresadas por quien ofrece el empleo o la beca. En una palabra, se trata de establecer la relación entre la oferta y el currículum del solicitante. Se debe hacer una breve argumentación para valorar algunos puntos del currículum.  
El tercer párrafo debe dedicarse a la solicitud de una entrevista personal para comentar algunos de los puntos citados en la carta o en el currículum.  
Despedida. Se debe tratar de encontrar un final que demuestre interés por tener próximamente una entrevista (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm 2009).*

---

<sup>238</sup> Consultada el 6 de noviembre de 2007.

En Sanz Pinyol y Fraser (1998) no se especifica la distribución en párrafos solamente se plantea la siguiente estructura: destinatario, saludo, introducción, exposición, conclusión, despedida, firma, fecha, posdata (opcional).

En cambio, otra página web propone una estructuración en cuatro párrafos:

*Primer párrafo: Motivo de envío, mención al puesto y la fuente, en respuesta se adjunta el C.V.*

*Segundo párrafo: motivo por el que quieres trabajar, dos o tres puntos fuertes.*

*Tercer párrafo: concretar una cita.*

*Cuarto párrafo: despedida, espera de noticias. ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009).*

## 5.2. En los modelos

Apuntamos el número de párrafos en el que se estructura cada modelo de carta de presentación:

- Hunsinger 1: la carta se estructura en seis párrafos.
- Hunsinger 2: la carta se estructura en cuatro párrafos.
- Elorriaga 1: la carta ocupa cinco párrafos.
- Elorriaga 2: la carta ocupa cinco párrafos.
- Sabater 1: la carta ocupa cuatro párrafos.
- Sabater 2: la carta ocupa cinco párrafos.
- Borsi y Rogg: la carta ocupa cuatro párrafos.
- Sanz 1: cinco párrafos.
- Sanz 2: seis párrafos.
- Le Rest: seis párrafos.
- Reyes: cuatro párrafos.
- Portocarrero: dos párrafos.
- Gómez de Enterría 1: cuatro párrafos.
- Gómez de Enterría 2: cuatro párrafos.
- Pastor: cuatro párrafos.
- Sánchez Lobato: tres párrafos.
- Web Universidad de Alicante 1: tres párrafos.
- Web Universidad de Alicante 2: tres párrafos.
- [www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es): tres párrafos.
- [www.coruna.es](http://www.coruna.es): tres párrafos.
- Web de Laboris: tres párrafos.

- [www.ua.es](http://www.ua.es) 1: tres párrafos.
- [www.ua.es](http://www.ua.es) 2: seis párrafos.
- [www.ua.es](http://www.ua.es) 3: cuatro párrafos.
- [ciberconta.unizar.es](http://ciberconta.unizar.es): cuatro párrafos.
- [trabajos.com](http://trabajos.com) 1: dos párrafos.
- [trabajos.com](http://trabajos.com) 2: tres párrafos.
- Demandante de empleo: tres párrafos.
- SAE 1: tres párrafos.
- SAE 2: cuatro párrafos.

La mayor parte de los modelos presentan cuatro o tres párrafos (diez modelos de treinta, un 33,33%), un porcentaje menor cinco y seis párrafos (cuatro modelos de treinta, un 13,33%), y algo menor dos párrafos (dos modelos de treinta, un 6,67%).

## 6. Adecuación al tipo de texto

Observamos las indicaciones procedentes de la bibliografía y de los modelos de cartas analizados respecto a las convenciones de este tipo textual.

En Álvarez (1997: 27, 28) se afirma que: *este tipo de cartas observa más fielmente las reglas convencionales, como si fuera de absoluta necesidad mantener el funcionamiento de un código que permita, en última instancia, alcanzar el objetivo perseguido.*

### 6.1. Recomendaciones generales

En la información que proporcionan las fuentes consultadas se hacen las siguientes recomendaciones:

Claridad (cuatro fuentes):

*Exponer las ideas con claridad* (Borsi et Rogg 1994: 116).

*Lenguaje claro* (González Las 1999: 75-80).

*Su mensaje debe estar expresado de forma que sea lo más claro posible para el receptor o destinatario* Gómez de Enterría (2002: 32-35).

*El texto debe ser claro* ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009).

Persuasión, la carta ha de ser persuasiva (dos fuentes: Portocarrero y Gironella 2001: 139 y Gómez de Enterría 2002: 32-35).



Estilo directo (dos fuentes):

*Tratamiento del asunto de forma directa* (Álvarez 1997: 27, 28)  
*Estilo directo* (Web de Universia 2007)

Uso de la primera persona (tres fuentes):

*hay que tratar de ser personal, único, para ello es aconsejable hablar en primera persona* (Taberner 2006: 95 y 96)  
*Uso de la primera persona de singular o plural frente a la tercera* (González Las 1999: 75-80)  
*Es aconsejable hablar en primera persona.* (Sánchez Lobato 2006).

Concreción (dos fuentes):

*expresando de forma concreta lo que se quiere transmitir.* ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009)  
*Es recomendable adoptar el punto de vista del lector, ser concreto* (Sanz Pinyol y Fraser 1998).

Otras indicaciones que aparecen en una fuente son:

*Estilo agradable* (Web de Universia 2007).  
*El estilo debe ser personalizado, cordial, amable.* (Sanz Pinyol y Fraser 1998).  
*Es recomendable adoptar el punto de vista del lector* (Sanz Pinyol y Fraser 1998).  
*Exponer las ideas con concisión* (Borsi et Rogg 1994: 116).  
*La carta debe ser sintética* ([www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 2009).  
*Exponer las ideas con sencillez* (Borsi et Rogg 1994: 116).  
*Frases cortas* ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009).  
*La carta debe estar redactada con objetividad* (Gómez de Enterría 2002: 32-35).  
*La carta debe poseer también un componente de motivación (sin excesos) para el que la lee* (Gómez de Enterría 2002: 32-35).  
*Evita un tono excesivamente efusivo, tanto en el saludo como en el interés que manifiestes por el puesto.* ([www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) 2009).  
*Agilidad* (Gómez de Enterría 2002: 32-35).  
*Estilo dinámico* (Web de Universia 2007).  
*Debe redactarse de forma cuidadosa* ([www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009).

## **6.2. No emplear fórmulas demasiado directas**

Atendemos a qué fórmulas se consideran apropiadas en las fuentes y en los modelos para evaluar posteriormente las cartas compuestas por nuestros alumnos.

### **6.2.1. En la información**

Una fuente recomienda prudencia al redactar la carta de presentación (Gómez de Enterría 2002: 32-35).

A pesar de ello, estas son algunas de las expresiones lingüísticas que aportan cuatro de los manuales consultados:

*Estoy deseando trabajar para una empresa internacional donde dispondría de un abanico más amplio para mis habilidades y cualificaciones (Le Rest 1999: 132).*

*Estoy a su entera disposición  
Me pongo a su entera disposición  
Estoy a su disposición para cualquier entrevista  
(Pastor 2006: 123 y 124).*

*solicito una entrevista y la posibilidad de poder participar en las diferentes pruebas de selección (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm 2009).*

*Quedo a su disposición...  
Espero poder conocerles personalmente a través de una entrevista... (Laboris.net 2010).*

### **6.2.2. En los modelos**

Recogemos expresiones que aparecen en los modelos con indicación del número de ejemplos en el que aparecen.

Verbos en primera persona de singular de presente de indicativo (en dieciocho modelos de treinta, en un 60%):

*Creo que mi perfil se adecuará al que necesitan y que tendremos la oportunidad de hablar con más detalle muy pronto, Quedo a la espera de sus noticias (Sanz 2).  
Quedo a su disposición para la aclaración de aquellos aspectos (Gómez de Enterría 1).  
aprovecho la ocasión para enviarles cordiales saludos, Quedo a la espera de sus noticias (Gómez de Enterría 2).  
Confío poder recibir más información, puedo aportar ideas para consolidar su proyecto, Estoy dispuesta a aprender (Web de Laboris).  
Solicito este puesto, quedo en espera, Solicito este puesto (Borsi y Rogg).  
Le solicito el trabajo, Espero con gusto las nuevas responsabilidades, espero me escriba o llame por teléfono y me proponga una fecha para tener una entrevista, Le solicito el trabajo (Hunsinger 1).  
en una entrevista personal que confiadamente les solicito, quedo a la espera de sus gratas noticias, en una entrevista personal que confiadamente les solicito, les ruego que consideren no sólo la adecuación del título universitario que me acredita ( www.ua.es 2).  
Quedo a la espera de sus prontas noticias,  
Estoy a su disposición para ampliar mis datos o proporcionarles más referencias (Elorriaga 1).  
quedo a su entera disposición (Elorriaga 2).  
quedo a su disposición(Sánchez Lobato).  
Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria. (Web Universidad de Alicante 1).  
quedo a su disposición ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).  
Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria. (Demandante de empleo).  
estoy a su disposición.( [www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 1).  
Estoy a la disposición de Uds. ([www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 2).  
Espero que mi perfil se adecuó al lugar de trabajo que ustedes ofrecen y que tengamos la oportunidad de intercambiar impresiones al respecto en un futuro próximo. (Sanz 1).*

*Espero mantener en breve una entrevista con vd. para tener la oportunidad de hablar sobre mis cualificaciones, Espero contribuir con mis conocimientos y mi experiencia a los continuos éxitos de su empresa, Le ruego se ponga en contacto conmigo en horas de oficina en el teléfono 03.49.62.83.00. (Le Rest).*

*Le ruego que me indique si necesita más información sobre mí (Reyes).*

Pronombre *Le/Les* (en diez modelos de treinta, en un 33,33% de los modelos):

*Le ruego se ponga en contacto conmigo en horas de oficina en el teléfono 03.49.62.83.00. (Le Rest).*

*Le ruego que me indique si necesita más información sobre mí. (Reyes).*

*le envío (Borsi y Rogg).*

*Le solicito el trabajo (Hunsinger 1).*

*Les envío esta carta( Portocarrero).*

*Les ofrezco mis servicios para cubrir dicho puesto (Gómez de Enterría 1).*

*les ofrezco mis servicios (Gómez de Enterría 2).*

*aprovecho la ocasión para enviarles cordiales saludos.( Gómez de Enterría 2).*

*Le remito mi currículum (Web de Laboris).*

*en una entrevista personal que confiadamente les solicito.( www.ua.es 2).*

*les presento mi propia candidatura (www.trabajos.com 1).*

*Quedar a disposición/estar a disposición* (en nueve de treinta, en un 30%):

*Quedo a su disposición para la aclaración de aquellos aspectos (Gómez de Enterría 1).*

*quedo a su entera disposición (Elorriaga 2).*

*quedo a su disposición(Sánchez Lobato).*

*Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria.( Web Universidad de Alicante 1).*

*quedo a su disposición ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).*

*Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria. (Demandante de empleo).*

*Estoy a su disposición para ampliar mis datos o proporcionarles más referencias ( Elorriaga 1).*

*estoy a su disposición.( www.trabajos.com 1).*

*Estoy a la disposición de Uds. (www.trabajos.com 2).*

*su empresa* (en siete de treinta, en un 23,33%).

*me gustaría* (en seis modelos de treinta, en un 20% de los modelos):

*me gustaría poner mis capacidades al servicio de esa compañía (Hunsinger 1).*

*me gustaría mantener una entrevista personal con ustedes( ciberconta.unizar.es).*

*me gustaría adquirir más experiencia y eventualmente ascender dentro de esta carrera en una empresa de tanto prestigio como la que Ud. representa.( Borsi y Rogg 1).*

*me gustaría formar parte de la plantilla (Pastor).*

*me gustaría seguir desarrollando mi trabajo profesional de cara al público pues poseo capacidades para ello. (Sánchez Lobato) ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).*

*Quedar a la espera/ quedar en espera* (en cinco modelos de treinta, en un 16,67%):

*Quedo a la espera de sus prontas noticias (Elorriaga 1).*

*quedo en espera(Borsi y Rogg).*

*Quedo a la espera de sus noticias. (Sanz 2).*

*Quedo a la espera de sus noticias (Gómez de Enterría 2).*

*quedo a la espera de sus gratas noticias([www.ua.es](http://www.ua.es) 2).*

*Espero* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos):

*Espero con gusto las nuevas responsabilidades* (Hunsinger 1).

*espero me escriba o llame por teléfono y me proponga una fecha para tener una entrevista* (Hunsinger 1).

*Espero que mi perfil se adecuó al lugar de trabajo que ustedes ofrecen y que tengamos la oportunidad de intercambiar impresiones al respecto en un futuro próximo.* (Sanz 1).

*Espero mantener en breve una entrevista con vd. para tener la oportunidad de hablar sobre mis cualificaciones.* (Le Rest).

*Espero contribuir con mis conocimientos y mi experiencia a los continuos éxitos de su empresa.* (Le Rest).

*Solicito* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos):

*Solicito este puesto* (Borsi y Rogg).

*Le solicito el trabajo* (Hunsinger 1).

*en una entrevista personal que confiadamente les solicito.*( [www.ua.es](http://www.ua.es) 2).

*Ruego* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos):

*Le ruego se ponga en contacto conmigo en horas de oficina en el teléfono 03.49.62.83.00.* (Le Rest).

*Le ruego que me indique si necesita más información sobre mí* (Reyes).

*les ruego que consideren no sólo la adecuación del título universitario que me acredita* ([www.ua.es](http://www.ua.es) 2).

*Desearía* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos)

*Estoy interesado* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos)

*Deseo* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos)

*Le adjunto* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos)

*Determinante posesivo* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos):

*mis tres años en la industria* (Hunsinger 1).

*Oración interrogativa* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos):

*¿Me escribirá o me telefonará para decirme cuándo puedo ir a hablar con usted?* (Hunsinger 1).

*Confiadamente* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos):

*en una entrevista personal que confiadamente les solicito.*( [www.ua.es](http://www.ua.es) 2).

Consideramos adecuadas en los textos compuestos por nuestros alumnos aquellas expresiones que aparezcan al menos en dos fuentes.

### **6.3. No mostrar exigencia**

#### **6.3.1. En la información**

El *DRAE* define *exigencia* como ‘acción y efecto de exigir’ (el significado de *exigir* es ‘pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho’) y como ‘pretensión caprichosa o desmedida’.

Creemos que no es adecuado pedir imperiosamente ni manifestar pretensiones caprichosas o desmedidas en una carta de presentación, ni la petición realizada por parte de nuestros alumnos de recibir una rápida respuesta.

En este sentido en la bibliografía se apunta que *se aconseja tratar el asunto objeto de la carta de forma directa, sin que se olvide en ningún momento que el tono cordial debe predominar en la misma.* (Álvarez 1997: 27, 28) y se sostiene que *El lenguaje debe ser claro y cordial.* (González Las 1999: 75-80).

Sin embargo, encontramos en la bibliografía las siguientes recomendaciones:

*exprese su esperanza de que le concedan una entrevista cuánto antes y que agradecería su pronta atención a su solicitud* (Borsi et Rogg 1994: 116).

Así como la siguiente expresión lingüística:

*previo aviso de 48 horas* (Le Rest 1999: 132).

### **6.3.2. En los modelos**

Observamos las siguientes expresiones que podrían considerarse muestras de exigencia:

*Quedo a la espera de sus prontas noticias* (Elorriaga 1)  
*quedo en espera de su pronta respuesta.* ( Borsi y Rogg)  
*En espera de su pronta respuesta* (Pastor)  
*Esperando recibir una pronta respuesta* (Web de Laboris)  
*Espero que mi perfil se adecuó al lugar de trabajo que ustedes ofrecen y que tengamos la oportunidad de intercambiar impresiones al respecto en un futuro próximo* (Sanz 1).

Tenemos en cuenta este criterio para evaluar las cartas de presentación de nuestros alumnos, si bien consideramos adecuadas aquellas que aparecen al menos en dos de las fuentes consultadas.

### **6.4. Cortesía**

Al evaluar los textos de nuestros alumnos tenemos en cuenta como inadecuaciones estilísticas las expresiones descorteses.

En la bibliografía acerca de la carta de presentación en cinco manuales de veinte fuentes analizadas, un 25% de estas, se manifiesta la necesidad de que el tono de una reclamación sea cortés:

En González Las (1999: 75-80) se sostiene que *El lenguaje debe ser claro y cordial. Un rasgo elemental es el empleo de los elementos de cortesía*. En Álvarez (1997: 27, 28) se recomienda el predominio de un tono cordial. Así mismo, en Gómez de Enterría (2002: 32-35) se afirma que: *la carta comercial siempre debe poseer, como rasgo constante, una clara tendencia a la cortesía*. Para Sánchez Lobato (2006) la carta de presentación es *un saludo cortés para el gabinete de selección como muestra de interés y de educación del solicitante*. De acuerdo con (Sanz Pinyol y Fraser 1998) *se trata de una comunicación delicada en la que resulta de vital importancia la imagen que desprenda el emisor y, también, la del receptor*.

Del mismo modo, los factores de los que depende el nivel de cortesía para Leech<sup>239</sup> inciden en la carta de presentación.

## **6.5. Precisión**

Si el emisor no es preciso en su reclamación estará incurriendo en una falta a la máxima de cantidad formulada por Grice del siguiente modo: *Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario* (Grice 1995: 516).

### **6.5.1. En la información**

Cinco fuentes recomiendan precisión en la redacción de la carta de presentación.

En González Las (1999: 75-80) se sostiene que *El lenguaje debe ser claro*, además se recomienda que se haga referencia al anuncio, fecha y medio en el que se publicó la oferta. En [www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html](http://www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html) se afirma que la carta de presentación *pone de relieve los datos específicos de tu Curriculum Vitae*. En Borsi et Rogg (1994: 116) se considera que *es importante que mencione el nombre del periódico donde apareció y la fecha en que se publicó*. Gómez de Enterría (2002: 32-35) recomienda que la carta sea precisa. De acuerdo con la Web de Universia 2007 se deben mencionar datos concretos.

---

<sup>239</sup> Vid. apartado 3.6.1.3. *El principio de cortesía*, p.88.

### 6.5.2. En los modelos

Pese a las anteriores indicaciones de las fuentes consultadas algunos modelos presentan imprecisiones:

No se indica ni el lugar ni la fecha en la que se encuentra la oferta. (Sanz 1, [www.ua.es](http://www.ua.es) 1, [www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 1, [www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 2), no se menciona la fecha de publicación de la oferta de trabajo (Hunsinger 2, Elorriaga 1).

Expresiones imprecisas<sup>240</sup> que aparecen en los modelos son:

*Con un grado universitario reciente en contabilidad, y **varios** años de experiencia de* (Hunsinger 2).  
*mi experiencia incluye **varios** años de marketing.*(Le Rest).  
*tengo **amplia** experiencia en el puesto ofertado* ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).  
*que usted solicita en el periódico "Clarín" de **ayer**.*( Hunsinger 1).  
*me he familiarizado con **muchos de** los reglamentos del comercio interestatal* (Hunsinger 2).

Debido a que en la información de cinco de las fuentes se recomienda precisión, a que en la primera actividad que presentamos a los alumnos (García Aleixandre, A. et al. 2003: 48) se indica que se ha de señalar que *has leído un anuncio* y a que en los modelos que presentamos a los alumnos se hace referencia precisa a la fecha y la publicación en la que se encuentra la oferta, y en el primer modelo la expresión concreta del tiempo de experiencia que se posee. A pesar de que en algunos (nueve de treinta, 30%) de los modelos analizados aparezcan expresiones imprecisas, consideramos como no adecuadas las expresiones imprecisas que aparezcan en los textos de nuestros alumnos.

### 6.6. No emplear referencias impersonales

Dos fuentes recomiendan el uso de la primera persona. En González Las (1999: 75-80) se sostiene que *En cuanto a la referencia personal, se prefiere la primera persona del singular o plural a la tercera, ya que ésta denota distanciamiento*. De acuerdo con Taberner (2006: 95 y 96) *hay que tratar de ser personal, único, para ello es aconsejable hablar en primera persona*.

---

<sup>240</sup> Señalamos estos aspectos en negrita.

En las cartas analizadas se utiliza para dirigirse al destinatario, para indicar los estudios y experiencia, y para despedirse la primera persona del singular: *me dirijo a Uds.* (carta 1), *tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae* (carta 2), *soy Técnico* (carta 2), y no expresiones impersonales. Por ello, no consideramos adecuadas expresiones impersonales tales como *eso se verá en mi currículum* procedente de una carta escrita por uno de nuestros alumnos.

## 6.7. No restarse importancia

### 6.7.1. En la información

No es adecuado restarse importancia en una carta de presentación, así se recoge en las recomendaciones que encontramos en seis fuentes:

En la página Web de la Universidad de Alicante el gabinete de iniciativas para el empleo proporciona esta información:

*El Curriculum Vitae<sup>241</sup> debe ir acompañado de la carta de presentación. El objetivo fundamental de la carta de presentación es doble: por un lado, pretende suscitar el interés de quien va a recibir tu candidatura, de manera que lea tu Curriculum Vitae con la atención que merece; por otro lado, pone de relieve los datos específicos de tu Curriculum Vitae, que hacen de tí la persona idónea para ese puesto. ([www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html](http://www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html)).*

*Sin caer en la prepotencia, el candidato debe transmitir una imagen de seguridad, corrección, respeto, rigor e interés por el puesto de trabajo (Sanz Pinyol y Fraser 1998).*

*El texto debe mostrar interés por el puesto ofertado y el grado de capacitación y experiencia que se posee; conviene cuidar el modo de expresar estas circunstancias por tratarse de la autocandidatura al empleo. (González Las 1999: 75-80).*

*En el segundo párrafo se han de exponer de modo muy resumido las características más sobresalientes de tu historial profesional y su adecuación al puesto ofertado: "Por mi formación y experiencia profesional como.... (indica estudios y actividad laboral) me considero capacitada para desempeñar el puesto de..." ([www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html](http://www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html)).*

*creo que podría enseñar, me gustaría enseñar* Se señalan expresiones que se marcan como indecisas y tímidas (Reyes 1999).

*Se ha de resaltar el trabajo que nos gustaría desempeñar preferentemente, y eso hay que hacerlo con seguridad, mostrando nuestra valía en ese campo, por lo que no hay que utilizar expresiones como "yo valdría", "serviría para tal puesto" o "me gustaría" sino que hay que expresarse con frases tales como "tengo competencia y formación para trabajar en..." es decir, utilizando expresiones que aporten seguridad en uno mismo pero ¡ajo!, tan malo es el defecto como el exceso. (Taberner 2006: 95 y 96).*

---

<sup>241</sup> Transcribimos el texto tal y como aparece en la página web.



### 6.7.2. En los modelos

Creemos que el candidato debe apuntar su formación y/o experiencia de manera objetiva y teniendo en cuenta que estas sean demostrables, sin restarse importancia, pero tampoco exagerándola. Algunos ejemplos de los modelos son:

*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 (SAE 2)*

*soy Licenciado en Biología en la especialidad de Biotecnología, y he realizado además un curso de especialista en análisis clínicos. (Universidad de Alicante 2)*

En dos modelos hallamos expresiones con las que se podría considerar que el emisor se resta importancia:

*por mi experiencia [, aunque breve,] en este campo, reúno condiciones suficientes para ocupar y llevar a cabo satisfactoriamente los trabajos mencionados. (www.ua.es 1).  
aun a sabiendas de que el camino que me queda por recorrer es largo todavía. (www.ua.es 2).*

Pese a estos dos últimos ejemplos, debido a las recomendaciones que encontramos en seis fuentes consideramos en las cartas compuestas por nuestros alumnos que no es adecuado restarse importancia.

### 6.8. Valoraciones personales

#### 6.8.1. En la información

En Sanz Pinyol y Fraser (1998) se recomienda: *Sin caer en la prepotencia, el candidato debe transmitir una imagen de seguridad.*

Se recomiendan las siguientes expresiones:

*estoy preparado para enseñar tal cosa (Reyes 1999).*

*Creo tener la capacidad necesaria para ocupar el puesto vacante (Pastor 2006: 123 y 124).*

***hay que expresarse con frases tales como “tengo competencia y formación para trabajar en ...” (Taberner 2006: 95 y 96).***

***Por mi formación y mi experiencia profesional como..... **creo estar capacitado para ocupar la plaza que ofrecen.** (www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm).***

*Por mi formación y experiencia profesional como.... (indica estudios y actividad laboral) me considero capacitada para desempeñar el puesto de... (www.cfnavarra.es 2007).*

Se consideran inadecuadas estas fórmulas:

*soy experto en, me considero un buen profesor de,* se marcan como expresiones ingenuas o vanidosas (Reyes 1999).

*Si uno demuestra timidez o duda pierde aplomo, pero, si por el contrario se muestra demasiado egocéntrico o prepotente, sobre todo si posee corta edad, el resultado puede ser igual de negativo, por lo que es preferible **evitar** expresiones tales como “soy muy bueno en”, “soy especialista”, “controlo a la perfección...”* (Taberner 2006: 95 y 96).

### 6.8.2. En los modelos

Recogemos las fórmulas mediante las que los emisores indican sus cualidades o hacen valoraciones personales en los modelos analizados:

*Creo que + infinitivo* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos analizados, además esta forma aparece en dos expresiones procedentes de la información recogidas en el apartado anterior).

*creo estar capacitada para solicitar el puesto que ustedes ofrecen.* (Elorriaga 2).  
*creo poder ser la SUPERSECRETARIA que usted solicita* (Hunsinger 1).  
*Creo responder a los requisitos solicitados para el cargo que Uds. ponen a disposición.* ([www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 2).

*Creo que + futuro* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos analizados).

*Creo que mi perfil se adecuará al que necesitan y que tendremos la oportunidad de hablar con más detalle muy pronto.* (Sanz 2).

*Creo que + condicional* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos analizados).

*Creo que podría encajar en el puesto ofrecido.* (Demandante de empleo).

*Creo que puedo + infinitivo* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos analizados).

*Creo que puedo encajar en su departamento* (Portocarrero).

*Creo que + presente de indicativo* (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos analizados).

*mi perfil creo corresponde a las características propuestas.* (Pastor).

*Considero que + presente* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos analizados)

*considero que reúno las condiciones exigidas* (Gómez de Enterría 1) (Gómez de Enterría 2).  
*considero que soy persona adecuada para el cargo que ustedes ofrecen* (Elorriaga 1).

*Considero que* + condicional (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos analizados):

*Considero que [...] podría encajar en el puesto ofertado/ ofrecido. ([www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es)) (Web Universidad de Alicante 1).*

*Considero que yo podría resultarles interesante ya que cumplo todos los requisitos que ustedes demandan a los candidatos en su anuncio. ([www.ua.es](http://www.ua.es) 3).*

*Considero que* + futuro (en un modelo de treinta, en un 3,33% de los modelos analizados):

*Considero que mis antecedentes de trabajo me permitirán adaptarme rápidamente a la rutina de su oficina. (Hunsinger 1).*

*Me considero* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos analizados, además esta forma aparece en una de las expresiones propuestas por una fuente en la información acerca de la carta de presentación en el apartado anterior):

*me considero capacitado para optar a los puestos vacantes. (ciberconta.unizar.es).  
me considero bien preparado para enseñar cualquier rama de la lingüística descriptiva (Reyes 1999: 324).*

*Poseo/tengo* (en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos analizados):

*poseo capacidades para ello (Sánchez Lobato) ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).  
poseo amplios conocimientos de francés [...] buenos conocimientos de alemán buenos conocimientos de alemán (Elorriaga 2).  
tengo amplia experiencia en el puesto ofertado ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).*

*amplia experiencia*(en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos analizados)

*Estoy convencido de que* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos analizados):

*estoy convencido de que mis diez años de experiencia como Jefe de Sección de ventas al Exterior en Revestimientos Monterrey, me califican para ocupar el puesto que ofrecen. (Sabater 1).*

*Estoy convencido de que los conocimientos que he adquirido en la gestión comercial y de ventas podría beneficiar a su organización. (Le Rest).*

*Domino* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos analizados):

*Domino ampliamente los idiomas inglés y español hablados y escritos. (Elorriaga 1).*

*domino bien no sólo las técnicas de marketing, sino que también tengo gran experiencia en promocionar productos (Sabater 2).*

*Puedo* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos analizados):

*puedo aportar ideas para consolidar su proyecto. (Web de Laboris).*

*puedo garantizarles que, tanto por los estudios realizados como por mi experiencia [aunque breve] en este campo, reúno condiciones suficientes para ocupar y llevar a cabo satisfactoriamente los trabajos mencionados. (www.ua.es 1).*

Otras formas que aparecen solo en un modelo son las siguientes:

*gran experiencia (Sabater 2).*

*larga experiencia (Gómez de Enterría 1).*

*sólida experiencia (Sabater 1).*

*me creo capacitado para asumir las responsabilidades que conlleva el puesto que ofrecen en su anuncio de EL PAÍS de hoy. (Sabater 2).*

*me siento capacitado para enseñar literatura. (Reyes).*

*confío en mi capacidad para hacer un excelente trabajo como contador. (Hunsinger 2).*

*completé, con honores, el programa de dos años de administración secretarial en la Escuela Superior de Comercio; un programa que es tan completo como práctico (Hunsinger 1).*

*La atención a los detalles y la exactitud que he desarrollado pueden disminuir errores de contabilidad costosos para ustedes. (Hunsinger 2).*

*me permito subrayar mi amplia experiencia en el ramo textil del estado de Florida (Elorriaga 1).*

*No sólo los años de experiencia avalan mi profesionalidad sino mi titulación de Secretariado de Dirección, como ya he citado anteriormente. (Elorriaga 2).*

*pueden comprobar mi sólida experiencia en el campo de la promoción de productos (Sabater 1).*

*me atrevo a pensar que reúno las aptitudes necesarias para desempeñar el puesto de referencia. (www.ua.es 2).*

*les ruego que consideren no sólo la adecuación del título universitario que me acredita, sino también las tareas específicas que vengo desarrollando desde hace tiempo en el sector, lo cual me sitúa, a mi modo de ver, en una posición ventajosa. (www.ua.es 2).*

## **7. Adecuación al propósito comunicativo**

Uno de los manuales consultados hace referencia a la adecuación al propósito comunicativo de este tipo de texto: *Al comenzar a redactar la carta que acompaña su c.v., piense en [...] la razón (¿por qué?) por la cual la escribe. (Borsi et Rogg 1994: 116).*

## **8. Adecuación al interlocutor**

Dos de los manuales consultados hacen referencia a la adecuación al interlocutor en este tipo de texto: *Al comenzar a redactar la carta que acompaña su c.v., piense en el destinatario (¿quién?), o sea a quién va dirigida la carta (Borsi et Rogg 1994: 116).*

En Sanz Pinyol y Fraser (1998) se propone este tratamiento hacia el interlocutor: *puede dirigirse al destinatario mediante la tercera persona del singular o del plural (usted, ustedes), aplicadas siempre como tratamiento de cortesía, o bien mediante la segunda persona del plural (vosotros).*

A pesar de esta afirmación, en el resto de fuentes manejadas en las expresiones lingüísticas y en los ejemplos aportados se utiliza la tercera persona de cortesía y no la segunda persona.

## 9. Utilización de un registro formal

Analizamos si el léxico y las expresiones son formales en los modelos de cartas.

### 9.1. En la información

Dos de las fuentes hacen referencia a la necesidad de utilizar un lenguaje formal (González Las 1999: 75-80) (Sánchez Lobato 2006).

Además, una de las páginas web se refiere al tipo de léxico que es aconsejable usar en una carta de presentación: *Empleo de términos propios del sector profesional. Uso de términos que aparecen en el anuncio.* (Web de Universia 2007).

### 9.2. En los modelos

#### 9.2.1. Léxico no formal

Hemos analizado si el léxico es formal en los modelos de cartas.

Consideramos formales:

El término *anuncio* (aparece en 12 modelos de 30, en un 40%). Los modelos en los que aparece son: Pastor 2006, Elorriaga 1, Sabater 1 y 2, Le Rest, Sánchez Lobato, [www.coruna.es](http://www.coruna.es), [www.ua.es](http://www.ua.es) 1, [ciberconta.unizar.es](http://ciberconta.unizar.es), demandante de empleo, Laboris, [trabajos.com](http://trabajos.com) 1).

El sustantivo *trabajo* (aparece en 11 modelos de 30, en un 36,67%). Los modelos en los que aparece son: Hunsinger 1, Hunsinger 2, Elorriaga 1, Sabater 2, Sanz Pinyol y Fraser 1, Sanz Pinyol y Fraser 2, Reyes, Sánchez Lobato, Laboris, [www.ua.es](http://www.ua.es) 1 y 2).

El verbo *tener* en contextos similares a los siguientes (aparece en tres modelos de 30, en un 10%):

*tengo amplia experiencia en el puesto ofertado* (Sánchez Lobato).

*tengo amplia experiencia.* ([www.coruna.es](http://www.coruna.es)).

*tengo gran experiencia* (Sabater 2).

El verbo *hacer* (aparece en dos modelos de 30, en un 6,67%):

*Hice un período de prácticas en el extranjero* (Pastor 2006).

sobre la oferta que Uds. hacen. ([www.trabajos.com](http://www.trabajos.com) 1).

El verbo *trabajar* (aparece en dos modelos de 30, en un 6,67%):

*he trabajado tres años* (Elorriaga 1).

*he trabajado* (Web de Laboris)

No consideramos formales:

El verbo *ver* (aparece en un modelo de 30, en un 3,33%):

*Además, como podrán ver en mi currículum.* ([www.ua.es](http://www.ua.es) 3).

El adverbio *luego* (aparece en un modelo, Pastor, de 30, en un 3,33%).

El verbo *buscar* (no aparece en ninguno de los modelos).

### 9.2.2. Expresiones no formales

Hemos analizado la aparición de expresiones informales en los modelos de cartas. No consideramos formales:

La expresión *llamar la atención* (en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos):

*me llamó la atención* (Sanz 1).

*me ha llamado la atención* (Sabater 1)

La utilización coloquial del prefijo super- en *SUPERSECRETARIA* (Hunsinger 1).

Las expresiones *estoy en la última edición* (Le Rest) e *ir a hablar con usted* (Hunsinger 2).

#### 9.2.2.1. Expresión de la causa

Al evaluar los textos compuestos por los alumnos, consideramos formales las siguientes expresiones de la causa:

La locución conjuntiva *ya que* que aparece en siete modelos de treinta analizados, en un 23,33%. Aparece en los siguientes modelos SAE 1, Elorriaga 1, Gómez de Enterría 1 y 2, Pastor, [www.ua.es](http://www.ua.es) 3, [trabajos.com](http://trabajos.com) 2.

La locución conjuntiva *puesto que* que aparece en dos modelos de treinta analizados, en un 6,67% de los modelos ([www.laboris.net](http://www.laboris.net), Elorriaga 2).

La locución conjuntiva *debido a* que aparece en un modelo de treinta analizados, en un 3,33% de los modelos (Sanz Pinyol).

No consideramos formal la conjunción *porque* que aparece solo en un modelo de treinta, en un 3,33% (Borsi y Rogg 1).

No consideramos formal la ausencia de conjunción que observamos en uno de los textos compuestos por un alumno: *Poseo experiencia en este campo, estuve desempeñando durante 2 años.*

#### **9.2.2.2. Expresión de la consecuencia**

Consideramos expresiones formales para la consecuencia las siguientes:

La locución conjuntiva *Por estas razones* que aparece en dos modelos de treinta analizados, en un 6,67% (SAE 2 y web Universidad de Alicante 2).

No consideramos formal la locución *por eso* y la conjunción *y* que no aparecen en ninguno de los modelos estudiados.

#### **9.2.2.3. Expresión de la finalidad**

Consideramos la preposición *para* como expresión formal de finalidad (puesto que aparece en 20 modelos de 30, en un 66,67%. Los modelos en los que aparece son: Hunsinger 1 y 2, Pastor, Elorriaga 1 y 2, Sabarer 1 y 2, Le Rest 1, Reyes, Gómez de Enterría 2, Borsi y Rogg 1, Sánchez Lobato, Web de Universidad de Alicante 1, coruna.es, laboris.com, ciberconta.unizar.es, demandante, [www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es), [www.ua.es](http://www.ua.es) 1 y 3.

Además en los modelos aparecen las siguientes formas formales para expresar finalidad:

Locución conjuntiva *con el fin de* que aparece en tres modelos de treinta, en un 10% de los modelos:

*Me dirijo a ustedes con el fin de expresarles mi interés.* (Sanz 1).

*me permito dirigirles la presente con el fin de solicitar el puesto de Ejecutivo de ventas de su empresa.* (Pastor).

*me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae* (SAE 1).

La locución conjuntiva *con el objetivo de* que aparece en dos modelos de treinta, en un 6,67% de los modelos:

*tengo el gusto de remitirles mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.* (Web Universidad de Alicante 2).

*tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección* (SAE 2).

La locución conjuntiva *con el objeto de* que aparece en un modelos de treinta, en un 3,33% de los modelos:

*Me dirijo a usted para enviarle mi CV con el objeto de que sea tenido en cuenta en los próximos procesos de selección de personal. (ciberconta.unizar.es).*

#### **9.2.2.4. Expresión de la duración**

En un modelo de treinta (un 3,33%) aparece ausencia de la preposición *durante*, que consideraremos informal en los textos compuestos por los alumnos:

*he trabajado tres años (Elorriaga 1).*

#### **9.2.2.5. Diminutivos**

En uno de los libros manejados encontramos un diminutivo que consideramos informal: *cursillos* (Pastor 2006).

### **10. Expresiones lingüísticas y funciones comunicativas mencionadas en la bibliografía manejada:**

Hemos indagado qué fuentes de las manejadas hacen referencia a funciones comunicativas que pueden aparecer en este tipo de textos y a expresiones lingüísticas que se pueden emplear en una carta de presentación.

#### **10.1. Fuentes que no hacen referencia a expresiones lingüísticas ni a funciones comunicativas propias de la carta de presentación**

Siete de las fuentes consultadas no recogen expresiones lingüísticas propias de la carta de presentación ni funciones comunicativas. Las fuentes que no hacen referencia a expresiones lingüísticas ni a funciones comunicativas propias de la reclamación son:

- Borsi et Rogg (1994)
- Álvarez (1997)
- González Las (1999)
- Portocarrero et Gironella (2001)
- Web de la Universidad de Alicante (2007)
- Trabajos.com (2009)
- Oficinaempleo.com (2009)



## 10.2. Funciones comunicativas

En dos fuentes se considera pertinente el agradecimiento en la carta de presentación:

*Agradeciendo su atención...*

*Agradeciéndole su interés...*

*Reiterando mi agradecimiento...* (Dintel 2005: 103 y 105).

*manifestando nuestro agradecimiento de antemano* (Sánchez Lobato 2006).

## 10.3. Fuentes en las que se recogen expresiones lingüísticas

Doce fuentes analizadas ofrecen expresiones lingüísticas:

- Sanz Pinyol y Fraser (1998)
- García Aleixandre (2003)
- Le Rest (1999)
- Gómez de Enterría (2002)
- Dintel (2005)
- Pastor (2006)
- Reyes (1999)
- Web de Universia (2007)
- www.cfnavarra.es (2007)
- Web de Laboris.net (2009)
- www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm (2009)
- Taberner (2006)

### 10.3.1. Fuentes en las que no se indica la finalidad de las expresiones lingüísticas

En dos de las fuentes se aportan expresiones lingüísticas de las que no se indica su sentido con qué finalidad se pueden emplear [Sanz Pinyol y Fraser (1998) y Le Rest (1999)].

Fuente	Características de las expresiones que aporta	Expresiones lingüísticas aportadas
Sanz Pinyol y Fraser (1998)	No se indica su sentido con qué finalidad se pueden emplear	<i>Me dirijo a ustedes con el fin de expresarles mi interés...</i> <i>Tal y como pueden comprobar en el currículum adjunto...</i> <i>Espero que mi perfil se ajuste al lugar de trabajo que ustedes ofrecen...</i> <i>Confío en que tengamos la ocasión de profundizar en aquellos aspectos que puedan resultarles de interés...</i>

Fuente	Características de las expresiones que aporta	Expresiones lingüísticas aportadas
Le Rest (1999: 132)	No se indica su sentido con qué finalidad se pueden emplear	<p>-En contestación a su anuncio publicado en el "Economist's Digest" del 17 de noviembre, quisiera solicitar el puesto de Economista de Proyectos.</p> <p>-Me encantaría tener la oportunidad de trabajar para una empresa tan importante como la suya.</p> <p>-Estoy deseando trabajar para una empresa internacional donde dispondría de un abanico más amplio para mis habilidades y cualificaciones.</p> <p>-Tendré mucho gusto en acudir a una entrevista previo aviso de 48 horas.</p>

### 10.3.2. Fuentes en las que se indica la finalidad de las expresiones lingüísticas

De doce fuentes que aportan expresiones lingüísticas, diez indican con qué finalidad se puede utilizar:

- Sanz Pinyol y Fraser (1998)
- Reyes (1999)
- García Aleixandre (2003)
- Gómez de Enterría (2002)
- Dintel (2005)
- Pastor (2006)
- Taberner (2006)
- Web de Universia (2007)
- www.cfnavarra.es (2007)
- Web de Laboris.net (2009)
- www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm (2009)

Fuente	Características de las expresiones que aporta y funciones que cumplen	Expresiones lingüísticas aportadas
Sanz Pinyol y Fraser (1998)	SALUDO DESPEDIDA	Señor o Señores Atentamente
Reyes (1999)	Decir sin rodeos para qué se ofrece	estoy preparado para enseñar tal cosa
García Aleixandre (2003)	Encabezamiento  Despedida: en ella puedes indicar que esperas que se pongan en contacto contigo	Sr., Sres., Muy señor mío...  En espera de sus noticias, les saluda atentamente...
Gómez de Enterría (2002)	Fórmulas de saludo	Señor/Señora Muy Señores míos Distinguidos Señores Señores

	Fórmulas de despedida	<p><i>Muy Señores nuestros</i>  <i>Distinguida Señora</i>  <i>Muy Señor mío</i>  <i>Estimado Señor</i>  <i>Muy Señor nuestro</i>  <i>Estimados Señores</i></p> <p><i>Atentamente</i>  <i>Cordialmente</i>  <i>Le saluda atentamente</i>  <i>Reciba mis saludos más cordiales</i>  <i>Nos es grato reiterarle</i>  <i>Le enviamos un cordial saludo</i>  <i>Nuestro más atento saludo</i></p>
Dintel (2005: 103 y 105)	<p>Saludos (por orden de menor a mayor conocimiento del receptor)</p> <p>Despedidas</p> <p>Fórmulas de cierre</p>	<p><i>Señor:/Señora:/Señores:</i>  <i>Distinguidos señores:</i>  <i>Distinguido señor:/ Distinguida señora:</i>  <i>Muy señores nuestros:</i>  <i>Estimado señor:/ Estimada señora:</i>  <i>Apreciado cliente:/ Apreciada clienta:</i>  <i>Estimado colega:/Estimada colega:</i>  <i>Estimado compañero:/ Estimada compañera:</i>  <i>Querido amigo:/Querida amiga:</i></p> <p><i>Respetuosamente</i>  <i>Atentamente</i>  <i>Muy atentamente</i>  <i>Cordialmente</i>  <i>Le saluda atentamente</i>  <i>Se despide de usted atentamente</i>  <i>Un cordial saludo</i>  <i>Un afectuoso saludo</i>  <i>Con afecto</i>  [...]</p> <p><i>A la espera de sus noticias...</i>  <i>Agradeciendo su atención...</i>  <i>A la espera de su conformidad...</i>  <i>Quedamos a su entera disposición para...</i>  <i>Agradeciéndole su interés...</i>  <i>Reiterando mi agradecimiento...</i></p>
Taberner (2006)	Resaltar el trabajo que nos gustaría desempeñar preferentemente	<i>tengo competencia y formación para trabajar en ...</i>



		<i>Estoy a su disposición para cualquier entrevista</i>
Web de Universia (2007)	Formas de hacer referencia al currículum	<p><i>Como podrán ver en mi curriculum vitae cursé el "Baccalauréat" en el Liceo Francés, y soy Licenciada en Filología inglesa. Además es, precisamente, la función que desempeñé durante las prácticas que realicé durante tres meses en París.</i></p> <p><i>Por otra parte, el Master en Auditoría Financiera que estoy finalizando me ha proporcionado las herramientas teóricas imprescindibles para desempeñar el puesto de ... que ofertan en su anuncio.</i></p>
	Fórmulas de cortesía para finalizar la Carta de Presentación	<p><i>Me gustaría proporcionarles más detalles sobre mi curriculum vitae durante una entrevista con ustedes. Si mi candidatura es de su interés, tendría mucho gusto en proporcionarles más informaciones durante una entrevista.</i></p> <p><i>A la espera de una respuesta favorable, le saluda muy atentamente...</i></p> <p><i>En la confianza de recibir su pronta respuesta...</i></p>
	Fórmulas para empezar tu Carta de Presentación	<p><i>En el periódico "El País" del pasado domingo, he leído que buscan una adjunta de dirección trilingüe para su casa matriz. Dado que el perfil deseado corresponde a mi formación y mis competencias, les propongo mi candidatura.</i></p> <p><i>He leído con mucho interés su artículo de fondo aparecido en la revista "Dinero" del mes de febrero sobre los nuevos métodos de gestión en el sector del automóvil. Los seis meses en prácticas que acabo de dedicar al peritaje de cuantas en la empresa X han permitido adquirir una valiosa experiencia en ...</i></p>

<p><a href="http://www.cfnavarra.es">www.cfnavarra.es</a> (2007)</p>	<p>responda a una oferta de empleo o a un <u>anuncio</u></p> <p>Exponer de modo muy resumido las características más sobresalientes de tu historial profesional y su adecuación al puesto ofertado</p>	<p><i>Con referencia a su oferta de un puesto de..... publicado en ..... les remito mi currículum vitae...</i></p> <p><i>Por mi formación y experiencia profesional como.... (indica estudios y actividad laboral) me considero capacitada para desempeñar el puesto de...</i></p>
<p>Web de Laboris.net (2009)</p>	<p>Para indicar cómo se ha conocido la oferta:</p> <p>Para instar a la empresa a que contacte contigo:</p>	<p><i>En respuesta a su anuncio en Laboris.net o Les envío mi CV tras ver en el periódico 'Mercado Laboral' que buscaban personal...</i></p> <p><i>Quedo a su disposición..., Espero poder conocerles personalmente a través de una entrevista...</i></p>
<p><a href="http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm">www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm</a> (2009)</p>	<p>En el saludo o encabezamiento</p> <p>Se debe explicar el objetivo de la carta. Según el motivo por el que se escribe, se puede comenzar diciendo:</p> <p>Se debe hacer una breve argumentación para valorar algunos puntos del curriculum</p> <p>Solicitud de una entrevista personal para comentar algunos de los puntos citados en la carta</p>	<p><i>Señor/a</i></p> <p><i>En respuesta al anuncio aparecido en El Periódico el pasado día 16 de noviembre, le adjunto mi currículum y una fotografía, tal como se indicaba. En respuesta a la convocatoria de ..... le adjunto mi currículum y una fotografía como indicaban.</i></p> <p><i>Con esta carta les envío mi curriculum por si pusiera ser de su interés en un próximo proceso de selección de personal.</i></p> <p><i>Ustedes desean encontrar para este puesto de trabajo a una persona diplomada en ..... Por mi formación y mi experiencia profesional como ..... creo estar capacitado para ocupar la plaza que ofrecen.</i></p> <p><i>A fin de ampliar o comentar algún aspecto de mi formación o de mi experiencia profesional, solicito una entrevista y la posibilidad de poder participar en las diferentes pruebas de selección.</i></p>

	<p>o en el curriculum:</p> <p>Despedida. Se debe tratar de encontrar un final que demuestre interés por tener próximamente una entrevista</p>	<p><i>En espera de sus noticias, aprovecho la ocasión para saludarles muy atentamente</i></p> <p><i>Con el deseo de que no podamos entrevistar próximamente les saluda muy atentamente,</i></p>
--	---	---

### 5.3.3. Conclusiones generales

Hemos obtenido información acerca de en qué consiste la carta de presentación, sus características, convenciones y estructura, en bibliografía e Internet.

Hemos sistematizado qué información es apropiada a este tipo de texto y qué formas y estructuras léxicas y gramaticales son adecuadas estilísticamente a estos textos, a partir de esta información y de modelos procedentes del Servicio Andaluz de Empleo, bibliografía, Internet, y a través de un diplomado que se encontraba en situación de búsqueda de empleo.

Del mismo modo, hemos obtenido unos criterios que nos permiten evaluar si una carta de presentación respeta las convenciones actuales y podría ser efectiva para alcanzar su objetivo, presentar una candidatura a un empleo en respuesta a una oferta de trabajo.

En primer lugar, queremos destacar que aparecen incorrecciones ortográficas en dos libros y en cuatro páginas web, en un 30% de las fuentes analizadas; y en un 80% de los modelos aparecen incorrecciones ortográficas.

De acuerdo con las fuentes y los modelos consultados es apropiado incluir la siguiente información en una carta de presentación:

- Cinco fuentes lo aconsejan y en un 93,33% de modelos se hace referencia a la oferta de trabajo.
- En dos fuentes se señala la necesidad de ello y en un 96,67% de modelos se indica formación o experiencia.
- El alumno debe hacer referencia al currículum vitae de acuerdo con una de las páginas web consultadas y en un 90% de modelos se hace esta referencia.
- Cinco fuentes manifiestan la necesidad de solicitar una prueba o el puesto de trabajo y en un 86,67% de estos se hace esta solicitud.
- En un 70% de modelos se solicita el puesto de trabajo.

- En dos fuentes se considera que se debe manifestar deseo de respuesta y en un 66,67% de modelos se manifiesta este deseo.
- En un 30% de modelos se detallan objetivos profesionales y planes de formación.
- En un 26,67% de modelos se indican capacidades.
- En un 23,33% de modelos se manifiesta que se queda a disposición del destinatario.
- En un 23,33% de modelos se expresa interés por el puesto.
- El alumno debe manifestar deseo de consideración de la solicitud de acuerdo con una fuente de las consultadas y en un 20% de modelos se manifiesta deseo de consideración de la solicitud.
- En un 20% de modelos, el emisor se dirige al destinatario.

De acuerdo con las fuentes y los modelos consultados no es apropiado ni necesario incluir la siguiente información en una carta de presentación:

- En ninguna de las fuentes consultadas se recomienda hacerlo y en ninguno de los treinta modelos analizados que el autor de la carta da por conseguido el puesto, se realizan referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la carta, se afirma que se recibirá una respuesta, referencias a las circunstancias en las que se encuentra la oferta.
- Solo en una fuente encontramos estas referencias a la necesidad de conseguir el puesto e indicaciones de que se encuentra desempleado en los textos compuestos por nuestros alumnos.
- Solo una fuente propone una expresión lingüística en la que se haga referencia a la búsqueda de personal por parte de la empresa. En ninguno de los modelos aparece este tipo de referencia.
- En una de las fuentes se da la indicación de hacerla, pero en ninguno de los modelos de cartas de presentación se hace referencia a la inclusión de los datos personales.
- Solo dos fuentes recogen este tipo de referencias al envío de la carta.
- Solo en un manual se considera apropiado manifestar deseo de una respuesta afirmativa, y en un 13,33% de modelos, aparece la referencia al resultado esperado en el proceso selectivo.



Mediante el estudio de las fuentes y el análisis de los modelos hemos recopilado expresiones lingüísticas adecuadas estilísticamente a la carta de presentación. Formas que aparecen en las fuentes y modelos como adecuadas a este tipo textual y que por tanto consideramos adecuadas en la evaluación de los textos compuestos por nuestros alumnos son:

- Verbos en primera persona de singular de presente de indicativo (en un 60% de los modelos).
- Pronombre *Le/Les* (en un 33,33% de los modelos).
- *Quedar a disposición/estar a disposición* (en Pastor 2006: 123 y 124, Laboris.net 2010 y en un 30% de modelos).
- *su empresa* (en un 23,33% de los modelos).
- *me gustaría* (en un 20% de los modelos).
- *Quedar a la espera/ quedar en espera* (en un 16,67%)
- *Creo* + infinitivo (en Pastor 2006: 123 y 124, [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) y en un 10% de los modelos analizados).
- *Espero* (en Laboris.net 2010 y en un 10% de los modelos).
- *Solicito* (en [www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) 2009 y en un 10% de los modelos).
- *Ruego* (en un 10% de los modelos).
- *pronta respuesta* (en un 10% de los modelos).
- *Considero que* + presente (en un 10% de los modelos analizados).
- *Considero que* + condicional (en un 10% de los modelos analizados).
- *Poseo/tengo* (en un 10% de los modelos analizados)
- *Me considero* (en [www.cfnavarra.es](http://www.cfnavarra.es) 2007 y en un 6,67% de los modelos analizados)
- *Desearía* (en un 6,67% de los modelos).
- *Estoy interesado* (en un 6,67% de los modelos).
- *Estoy convencido de que* (en un 6,67% de los modelos analizados)
- *Domino* (en un 6,67% de los modelos analizados)
- *Puedo* (en un 6,67% de los modelos analizados)

Sin embargo, las formas siguientes aparecen solo en un modelo, en un 3,33% de los modelos, y por ello, no las hemos considerado adecuadas: *Deseo*, *Le adjunto*, determinante posesivo, Oración interrogativa, *Confiadamente*, *previo aviso de 48 horas*.

Además de estas fórmulas que se consideran adecuadas, de las fuentes y los modelos hemos obtenido orientaciones que hemos tomado como criterios para la evaluación de las cartas de

presentación compuestas por los alumnos: cortesía, precisión, no emplear referencias impersonales y no restarse importancia.

En lo que se refiere a la utilización de un registro formal recopilamos léxico y expresiones que aparecen en las cartas de presentación como:

- La preposición *para* como expresión formal de finalidad (aparece en un 66,67%).
- El término *anuncio* (aparece en un 40% de los modelos).
- El sustantivo *trabajo* (aparece en un 36,67% de los modelos).
- La locución conjuntiva *ya que* (aparece en un 23,33%).
- El verbo *tener* en contextos similares a los siguientes (en un 10% de los modelos).
- La expresión *llamar la atención* (en un 10% de los modelos).
- Locución conjuntiva *con el fin de* (aparece en un 10% de los modelos).
- La locución conjuntiva *puesto que* (aparece en un 6,67% de los modelos).
- La locución conjuntiva *Por estas razones* (aparece en un 6,67%).
- La locución conjuntiva *con el objetivo de* (aparece en un 6,67% de los modelos).
- La locución conjuntiva *debido a* (aparece en un 3,33% de los modelos).
- La locución conjuntiva *con el objeto de* (aparece en un 3,33% de los modelos).

Sin embargo solo aparecen en una ocasión y por tanto no las consideramos formales: el verbo *ver*, El adverbio *luego*, El verbo *buscar*, La utilización del prefijo *super-* en *SUPERSECRETARIA*, la expresión *estoy en la última edición*, la expresión *ir a hablar con usted*, la conjunción *porque*, ausencia de la preposición *durante*.

Por último, hemos recogido expresiones lingüísticas y funciones comunicativas contenidas en las fuentes manejadas. Exponemos el número de fuentes que recogen estos aspectos. Siete de las fuentes consultadas, un 35%, no recogen expresiones lingüísticas propias de la carta de presentación ni funciones comunicativas. En dos fuentes, un 10%, se hace referencia a funciones comunicativas. Doce fuentes analizadas, un 60%, ofrecen expresiones lingüísticas. En dos de estas doce fuentes, un 16,67%, se aportan expresiones lingüísticas de las que no se indica su sentido con qué finalidad se pueden emplear.

**6. PROPUESTA DE TRABAJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE EL ANÁLISIS Y LA  
COMPOSICIÓN CON *MICROFUNCIONES***

---

## 6. PROPUESTA DE TRABAJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE EL ANÁLISIS Y LA COMPOSICIÓN CON *MICROFUNCIONES*

Para comprobar la hipótesis central de nuestro trabajo procedimos a proponer la composición textual a 121 alumnos de la la ESO, a 64 alumnos de reclamaciones (53 alumnos de 2º de ESO y 11 alumnos de 1º de ESO); y a 57 alumnos de cartas de presentación (40 de 3º de ESO y 17 de 4º de ESO). Seguidamente, trabajamos con ellos el análisis *microfuncional* y propusimos de nuevo la creación textual. La evaluación de los textos compuestos en primer y en segundo lugar nos permite constatar la mejora de la adecuación de los textos elaborados por los alumnos.

### 6.1. Inserción de la propuesta didáctica en el currículum actual

En este apartado indicamos a qué elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, bloques de contenidos, contenidos y criterios de evaluación) contribuye nuestra propuesta didáctica. Los recogemos en la siguiente tabla.

<b>OBJETIVO DE ETAPA DEL REAL DECRETO 1631/2006 MINISTERIO DE EDUCACIÓN</b>	Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
<b>OBJETIVOS DE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA R.D 1631/2006</b>	2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar consciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.  5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.  11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
<b>COMPETENCIAS BÁSICAS DEL REAL DECRETO 1631/2006</b>	<b>Competencia en comunicación lingüística</b>  <i>el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos.</i>

## **Competencia para aprender a aprender**

*los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico.*

## **Autonomía e iniciativa personal**

*aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad.*

## **Competencia social y ciudadana**

*El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas.*

*la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua.*

**BLOQUES DE  
CONTENIDOS DEL R.  
D. 1631/2006 Y  
NÚCLEOS DE  
DESTREZAS BÁSICAS  
DE LA  
ORDEN 10/08/07  
CONTENIDOS DEL R.  
D. 1631/2006**

### **Bloques de contenidos:**

2. Leer y escribir

### **Núcleos de destrezas básicas:**

3. ¿Qué y cómo leer?

4. ¿Qué y cómo escribir?

### **Para 1º, 2º, 3º y 4º de ESO:**

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido (bloque 1).

Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta (bloque 1).

Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado (bloque 2).

Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones

sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado (bloque 2).

Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta (bloque 2).

Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (bloque 2).

#### **Para 1º de ESO:**

Conocimiento de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes<sup>242</sup> (bloque 4).

Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo (bloque 4).

#### **Para 2º de ESO:**

Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad y en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común (bloque 1).

Identificación y uso reflexivo de algunos mecanismos de referencia interna, como los gramaticales (sustituciones pronominales) (bloque 4).

#### **Para 3º de ESO:**

Identificación y uso de las variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación (bloque 4).

Identificación y uso reflexivo de conectores textuales, con especial atención a los de causa y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos (bloque 4).

#### **Para 4º de ESO:**

---

<sup>242</sup> Parte de este contenido lo trabajamos con nuestra propuesta didáctica ya que el alumno debe descubrir en su análisis que la forma condicional del verbo *desear* seguida de infinitivo en la expresión *desearía recuperar mi dinero* es una forma para efectuar la *microfunción solicitar*.

Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa (bloque 4).

Identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación (bloque 4).

Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos (bloque 4).

**CRITERIOS DE  
EVALUACIÓN  
REAL DECRETO  
1631/2006 Y DE LA  
ORDEN 10/08/07**

**Del Real Decreto 1631**

**Para 1º, 2º, 3º y 4º de ESO:**

2. Identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas y el propósito comunicativo.

Este criterio tiene el propósito de evaluar, entre otros aspectos, si identifican las expresiones en que se explicitan el acto de habla<sup>243</sup> y el propósito comunicativo.

3. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Se evaluará si componer textos propios del ámbito público de acuerdo con las convenciones de estos géneros.

8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.

9. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.

Con este criterio se quiere comprobar que se comprende la

---

<sup>243</sup> En 1º y 2º de ESO en la actividad de análisis de reclamaciones que planteamos los alumnos han de identificar las expresiones que explicitan el acto de habla *solicitar*:

Condicionales del verbo *desear* + infinitivo: *desearía recuperar mi dinero*

Verbo *solicitar* en presente: *solicito que se me devuelvan*

Verbo *solicitar* en presente: *solicito el descuento*

En 3º y 4º en la actividad de análisis de cartas de presentación los alumnos han de identificar las expresiones que explicitan el acto de habla *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.*

terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales.

**Para 1º de ESO:**

Acerca del criterio 8

Se atenderá especialmente, entre otros, a los conectores textuales de tiempo y explicación; a los mecanismos de referencia interna pronominales y léxicos, a la inserción de expresiones con valor explicativo y a la correcta formación de las oraciones de acuerdo con el significado de los verbos.

Acerca del criterio 9

En este curso se comprobará el conocimiento de la terminología referida a, entre otros aspectos, categorías gramaticales (en casos prototípicos), tiempo y modo verbales.

**Para 2º de ESO:**

Acerca del criterio 8

Se atenderá especialmente, entre otros, a los conectores textuales explicativos; a los mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos; a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos.

**Para 3º de ESO:**

Acerca del criterio 8

Se atenderá en especial a las variaciones sociales de la deixis (fórmulas de confianza y de cortesía), a los conectores de explicación y causa; a

---

<sup>244</sup> Para 3º de ESO:

*a los valores del subjuntivo y de las perífrasis verbales de uso frecuente  
a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos*

En 3º y 4º en la actividad de análisis de cartas de presentación los alumnos han de identificar las expresiones que se utilizan para referirse a la oferta de empleo, y posteriormente deberán seleccionar una de ellas para la composición de su carta de presentación:

*Tras ver su oferta de empleo el pasado día 5 del presente mes en el Heraldo de Aragón  
En relación con la oferta de "Técnicos comerciales de área agrícola", publicada en el diario "Sur" el pasado 1 de mayo.*

Del mismo modo, para dirigirse al destinatario el alumno debe reconocer y podrá elegir entre estos dos esquemas:

*Me dirijo a ustedes (verbo dirigirse): me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi curriculum vitae*

*Tengo el gusto de + infinitivo: tengo el gusto de remitirle mi curriculum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.*

<sup>245</sup> De estos contenidos, el alumno en nuestra propuesta didáctica deberá reconocer y aplicar las fórmulas de cortesía que se utilizan en los modelos para expresar la *microfunción saludar*:

*Muy Sres. míos:*

*Estimada Srª.:*

Así mismo, habrá de identificar y aplicar la locución conjuntiva *ya que* como medio para expresar *causa* y la expresión *por estas razones* como recurso para expresar *la consecuencia*.



los mecanismos de referencia interna, gramaticales léxicos, a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos<sup>244</sup>.

#### **Para 4º de ESO:**

Acerca del criterio 8

Se evaluarán todos los aspectos de la adecuación y cohesión y las variaciones expresivas de la deixis (fórmulas de confianza, de cortesía); la construcción de oraciones simples y complejas con diferentes esquemas semántico y sintáctico; los procedimientos de conexión y, en concreto, los conectores de causa, consecuencia; los mecanismos de referencia interna<sup>245</sup>.

#### **De la Orden 10/08/07**

#### **Para 1º, 2º, 3º y 4º de ESO:**

Para valorar la escritura, a partir de las capacidades del alumnado en la adquisición del código escrito y sus convenciones, se tendrá en cuenta su capacidad para redactar textos propios ajustados a su nivel, edad y experiencias personales, procurando siempre una funcionalidad comunicativa. Se observará su capacidad de utilizar la escritura para aprender y organizar sus propios conocimientos. Se tendrá en cuenta el proceso de elaboración, la planificación, la coherencia y la corrección gramatical y ortográfica de las producciones.

Como hemos mostrado en la tabla anterior, nuestra propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con *microfunciones* permite que el alumno desarrolle los objetivos 2, 5 y 11 de nuestra materia. Con ello, favorece que el alumno sea capaz al terminar la etapa de *expresar con corrección por escrito en la lengua castellana textos y mensajes complejos* (objetivo *h* para la etapa de la ESO).

Nuestra propuesta didáctica contribuye al desarrollo del alumno de la *competencia en comunicación lingüística*<sup>246</sup> en el ámbito de la expresión escrita ya que esta se define del siguiente modo: *Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales [...] comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos*. Del mismo modo, favorece a tres de las competencias que el Real Decreto señala que nuestra materia puede ayudar a desarrollar, estas son: *aprender a aprender, iniciativa personal y autonomía, y competencia social y ciudadana*.

---

<sup>246</sup> Además, contribuye al desarrollo de otras competencias básicas como aprender a aprender, iniciativa personal y autonomía y competencia social y ciudadana.

Además, con nuestras actividades se trabajan los *bloques de contenidos*, *núcleos de destrezas básicas* y *contenidos* señalados, y, por ello, estas pueden ser evaluadas con los *criterios* que propone la legislación y que hemos presentado en la tabla.

Del mismo modo, nuestra actividad interrelaciona la comprensión y la producción, tal y como se recomienda en el actual Real Decreto, en tanto que el alumno, en primer lugar, analiza modelos textuales con la finalidad de, en segundo lugar, componer su propio texto. Además, en el caso de la actividad de composición de la reclamación, permite trabajar uno de los valores señalados por el actual currículo, la *educación para el consumo*.

## **6.2. Situación de comunicación planteada a los alumnos: motivación y verosimilitud**

En las indicaciones legales educativas se establece que *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*<sup>247</sup>.

En lo que se refiere al aprendizaje significativo, Ausubel (2002: 82) considera que *los nuevos significados como producto del aprendizaje significativo* son: *el producto de una interacción activa e integradora entre nuevos materiales de instrucción e ideas pertinentes ya existentes en la estructura de conocimiento del estudiante*.

Desarrollando este concepto, López Valero (1998: 110) recoge la siguiente definición de *aprendizaje significativo*:

*Es el aprendizaje en el que el alumno desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo, pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades.*

Además, este autor afirma que para que el aprendizaje sea significativo *el proceso educativo debe conectar con la vida real del alumnado y el alumnado ha de estar motivado por lo que aprende*.

---

<sup>247</sup> Así lo hemos recogido en el apartado 5.1. *Introducción: justificación de la elección de la reclamación y la carta de presentación como objeto de estudio en la ESO*, p. 456.

Por tanto, el aprendizaje significativo es aquel que conectado con la realidad del alumno le sirve a este para aplicarlo en situaciones reales. Nosotros creemos que el análisis y composición textual de textos cercanos a la realidad del alumno, como es el caso de los textos cuya composición proponemos en nuestras actividades, ayudará a que el aprendizaje del alumno sea significativo.

Además, coincidimos con la bibliografía existente acerca de la enseñanza de la expresión escrita que manifiesta la necesidad de plantear situaciones reales o realistas, ello favorecerá que el aprendizaje sea significativo.

Cassany (1990) apuntaba al describir el *enfoque basado en funciones* que: *Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles.*

En el capítulo 5. *Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación* detallamos la procedencia de los modelos textuales que presentamos a los alumnos, en el caso de la reclamación son textos realistas y, en el de la carta de presentación, son textos reales.

Prado Aragonés (2004: 26) indica que en el aula de nuestra materia las actividades propuestas han de ser comunicativas y estar basadas en situaciones reales:

*el aula debe convertirse en escenario de un continuo intercambio lingüístico en el que la comunicación debe ser la base del aprendizaje, mediante actividades comunicativas, basadas en situaciones reales acordes con las actuales demandas sociales.*

Gómez Rodríguez y López Santamaría (2005: 254) sostienen esta misma opinión:

*Según las investigaciones cognitivas y textuales, la tarea de enseñar a escribir textos debe abordarse enseñando a narrar, a informar, argumentar, etc., de acuerdo con los modelos discursivos socialmente aceptados, y este ejercicio ha de plantearse en situaciones de uso reales, auténticas.*

Ávila Martín (2005: 118) manifiesta que *el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación hace más atractiva la enseñanza y el aprendizaje [...] Porque la motivación para los alumnos es importante.*

Por ello, las situaciones de comunicación que planteamos a nuestros alumnos son situaciones realistas y cercanas al alumnado, por lo que consideramos que pueden resultarles motivadoras. La actividad de composición escrita que planteamos para 1º y 2º de ESO es la elaboración de una reclamación a un establecimiento. Para 3º y 4º de ESO proponemos la

creación de una carta de presentación para solicitar un empleo a partir de una oferta de trabajo real acompañando al currículum vitae.

Al elaborar nuestras actividades hemos tenido en cuenta la indicación de Camps (2003: 40), quien señala que hay que determinar los parámetros de la situación comunicativa propuesta:

*hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va escribir? [...] ¿con qué intención? [...] ¿quiénes serán los destinatarios? [...] son, entre otras, las condiciones del discurso cuya representación los alumnos deberán elaborar y que, por lo tanto, hay que hacer explícitas para que se conviertan en motores de la actividad de composición.*

Cassany (1990) considera que la determinación de estos parámetros hace que la situación sea realista y obliga al alumno a utilizar un registro adecuado, respetar unas convenciones y decidir qué escribir y cómo hacerlo:

*al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles para el mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.*

Con nuestra propuesta didáctica el alumno aprende a adecuarse a un registro formal, a respetar las convenciones textuales, y decide, a través de los resultados del análisis *microfuncional*, qué escribir (*microfunciones*) y cómo hacerlo, con qué formas o estructuras lingüísticas.

Por otra parte, Camps (2003: 48) relaciona la funcionalidad de las tareas con la motivación del alumnado y destaca la importancia de la motivación en la enseñanza de la lengua:

*[La motivación] Es considerada el motor de la actividad y es intrínseca a la funcionalidad de la tarea, que da sentido a todas las acciones y operaciones que se ven implicadas en ella. [...] La motivación está estrechamente relacionada con las actitudes lingüísticas. Difícilmente se puede aprender lengua si no se quiere aprender.*

Nosotros consideramos que la motivación es importante para favorecer el aprendizaje y hemos observado que las actividades de expresión escrita que proponen los libros de texto, en ocasiones, no resultan motivadoras a los alumnos. En el análisis de los libros de texto hemos tenido en cuenta este aspecto como deficiencia de algunas de las actividades planteadas<sup>248</sup>. Por ejemplo, en Martí (2007: 67) aparece una actividad que consideramos poco motivadora ya

---

<sup>248</sup> Vid. apartado 4.5.6. *Actividades* del capítulo 4. *Análisis de los manuales de la materia*, p. 165.

que no indica ningún tema no se aporta ninguna información, se da una indicación lingüística que no se justifica de ningún modo:

*Escribe una narración y subraya los adjetivos que hayas utilizado. (p. 67).*

En Mallart i Navarra (2008: 187-188) se proponen estrategias para favorecer la motivación, de entre todas las que se recogen, destacamos las que hemos tenido en cuenta al elaborar y poner en práctica nuestra propuesta didáctica:

- *El clima de diálogo y la participación.*
- *La vida misma, la realidad y la utilidad, el medio más próximo.*
- *La vinculación de los intereses extraescolares con los escolares, en lo posible.*
- *La constatación del valor del contenido relevante, ya sea porque se prevé utilizar en el futuro o porque se reconoce la importancia del tema.*

Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres (2005: 54) consideran la falta de motivación como una importante dificultad en la expresión escrita de los estudiantes:

*hay otras dificultades, relacionadas con capacidades no cognitivas. En ellas se incluyen todos los que de una forma genérica pueden denominarse factores de "personalidad": afectividad, emotividad, motivación, actitud. Estos factores constituyen unas de las causas más olvidadas en la investigación sobre las dificultades de aprendizaje en la expresión escrita. Pero, sin duda, los procesos afectivos inciden en el comportamiento tanto como los cognitivos.*

Los tipos textuales y las actividades de composición que planteamos son cercanos y motivadores para los alumnos. En 1º y 2º de ESO planteamos la composición de una reclamación. Los alumnos de estos cursos, aunque son menores de edad, realizan pequeñas compras y acompañados de sus padres o familiares, en muchas ocasiones, se han visto envueltos en situaciones en las que se ha interpuesto una reclamación.

En el caso de 3º y 4º de ESO, planteamos la creación de una carta de presentación, una situación cercana a la realidad de estos alumnos, ya que al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, estos alumnos (teniendo dieciséis años) podrían incorporarse al mercado laboral. En el caso de que decidan continuar sus estudios, ya empieza a plantearseles la necesidad de elegir unas u otras opciones que irán determinando su futuro laboral.

Asimismo, con el objetivo de comprobar si las actividades propuestas son atractivas para ellos, en una encuesta<sup>249</sup> posterior a la realización de las actividades que planteamos preguntamos a los alumnos si estas les han resultado motivadoras y útiles.

### **6.3. Análisis y composición textual basada en el enfoque comunicativo onomasiológico con microfunciones**

Tal y como propone el actual currículo para la materia de Lengua Castellana y Literatura y manifiestan numerosos autores, consideramos que el alumnado de la ESO ha de aprender a expresarse con distintos registros en diferentes situaciones comunicativas y adecuándose a los tipos textuales más frecuentes en la vida adulta<sup>250</sup>.

La mayoría de los autores que actualmente escriben acerca de la didáctica de nuestra materia manifiestan la necesidad de plantear actividades comunicativas en el aula de Lengua Castellana y Literatura. (Prado Aragonés 2004: 26).

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. Así se considera en Vilar Sánchez (2002: 297):

*En los estudios de traducción, pero también en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, ya no se discute la importancia del enfoque funcional-comunicativo puesto que todo discurso natural se genera a partir de unas ideas que se quieren expresar.*

En lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua materna, a pesar de que en el currículo para la ESO aparecen contenidos y criterios de evaluación que responden a un enfoque funcional (vid. apartado 4.7.6. *Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico- gramaticales*, p. 437 de nuestro trabajo), solamente un pequeño porcentaje de los libros de texto analizados (19,56%) contiene apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión. De los casos en los que aparecen en un 28,13% de ellos aparecen aislados de otros contenidos, en un 50% sin actividades de análisis de textos y en un 43,75% sin actividades de composición. De manera que no aparecen en ninguna ocasión,

---

<sup>249</sup> Vid. apartado 7.2. *La encuesta del capítulo 7. Comprobación de la validez de la metodología utilizada*, p. 740.

<sup>250</sup> Vid. apartado 3.6.3. *Sociolingüística. Concepto de registro*, p.103, del capítulo 3. *Fundamentación teórica y metodológica*.

en los 46 analizados, apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización integrados en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación<sup>251</sup>.

A pesar de ello, nosotros consideramos que el enfoque funcional comunicativo puede aplicarse en la enseñanza del español como lengua materna en educación secundaria con el objetivo de mejorar la capacidad de composición de textos escritos adecuados a un determinado tipo textual 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. Prueba de ello son los textos que componen nuestros alumnos en la primera actividad de composición escrita que les proponemos y cuya evaluación aportamos en anexos en *Word y Atlas.ti*.

Por ejemplo, presentamos expresiones que redactaron alumnos de 3º y 4º de ESO al plantearles la composición de una carta de presentación junto con expresiones de los modelos de cartas de presentación:

<b>Expresiones de alumnos de 3º y 4º de ESO</b>	<b>Expresiones de modelos de cartas de presentación</b>
<p><i>le mando mi curriculum para que lo vea<sup>252</sup></i></p> <p><i>le doi mis datos, para ver si usted podría contratarme</i></p>	<p><i>me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae y poder aspirar al puesto de agente de ventas que solicitan</i></p> <p><i>tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección</i></p>
<i>Espero que me llamen pronto</i>	<i>Esperando que estudien mi solicitud</i>
<i>Quiero que sepa que tengo la E.S.O.</i>	<i>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.</i>

De ahí que con el fin de paliar las carencias en la competencia comunicativa de nuestro alumnado, especialmente en lo que respecta a la adecuación, nos planteamos aplicar el análisis *microfuncional* a una propuesta de composición escrita para el alumnado de la ESO.

<sup>251</sup> Vid. apartado 4.5.7. *Enfoque funcional: funciones comunicativas y semántico-gramaticales*, p. 178 del capítulo 4. *Análisis de los manuales de la materia*.

<sup>252</sup> Hemos transcrito literalmente las expresiones utilizadas por los alumnos.

A través de nuestra colaboración en el proyecto de investigación I+D *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico)* [PB-98 1336]<sup>253</sup> cuyo objetivo era la elaboración de una gramática funcional contrastiva de español-alemán para traductores con enfoque onomasiológico llevamos a cabo el análisis y reconocimiento de *microfunciones* en distintos tipos textuales (cartas comerciales, administrativas, jurídicas, manuales de instrucciones, prospectos, etc.) tomando conciencia de que cada tipo textual responde a unas convenciones lingüísticas y, de que, 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 más utilizadas para expresar una determinada función, *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 15.975 ptas*. 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*<sup>254</sup>. Lo detallamos en la siguiente tabla:

<b>Microfunción expresar consecuencia</b>		
<b>Tipo de texto</b>	<b>Medios lingüísticos</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Correspondencia administrativa</b>	Verbos <i>producir, conllevar, implicar, generar, suponer</i>	<i>La subida de precios implica mejoras en la presión del servicio.</i>
<b>Correspondencia comercial</b>	Locución conjuntiva <i>por lo que</i>	<i>por estar suscrito tiene un descuento del 25%, por lo que el importe a pagar es de 15.975 ptas.</i>
<b>Correspondencia jurídica</b>	Locución conjuntiva <i>como consecuencia de</i>	<i>Me encomienda el ejercicio de las acciones legales procedentes contra Vds. como consecuencia del impago.</i>

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*.

<sup>253</sup> Este proyecto estuvo dirigido por la profesora Karin Vilar Sánchez.

<sup>254</sup> Vid. Mesa Arroyo: 2004.



Nuestra propuesta didáctica para los alumnos de la ESO consiste en la presentación de modelos textuales de 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*, mediante un procedimiento inductivo. Posteriormente, con la información acerca de qué *microfunciones* y qué recursos lingüísticos 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.

La metodología que seguimos para comprobar la efectividad de nuestra propuesta fue la siguiente, en primer lugar, les propusimos a los alumnos la creación individual de un texto siguiendo una actividad extraída de un libro de texto de los que se utilizan habitualmente en los institutos de educación secundaria de Andalucía.

En segundo lugar, informamos a los alumnos del concepto de *microfunción*, en nuestro trabajo con ellos no utilizamos este término sino que hablamos de *funciones*. Por ejemplo les indicamos que *saludar* es una función y les preguntamos qué medios utilizan ellos para expresar esta *función* y nos respondieron *hola, buenas*, y entonces les preguntamos que cómo lo harían si están escribiendo una carta dirigida a un desconocido en una situación formal y en muchos casos no supieron qué responder. Se trata de hacerles ver que hay formas diferentes de decir lo mismo y que su uso depende de la situación comunicativa en la que se encuentren, si están hablando o escribiendo, de quién es el destinatario, y de qué tipo de texto se trata.

Seguidamente, les presentamos modelos textuales y conjuntamente realizamos el análisis *microfuncional* de las reclamaciones y cartas de presentación.

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.

Cuando finalizamos el análisis funcional, les pedimos a los alumnos que, disponiendo de las *microfunciones* que se suelen utilizar en ese tipo textual y los medios lingüísticos adecuados para su expresión, redactaran de nuevo un texto.

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

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.

La evaluación de los textos de los alumnos la presentamos con la puntuación correspondiente y la indicación de si mejora o no en un CD anexo en formato *Word*, y en unidades hermenéuticas del programa informático *Atlas.ti*.

#### **6.4. La experiencia de la composición de una reclamación en el primer ciclo de la ESO y la comprobación de su efectividad**

##### **6.4.1. Los alumnos**

Trabajamos la reclamación con 53 alumnos de tres grupos de 2º de ESO y con 11 alumnos de un grupo de 1º de ESO, distribuidos de la siguiente forma:

- Grupo A: 17 alumnos de segundo de ESO del IES Don Diego de Bernuy de Benamejé (Córdoba) en el curso 2008/2009
- Grupo B: 21 alumnos de segundo de ESO del IES Clara Campoamor de Peligros (Granada) en el curso 2007/2008
- Grupo C: 15 alumnos de segundo de ESO del IES Clara Campoamor de Peligros (Granada) en el curso 2007/2008
- Grupo D: 11 alumnos de primero de ESO del IES Don Diego de Bernuy de Benamejé (Córdoba) en el curso 2008/2009

En el caso de los grupos A, B y C se trataba de alumnos a los que en ese momento les impartía la materia de Lengua Castellana y Literatura y los que, por tanto, estaban acostumbrados a trabajar con nosotros y a los que tenía fácil acceso. En el caso del grupo D, estos no eran nuestros alumnos, pero aprovechamos las ausencias de un profesor para poder trabajar con ellos dado que pretendía comprobar si este tipo de actividad podía aplicarse satisfactoriamente en todos los cursos de la ESO.

#### 6.4.2. Desarrollo de la actividad en 2º de ESO

Para completar nuestro corpus de reclamaciones y para que los alumnos con los que íbamos a trabajar la reclamación como tipo de texto se fuesen relacionando con este, les pedimos que trajeran a clase reclamaciones reales que pidiesen a sus familiares, para ellos también fue difícil encontrarlas, solamente uno de ellos pudo traer una a clase que reproducimos en el subapartado 2.1. *Reclamaciones auténticas* en el apartado 2. *Modelos de reclamación*.

En 20 minutos de una primera sesión<sup>255</sup> les entregamos a los alumnos una actividad extraída de un libro de texto<sup>256</sup> de 2º de ESO en la que se aporta información acerca de qué es una reclamación y cual es su estructura, se muestra un ejemplo y se propone la creación de una reclamación. A continuación, reproducimos la actividad que entregamos a los alumnos:

---

<sup>255</sup> La sesión tenía una duración de 55 minutos en el IES Clara Campoamor en el curso 2007/2008 y de 60 minutos en el IES Don Diego de Bernuy en el curso 2008/2009.

<sup>256</sup> López et al. (2003: 38).

## LA RECLAMACIÓN

### Situación de comunicación

Ignacio y Daniel han reservado en un polideportivo una pista de tenis para el jueves a las seis de la tarde. Pero cuando llegan allí, se encuentran la pista ocupada por otras dos personas a las que les habían asignado la misma hora. En vista de ello, Ignacio decide presentar una reclamación en las oficinas del polideportivo.

### La reclamación. Características

Una reclamación es un texto de carácter argumentativo en el que se formula una queja por un hecho que se considera injusto. Si consideramos, por ejemplo, que en un establecimiento no nos han tratado de la forma debida, tenemos derecho a presentar una reclamación en la que dejemos constancia de los hechos y exijamos una reparación.

La reclamación puede ser informal, cuando se presenta de forma oral y sin atenerse a una estructura determinada. Ejemplo:

<<Buenas tardes. Mire, resulta que la pista de tenis que tenía reservada está ocupada por otras dos personas.>>

Pero hay también reclamaciones formales, que se presentan por escrito y según una estructura más o menos fija.

Con frecuencia, los propios establecimientos u organismos tienen a disposición del público un impreso, llamado **hoja de reclamaciones**, en el cual el cliente puede manifestar el motivo de su queja.

### Cómo se formula una reclamación

Toda reclamación ha de realizarse de forma escueta, precisa y cortés. Por lo general, las reclamaciones escritas se ajustan a una estructura establecida, en la que se distinguen tres partes:

- Los **datos personales** de quien hace la reclamación: nombre y apellidos, dirección, teléfono y número de DNI.
- El **motivo de la reclamación**. Hay que anotar de forma clara y ordenada los hechos que dan origen a la reclamación.
- Una **propuesta de solución**, es decir, la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado.

He aquí un ejemplo de reclamación escrita:

*“El abajo firmante, Ignacio Vidal Ramírez, con domicilio en Almería, calle Los Almendros, nº 7, y DNI 3435671J, expone los siguientes hechos:*

*El jueves 16 de noviembre acudí a las seis de la tarde al Polideportivo Santa Cecilia con la intención de disputar un partido de tenis en una pista que había reservado para esa hora y al llegar allí encontré jugando a dos personas que también tenían reservada esa pista para la misma hora.*

*Por todo ello, y en vista de que ha habido un error de organización achacable al polideportivo, deja constancia de su protesta y solicita que le sea devuelto el importe que abonó para reservar la pista.*

*Almería,*

*17 de noviembre de 2003”*



Al proponerles esta primera actividad a los alumnos, estos mostraron gran desconcierto, no tenían claro cómo redactar la reclamación y no dejaban de hacer preguntas, manifestaban que no sabían cómo escribir la reclamación. No obstante, todos escribieron sus reclamaciones y nosotros las recogimos.

Seguidamente, les presentamos tres reclamaciones (cuyo proceso de elaboración y modificación hemos explicado anteriormente), les informamos de qué es una *microfunción*<sup>257</sup> y de qué son medios para su expresión con el fin de realizar un análisis *microfuncional*, poniéndoles algunos ejemplos, y empleando un método inductivo junto con los alumnos fuimos descubriendo las distintas *microfunciones* que aparecen en las reclamaciones y los medios lingüísticos que las realizan. Les proporcionamos la tabla, que reproducimos a continuación, en la que tenían escritas las *microfunciones*, pero pese a ello procuramos que fuesen los alumnos los que descubriesen las *microfunciones* y los medios lingüísticos, por ejemplo preguntándoles: *cuando se escribe "El día 3 de marzo de 2008", ¿qué se está haciendo?* o en el caso de *microfunciones* de más difícil comprensión para ellos hacíamos la pregunta de modo diferente: *¿de qué manera se concreta en esta reclamación?* Los alumnos fueron tomando nota de las distintas funciones y de los recursos lingüísticos en una tabla que les proporcionamos.

A continuación, presentamos la información que les entregamos a los alumnos junto con los tres ejemplos de reclamaciones<sup>258</sup>:

---

<sup>257</sup> Como se ha dicho, con los alumnos utilizamos el término *función* para referirnos al concepto de *microfunción*.

<sup>258</sup> En el apartado 5.2.5. Hacia las reclamaciones modelo para los alumnos de ESO del capítulo 5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación, p. 504, detallamos el proceso por el que hemos obtenido estos modelos.

## **Funciones y medios**

Son **funciones** lo que hacemos y lo que expresamos con las palabras y con su forma, estructura u orden, por ejemplo:

*Saludar*

*Despedirse*

*Expresar causa*

*Expresar consecuencia*

*Pedir o solicitar*

Son **medios** las palabras y estructuras que utilizamos para expresar dichas funciones. Por ejemplo, para expresar la **función *saludar*** podemos usar distintos **medios**:

*Hola*

*¿Cómo estás?*

*¿Qué hay?* si hablamos con amigos o conocidos

*O Muy señor mío, Estimado señor* si enviamos una carta a un desconocido.

Para **expresar la consecuencia** podemos emplear

*Por ello*

*En consecuencia*

Etc.

Para **pedir**:

*Solicito que...*

*Pido que...*

*Exijo que...*

## EJEMPLOS DE RECLAMACIONES

### Reclamación 1

El día 3 de marzo de 2008 realicé la compra de un reloj a un vendedor de Madrid (D. José García Pérez) mediante su portal Ebay (el número de referencia de la compra es 2357). Tras ganar la puja e ingresar el dinero (98 €) en la cuenta facilitada por el vendedor (2100-3337-56-3245987654), no he recibido el artículo. Por ello, desearía recuperar mi dinero. Adjunto una fotocopia del resguardo de ingreso.

### Reclamación 2

El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008, adquirí una prenda de ropa en la tienda Zara de la calle Recogidas, concretamente una camiseta verde de manga corta, la cual lavé a 30°C, como indicaba la etiqueta. Mi camiseta ahora está estropeada, se ha desteñido y presenta numerosas manchas. Solicito que se me devuelvan los 19,95 euros que me costó la prenda. Adjunto una fotocopia del tique con la fecha de la compra y el código del artículo.

### Reclamación 3

Solicito el descuento correspondiente al 50% del importe de la factura de mi teléfono móvil del mes de enero que ofrecía la compañía Movistar al participar en la promoción que detallo a continuación:

La promoción consistía en que por adquirir un teléfono móvil la compañía descontaba un 50% del total de cada recibo mensual durante un año. He recibido la factura correspondiente al primer mes y todavía no me he beneficiado de la promoción.

Adjunto fotocopias del resguardo de compra del teléfono y de mi participación en la promoción y de la factura del mes de enero.



Además de esta exposición de qué son funciones y medios con algunos ejemplos y de estos tres ejemplos de reclamaciones les entregamos la siguiente tabla que habían de completar con los medios encontrados en los ejemplos de reclamaciones:

<b>MEDIOS LINGÜÍSTICOS</b>			
<b>FUNCIONES</b>	<b>RECLAMACIÓN 1</b>	<b>RECLAMACIÓN 2</b>	<b>RECLAMACIÓN 3</b>
Indicar una fecha			
Concretar			
Referirse al destinatario			
Indicar el medio			
Expresar posterioridad			
Referirse a lo dicho anteriormente			
Expresar consecuencia			
Solicitar			
Indicar que se adjuntan documentos			
Indicar que se siguen instrucciones			
Expresarse de forma impersonal			
Expresar causa			
Explicar o describir una situación			
Anunciar lo que se va a decir después			
Expresar duración			

Reproducimos el análisis funcional que realizamos con los alumnos. Mientras analizábamos las reclamaciones fuimos escribiendo los resultados en la pizarra y los alumnos tomaron nota de estos:

MEDIOS LINGÜÍSTICOS			
FUNCIONES	RECLAMACIÓN 1	RECLAMACIÓN 2	RECLAMACIÓN 3
<b>Indicar una fecha</b>	<i>El día (día) de (mes) de (año): El día 3 de marzo de 2008</i>	<i>El pasado (día de la semana), día (día) de (mes) de (año): El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008</i>	
<b>Concretar</b>	Paréntesis: <i>(D. José García Pérez)</i>	-Comas: <i>El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008,</i> -Complemento del nombre con la preposición <i>de: en la tienda Zara de la calle Recogidas, una camiseta verde de manga corta</i> -Adverbio <i>concretamente: concretamente una camiseta</i> -Un adjetivo: <i>una camiseta verde</i>	Oración con <i>que</i> + pretérito imperfecto: <i>que ofrecía la compañía</i>
<b>Referirse al destinatario</b>	Artículo posesivo <i>su: su portal Ebay</i>		
<b>Indicar el medio</b>	Preposición <i>mediante: mediante su portal Ebay</i>		
<b>Expresar posterioridad</b>	Preposición <i>tras</i> + infinitivo: <i>Tras ganar</i>		
<b>Referirse a lo dicho anteriormente</b>	Pronombre <i>ello: Por ello</i>	Determinante + pronombre <i>la cual: la cual lavé</i>	
<b>Expresar consecuencia</b> <sup>259</sup>	<i>Por ello</i>		
<b>Solicitar</b>	Condicional del verbo <i>desear</i> + infinitivo: <i>desearía recuperar mi dinero</i> <sup>260</sup>	Verbo <i>solicitar</i> en presente: <i>solicito que se me devuelvan</i>	Verbo <i>solicitar</i> en presente: <i>solicito el descuento</i>

<sup>259</sup> Esta *microfunción* está estrechamente relacionada con *expresar causa*.

<sup>260</sup> Esta forma es más cortés que las que se utilizan en las reclamaciones 2 y 3.

MEDIOS LINGÜÍSTICOS			
FUNCIONES	RECLAMACIÓN 1	RECLAMACIÓN 2	RECLAMACIÓN 3
Indicar que se adjuntan documentos	Verbo <i>adjuntar</i> en presente: <i>Adjunto una fotocopia del resguardo</i>	Verbo <i>adjuntar</i> en presente: <i>Adjunto una fotocopia del tique</i>	Verbo <i>adjuntar</i> en presente: <i>Adjunto fotocopias del resguardo</i>
Indicar que se siguen instrucciones		Como + pretérito imperfecto: <i>como indicaba la etiqueta</i>	
Expresarse de forma impersonal		Pronombre <i>se</i> : <i>se me devuelvan</i>	
Expresar causa			Preposición+ artículo <i>Al + infinitivo: al participar en la promoción</i> Preposición <i>Por + infinitivo: por adquirir</i>
Anunciar lo que se va a decir después			<i>A continuación: la promoción que detallo a continuación</i>
Expresar duración			Preposición <i>durante</i> : <i>durante un año</i>

#### 6.4.3. Actitud de los alumnos

Los alumnos estaban sorprendidos ante la actividad de análisis funcional de los textos, algunos preguntaban que para qué servía ya que no lo reconocían como contenidos habituales de clase de lengua. Algunos manifestaban no entender la actividad mientras que otros declaraban que la actividad era de su agrado y les parecía interesante.

Al pedirles que la volvieran a escribir, lo hicieron mostrando interés por mejorar el resultado de la primera reclamación que escribieron. Lo hicieron utilizando las funciones y los medios que habían recogido en la tabla que les entregamos.

#### 6.4.4. Trabajo con los alumnos de 1º de ESO

Trabajamos con un grupo de 11 alumnos del IES Don Diego de Bernuy de Benamejé. Con los alumnos de 1º de ESO en un primer momento realizamos la misma actividad que en 2º de ESO, les dimos información acerca de qué es una reclamación, su estructura y un ejemplo y con ello

los alumnos escribieron su primera reclamación. Sin embargo, modificamos ligeramente la actividad de análisis *microfuncional* para adaptarnos al nivel y características de estos alumnos reducimos el número de funciones trabajadas de catorce a cinco y aportamos solamente dos ejemplos de reclamaciones, la reclamaciones 1 y 2. Esta fue la información que aportamos a los alumnos de 1º de ESO.

## LA RECLAMACIÓN

### Funciones y medios

Son **funciones** lo que hacemos con nuestras palabras por su forma, orden o estructura, por ejemplo:

**Indicar la fecha de lo sucedido**

**Concretar:** especificar

**Expresar consecuencia**

**Solicitar:** pedir formalmente

**Indicar que se adjuntan** (aportan) **documentos**

Son **medios** las palabras y estructuras que utilizamos para expresar dichas funciones.

Por ejemplo, para expresar la **función solicitar** podemos usar distintos **medios**:

*Solicito que...*

*Desearía recuperar...*

Para **expresar la consecuencia** podemos emplear:

*Por ello*

Por otra parte, la tabla que les dimos tenía ya el nombre de las funciones para que les fuese más fácil escribir los medios en el lugar correspondiente y trabajando yo, como profesora, de modo inductivo con ellos, fueron rellenando la tabla con la siguiente información:

FUNCIONES	MEDIOS LINGÜÍSTICOS	
	RECLAMACIÓN 1	RECLAMACIÓN 2
<b>Indicar una fecha</b>	<i>El día (día) de (mes) de (año): El día 3 de marzo de 2008</i>	<i>El pasado (día de la semana), día (día) de (mes) de (año): El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008</i>
<b>Concretar</b>	<i>Paréntesis: (D. José García Pérez)</i>	<i>-Comas: El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008, -Complemento del nombre con la preposición de: de la calle Recogidas, de manga corta -Adverbio concretamente: concretamente una camiseta -Un adjetivo: una camiseta verde</i>
<b>Expresar consecuencia</b>	<i>Por ello</i>	
<b>Solicitar</b>	<i>Condicional del verbo desear + infinitivo: desearía recuperar mi dinero</i>	<i>Verbo solicitar en presente: solicito que se me devuelvan</i>
<b>Indicar que se adjuntan documentos</b>	<i>Verbo adjuntar en presente: Adjunto una fotocopia del resguardo</i>	<i>Verbo adjuntar en presente: Adjunto una fotocopia del tique</i>

Finalmente, la actividad de composición de la segunda reclamación fue la misma que en 2º de ESO.

#### 6.4.5. Justificación y consideraciones acerca de las *microfunciones* trabajadas

Exponemos seguidamente los motivos por los que hemos trabajado con nuestros alumnos estas *microfunciones*. En este tipo de texto se dan una serie de convenciones que hay que tener en cuenta y a las que nuestros informantes<sup>261</sup> y la bibliografía hacen referencia.

<sup>261</sup> Vid. apartado 5.2.5.3. Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes del capítulo 5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación, p.508.

## Indicar una fecha

Incluimos la función *fechar* ya que nueve informantes consideraron necesario especificar una fecha concreta en el texto de la reclamación.

12 de 54 alumnos de 2º de ESO (22,22%) y 4 de 11 de 1º de ESO (36,36%) no indicaron una fecha en sus primeras reclamaciones.

En los modelos de reclamación que presentamos a los alumnos los modos de indicar una fecha que aparecen son:

*El día (día) de (mes) de (año): El día 3 de marzo de 2008*

*El pasado (día de la semana), día (día) de (mes) de (año): El pasado jueves, día 16 de mayo de 2008*

## Concretar

También es importante dar medios a los alumnos para que concreten su información. La bibliografía consultada recomienda precisión al explicar los detalles por los cuales se reclama (López: 2005, Ferro), la página web de Eroski recomienda describir los hechos con detalle (página web de Eroski) y Echazarreta (2003) que se aporten datos concretos: quiénes son los protagonistas del suceso, dónde ocurrió, qué pasó, qué daño se produjo. Del mismo modo, cinco de nuestros informantes afirmaron que la solicitud ha de ser precisa. Si el emisor no es preciso en su reclamación estará incurriendo en una falta a la máxima de cantidad formulada por Grice del siguiente modo: *Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario* (Grice 1995: 516).

Dos alumnos (alumno 40 y alumna 50 de 2º de ESO) en sus primeras reclamaciones incluyeron las siguientes expresiones que consideramos inespecíficas:

*la television no funcionaba **demasiado bien***

*Reclamo que el DVD que compré **aquí** se me ha roto sin causas que lo justifiquen<sup>262</sup>.*

Los alumnos en sus segundas reclamaciones podrían utilizar los medios que aparecen en los modelos de reclamación que les proporcionamos: paréntesis, comas, complemento del

---

<sup>262</sup> La negrita es nuestra.

nombre con la preposición *de*, adverbio *concretamente*, un adjetivo, oración con *que* + pretérito imperfecto.

### **Referirse al destinatario**

Trabajamos con los alumnos esta función debido a la importancia de que estos aprendan a adecuar sus textos al interlocutor, en el caso de la reclamación, utilizando un tratamiento de usted y la tercera persona en formas verbales y determinantes.

Uno de los alumnos (alumna 45) en su primera reclamación utiliza la segunda persona en vez de la tercera:

*El día 1 de diciembre me compré un DVD y cuando fui a probarlo vi que no funcionaba si no me lo descambian kiero el dinero inmediatamente y que no falte ni 1 centimo porque sino os denuncio.*

El medio que aparece en una de las reclamaciones modelo para explicitar la *microfunción referirse al destinatario* es el uso del artículo posesivo su: *su portal Ebay*.

### **Indicar el medio**

Los alumnos carecen de recursos para *indicar el medio* en sus primeras reclamaciones.

Al referirnos a la *microfunción concretar* hemos expuesto cómo la bibliografía y los informantes recomendaban *concretar* en la reclamación, creemos que indicar el medio es una forma de concretar información.

En uno de los modelos de reclamaciones para la expresión de esta *microfunción* se utiliza la preposición *mediante* que los alumnos pueden utilizar en sus segundas reclamaciones.

### **Expresar posterioridad**

Nuestros alumnos pueden desconocer medios y por tanto, tener dificultades para expresar posterioridad. Por ejemplo el alumno 10 de 2º de ESO repite la conjunción *cuando* probablemente porque desconoce otro medio:



*El día 27 de mayo fui a comprar un teléfono, cuando lo pusimos a mi nombre y todo el papeleo me fui de la tienda y me dijeron que el teléfono llegaría a mi casa sobre 10 o 12 días después. Cuando paso un mes llamé a la tienda porque la factura, sin yo haber gastado nada, me había llegado a mi casa con 12 € gastados. Como solución pido que me den ya el teléfono y me devuelvan los 12 € y unas disculpas.*

Para expresar esta función los alumnos pueden encontrar en una de las reclamaciones el siguiente medio: *tras* + infinitivo: *Tras ganar*.

### **Referirse a lo dicho anteriormente**

Hemos incluido la función referirse a lo dicho anteriormente porque nuestros alumnos pueden desconocer medios adecuados para referirse al discurso previo y con su uso podrían evitar reiteraciones.

La alumna número 8 de 2º de ESO en su primera reclamación reitera el sustantivo *pizza*:

*Buenas tardes, mire y resulta de que fui el día 11 de agosto a comer a una pizzería para comer con mis amigas y amigos y pedí la pizza número "3" y resulta que la pizza tenía un trozo de uña, por ello pido que por el error cometido me devuelvan el dinero abonado.*

La alumna 13 no utiliza en su primera reclamación un medio adecuado para referirse al antecedente *leche*: *El lunes 20 de Noviembre fui al supermercado "EURO" y compre un carton de leche, que segun su envase caducaba el 8 de Enero.*

Asimismo, el alumno 7 utiliza en su primera reclamación una expresión no formal para expresar consecuencia *por eso*: *por eso he escrito la hoja de reclamaciones.*

Los recursos lingüísticos que aparecen en los ejemplos de reclamaciones para referirse al discurso previo son el pronombre *ello* (*por ello*) y el determinante seguido de pronombre (*la cual*).

### **Expresar consecuencia**

En las reclamaciones escritas por nuestros alumnos de la ESO hemos observado que no expresan adecuadamente la consecuencia, véanse los siguientes casos. En el siguiente ejemplo el recurso utilizado para la expresión de la consecuencia es la conjunción copulativa *y*:

*Así estuve cerca de dos meses y deseo que llegue el movil lo más rápido posible.*

En el siguiente ejemplo se utiliza un medio inapropiado y *entonces*:

*No me dejaron entrar y entonces reclamo mi dinero* para la expresión de la consecuencia.

La fórmula con la que se expresa consecuencia en una de las reclamaciones que entregamos a los alumnos es *Por ello*.

### **Solicitar**

En las reclamaciones escritas por los alumnos de traducción<sup>263</sup> nuestros informantes señalan formas inapropiadas de solicitar. Según siete de nuestros informantes no se debe usar el verbo *exigir* en una reclamación. De acuerdo con dos informantes no se debe usar *reclamar*.

En las primeras reclamaciones escritas por nuestros alumnos de la ESO encontramos algunos de estos medios inadecuados:

*exijo el dinero que he pagado por esta casa* (alumna 31 de 2º de ESO)

*exijo que nos devuelvan el dinero aportado* (alumna 38 de 2º de ESO)

*Reclamo que el otro día 22 de octubre me atendieron muy mal* (alumno 18 de 2º de ESO)

*reclamo que me devuelvan el dinero, me lo cambien o me lo reparen* (alumno 23 de 2º de ESO).

Los medios lingüísticos con los que se solicita en los modelos de reclamaciones son el condicional del verbo *desear* seguido de infinitivo y el verbo *solicitar*.

### **Indicar que se adjuntan documentos**

Creemos que los alumnos han de indicar que adjuntan documentos cuando esto sea posible por las características de los hechos puesto que diez (de treinta y nueve) de nuestros informantes, y en fuentes, como el teléfono de atención al consumidor y Bazarra (2008: 107), se considera que es necesario adjuntar documentación en una reclamación. Del mismo modo, en la reclamación que un mayor número de nuestros informantes (catorce de diecisiete) consideró adecuada se adjuntaba documentación.

---

<sup>263</sup> Vid. apartado 5.2.5.3. *Consulta sobre las reclamaciones seleccionadas a un grupo de informantes del capítulo 5. Los tipos textuales: reclamación y carta de presentación* de este trabajo.

Nuestros alumnos de la ESO en sus primeras reclamaciones no indican que adjunten ningún tipo de documentación.

En los ejemplos de reclamaciones que presentamos a los alumnos el medio que se utiliza para indicar que se adjuntan documentos es el verbo *adjuntar*.

### **Indicar que se siguen instrucciones**

Al referirnos a la *microfunción concretar* hemos expuesto cómo la bibliografía y los informantes recomendaban *concretar* en la reclamación, creemos que indicar que se siguen instrucciones es una forma de concretar información.

Los alumnos pueden desconocer medios para expresar esta *microfunción*, por ejemplo en su primera reclamación una alumna de 2º de ESO (alumna 13) no se refería adecuadamente a la información que aparecía en un envase:

*El lunes 20 de Noviembre fui al supermercado "EURO" y compre un carton de leche, que segun su envase caducaba el 8 de Enero.*

Para expresar esta función los alumnos pueden encontrar en una de las reclamaciones el siguiente medio: *como* + pretérito imperfecto.

### **Expresarse de forma impersonal**

Veintidós informantes no consideraron inadecuado expresarse de forma impersonal en una reclamación.

Los alumnos de la ESO no conocen la manera de expresarse adecuadamente cuando no necesitan concretar el agente de la oración. Un alumno (alumno 10 de 2º de ESO) escribió en su primera reclamación: *Como solución pido que me den ya el teléfono y me devuelvan los 12 € y unas disculpas.*

En la segunda reclamación que presentamos como modelo a los alumnos de la ESO aparece el pronombre *se* como medio para expresarse de forma impersonal (*Solicito que se me devuelvan los 19,95 euros*).

## **Expresar causa**

Nuestros alumnos de la ESO no utilizan conectores causales como puede observarse en los ejemplos:

*El lunes 14 de Octubre acudí al medico que tenía cita a las 12 de la mañana  
Pero dio a casualidad de que otras personas tambien estaban jugando que tenían las  
pistas reservadas a la misma hora*

En los modelos de reclamaciones presentados proponemos medios para la expresión de la causa:

Preposición+ artículo *Al* + infinitivo: *al participar en la promoción*

Preposición *Por* + infinitivo: *por adquirir*

## **Anunciar lo que se va a decir después**

Los alumnos no utilizan medios para expresar lo que van a decir después en su primera reclamación.

Un recurso que los alumnos pueden encontrar en una de las reclamaciones modelo es la expresión *a continuación*.

## **Expresar duración**

Al referirnos a la *microfunción concretar* hemos expuesto cómo la bibliografía y los informantes recomendaban *concretar* en la reclamación, creemos que *expresar duración* puede ser una forma de concretar información.

Los alumnos no utilizan por desconocimiento medios lingüísticos formales y adecuados para expresar duración. Por ejemplo el alumno 18 de 2º de ESO reitera el verbo *tardar*:

*Reclamo que el otro día 22 de octubre me atendieron muy mal pues tube que llamar repetidas veces al camarero tarde 45 minutos en poder beber un trago y tardaron 20 minutos en cojerme la cuenta.*

Del mismo modo, la alumna 35 de 2º de ESO no *expresa duración* adecuadamente:

*El jueves 18 de Octubre acudía a guas Alhambra y no me atendían fue a las 17:00 y sali a las 19:45 llevo aquí dos horas y cuarentaicinco minutos y todavía no me han atendido.*

El medio que aparece en uno de los ejemplos de reclamaciones que aportamos a los alumnos es la preposición *durante*.

### **Microfunciones que no incluimos**

#### **Negar**

No hemos incluido la *microfunción negar* porque al ser alumnos nativos saben como hacerlo y no sería posible que se equivocaran en esto.

#### **Añadir**

No hemos incluido *añadir* ya que únicamente se utiliza la conjunción *y* en los textos analizados.

#### **Referirse al presente**

No incluimos la *microfunción referirse al presente* cuyo único medio utilizado en estas reclamaciones es el presente de indicativo.

#### **Referirse al pasado**

No hemos trabajado esta *microfunción* ya que los alumnos utilizan adecuadamente los tiempos verbales del pasado en sus primeras reclamaciones.

## **6.5. La experiencia de la composición de una carta de presentación en el segundo ciclo de la ESO**

### **6.5.1. Los alumnos**

Trabajamos la carta de presentación con 57 alumnos de cinco grupos de 3º y 4º 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: 9 alumnos de 4º de ESO del curso 2006/ 2007 IES Clara Campoamor de Peligros (Granada)
- Grupo C: 11 alumnos de 3º de ESO del curso 2007/ 2008 IES Clara Campoamor de Peligros (Granada)
- Grupo D: 8 alumnos de 4º de ESO del curso 2007/ 2008 IES Clara Campoamor de Peligros (Granada)
- Grupo E: 15 alumnos de 3º de ESO del Curso 2008/ 2009 IES Don Diego de Bernuy de Benamejí (Córdoba)

En el caso de los grupos A, C, D, E se trataba de alumnos a los que en ese momento les impartíamos la materia de Lengua Castellana y Literatura, en caso del grupo B de 4º de ESO nosotros impartíamos la optativa denominada *Información y comunicación*. Los grupos C y D eran grupos en los que una parte de los alumnos pertenecía a un programa de diversificación y nosotros no impartíamos clase a los alumnos de diversificación por lo que no trabajamos con ellos. Por tanto, los alumnos estaban acostumbrados a trabajar con nosotros y tenía fácil acceso a ellos. Trabajamos con 3º y 4º de ESO porque pretendíamos comprobar si este tipo de actividad podía aplicarse satisfactoriamente en estos cursos de la ESO, y con el trabajo de la reclamación en 1º y 2º, estaríamos comprobando la efectividad de la propuesta didáctica en todos los cursos de la ESO.

### **6.5.2. Desarrollo de la actividad**

En una primera sesión<sup>264</sup> les entregamos a los alumnos una actividad extraída de un libro de texto<sup>265</sup> en la que se aporta información acerca de qué es una carta de presentación, cuál es su estructura y algunas fórmulas, y se propone la creación de una carta en respuesta a una oferta de trabajo que los propios alumnos tienen que buscar. A continuación, recogemos la actividad que entregamos a los alumnos:

---

<sup>264</sup> Cada sesión tenía una duración de 55 minutos en el IES Clara Campoamor en los cursos 2006/2007 y 2007/2008 y de 60 en el IES Don Diego de Bernuy en los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010.

<sup>265</sup> García Aleixandre 2003: 48.

### **Los textos expositivos en el mundo laboral**

Existen unos textos expositivos que poseen unos rasgos muy peculiares y que te resultará útil conocer para tus relaciones en el entorno de trabajo: la carta de presentación, el currículum, la instancia y la reclamación.

#### **La carta de presentación**

La carta de presentación, como su nombre indica, es un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar. Por ese motivo, es especialmente importante que cuidemos la corrección del lenguaje y la ortografía.

Según su estructura, suele elaborarse de la siguiente forma:

#### **Tus datos personales:**

nombre, dirección, teléfono y  
dirección de correo electrónico

#### **Fecha**

Datos de la persona o empresa  
a quien se dirige la carta

**Encabezamiento:** Sr., Sres., Muy señor mío...

**Texto de la carta de presentación:** debes incluir los motivos por los que escribes (por ejemplo: has leído un anuncio, o sabes que desean contratar a una persona...) e indicar lo que solicitas (una entrevista, una prueba para realizar un empleo, un puesto de trabajo...).

**Despedida:** en ella puedes indicar que esperas que se pongan en contacto contigo (En espera de sus noticias, les saluda atentamente...).

#### **Firma**

#### **ACTIVIDAD**

En respuesta al anuncio que te ha entregado la profesora elabora una carta de presentación siguiendo el modelo indicado.

Para facilitar el trabajo a los alumnos y poder realizar la actividad en una sola sesión buscamos en Internet y en el periódico *El País* ofertas de trabajo<sup>266</sup> que les proporcionamos junto con la actividad anterior. Los alumnos eligieron una de las ofertas, y con ella y con la actividad fotocopiada elaboraron una primera carta de presentación.

<sup>266</sup> Las páginas web de las que obtuvimos las ofertas de trabajo son: [www.infojobs.net](http://www.infojobs.net), [www.trabajar.com](http://www.trabajar.com), [www.laboris.net](http://www.laboris.net), [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com), [www.infoempleo.com](http://www.infoempleo.com). Las recopilamos en abril y septiembre de 2006; y en febrero, marzo, abril y noviembre de 2007. Los puestos de trabajo ofertados eran los siguientes: comercial de ventas, programador Java, técnico mecánico, redactor-colaborador, colaborador/a de radio, locutor/a musical, periodista, humorista monologuista, actor, actriz, examinador de videojuegos, presentador de programa de TV, aprendiz de peluquería, arquitecto, camarero, consejera de belleza, dependiente para tienda, diseñador gráfico, técnico especialista en educación infantil, farmacéutico, limpiador/a, médico de familia, secretaria, traductor, tutora de aula, veterinario, animador de punto de venta de videojuegos, profesor de francés, cantante femenina, músico para orquesta, modelo de patronaje, monitor de fitness, torero, cocinero/a. Intentamos que estos fueran variados y, en algunos casos, motivadores.

En una segunda sesión, repartimos a los alumnos dos cartas de presentación, les informamos de qué es una *microfunción*<sup>267</sup> y de qué son medios para su expresión, poniéndoles algunos ejemplos. Les dijimos, por ejemplo, que *saludar* es una función y les preguntamos qué medios conocen para expresar esa función, así nos contestaron: *hola, ¿qué pasa?, ¿cómo estás?* En ese momento, yo, como profesora, les dije que esos medios los usan con amigos o familiares en la lengua hablada o escrita coloquial, pero que, si tuvieran que hacerlo por escrito en una carta dirigida a una persona que no conocen, y a la que le están pidiendo una oportunidad laboral, cómo lo harían, entonces me contestaron: *Estimado señor, Señor* y apellido y *Muy señor mío*.

Hemos de destacar que los alumnos de 3º y de de 4º de los cursos 2006/2007 tenían ciertos conocimientos sobre las funciones comunicativas ya que el manual de Lengua Castellana y Literatura que utilizaban en clase (López: 2002 y 2003) contiene apartados en los 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. Mostramos ejemplos de este tipo de apartados del manual de 3º en el primer caso, y del de 4º, en el segundo:

***Expresar actitudes:***

***Expresar deseo***

*Manifiestar a los demás nuestras preferencias o deseos requiere cierto cuidado en la expresión para que nuestras palabras no resulten bruscas o imperativas. Esto es especialmente importante en situaciones formales; por ello, en esos contextos, se emplean fórmulas con formas verbales de subjuntivo o de condicional como éstas:*

*Quisiera que..*

*Desearía que...*

*Preferiría que...*

*Si no le importa, podría... (López 2002: 20).*

**LA LENGUA Y LAS RELACIONES SOCIALES**

***Aceptar una invitación***

*Generalmente, para aceptar una oferta o una invitación manifestamos nuestro agradecimiento:*

*-Gracias*

*-Muchas gracias.*

*En algunos casos, se emplean expresiones que ponderan nuestro interés personal:*

*-Me gustaría mucho.*

*-Con mucho gusto.*

*En contextos más formales, se utilizan con frecuencia expresiones como éstas:*

---

<sup>267</sup> Con los alumnos utilizábamos el término *función* y no *microfunción*.



- Encantado*.
- Muy amable*.
- Cuente conmigo*. (López 2003: 18).

Seguidamente, les presentamos dos cartas de presentación reales y junto con los alumnos fuimos realizando el análisis *microfuncional* de las cartas. A continuación, presentamos las indicaciones que les entregamos a los alumnos junto con los dos ejemplos de cartas de presentación:

*Actividades:*

*1.-Anotad las funciones en las cartas. Son funciones: indicar el destinatario, saludar, referirse a la oferta de empleo, etc.*

*2.- Apuntad las funciones y debajo los medios lingüísticos que encontremos en las cartas que vamos a analizar. Por ejemplo:*

*Saludar:*

*Muy Sres. míos:*

*Estimado Sr.:*

*3.-Escribid una carta para pedir trabajo a partir de una oferta de empleo dada siguiendo las funciones del ejercicio tres y recurriendo al ejercicio dos de nuestro cuaderno para ver qué medios podemos usar.*

Al escribir la segunda y la tercera carta los alumnos habían leído y analizado dos ejemplos reales de cartas de presentación como los siguientes:

#### PRIMERA CARTA

Elena Gómez Gómez  
C/ Federico García Lorca, 17  
18014 Granada

Granada, 15 de marzo de 2007

Industrias Lutor S. A.  
Pol. Independencia, 3  
Att. Dpto. Personal  
50003- Zaragoza

Muy Sres. míos:

Tras ver su oferta de empleo el pasado día 5 del presente mes en el Heraldo de Aragón, me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae y poder aspirar al puesto de agente de ventas que solicitan.

Como podrán comprobar en él, poseo experiencia en este campo, ya que estuve desempeñando durante tres años tareas de comercial en un puesto similar.

Esperando que estudien mi solicitud, les saludo atentamente,

Fdo.: Elena Gómez Gómez

---

#### SEGUNDA CARTA

Ramón Blanco Zabala  
C/ República Argentina, 13  
35007 Málaga

5 de mayo de 2005

Sr<sup>a</sup>. Dña. Julia Arce  
Encargada de personal  
Tecniber SA  
C/ Ronda 23, 5º dcha.  
Málaga 27008

Estimada Sr<sup>a</sup>. :

En relación con la oferta de "Técnicos comerciales de área agrícola", publicada en el diario "Sur" el pasado 1 de mayo, tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.

Como puede apreciar en este, 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.

Por estas razones, desearía que tengan en cuenta mi candidatura en la selección que Vds. convocan.

Atentamente,

Ramón Blanco Zabala  
Técnico Especialista en Explotaciones Agrarias  
PD.- Adjunto currículum vitae

Además, contaban con el análisis *microfuncional* de las cartas, en el cual habían tomado nota en primer lugar una determinada *microfunción* y a continuación de los medios que se pueden emplear para llevarla a cabo. Debido a que el análisis lo realizó en común toda la clase, y a que, yo, como profesora, preguntaba a los alumnos e iba anotando en la pizarra las respuestas satisfactorias, la mayoría de los alumnos tenían, en uno o dos folios escritos por ellos mismos, la siguiente información:

### **Funciones y medios en cartas de presentación**

- **Identificarse**

Nombre completo y dirección en el margen superior izquierdo

- **Fechar**

Ciudad, día + *de* + mes + *de* + año en el margen superior derecho: *Granada, 15 de marzo de 2007*

Día + *de* + mes + *de* + año en el margen superior derecho: *5 de mayo de 1994*

- **Indicar destinatario**

Nombre de la empresa y dirección en el margen superior izquierdo

*Srª Dña.* + nombre, cargo y nombre de la empresa y dirección, en el margen superior izquierdo

- **Saludar**

*Muy Sres. míos:*

*Estimada Srª. :*

- **Referirse a la oferta de empleo**

*Tras ver su oferta de empleo del pasado día...*

*En relación con la oferta de...*

- **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**

*Como podrán comprobar en él*

*Como puede apreciar en este*

- **Indicar experiencia**

*Poseo experiencia en este campo*

*Estuve desempeñando tareas de... en un puesto similar*

- **Indicar estudios/expresar formación**

soy + título: soy técnico especialista en ...

he cursado + estudios: he cursado la especialidad de...

verbo realizar: realizando, además, un curso de...

- **Expresar causa**

*ya que*

- **Expresar consecuencia**

*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 que se adjunta algo**

*PD.- Adjunto currículum vitae*

En el curso 2006/2007 los alumnos apuntaron las *microfunciones* y los recursos lingüísticos en sus cuadernos. A partir del curso 2008/2009 para adecuar la actividad a estos cursos decidimos entregarles esta tabla en la que anotaron toda la información:

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
Fecha	Ciudad, día de mes de año: <i>Granada, 15 de marzo de 2007</i> en el margen superior izquierdo derecho	Día de mes de año: <i>5 de mayo de 2005</i> en el margen superior izquierdo derecho
Indicar destinatario		
Abreviar		
Saludar		
Referirse a la oferta de empleo		
Indicar una fecha		
Dirigirse al destinatario		
Expresar finalidad		
Añadir		
Referirse al Currículum vitae		
Referirse a discurso previo (al <i>currículum</i> , si se ha citado anteriormente)		
Indicar experiencia		
Expresar causa		
Expresar consecuencia		
Expresar duración		
Desear		
Despedirse		
Firmar		
Indicar estudios/expresar formación		
Indicar que se adjunta algo		

Cuando finalizamos el análisis *microfuncional*, les pedimos a los alumnos que, con esta información, y con una nueva oferta de trabajo redactaran de nuevo una carta de presentación.

Posteriormente, entregamos a los alumnos una encuesta, en el que indagamos el grado de dificultad y de satisfacción que habían experimentado al componer la primera y la segunda carta para comprobar si la actividad que nosotros planteamos les resultaba más fácil de llevar a cabo que la primera propuesta por un libro de texto.

A continuación, realizamos la evaluación de las primeras y las segundas cartas que habían compuesto los alumnos observando si el análisis *microfuncional* realmente les había ayudado a mejorar la adecuación de sus textos.

Posteriormente, nos dimos cuenta de que, al redactar los alumnos la segunda carta, no solo contaban con el análisis *microfuncional* de los modelos de cartas, sino que también tenían en su poder estas cartas, por lo que podrían haber copiado directamente de las cartas y no utilizar solamente los resultados del análisis *microfuncional* realizado. Por ello, pasados dos meses, volvimos a entregarles a los alumnos el análisis *microfuncional* y una oferta de trabajo y les propusimos, por tercera vez, que escribieran una nueva carta de presentación. Mostramos, posteriormente la corrección y la comparación de las tres cartas de cada alumno observando si el análisis *microfuncional* ayuda a los alumnos a mejorar su expresión. La redacción de las terceras cartas las realizaron los alumnos del grupo de 3º, ya que el grupo de 4º compuso la segunda carta sin tener delante los ejemplos, y por tanto, en las mismas condiciones que los otros dos grupos realizaron las terceras cartas.

### **6.5.3. La actitud de los alumnos**

Al proponérseles la primera actividad de composición mostraron gran desconcierto, no tenían claro que hacer ni cómo hacerlo y no dejaban de hacer preguntas. Manifestaban que no sabían cómo escribir la carta. No obstante, todos escribieron sus cartas y nosotros las recogimos.

Ante la actividad de análisis *microfuncional* de los textos, los alumnos estaban sorprendidos, algunos preguntaban que para qué servía ya que no reconocían estos contenidos como habituales de clase de lengua. Al pedirles que la volvieran a escribir, algunos decían que ya lo

habían hecho antes, pero se pusieron a hacerlo utilizando los materiales: cartas de ejemplo, *microfunciones* y medios.

Los alumnos del IES Clara Campoamor en el curso 2007/2008 y del IES Don Diego de Bernuy de Benamejí durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010 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.

Los alumnos no están acostumbrados a usar un lenguaje formal, prueba de ello es que un alumno<sup>268</sup> al observar las fórmulas de saludo que se utilizan en la carta de presentación dijo *parece que le vamos a escribir al rey*.

En el curso 2007/2008 una alumna nos pidió quedarse con los materiales de la actividad para ayudar a su hermana en la composición de una carta de presentación para aspirar a un trabajo, y durante el curso 2009/2010 uno de los alumnos nos pidió quedarse con los resultados de su análisis porque pensaba que podría servirle en el futuro.

#### **6.5.4. Justificación y consideraciones acerca de las *microfunciones* trabajadas**

Exponemos seguidamente los motivos por los que hemos trabajado con nuestros alumnos estas *microfunciones*.

##### **Identificarse**

Como se puede comprobar observando los textos compuestos por los alumnos y su evaluación los alumnos<sup>269</sup> no suelen identificarse adecuadamente.

El alumno tiene que incluir sus datos personales: *nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico* en el margen superior izquierdo de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003:48) y con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2.

---

<sup>268</sup> Del IES Don Diego de Bernuy de Benamejí durante los cursos 2008/2009.

<sup>269</sup> Vid. anexos del 1 al 6 y del 7 al 23, presentados en el CD, con la evaluación de las cartas de presentación escritas por los alumnos de segundo ciclo de ESO y presentación de estos textos en *Atlas.ti*.



### **Fechar**

Como se puede comprobar observando los textos compuestos por los alumnos y su evaluación los alumnos no suelen fechar la carta adecuadamente.

El alumno debe incluir la fecha en el margen superior derecho de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. 2003:48 de uno de los dos siguientes modos que aparecen en los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2:

Ciudad, día + *de* + mes + *de* + año: *Granada, 15 de marzo de 2007*

Día + *de* + mes + *de* + año: *5 de mayo de 1994*

### **Indicar destinatario**

Son numerosas las inadecuaciones que encontramos a este respecto en las cartas compuestas por los alumnos.

El alumno ha de incluir los datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. 2003:48. Pudiendo escribirlo de las siguientes formas según los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2:

Nombre de la empresa y dirección

*Sr<sup>a</sup> Dña.* + nombre, cargo y nombre de la empresa y dirección.

### **Saludar**

A menudo nuestros alumnos utilizan saludos no adecuados en sus cartas, por ejemplo *Señor* seguido de nombre propio o hipocorístico o como encontramos en una de las primeras cartas que redactaron: *Hola, muy buenas,*.

El alumno debe incluir un saludo *Sr., Sres., Muy señor mío...* en la parte superior izquierda de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. 2003:48. Los saludos que aparecen en nuestros modelos son *Muy Sres. míos:, Estimada Sr<sup>a</sup>..*

### **Referirse a la oferta de empleo**

Según García Aleixandre, A. et al. (2003: 48) en el texto de la carta de presentación se deben incluir el motivo por el que se escribe, que en el caso de la actividad que les planteamos a nuestros alumnos era presentar su candidatura a una oferta de trabajo dada. Las fórmulas que aparecen en los modelos son *Tras ver su oferta de empleo del pasado día...* y *En relación con la oferta de...* Frente a expresiones no formales de las cartas de presentación de nuestros alumnos de la ESO como las siguientes: *He visto vuestro anuncio, He leído un artículo internet, sobre un trabajo de técnico en educación infantil, he visto que hace falta un actor bueno.*

### **Dirigirse al destinatario**

Incluimos esta *microfunción* puesto que los alumnos podrían no conocer medios para dirigirse al destinatario, de hecho en sus primeras cartas la mayoría no se dirigen explícitamente al destinatario. Un alumno escribió en su primera carta de presentación: *os dejo mis datos.*

Los medios que se les proponen en los modelos de cartas de presentación son: *Me dirijo a ustedes* (verbo *dirigirse*), *Tengo el gusto de + infinitivo.*

### **Expresar finalidad**

La mayoría de nuestros alumnos solamente conocen como medios para expresar finalidad *para* o *para que*, la inclusión de esta *microfunción* les ha hecho conocer nuevos medios adecuados a un tipo textual que requiere un registro formal (*con el fin de + infinitivo, con el objetivo de + infinitivo*).

### **Referirse al currículum**

Los alumnos, en general, no hacen referencia a la información incluida en el currículum en sus primeros textos (por ejemplo un alumno escribe en su primera carta *Quiero que sepa que tengo la E.S.O*) de ahí que se les indique que pueden expresar esta *microfunción* y medios adecuados para hacerlo *Como podrán comprobar, Como puede apreciar.*

### **Indicar experiencia**

Tratamos esta *microfunción* ya que consideramos necesaria su inclusión en este tipo textual. Estos son algunos ejemplos en los que el alumno no utiliza medios adecuados para indicar experiencia:

*Soy un profesional tocando todos los instrumentos  
Durante 3 años he trabajado en la empresa de arquitecto Taricres.*

El alumno debe indicar estudios y/o experiencia de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2. Podría utilizar algunas de las siguientes formas: *Poseo experiencia en este campo, Estuve desempeñando tareas de... en un puesto similar.*

### **Indicar estudios/expresar formación**

Los alumnos no conocen recursos lingüísticos para expresar formación, por ejemplo utilizan expresiones informales como las siguientes: *Yo tengo el graduado escolar, tengo la E.S.O.*

El alumno debe indicar estudios, expresar formación de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio andaluz de empleo, cartas 1 y 2. Podría utilizar algunas de las siguientes formas: *Soy + título: soy técnico especialista en..., He cursado + estudios: he cursado la especialidad de..., Verbo realizar: realizando, además, un curso de...*

### **Expresar causa**

Los alumnos utilizan expresiones no formales para *expresar causa* en sus cartas. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *ya que* que se utiliza en uno de los modelos de cartas de presentación que les propusimos a nuestros alumnos. Sin embargo, no consideramos formal la utilización de la forma *porque*.

### **Expresar consecuencia**

Observamos expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para *expresar consecuencia* en sus cartas de presentación, un alumno de 3º de ESO en su primera carta de presentación utiliza la forma *por eso*:

*Me gustaría que me llamasen lo antes posible porque ahora mismo no estoy estudiando, ni trabajando por eso le mando mi curriculum.*

Frente a ello, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *Por estas razones* que se utiliza en uno de los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos.

### **Expresar duración**

Observamos en los textos compuestos por los alumnos la no utilización de ningún medio siendo este necesario. Proponemos como formal y adecuada a este tipo de texto el uso de la preposición *durante* que aparece en uno de los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos.

### **Desear**

Algunos alumnos en sus primeros textos utilizaron estas expresiones:

*Espero noticias tuyas  
Le solicito que me haga una entrevista o alguna prueba para entrar a trabajar con usted.*

Sin embargo, en el manual (García Aleixandre, A. et al. 2003: 48) se señala que en la carta de presentación el emisor ha de indicar que desea que se pongan en contacto con él. En los dos modelos de carta de presentación vistos los medios que realizan la *microfunción desear* son:

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**

El alumno debe incluir una despedida *En espera de sus noticias, les saluda atentamente...* de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. 2003:48. Las expresiones que aparecen en los modelos presentados son: *Les saluda atentamente, Atentamente,*.

Algunas de las expresiones que utilizan los alumnos en sus primeros textos son:

*Espero noticias tuyas.  
Espero que me llamen lo antes posible para incorporarme al trabajo lo antes posible.*

*Espero que me contratéis un saludo.*

### **Firmar**

Como se puede comprobar observando los textos compuestos por los alumnos y su evaluación los alumnos no suelen firmar la carta adecuadamente en sus primeros textos.

El alumno tiene que incluir su firma en el margen inferior derecho de acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48). En los ejemplos textuales se incluye la firma de las siguientes formas: *Fdo.*: + nombre completo, Nombre completo, título.

### **Indicar que se adjunta algo**

Incluimos esta *microfunción* ya que los alumnos en sus primeras cartas no indican que adjunten el currículum vitae y sí aparece en una de las cartas que presentamos como modelo: *PD.- Adjunto currículum vitae.* Por ejemplo, la alumna 30 en su primera carta no lo hace, pero en la segunda indica que adjunta el currículum.

### **Microfunciones que no incluimos**

#### **Añadir**

No hemos incluido *añadir* ya que únicamente se utiliza la conjunción copulativa y el adverbio *además* en los textos analizados, medios que consideramos que un alumno nativo de segundo ciclo de la ESO conoce.

## **7. COMPROBACIÓN DE LA VALIDEZ DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA**

---

## 7. COMPROBACIÓN DE LA VALIDEZ DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Comprobamos la efectividad de nuestra propuesta didáctica a través de la evaluación de los textos elaborados por los alumnos de la ESO objeto de nuestro estudio y mediante una encuesta.

En primer lugar, presentamos los criterios de evaluación que hemos utilizado para determinar la adecuación de los primeros y segundos textos compuestos por los alumnos.

Mostramos, posteriormente la evaluación y la comparación de los dos textos de cada alumno observando si el análisis *microfuncional* ayuda a los alumnos a mejorar su expresión. La evaluación de los textos de los alumnos, por su extensión, la presentamos con la puntuación correspondiente y la indicación de si el alumno mejora o no, en formato *Word* y en unidades hermenéuticas del programa informático *Atlas.ti* en un CD anexo.

Por último, exponemos los resultados de la encuesta que entregamos a los alumnos tras realizar la actividad de análisis y composición textual basada en *microfunciones*.

### 7.1. Evaluación de los textos

Presentamos los criterios de evaluación con los que hemos valorado la adecuación de los textos elaborados por los alumnos.

Al corregir los textos escritos por los alumnos nos hemos centrado en la *adecuación* ya que este es el aspecto fundamental que queremos mejorar con nuestro trabajo<sup>270</sup>. Asimismo, hemos tenido en cuenta la información que les habíamos proporcionado a los alumnos y que poseían en el momento de escribir el texto, valorando solamente aquello que habíamos trabajado previamente. En este sentido, González Nieto (2001: 286) recomienda que se corrijan los textos del alumnado de forma selectiva centrándose solo en los fines propuestos en cada momento.

Cassany (1993: 31-32) habla de los aspectos implicados en la elaboración de un escrito, y propone unos criterios para la evaluación de los escritos de los alumnos:

---

<sup>270</sup> Nos referimos al concepto de *adecuación* en el apartado 3.6.2. *Lingüística del texto y Análisis del discurso. Concepto de adecuación. Tipologías textuales*, p.92.

Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía</li> <li>• Morfología y sintaxis.</li> <li>• Léxico (barbarismos, precisión).</li> </ul>
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntuación.</li> <li>• Nexos (marcadores textuales, conjunciones).</li> <li>• Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones).</li> <li>• Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos de la frase).</li> </ul>
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de la información (ideas claras y relevantes).</li> <li>• Progresión de la información (orden lógico, tema/rema).</li> <li>• Estructura del texto (partes, introducción y conclusión).</li> <li>• Estructura del párrafo (extensión, unidad).</li> </ul>
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de la variedad (dialectal o estándar).</li> <li>• Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo).</li> <li>• Formas y giros estilísticos propios de cada comunicación.</li> </ul>
Otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes).</li> <li>• Tipografía (negrita, cursiva, subrayado).</li> <li>• Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica).</li> <li>• Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica).</li> </ul>

En Salvador Mata (1997: 153) se señala que:

*Aunque sea muy importante la evaluación del proceso (o de los procesos) de escritura y de las capacidades cognitivas que subyacen a aquel, no cabe duda de que la evaluación del texto también lo es, por cuando en él se refleja el proceso de producción.*

Y se delimitan los siguientes aspectos evaluables en un texto:

- 1) *Calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas;*
- 2) *Organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen;*
- 3) *Estilo y adecuación del registro: adecuación a la audiencia y a la finalidad, selección léxica y sintáctica;*
- 4) *Aspectos morfológicos y sintácticos;*
- 5) *Léxico: corrección y variedad;*
- 6) *Ortografía;*
- 7) *Caligrafía;*
- 8) *Formato de la página.*

En Gómez Rodríguez y Fernández Rodríguez (2009: 356) también se proponen unos criterios para evaluar las composiciones escritas de los alumnos:



## DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA FASE DE HETEROEVALUACIÓN

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN	¿POR QUÉ?	¿QUÉ DEBE CAMBIAR?
Se comprende perfectamente el sentido general del texto	NO	
Sí		
El contenido está bien estructurado: planteamiento, desarrollo y conclusión	NO	
Sí		
Utiliza un registro adecuado	NO	
Sí		
El texto está bien presentado	NO	
Sí		

Teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas por los autores citados anteriormente, hemos concretado los aspectos que hemos tenido en cuenta para evaluar la adecuación de las reclamaciones y cartas de presentación compuestas por los alumnos de la ESO:

- *Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y a la superestructura<sup>271</sup>*
- *Estructurar la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, seleccionar información apropiada, realizar microfunciones adecuadas*
- *Se adecua al tipo de texto*
- *Se adecua al propósito comunicativo*
- *Se adecua al interlocutor, tratamiento apropiado*
- *Utiliza léxico y estructuras formales*

En la siguiente tabla presentamos la relación existente entre los criterios con los que hemos valorado los textos de los alumnos de secundaria y las anteriores clasificaciones:

---

<sup>271</sup> Este primer criterio solamente lo hemos aplicado en la evaluación de las cartas de presentación, ya que en el caso de la reclamación no lo hemos considerado necesario debido a que los alumnos disponían de un formulario que completaban.

<b>Criterios de evaluación de textos escritos</b>			
<b>Criterios con los que valoramos nuestra propuesta didáctica</b>	<b>Cassany (1993)</b>	<b>Salvador Mata (1997)</b>	<b>Gómez Rodríguez y Fernández Rodríguez (2009)</b>
<i>Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y a la superestructura</i>			<i>El texto está bien presentado</i>
<i>Estructura la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, selecciona información apropiada</i>	<i>Coherencia: Selección de la información Estructura del texto</i>	<i>Calidad del contenido Organización y presentación del contenido</i>	<i>Se comprende perfectamente el sentido general del texto El contenido está bien estructurado</i>
<i>Se adecua al tipo de texto</i>	<i>Adecuación: Selección del registro</i>	<i>Estilo y adecuación del registro: adecuación a la audiencia y a la finalidad, selección léxica y sintáctica</i>	<i>Utiliza un registro adecuado</i>
<i>Se adecua al propósito comunicativo</i>			
<i>Se adecua al interlocutor, tratamiento apropiado</i>			
<i>Utiliza léxico y estructuras formales</i>			

### **7.1.1. Criterios de evaluación de las reclamaciones escritas por los alumnos**

Al escribir la primera reclamación los alumnos contaban con información acerca de en qué consiste la reclamación, cuál es su estructura, y un ejemplo teniendo en su poder la información que detallamos cuando presentamos la actividad que llevamos a cabo con los alumnos.

#### **7.1.1.1. Criterios de evaluación de la primera reclamación**

Los criterios que vamos a tener en cuenta para evaluar las primeras reclamaciones escritas por los alumnos y la puntuación que estos textos pueden obtener dependiendo del grado de adecuación son los siguientes:

Puntuación máxima de la primera reclamación: 14 puntos<sup>272</sup>

<sup>272</sup> Señalamos la puntuación máxima que puede obtener el alumno en cada apartado.

**1. Estructura la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, selecciona información apropiada, realiza *microfunciones* adecuadas: puntuación máxima 2 puntos**

Hacemos referencia en este apartado al respeto de una estructura adecuada para una reclamación en la que se recoja el motivo de esta y se haga una propuesta de solución.

Asimismo, observamos que no se reitere información, que no se incluya información ilógica, y que la información sea apropiada al tipo de texto.

En esta primera reclamación esta es la información que el alumno debe aportar, por cada idea de las siguientes que recoja se contará un punto:

**1.1. Expone el motivo de la reclamación, los hechos que dan origen a la reclamación: 1 punto**

Es fundamental exponer el motivo por el cual se realiza la reclamación.

Así se recoge en la bibliografía que trata la reclamación (López 2003, López 2005, Ferro, López 2007, Bazarra, Garralón, Del Canto, Fanjul).

Del mismo modo, el informante número 5 considera que es necesario argumentar y otros cuatro de ellos (informantes 1, 2, 6 y 13) afirman que se han de explicar los hechos, contar qué ha ocurrido.

**1.2. Expone propuesta de solución: 1 punto**

De acuerdo con el *Decreto 72/2008 de 4 de marzo por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones en Andalucía* para que un texto se denomine *reclamación* debe contener una petición, de lo contrario se consideraría *queja*. Además, en gran parte de la bibliografía consultada [la página web de Eroski, Hunsinger (1981), Marcos (1997), Palomino (1997), Portocarrero (2001), Pastor (2006) y Taberner (2006) y nueve manuales de la ESO (López 2003, Echazarreta, López 2005, López 2007, Ferro, Bazarra, Garralón, Del Canto y Fanjul)] se considera que en una reclamación debe aparecer una propuesta de solución. Por ello,

consideramos que nuestros alumnos deben aprender a escribir una reclamación en la que soliciten una posible reparación del daño.

Además, se descontará 1 punto por cada uno de los siguientes aspectos:

### **1.3. Reitera información**

Señalamos aquí las reiteraciones de información que incluyen nuestros alumnos en sus textos.

### **1.4. Incluye información ilógica**

Marcamos con este código los casos en los que en el texto del alumno aparecen ideas o expresiones que carecen de lógica.

### **1.5. Incluye información inapropiada**

Con este código marcamos información que consideramos que no es adecuada en una reclamación. Clasificamos la información inapropiada que aparece en los textos de nuestros alumnos en: *referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la reclamación, no reclamar sino contar la interposición de una reclamación en el pasado, hablar de la interposición de una reclamación en el futuro, expresar opiniones generales que carecen de interés, perseguir objetivos inadecuados, informar sobre la reparación de lo solicitado y hablar de hechos irrelevantes.*

Si el emisor incluye información inapropiada en su reclamación estará incurriendo en una falta a la máxima de cantidad formulada por Grice del siguiente modo: *No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario* (Grice 1995: 516).

#### **1.5.1. Hace referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la reclamación**

Señalamos como inadecuadas las referencias de los alumnos a la escritura de la reclamación ya que estas son innecesarias e impropias de este tipo de texto. El informante 3, profesor de Lengua Castellana y Literatura considera inadecuada la expresión *Me dispongo a redactar* que aparece en la reclamación 22 escrita por un alumno de traducción.

### **1.5.2. Informa sobre la interposición de una reclamación en el pasado**

Consideramos inadecuadas las referencias a la realización anterior de una reclamación. Hay alumnos que cuentan la presentación de una reclamación en el pasado, en vez de formular una reclamación, que es la actividad que se les planteó.

Esta inadecuación puede provenir de una confusión por parte de nuestros alumnos al considerar que lo que se les pedía era una narración de un hecho que les hubiera sucedido a ellos o a sus familiares en el pasado. Posiblemente estos alumnos no comprendieron el tipo de texto y/o el propósito del texto que tenían que escribir.

### **1.5.3. Habla de la interposición de una reclamación en el futuro**

Puesto que el alumno ya está escribiendo una reclamación, no consideramos pertinente que anuncie que va a presentar una reclamación en el futuro.

### **1.5.4. Expresa opiniones generales que carecen de interés**

Hacemos referencia a opiniones que no son pertinentes ni necesarias para la resolución satisfactoria de la reclamación.

### **1.5.5. Persigue objetivos inadecuados**

Una reclamación es un texto en el que se formula una queja por un hecho que se considera injusto y se hace una propuesta de solución, es decir, la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado.

Señalamos como persecución de objetivos inadecuados aquellos que no son propiamente la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado (por ejemplo, la petición de una rebaja o recompensa) e intromisiones en decisiones que son competencia de la empresa o establecimiento al que se reclama como, por ejemplo, despidos de empleados.

A este respecto diez de nuestros informantes no consideraron adecuada la solicitud de despidos de personal de las empresas. Del mismo modo seis informantes dijeron que no se

puede reclamar a una empresa que contrate personal de seguridad y cinco informantes manifestaron que en el caso de la compra de un artículo defectuoso se debería pedir devolución en el establecimiento, pero no una rebaja.

De hecho, en el *DECRETO 72/2008, de 4 de marzo, por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía y las actuaciones administrativas relacionadas con ellas* se define la reclamación del modo siguiente:

*Reclamación, la manifestación dirigida, por quien consume un bien o recibe un servicio, a la persona física o jurídica que lo comercializa o presta, en el que, de forma expresa o tácita, pide una restitución, reparación o indemnización, la rescisión de un contrato, anulación de una deuda o realización de una prestación a la que cree tener derecho, en relación con la solicitud de prestación de un bien o un servicio que considera insatisfactoriamente atendida.*

#### **1.5.6. Informa sobre la reparación de lo solicitado**

Una reclamación es un texto en el que se formula una queja por un hecho que se considera injusto y se hace una propuesta de solución, es decir, la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado. Si ya se ha reparado el daño no tiene sentido reclamar.

#### **1.5.7. Habla de hechos irrelevantes**

Incluimos en este apartado la narración de hechos que no son pertinentes para resolución satisfactoria de la reclamación. Distinguimos este criterio *habla de hechos irrelevantes* del criterio 1.5.4. *Expresa opiniones generales que carecen de interés* debido a la diferencia entre hechos y opiniones. El *DRAE* define *hecho* en su acepción quinta como ‘Cosa que sucede’ y *opinión* como ‘Dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable’.

#### **1.6. Realiza *microfunciones* inadecuadas**

Con este criterio señalamos la realización de *microfunciones* inadecuadas al tipo de texto reclamación. Los distintos tipos textuales suelen tener composiciones funcionales diferentes, de manera que, si bien distintas *microfunciones* pueden aparecer en cualquier tipo de texto, cada tipo textual se caracteriza por la inclusión de una serie de *microfunciones* típicas, por ejemplo en las reclamaciones analizadas las *microfunciones* que destacan, entre otras, son:

*solicitar y adjuntar*. Mientras que las *microfunciones* más habituales en correspondencia son: *saludar, identificarse, despedirse o suscribir*.

Nuestros alumnos han compuesto una reclamación como la que escribe un consumidor o usuario dirigida a un establecimiento o empresa sobre un formulario de la Junta de Andalucía y no una carta de reclamación. Por ello, consideramos inadecuada la inclusión de *microfunciones* que serían necesarias si se redactara una carta, pero que no lo son puesto que se trata de una reclamación, en este sentido, *microfunciones* inadecuadas son *saludar y despedirse*. Estas *microfunciones* no tienen cabida en el formato presentado a los alumnos, que, como hemos señalado, es la hoja de reclamación de la Junta de Andalucía.

Por otra parte, uno de nuestros informantes consideró que no es necesario *agradecer* puesto que reclamar es un derecho del consumidor. Para Haverkate (1994: 82) *agradecer* es un acto cortés porque sirve para apoyar o reforzar la imagen positiva del interlocutor. De la misma manera que no es necesario *agradecer* puesto que se está ejerciendo un derecho tampoco sería necesario *disculpase* por las molestias ocasionadas.

En López (2003: 38) se define reclamación de la siguiente manera: *Una reclamación es un texto de carácter argumentativo en el que se formula una queja por un hecho que se considera injusto y se afirma que esta debe contener: Una **propuesta de solución**, es decir, la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado.*

En López (2003), López (2005), Ferro se considera que se debe dejar constancia de los hechos de forma escueta y precisa, y que el tono debe ser cortés. Además en Echazarreta (2003) y Fanjul (2008) se afirma que se debe ser respetuoso.

Por todo ello, consideramos que la realización de *microfunciones* como *expresar enfado y criticar* como no necesaria ni adecuada al redactar una reclamación. Tampoco consideramos adecuado para el propósito que se persigue, la compensación de un perjuicio causado, que se *exprese una hipótesis* acerca del futuro de la empresa o establecimiento al que se reclama ni que se *amenace*. Por último, consideramos innecesario que se *exprese sorpresa* en una reclamación.

Al considerar algunas *microfunciones* como inadecuadas, tenemos en cuenta las variedades de la función ilocutiva propuestas por Leech (1997: 174) según el cual:

*Situaciones diferentes piden clases y grados diferentes de cortesía. En el nivel más general, las funciones ilocutivas pueden clasificarse en los cuatro grupos siguientes, de acuerdo con la forma en la que se relacionan con el objetivo social de establecer y mantener el buen entendimiento:*

*(a)Competitiva: El objetivo ilocutivo compite con el objetivo social; por ejemplo, ordenar, pedir, demandar, mendigar.*

*(b)Convivencial: El objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social; ofrecer, invitar, saludar, agradecer, felicitar.*

*(c)Colaboradora: El objetivo ilocutivo es indiferente del objetivo social; por ejemplo, asertar, informar, anunciar, instruir.*

*(d)Conflictiva: El objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social; por ejemplo, amenazar, acusar, maldecir, reprender.*

Atendiendo a esta clasificación, en la reclamación hemos considerado inadecuadas funciones como *saludar, agradecer o disculparse* en las que el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social. Consideramos inadecuada la realización de la *microfunción saludar* que sería necesaria si se tratara de una carta pero que no lo es puesto que se trata de una reclamación. No consideramos necesario que se agradezca o que se pidan disculpas en una reclamación puesto que reclamar es un derecho del consumidor.

Por otra parte, hemos considerado inadecuadas las *microfunciones expresar enfado, criticar, amenazar* puesto que el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social.

Por tanto, las *microfunciones* que consideramos inadecuadas son:

**1.6.1. Expresar enfado**

**1.6.2. Expresar sorpresa**

**1.6.3. Criticar**

**1.6.4. Expresar una hipótesis**

**1.6.5. Amenazar**

**1.6.6. Saludar**

**1.6.7. Despedirse**

**1.6.8. Agradecer**

**1.6.9. Disculparse**



## **2.- Se adecua al tipo de texto: puntuación máxima 5 puntos**

La reclamación como tipo de texto responde a unas convenciones determinadas y posee unas características peculiares. Para evaluar la adecuación de los textos de nuestros alumnos al tipo textual utilizamos las indicaciones procedentes de la bibliografía y de nuestros informantes.

Por cada inadecuación descontamos 1 punto. Posibles inadecuaciones son:

### **2.1. No especifica fecha**

En una reclamación se debe especificar una fecha concreta de acuerdo con nueve de nuestros informantes. Del mismo modo, las reclamaciones que se recogen en los manuales de la ESO López (2003: 38), López (2005: 107) y Ferro (2005: 97) especifican una fecha concreta.

### **2.2. Utiliza expresiones imprecisas**

La bibliografía consultada recomienda precisión al explicar los detalles por los cuales se reclama (López, 2005; Ferro), la página web de Eroski recomienda describir los hechos con detalle (página web de Eroski) y Echazarreta (2003) que se aporten datos concretos: quiénes son los protagonistas del suceso, dónde ocurrió, qué pasó, qué daño se produjo. Del mismo modo, cinco de nuestros informantes afirmaron que la solicitud ha de ser precisa.

Por otra parte, si el emisor no es preciso en su reclamación estará incurriendo en una falta a la máxima de cantidad formulada por Grice del siguiente modo: *Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario* (Grice 1995: 516).

### **2.3. Utiliza una forma de solicitar inadecuada**

Una de las funciones fundamentales de la reclamación es *solicitar*, teniendo en cuenta las variedades de la función ilocutiva de Leech (1997: 174), en esta función el objetivo ilocutivo compete con el objetivo social, de ahí la importancia de la adecuación en el modo de *solicitar*. Respecto a los modos de solicitar que no consideramos apropiados también tenemos en cuenta la bibliografía y las opiniones de los informantes.

El medio lingüístico para pedir una compensación que aparece en las reclamaciones de los manuales de la ESO, López (2003: 38), López (2005: 107) y Ferro (2005: 97), es el verbo *solicitar*, así como en los modelos de reclamación que proporcionamos a nuestros alumnos de la ESO, en los cuales aparece además el condicional del verbo *desear* seguido de infinitivo. También hemos considerado adecuados y formales los verbos *rogar* y *desear*.

Sin embargo, hemos desechado el verbo *exigir* debido a que siete informantes consideraron que no se debía usar en una reclamación. Señalamos esta inadecuación en el apartado 2.4. *Muestra exigencia*.

Consideramos inadecuado el verbo *reclamar* para solicitar una compensación, ya que según tres informantes no se debería usar *reclamar*. Asimismo, de acuerdo con uno de nuestros informantes no es adecuado escribir *Quisiera reclamar*.

Del mismo modo, creemos que es inapropiado el verbo *esperar* puesto que para uno de nuestros informantes no es adecuado su uso.

Hemos considerado la utilización del verbo *pedir* como no formal prefiriendo *solicitar*, si bien señalamos la utilización de este verbo en el apartado 5.1. *Léxico no formal*.

Por último, hemos evaluado como inadecuadas otras formas como *Creo que, pues mi reclamación es, mi petición es, propongo, quiero* y la utilización de signos de exclamación y de expresiones como *al menos* o *lo único*.

#### **2.4. Muestra exigencia**

El *DRAE* define *exigencia* como ‘acción y efecto de exigir’ (el significado de *exigir* es ‘pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho’) y como ‘pretensión caprichosa o desmedida’. Por ello, creemos que no es adecuado pedir imperiosamente ni manifestar pretensiones caprichosas o desmedidas en una reclamación. Igualmente, siete informantes consideraron que no se debe utilizar el verbo *exigir* en una reclamación. Tampoco hemos considerado adecuada por su exigencia la petición realizada por parte de nuestros alumnos de recibir una rápida respuesta o compensación.

## 2.5. No muestra cortesía

Tenemos en cuenta como inadecuación a este tipo de texto las expresiones descorteses. Leech (1997: 143) afirma que el papel del principio de cortesía es *mantener un equilibrio social y unas relaciones amistosas*.

En la bibliografía acerca de la reclamación se manifiesta la necesidad de que el tono de una reclamación sea cortés (Marcos: 1997, Blecua: 2008, Gómez: 1990, página web de Eroski, López: 2003, López: 2005, Ferro: 2005, Marcos: 1997, Equipo de economistas: 1994, Gómez: 2002).

Los factores de los que depende el nivel de cortesía para Leech (Escandell 1996: 149)<sup>273</sup> inciden en la reclamación. El propietario o encargado de la empresa se halla en una situación de mayor *poder social* que el reclamante; en lo que se refiere a la distancia social en general no tiene por qué existir familiaridad entre emisor y destinatario; por último, el grado de imposición del acto es alto en el caso de la solicitud de reparación que se efectúa en la reclamación. Por todo ello, en este tipo textual, es necesario el uso de expresiones que tengan en cuenta el principio de cortesía.

### 3.-Se adecua al propósito comunicativo: puntuación máxima 1 punto

Una reclamación es un texto en el que se formula una queja por un hecho que se considera injusto y se hace una propuesta de solución, por lo tanto, su propósito es la solicitud de una determinada compensación que repare el perjuicio causado. Hemos tenido en cuenta si las reclamaciones de nuestros alumnos persiguen este propósito.

A este respecto, 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 cuanto a los criterios de valoración de Lengua Castellana y Literatura se considera que *Para valorar la escritura, a partir de las capacidades del alumnado en la adquisición del código escrito y sus convenciones, se tendrá en cuenta su capacidad para redactar textos propios ajustados a su nivel, edad, y experiencias personales, procurando siempre una funcionalidad comunicativa*. En

---

<sup>273</sup> Vid. apartado 3.6.1.3. *El principio de cortesía*, p. 88.

consecuencia, la funcionalidad comunicativa que deben procurar nuestros alumnos con sus reclamaciones es solicitar una compensación que repare el perjuicio sufrido.

**4.-Se adecua al interlocutor, utiliza un tratamiento apropiado: puntuación máxima 1 punto**

Valoramos que el alumno utilice la fórmula de tratamiento usted como tratamiento de cortesía, respeto o distanciamiento y la tercera persona en formas verbales y determinantes. Utiliza la fórmula de tratamiento usted y la tercera persona en formas verbales y determinantes.

**5.-Utiliza un registro formal<sup>274</sup>: puntuación máxima 5 puntos**

Marcamos en este apartado los términos, expresiones, abreviaturas y formas de presentación no formales de las reclamaciones escritas por nuestros alumnos de la ESO, ya que consideramos que la reclamación es un tipo de texto en el que se debe utilizar un registro formal. Así se recoge en la bibliografía en López (2003: 38) y en las opiniones de tres de nuestros informantes.

Por cada inadecuación descontamos 1 punto, posibles inadecuaciones:

**5.1. Léxico no formal**

**5.2. Expresión no formal**

**5.2.1. No adecuada expresión de la causa**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar causa en sus reclamaciones. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *en vista de* que aparece en los ejemplos de reclamaciones que recogen tres manuales de la ESO (López 2003: 38, López 2005: 107, Ferro 2005: 97) y *al + infinitivo* o *por + infinitivo* que se utilizan en los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos. Sin embargo, no consideramos formal la no utilización de ningún medio (asíndeton) siendo este necesario (por ejemplo en *estaban jugando, tenían las pistas*

---

<sup>274</sup> En el apartado 3.6.3. *Sociolingüística. Concepto de registro* (p. 103) del capítulo 3. *Fundamentación teórica y metodológica* nos referimos al concepto de registro y a la necesidad de formar al alumnado de la ESO en el dominio de un registro formal.

*reservadas a la misma hora.)* o la utilización de la forma *que* como, por ejemplo, en *acudí al médico que tenía cita*.

### **5.2.2. No adecuada expresión de la consecuencia**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar consecuencia en sus reclamaciones. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *por ello* que aparece en los ejemplos de reclamaciones que recogen tres manuales de la ESO (López 2003: 38, López 2005: 107, Ferro 2005: 97) y que se utiliza en uno de los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos, y *por lo que* que aparece en dos manuales de la ESO (López 2005: 107, Ferro 2005: 97). Sin embargo, no consideramos formal la utilización de la de la locución *por eso* y de las conjunciones *y*, *entonces* o *pues*.

### **5.3. Abreviatura no formal**

#### **5.4. Presentación inadecuada**

#### **7.1.1.2. Criterios de evaluación de las segundas reclamaciones**

Al escribir la segunda reclamación los alumnos habían leído y analizado tres ejemplos de reclamaciones. Además contaban con el análisis funcional de estas, en el cual habían tomado nota en primer lugar una determinada función y a continuación de los medios que se pueden emplear para llevarla a cabo. Debido a que el análisis lo realizamos en común toda la clase, y a que, yo, como profesora, preguntaba a los alumnos e iba anotando en la pizarra las respuestas satisfactorias, la mayoría de los alumnos tenían, en una tabla escrita por ellos mismos, la información (vid. apartado 6.5. *La experiencia de la composición de una carta de presentación en el segundo ciclo de la ESO y la comprobación de su efectividad*, p. 678).

Los criterios que hemos utilizado para evaluar para las segundas reclamaciones que escribieron los alumnos son los mismo que en el caso de la primera reclamación, salvo que en el apartado primero sobre la información apropiada el alumno además de incluir el motivo de la reclamación y la propuesta de solución habrá de indicar que aporta documentación en los casos en los que esto fuera posible. Este es el criterio y su justificación:

### **1.3. Aporta documentación: 1 punto (cuando es posible)**

Señalamos con este código las reclamaciones en las que el alumno no indica que aporte documentación alguna, en los casos en que esto es posible por las características de los hechos, puesto que en las reclamaciones modelo presentadas a nuestros alumnos siempre se adjuntaba documentación y los alumnos señalaron la *microfunción indicar que se adjunta documentación* y el recurso lingüístico para su expresión.

En las primeras reclamaciones escritas por nuestros alumnos no señalamos esta inadecuación ya que en el ejemplo de reclamación que habían leído (extraído de un libro de texto) no se adjuntaba documentación. Sin embargo, en los modelos de reclamación que nosotros les presentamos a nuestros alumnos se adjuntaba documentación puesto que diez (de treinta y nueve) de nuestros informantes, y fuentes, como el teléfono de atención al consumidor y Bazarra (2008: 107), consideran que es necesario adjuntar documentación en una reclamación. Del mismo modo, en la reclamación que un mayor número de nuestros informantes (catorce de diecisiete) consideraron adecuada, se adjuntaba documentación.

Por lo tanto, al apartado primero le otorgamos más puntuación al evaluar la segunda reclamación (tres puntos como máximo frente a los dos de la primera reclamación), dado que los alumnos debían tener en cuenta un aspecto (la documentación aportada) más que en la primera, siendo, por tanto, la puntuación máxima de segundas reclamaciones algo mayor que la de la primera (primera: 14 puntos, segundas: 15 puntos). Para poder realizar la comparación de las puntuaciones de los resultados utilizamos porcentajes.

#### **7.1.2. Criterios de evaluación de las cartas de presentación**

##### **7.1.2.1. Criterios de evaluación de la primera carta de presentación**

Los criterios que hemos tenido en cuenta para evaluar las primeras cartas escritas por los alumnos y la puntuación que estos textos pueden obtener dependiendo del grado de adecuación son los siguientes:

Puntuación máxima de la primera carta: 21 puntos

**1.-Respeta las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura:  
puntuación máxima 6 puntos**

Teniendo en cuenta los aspectos que deben aparecer en la carta de presentación según García Aleixandre, A. et Al. (2003: 48), hemos considerado los siguientes criterios para evaluar el respeto del alumno a las convenciones en cuanto a presentación y superestructura.

Estos son los aspectos que deben aparecer en la carta de presentación, por cada aspecto que el alumno recoja de un modo adecuado se contará un punto.

**1.1. Presenta de forma adecuada los datos personales del emisor**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno tiene que incluir sus datos personales: nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico en el margen superior izquierdo.

Datos personales: *nombre, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico* en el margen superior izquierdo: 1 punto

**1.2. Presenta de forma adecuada la fecha**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno debe incluir la fecha en el margen superior derecho.

Fecha en el margen superior derecho: 1 punto

**1.3. Presenta de forma adecuada los datos del destinatario**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno debe incluir los datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha.

Datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha: 1 punto

**1.4. Presenta de forma adecuada el saludo**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno debe incluir un saludo *Sr., Sres., Muy señor mío...* en la parte superior izquierda.

Saludo *Sr., Sres., Muy señor mío...* en la parte superior izquierda: 1 punto

#### **1.5. Presenta de forma adecuada la despedida**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno debe incluir una despedida *En espera de sus noticias, les saluda atentamente....*

Despedida *En espera de sus noticias, les saluda atentamente...: 1 punto*

#### **1.6. Presenta de forma adecuada la firma**

De acuerdo con García Aleixandre, A. et al. (2003: 48), el alumno tiene que incluir su firma en el margen inferior derecho.

Firma en el margen inferior derecho: 1 punto

#### **1.7. Inadecuaciones de presentación: menos 0.5 puntos**

Del mismo modo, tenemos en consideración otras inadecuaciones de presentación tales como no escribir los números con letra: *durante 4 años* o escribir elementos innecesarios de la estructura de la carta, por ejemplo *ENCABEZAMIENTO, requisitos*, etc.

### **2.- Selecciona información apropiada: puntuación máxima 3 puntos**

Atendiendo a la información que el alumno debe aportar según García Aleixandre, A. et al. (2003: 48) consideramos los siguientes criterios de evaluación. En esta primera carta, presentamos la información que el alumno debe aportar y la que no consideramos adecuada.

**2.1. Expone el motivo del envío de la carta, hace referencia a la oferta de trabajo: 1 punto**



En el texto de la carta de presentación se debe incluir el motivo por el que se escribe, que en el caso de la actividad que les planteamos a nuestros alumnos, era presentar su candidatura a una oferta de trabajo dada. Cinco fuentes de veinte (un 25% de estas), incluido el manual García Aleixandre, A. et al. (2003), aconsejan hacer referencia a la oferta de trabajo en la carta de presentación. Además, en un 93,33% de los modelos analizados se hace referencia a la oferta de empleo.

## **2.2. Solicita una prueba o el puesto de trabajo: 1 punto**

El alumno ha de indicar lo que solicita una prueba o el puesto de trabajo, de acuerdo con el manual citado, García Aleixandre, A. et al. (2003). Asimismo, cinco fuentes de veinte (un 25% de las analizadas) manifiestan la necesidad de solicitar una prueba o el puesto de trabajo, y en un 86,67% de los modelos analizados, se solicita una prueba o el puesto de trabajo.

## **2.3. Manifiesta deseo de respuesta: 1 punto**

El alumno tiene que indicar que espera que se pongan en contacto con él. En un 10% de fuentes se considera que se debe manifestar deseo de respuesta, y en un 66,67% de los modelos analizados, se manifiesta este deseo.

Además, si se incluye información inapropiada, se reitera información o se incluye información ilógica se descontará 1 punto.

## **2.4. Incluye información inapropiada**

Con este criterio marcamos información que consideramos que no es adecuada en una carta de presentación. Clasificamos la información inapropiada que aparece en los textos de nuestros alumnos en:

### **2.4.1. Se entromete en el resultado del proceso selectivo**

En un manual se considera apropiado manifestar deseo de una respuesta afirmativa. En cuatro modelos de 30, un 13,33% de estos, aparece la referencia al resultado esperado en el proceso selectivo. Por tanto, consideramos adecuadas este tipo de referencias tal y como aparecen en

estas fuentes, pero no algunas que encontramos en las cartas de nuestros alumnos<sup>275</sup> como, por ejemplo: *Desearía que leyeran con atención mi curriculum y fuesen algo comprensivos, Espero me acepten se lo agradecería mucho, Esperando ser admitido.*

#### **2.4.2. Da por conseguido el puesto**

Debido a que la carta de presentación, cuya redacción planteamos al alumno, es un texto en el que el emisor presenta su candidatura con el fin de obtener una vacante de empleo, creemos que es inadecuado que este manifieste que ya ha conseguido dicho puesto. De hecho, esto no sucede en ninguno de los modelos de cartas de presentación analizados. Tampoco en ninguna de las fuentes consultadas se recomienda que el autor de la carta de por conseguido el puesto. Por tanto, no consideramos adecuado que nuestros alumnos hagan esta referencia en sus cartas de presentación.

#### **2.5. Incluye información innecesaria**

Con este criterio marcamos información que consideramos que no es necesaria en una carta de presentación.

##### **2.5.1. Hace referencia metalingüística al acto locutivo de redactar la carta de presentación**

En ninguna de las fuentes se manifiesta que sea necesario realizar referencias metalingüísticas al acto locutivo de redactar la carta y en ninguno de los modelos se realizan dichas referencias. Por tanto, no consideramos adecuadas estas referencias en los textos compuestos por nuestros alumnos.

##### **2.5.2. Manifiesta la necesidad de conseguir el puesto o indica que se encuentra desempleado**

Si tenemos en cuenta que la carta de presentación es *un escrito utilizado para presentarse ante la persona o la empresa con la que se desea trabajar* (García Aleixandre, A. et al.

---

<sup>275</sup> Vid. 4.3.1. *Intromisión en el resultado del proceso selectivo* en el apartado 5.3.2.5. *Resultados sobre la información y los modelos aportados por la bibliografía e Internet* (p. 583).

2003:48), hay aspectos que se presuponen y que no son informativos como manifestar la necesidad de conseguir el puesto. En ninguno de los modelos analizados se manifiesta esta necesidad. Debido a que solo en una fuente de las analizadas encontramos este tipo de referencias, no consideramos adecuadas manifestaciones de la necesidad de conseguir el puesto e indicaciones de que el emisor se encuentra desempleado en los textos compuestos por nuestros alumnos.

### **2.5.3. Hace referencia a la búsqueda de personal por parte de la empresa**

Solo una fuente propone una expresión lingüística en la que se haga referencia a la búsqueda de personal por parte de la empresa y en ninguno de los modelos observados aparece este tipo de referencia. Por tanto, valoramos que los alumnos no incluyan estas referencias en sus textos.

### **2.5.4. Hace referencia a la inclusión de los datos personales**

En una de las fuentes se da la indicación de especificar los datos personales y en ninguno de los modelos de cartas de presentación se hace referencia a la inclusión de los datos personales. En consecuencia, consideramos inadecuadas las referencias a la inclusión de los datos personales que aparecen en las cartas compuestas por nuestros alumnos.

### **2.5.5. Afirma que se recibirá una respuesta**

En ninguna de las fuentes se manifiesta que sea necesario ni en ninguno de los modelos se afirma que se recibirá una respuesta. Por tanto, no consideramos adecuadas estas referencias en los textos compuestos por nuestros alumnos.

### **2.5.6. Hace referencia a circunstancias en las que se encuentra la oferta**

Ni en las fuentes ni en los modelos hallamos este tipo de referencias, de ahí que consideremos aspectos innecesarios son las referencias a circunstancias concretas en las que se encuentra la oferta de trabajo.

### **2.5.7. Hace referencia al envío de la carta**

Debido a que solo dos fuentes recogen este tipo de expresiones consideramos innecesarias estas referencias en los textos compuestos por los alumnos.

### **2.5.8. Narra aspectos no pertinentes en una candidatura a un puesto de trabajo**

Marcamos con este criterio la narración de aspectos que no consideramos pertinentes cuando se participa como candidato en un proceso de selección de empleo.

### **2.6. Reitera información**

Señalamos aquí las reiteraciones de información que incluyen nuestros alumnos en sus textos.

### **2.7. Incluye información ilógica**

Marcamos con este código los casos en los que en el texto del alumno aparecen ideas o expresiones que carecen de lógica.

## **3.- Se adecua al tipo de texto: puntuación máxima 5 puntos**

La carta de presentación como tipo de texto responde a unas convenciones determinadas y posee unas características peculiares. Para evaluar la adecuación de los textos de nuestros alumnos utilizamos las indicaciones procedentes de la bibliografía y de los modelos de cartas analizados.

Por cada inadecuación descontamos 0.5 puntos, posibles inadecuaciones:

### **3.1. Emplea fórmulas no indirectas**

Consideraremos adecuadas en los textos compuestos por nuestros alumnos aquellas expresiones que aparezcan al menos en dos fuentes<sup>276</sup>.

---

<sup>276</sup> Vid. subapartado 6.2. *No emplear fórmulas demasiado directas* en el apartado 5.3.2.5. *Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo*, p. 583.

### 3.2. Muestra exigencia

Creemos que no es adecuado pedir imperiosamente ni manifestar pretensiones caprichosas o desmedidas en una carta de presentación, ni la petición realizada por parte de nuestros alumnos de recibir una rápida respuesta. Consideramos adecuadas aquellas que aparecen al menos en dos de las fuentes consultadas<sup>277</sup>.

### 3.3. No muestra cortesía

Tenemos en cuenta como inadecuaciones estilísticas las expresiones descorteses. En la bibliografía acerca de la carta de presentación, en un 25% de las fuentes analizadas, se manifiesta la necesidad de que el tono de este texto sea cortés<sup>278</sup>.

### 3.4. Utiliza expresiones imprecisas

La bibliografía consultada (un 25% de las fuentes) recomienda precisión en la redacción de la carta de presentación. A pesar de que en algunos (nueve de treinta, 30%) de los modelos analizados aparezcan expresiones imprecisas, consideramos como no adecuadas las expresiones imprecisas que aparezcan en los textos de nuestros alumnos.

Una muestra de expresiones imprecisas escritas por un alumno es el siguiente: *he trabajado en esto varias veces durante largo tiempo* frente a las expresiones de los modelos de cartas: *dada mi formación en el área administrativa así como mi experiencia adquirida durante un año en una empresa industrial* (carta 5) o *Por mis prácticas de 300 horas en una multinacional del sector* (carta 8).

### 3.5. Utiliza referencias impersonales

En dos fuentes bibliográficas se recomienda el uso de la primera persona, del mismo modo, todos los modelos analizados utilizan esta persona. Por ello, no consideramos adecuadas expresiones impersonales.

---

<sup>277</sup> Vid. subapartado 6.3. *No mostrar exigencia* en el apartado 5.3.2.5. *Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo*, p. 583.

<sup>278</sup> Vid. subapartado 6.4. *Cortesía* en el apartado 5.3.2.5. *Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo*, p. 583.

### 3.6. Se resta importancia

Debido a las recomendaciones que encontramos en un 30% de las fuentes, a pesar de que en un 6,67% de los modelos hallamos expresiones con las que se podría considerar que el emisor se resta importancia, consideramos en las cartas compuestas por nuestros alumnos que no son adecuadas estas expresiones.

Se deben evitar expresiones en las que el candidato se quite importancia como esta procedente de una carta de un alumno: *Estuve trabajando largo tiempo en el musical de CATS y otros menos importantes.*

### 3.7. Incluye valoraciones personales

En el subapartado 6.8. *Valoraciones personales* del apartado 5.3.2.5. *Resultados acerca de la información y los modelos aportados por el SAE, la bibliografía, Internet y un demandante de empleo* (p. 583) recogemos las formas con las que se realizan valoraciones personales en las fuentes y los modelos consultados con indicación del número de ellos en los que aparecen.

Consideramos que el candidato debe apuntar su formación y/o experiencia de manera objetiva y teniendo en cuenta que estas sean demostrables, sin restarse importancia, pero tampoco exagerando.

Observamos expresiones no adecuadas que contienen valoraciones personales subjetivas redactadas en los textos por nuestros alumnos tales como:

*Soy bueno  
Quiero comunicarte que yo tengo todas las cualidades que usted pide  
tengo un buen perfil y una buena experiencia  
mi sabiduría  
tengo lo necesario.*

#### **4.-Se adecua al propósito comunicativo: puntuación máxima 1 punto**

El propósito de la carta es ser contratado para el trabajo o al menos que se tenga en cuenta la candidatura presentada, evaluamos si la carta persigue este propósito o no.

**5.- Se adecua al interlocutor, utiliza un tratamiento apropiado: puntuación máxima 1 punto**

Evaluamos que el alumno utilice la fórmula de tratamiento usted como tratamiento de cortesía, respeto o distanciamiento y la tercera persona en formas verbales y determinantes

**6.-Utiliza un registro formal: puntuación máxima 5 puntos**

Marcamos en este apartado los términos, expresiones, abreviaturas, hipocorísticos y diminutivos no formales de las cartas de presentación escritas por nuestros alumnos de la ESO, ya que consideramos que la carta de presentación es un tipo de texto en el que se debe utilizar un registro formal. Así se recoge en la bibliografía en González Las (1999: 75-80) en donde se afirma que este tipo de carta *se caracteriza por su lenguaje simple y dinámico, aunque con mayor grado de formalidad que la privada.*

Por cada inadecuación descontamos 0.5 puntos, posibles inadecuaciones:

**6.1. Léxico no formal**

**6.2. Expresión no formal**

**6.2.1. No adecuada expresión de la causa**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar causa en sus cartas. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *ya que* que se utiliza en un 23,33% de los modelos de cartas de presentación que hemos analizado (entre ellos el que les propusimos a nuestros alumnos en la carta 1). Sin embargo, no consideramos formal la utilización de la forma *porque* que aparece solo en uno de los modelos analizados.

**6.2.2. No adecuada expresión de la consecuencia**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar consecuencia en sus reclamaciones. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *Por estas razones* que se utiliza en uno de los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos (carta 2) y en otro modelo

analizado. Sin embargo, no consideramos formal la utilización de la de la locución *por eso* y de la conjunción *y* que no aparecen en ninguno de los modelos estudiados.

### **6.2.3. No adecuada expresión de la finalidad**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar la finalidad en sus cartas. En este sentido, consideramos formales y adecuadas a este tipo de texto expresiones como *con el fin de* (carta 1) y *con el objetivo de* (carta 2) seguidos de infinitivo que se utilizan en los modelos de cartas de presentación que les propusimos a nuestros alumnos, además la preposición *para* que aparece en un 66,67% de los modelos analizados.

### **6.2.4. No adecuada expresión de la duración**

Marcamos en este apartado expresiones no formales que utilizan nuestros alumnos para expresar consecuencia en sus reclamaciones. En este sentido, consideramos formal y adecuada a este tipo de texto el uso de la preposición *durante* que aparece en uno de los modelos de reclamaciones que les propusimos a nuestros alumnos (carta 1). Sin embargo, no consideramos formal la no utilización de ningún medio siendo este necesario.

## **6.3. Abreviatura no formal**

## **6.4. Hipocorístico**

## **6.5. Diminutivo**

### **7.1.2.2. Criterios de evaluación de las segundas y terceras cartas de presentación**

Presentamos ahora los criterios de evaluación de las segundas y terceras cartas que escribieron los alumnos.

En el apartado *1.-Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura* la puntuación es la misma pero los detalles de presentación varían debido a que la información que poseían al redactar la primera carta de presentación y la segunda y tercera eran diferentes. Por ello detallamos aquí este primer apartado con los correspondientes criterios de evaluación.



Al apartado 2 referido a la *selección de información apropiada* le otorgamos más puntuación en las segundas y terceras cartas que en las primeras, dado que los alumnos debían tener en cuenta más aspectos que en la primera (los detallamos seguidamente), siendo, por tanto, la puntuación máxima de segundas y terceras cartas algo mayor que la de la primera (primera: 21 puntos, segundas y terceras: 24 puntos). Para poder realizar la comparación de las puntuaciones de los resultados utilizamos porcentajes.

Puntuación máxima de la segunda y tercera cartas: 24 puntos

**1.-Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura: puntuación máxima 6 puntos**

Teniendo en cuenta los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2, hemos considerado los siguientes criterios para evaluar el respeto del alumno a las convenciones en cuanto a presentación y superestructura. Además, proponen esta presentación un 20% de los modelos de cartas de presentación analizados.

Estos son los aspectos que deben aparecer en la carta de presentación, si el alumno los recoge de un modo adecuado por cada aspecto se contará un punto.

**1.1. Presenta de forma adecuada los datos personales del emisor: 1 punto**

El alumno tiene que incluir sus datos personales: nombre y apellidos y dirección.

**1.2. Presenta de forma adecuada la fecha: 1 punto**

El alumno debe incluir la fecha en el margen superior derecho, de uno de los dos siguientes modos:

Ciudad, día + *de* + mes + *de* + año: *Granada, 15 de marzo de 2007*

Día + *de* + mes + *de* + año: *5 de mayo de 1994*

**1.3. Presenta de forma adecuada los datos del destinatario: 1 punto**

El alumno debe incluir los datos del destinatario en el margen superior derecho debajo de la fecha. Pudiendo escribirlo de las siguientes formas:

Nombre de la empresa y dirección  
*Srª Dña.* + nombre, cargo y nombre de la empresa y dirección.

#### **1.4. Presenta de forma adecuada el saludo: 1 punto**

El alumno debe incluir un saludo *Muy Sres. míos:, Estimada Srª.:...* en la parte superior izquierda.

#### **1.5. Presenta de forma adecuada la despedida: 1 punto**

El alumno debe incluir una despedida *Le saluda atentamente, Atentamente,...*

#### **1.6. Presenta de forma adecuada la firma: 1 punto**

El alumno tiene que incluir su firma en el margen inferior derecho y debajo *Fdo.:* + nombre completo o el nombre completo y el título.

#### **1.7. Inadecuaciones de presentación menos 0.5 puntos<sup>279</sup>**

### **2.- Selecciona información apropiada: puntuación máxima 6 puntos**

Ateniéndonos a la información que el alumno debe aportar según los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2, consideramos los siguientes criterios de evaluación:

En la segunda y tercera cartas esta es la información que el alumno debe aportar, por cada idea de las siguientes que recoja se contará un punto

#### **2.1. Hace referencia a la oferta de trabajo: 1 punto**

Según García Aleixandre, A. et al. (2003: 48) en el texto de la carta de presentación se debe incluir el motivo por el que se escribe, que en el caso de la actividad que les planteamos a nuestros alumnos, es presentar su candidatura a una oferta de trabajo dada. Además, Un 25% de fuentes aconsejan hacer referencia a la oferta de trabajo en la carta de presentación y en

---

<sup>279</sup> Vid. este criterio en p. 713.

un 93,33% de modelos analizados se hace referencia a la oferta de empleo. De acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2, podría utilizar algunas de las siguientes formas:

*Tras ver su oferta de empleo del pasado día... (carta 1)*  
*En relación con la oferta de... (carta 2).*

## **2.2. Se dirige al destinatario: 1 punto**

El alumno debe dirigirse al destinatario de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2. En un 20% de modelos, el emisor se dirige explícitamente al destinatario. El alumno podría utilizar alguna de las siguientes formas:

*Me dirijo a ustedes (carta 1)*  
*Tengo el gusto de remitirles mi currículum (carta 2).*

## **2.3. Solicita el puesto de trabajo: 1 punto**

El alumno debe hacer referencia a la solicitud del puesto de trabajo de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2 (y con un 5% de las fuentes vistas y un 70% de los modelos estudiados). Lo observamos en los siguientes ejemplos:

*me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae y poder aspirar al puesto de agente de ventas que solicitan (carta 1)*  
*tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección (carta 2).*

## **2.4. Hace referencia al currículum vitae: 1 punto**

El alumno debe hacer referencia al currículum vitae de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2 (y con un 5% de las fuentes y un 90% de los modelos analizados). El alumno podría utilizar algunas de las siguientes formas:

*Como podrán comprobar en (carta 1)*  
*Como puede apreciar en (carta 2).*

## 2.5. Indica estudios y/o experiencia: 1 punto

El alumno debe indicar estudios y/o experiencia de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2. Podría utilizar algunas de las siguientes formas:

Indicar experiencia

*Poseo experiencia en este campo* (carta 1)

*Estuve desempeñando tareas de... en un puesto similar* (carta 1)

Indicar estudios/expresar formación

*Soy + título: soy técnico especialista en...* (carta 2)

*He cursado + estudios: he cursado la especialidad de...* (carta 2)

*Verbo realizar: realizando, además, un curso de...* (carta 2)

Además, en un 10% de las fuentes analizadas, se señala la necesidad de indicar estudios y/o experiencia, y en un 96,67% de los modelos de cartas de presentación se indica formación o experiencia.

## 2.6. Expresa deseo de consideración de la solicitud: 1 punto

El alumno debe manifestar deseo de consideración de la solicitud de acuerdo con los modelos de cartas de presentación proporcionados por el Servicio Andaluz de empleo, cartas 1 y 2, y con un 5% de las fuentes y un 20% de los modelos estudiados.

Podría utilizar algunas de las siguientes formas:

*Esperando que estudien mi solicitud* (carta 1)

*desearía que tengan en cuenta mi candidatura* (carta 2).

Además, si se incluye información inapropiada, se reitera información o se incluye información ilógica se descontará 1 punto.

2.7. Incluye información inapropiada<sup>280</sup>

2.8. Incluye información innecesaria

2.9. Reitera información

2.10. Incluye información ilógica

3.- Se adecua al tipo de texto: puntuación máxima 5 puntos<sup>281</sup>

4.- Se adecua al propósito comunicativo: puntuación máxima 1 punto

---

<sup>280</sup> Vid. apartados 2.4. Incluye información inapropiada, 2.5. Incluye información innecesaria, 2.6. Reiteración de información, 2.7. Información ilógica en los criterios de evaluación de las primeras cartas de presentación.

<sup>281</sup> La puntuación y criterios valorados en los apartados 3, 4, 5 y 6 es la misma que para las primeras cartas de presentación.

5.- Se adecua al interlocutor, tratamiento apropiado: puntuación máxima 1 punto

6.-Utiliza un registro formal: puntuación máxima 5 puntos

### **7.1.3. Ventajas de *Atlas.ti* para la presentación de la evaluación de los textos compuestos por los alumnos**

Vilar Sánchez (2008: 145) ha manifestado la utilidad de los CAQDAS:

*Los CAQDAS, programas pensados para el análisis cualitativo de textos, principalmente en el ámbito de las ciencias sociales, nos brindan una herramienta idónea para poner orden en el amplio universo del análisis textual, y debido a sus múltiples opciones, incluso abren puertas a enfoques totalmente novedosos, sobre todo en el campo de la estilística.*

*A pesar de todos los avances informáticos, en general, los programas de tratamiento de texto que se vienen utilizando por parte de profesores y alumnos, como por ejemplo el procesador de textos WORD, aunque sí ofrecen la posibilidad de intercambiar los documentos, sólo permiten la manipulación del texto de una forma muy limitada: utilización de colores, diferentes tipos o tamaño de letra, cursiva, negrita, subrayado y poco más. (Vilar Sánchez 2008: 147).*

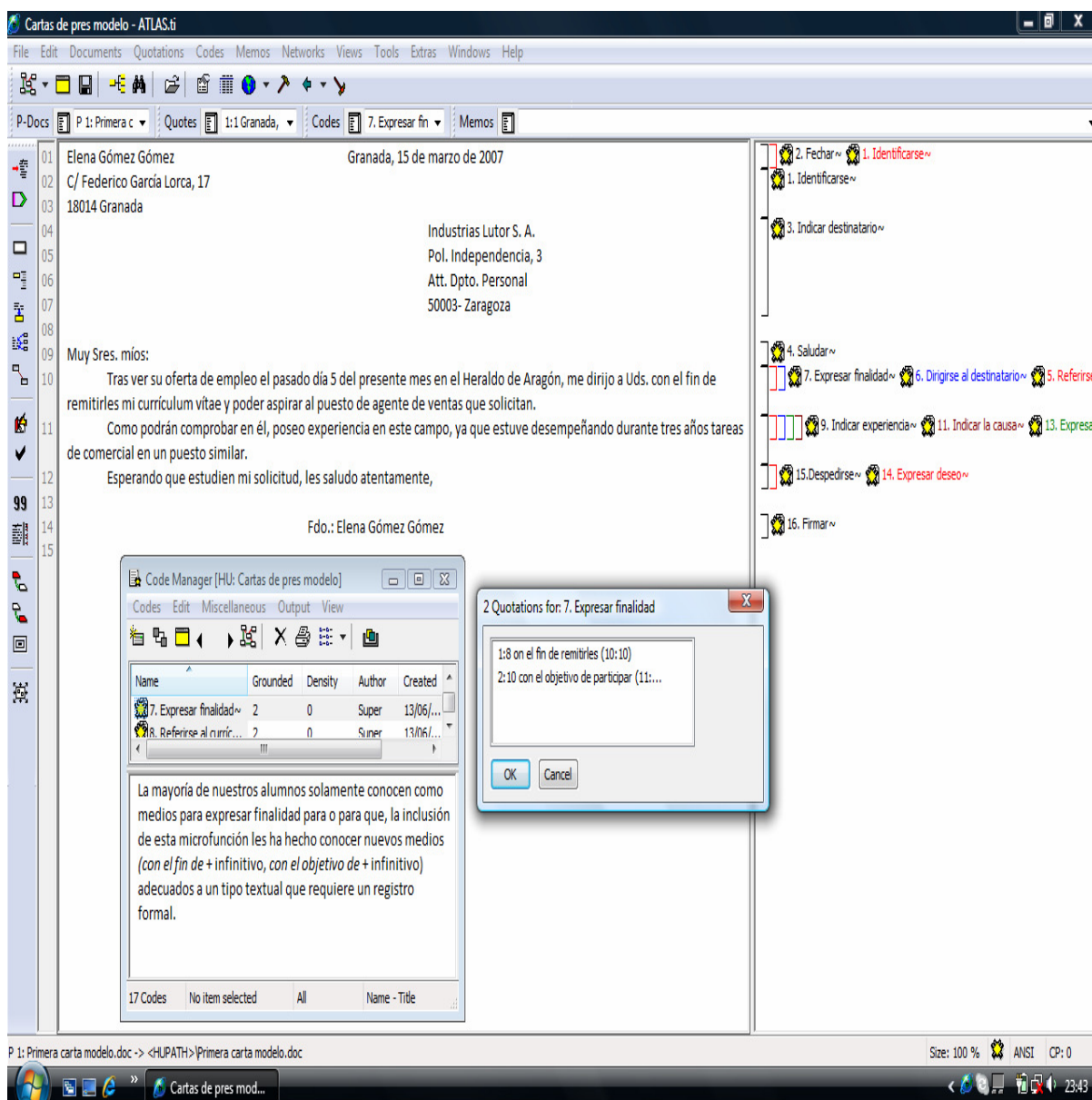
Como vemos, los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) son programas pensados para facilitar el trabajo en el ámbito de las ciencias sociales, haciendo posible el procesamiento de grandes volúmenes de datos textuales, facilitando su análisis cuantitativo y sobre todo cualitativo.

Nosotros nos hemos valido de uno de estos programas, el programa *Atlas.ti*, a través del cual presentamos los modelos textuales que proponemos a los alumnos indicando las *microfunciones* que aparecen y los recursos lingüísticos que se utilizan para su expresión, lo que nos permite observar los recursos a los que nuestros alumnos tuvieron acceso.

En primer lugar, recogemos los modelos textuales presentados a los alumnos señalando los distintos recursos gramaticales o léxicos con indicación de las *microfunciones* que estos realizan y que se designan mediante el programa informático como diferentes códigos. En cada *microfunción* (código en la terminología de *Atlas.ti*) hemos incluido un comentario acerca de porqué consideramos útil el trabajo de esa *microfunción* con nuestro alumnado de secundaria.

En la siguiente imagen se puede observar una de las cartas de presentación modelo con indicación de las *microfunciones* y los medios con que se realizan en ella, además aparece el

comentario que hemos incluido a una de las *microfunciones*, *Expresar finalidad*, y las expresiones lingüísticas con que se explicita en nuestros modelos textuales.



En segundo lugar, *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. Presentamos el ejemplo de una de las primeras cartas de presentación compuesta por un alumno de la ESO:

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a document titled 'Primeras cartas 4º 0607 - ATLAS.ti'. The document content includes a date '12-3-06', placeholder text 'Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx', a phone number 'C/ Xxxxxx Xxxxxx xx xx Xxxxxx', an email address 'Nº x xº X 958xxxxxx' and 'xxxxxxx@hotmail.com', the name 'Grupo Anuntis', the day 'Segundamano.', and a letter body starting with 'Queridos señores: Les escribo para decirles que estoy buscando trabajo y se que vosotros los estais buscando personal así que estoy dispuesta a ser vuestra empleada. Bueno estoy en espera que me llameis yo os estaré esperando. Gracias (firma)'. A 'Code Manager' window is open, showing a table of codes:

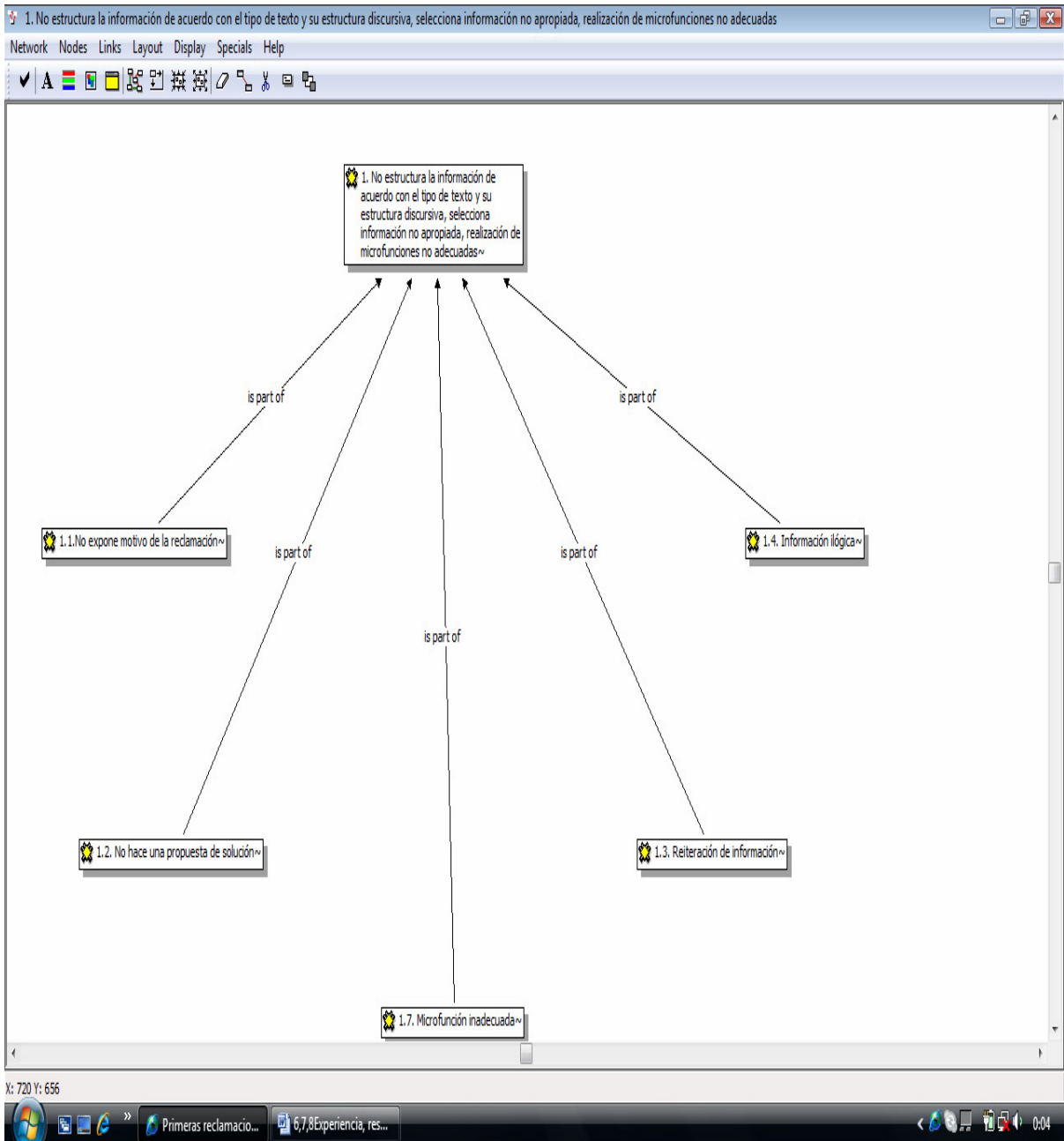
Name	Grounded	Density	Author	Created
6. No adecuación al i...	4	0	Super	17/03/...
7. No utiliza un regist...	22	0	Super	17/03/...

Below the document text, a list of codes is applied to various parts of the text. The codes include:

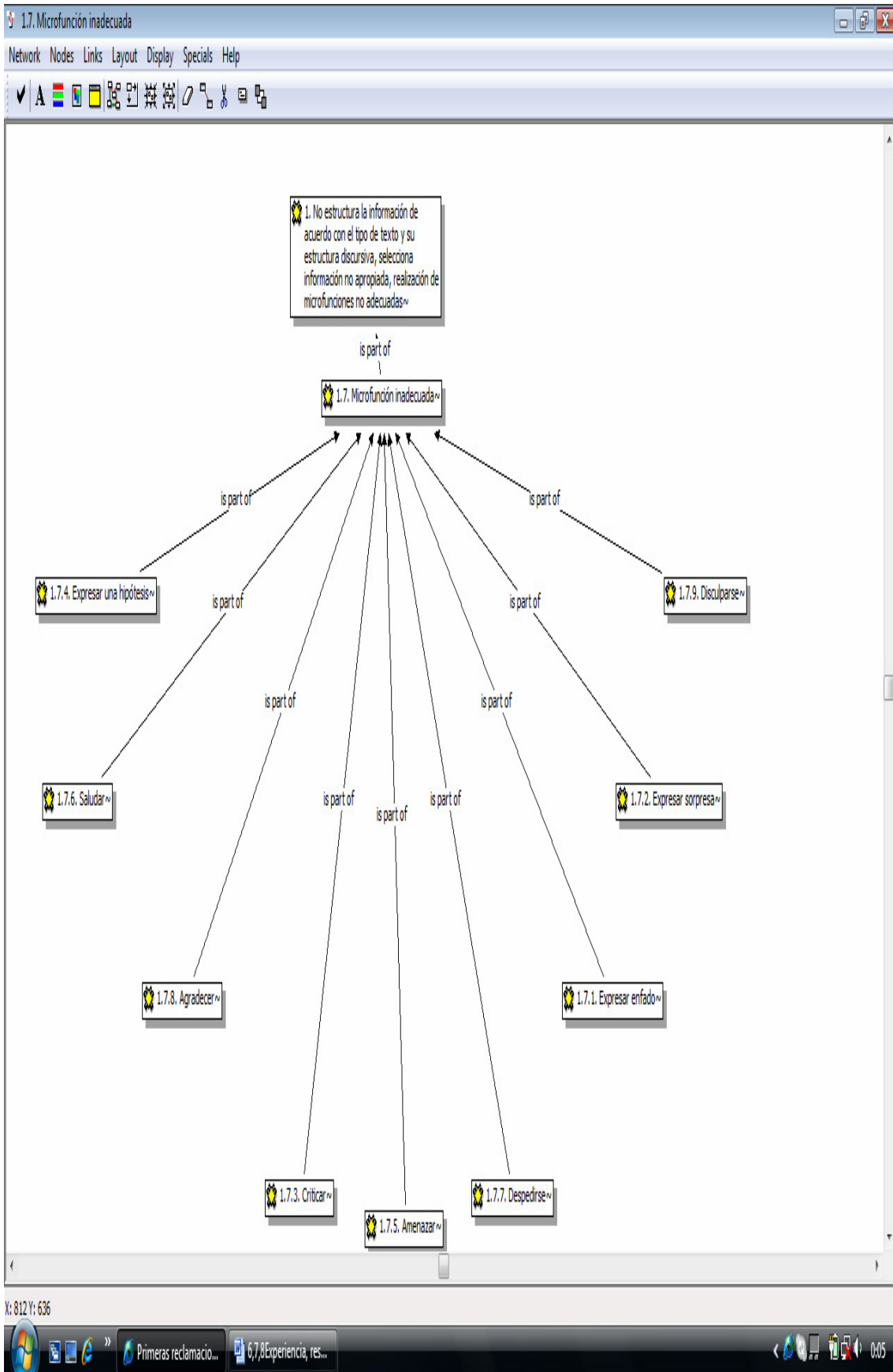
- 1.4. Presentación no adecuada del saludo~
- 1. Presentación y superestructura no adecuadas~
- 2.4. Información inapropiada~
- 2.5.5. Referencias a la búsqueda de personal por parte de la empresa~
- 2.5. Información innecesaria~
- 2. Selección información no apropiada~
- 6. No adecuación al interlocutor~
- 7. No utiliza un registro formal~
- 7.1. Léxico no formal~
- 6. No adecuación al interlocutor~
- 7. No
- 1.5. Presentación no adecuada de la despedida~
- 7. No utiliza un registro formal~
- 7. No utiliza un registro formal~
- 4.1. Empleo de fórmulas
- 1. Presentación y superestructura no adecuadas~
- 7.1. Léxico no formal~
- 7.1. Léxico no formal~
- 4. No adecuación al tipo

The bottom status bar shows 'P14: Carta 12 4.doc -> <HUPATH>|Carta 12 4.doc', 'Size: 100 %', 'ANSI', and 'CP: 0'.

Los criterios se agrupan en función de diferentes aspectos. El programa permite marcar esta jerarquía. Por ejemplo en cuanto al criterio 1 de la evaluación de las reclamaciones este contiene los siguientes:







1.- Selecciona información apropiada, estructura la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, realización de *microfunciones* apropiadas para este tipo de texto

- 1.1. Expone el motivo de la reclamación
- 1.2. Expone propuesta de solución
- 1.3. Indica que aporta documentación
- 1.4. Reiteración de información
- 1.5. Información ilógica
- 1.6. Información inapropiada
  - 1.6.1. Referencias metalingüísticas al acto de redactar la reclamación
  - 1.6.2. Informar sobre la interposición de una reclamación en el pasado
  - 1.6.3. Hablar de la interposición de una reclamación en el futuro
  - 1.6.4. Expresar opiniones generales que carecen de interés
  - 1.6.5. Perseguir objetivos inadecuados
  - 1.6.6. Informar sobre la reparación de lo solicitado
  - 1.6.7. Hablar de hechos irrelevantes
- 1.7. Realización de *microfunciones* inadecuadas
  - 1.7.1. Expresar enfado
  - 1.7.2. Expresar sorpresa
  - 1.7.3. Criticar
  - 1.7.4. Expresar una hipótesis
  - 1.7.5. Amenazar
  - 1.7.6. Saludar
  - 1.7.7. Despedirse
  - 1.7.8. Agradecer
  - 1.7.9. Disculparse

Otra ventaja de este programa informático es que evita que tengamos que repetir continuamente en cada texto, y se trata de un número elevado de textos, todos los criterios de evaluación, que en este programa aparecen como códigos que se asignan a cada inadecuación que pueda presentarse en cualquiera de estos textos.

A través de la presentación en este programa se pueden conocer fácilmente las condiciones y el curso en el que se llevó a cabo la actividad de la que proceden los textos, las dificultades de los alumnos en la composición de los primeros textos que compusieron, y los que redactaron

después de llevarse a cabo el análisis *microfuncional*, y por lo tanto, teniendo acceso, a los recursos lingüísticos procedentes de los ejemplos textual pudiendo acceder fácil y rápidamente a las inadecuaciones de los alumnos con indicación del tipo de criterio de evaluación al que se refieren: presentación, inclusión de información, estructura, empleo de *microfunción* inapropiada, expresión informal, etc. Se pueden consultar todos los textos de la misma unidad hermenéutica sin tener que abrir y cerrar nuevos documentos y, sin embargo, estos conservan su independencia.

#### **7.1.4. Resultados de la evaluación de las reclamaciones**

Exponemos en este apartado los resultados de la mejora de las segundas reclamaciones compuestas por los alumnos respecto a las primeras con el objetivo de comprobar la efectividad de nuestra propuesta didáctica. Indicamos el número y porcentaje de alumnos que mejora la adecuación de su reclamación tras realizar el análisis *microfuncional*. Además detallamos la media del porcentaje de adecuación de los alumnos que mejoran de cada grupo.

##### Grupo A<sup>282</sup>

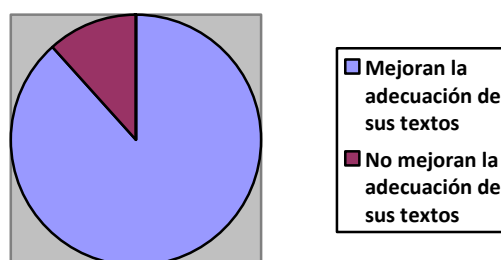
De 17 alumnos, 15 mejoran los resultados de la segunda reclamación respecto a la primera, uno no mejora y otro obtiene un 100% de adecuación tanto en la primera como en la segunda reclamación. Por tanto, mejora un 88,24% de los alumnos. Los 15 alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 25,83%.

La alumna 5 obtiene un 100% de adecuación tanto en su primera como en su segunda reclamación. En los resultados aparece que la alumna no mejora ya que tanto la primera como la segunda reclamación de esta alumna son adecuadas, pero realmente sí lo hace ya que en la segunda carta observamos que utiliza medios que antes no empleaba para expresar determinadas funciones, el adverbio *concretamente* para expresar la función *concretar concretamente una blusa blanca y dos pares de zapatillas*, los paréntesis para esta misma función *en un Centro Comercial (La Verónica)* y para expresar la consecuencia *Por ello, solicito que*. Esta utilización adecuada de medios trabajados no hemos podido puntuarla de acuerdo con los criterios de evaluación que hemos utilizado y mediante los cuales solamente hemos restado puntos por las inadecuaciones.

---

<sup>282</sup> La composición de cada grupo de alumnos se puede consultar en el apartado 6.4.1. *Los alumnos*, p. 659, del capítulo 6. *Propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con "microfunciones"*

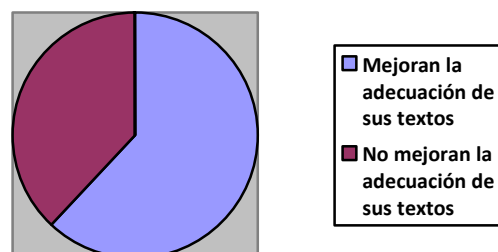
### Grupo A



### Grupo B

De 21 alumnos, 13 mejoran, 7 no mejoran los resultados de la segunda reclamación respecto a la primera, uno de ellos obtiene un 100% de adecuación tanto en la primera como en la segunda reclamación. Mejora un 61,9% del alumnado del grupo. Los 13 alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 16,65%.

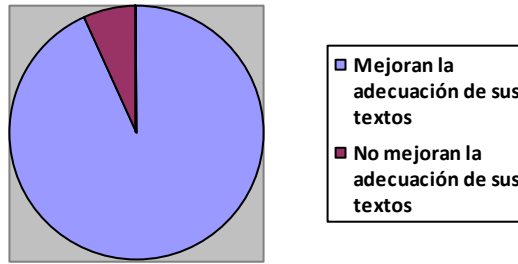
### Grupo B



### Grupo C

De 15 alumnos, 14 mejoran los resultados de la segunda reclamación respecto a la primera. Mejora un 93,33% del alumnado del grupo. Los 14 alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 15,11%.

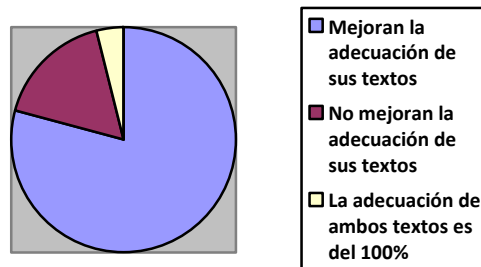
### Grupo C



En total de 2º de ESO, de 53 alumnos, 42 mejoran, mientras que 9 no mejoran los resultados de la segunda reclamación respecto a la primera y 2 obtienen un 100% de adecuación en ambos textos.

Por tanto, un 79,25% de los alumnos de 2º de ESO mejora los resultados de adecuación en sus segundas reclamaciones tras realizar el análisis microfuncional y disponer de los recursos lingüísticos procedentes de este. El porcentaje que mejora lo hace en una media de un 19,2% de adecuación.

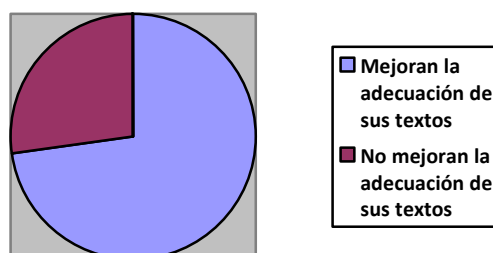
### 2º de ESO



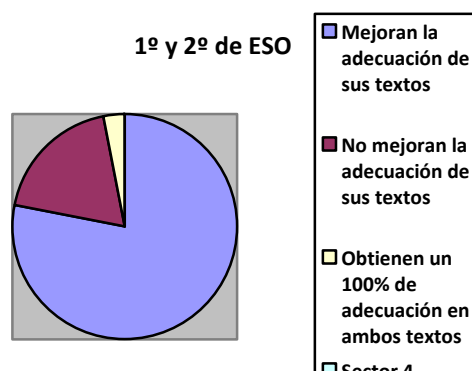
### Grupo D

De 11 alumnos de 1º de ESO mejoran 8 frente a 3 que no lo hacen, lo que supone que mejora un 72,73% del alumnado. Los 11 alumnos que mejoran lo hacen en un 21,75%.

### Grupo D 1º de ESO



Uniendo los resultados de los alumnos de 1º y 2º de ESO, comprobamos que en total, de 64 alumnos, 50 mejoran, 12 no mejoran y 2 de ellos obtuvieron un 100% de adecuación en su primera y segunda reclamación. Mejora un 78,13% de los alumnos que realizaron las actividades. El porcentaje que mejora lo hace en una media de un 20,48% de adecuación.



#### 7.1.5. Resultados de la evaluación de las cartas de presentación

Indicamos ahora el número y porcentaje de alumnos cuya segunda carta de presentación es más o menos adecuada que la primera que compusieron, y detallamos el porcentaje de mejora, con el fin de evaluar la eficacia de las actividades que proponemos.

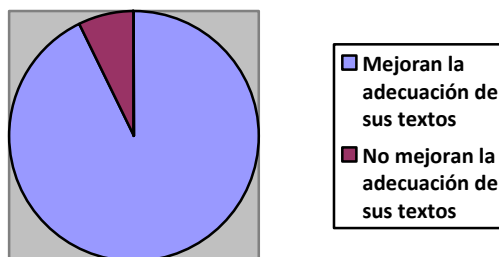
#### Grupo A<sup>283</sup>

De 14 alumnos de 3º de ESO mejoran 13 en la segunda carta y 12 en la tercera (uno no lo hace en ningún caso y otro mejora en la segunda carta pero no en la tercera, lo que supone que en las terceras cartas mejora un 85,71% del alumnado. Los 13 alumnos que mejoran en la

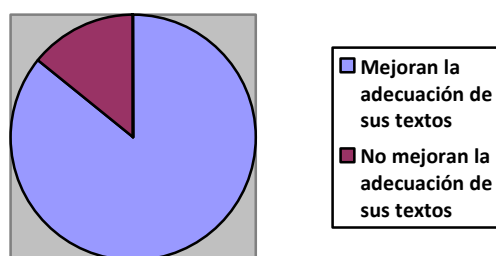
<sup>283</sup> La composición de cada grupo de alumnos se puede consultar en el apartado 6.5.1. *Los alumnos*, en p. 678, del capítulo 6. *Propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con "microfunciones"*

segunda carta lo hacen en una media de un 22% en la segunda carta respecto a la primera y los 12 que mejoran en la tercera carta respecto a la primera en una media de un 21,49%.

**Grupo A Segundas cartas**



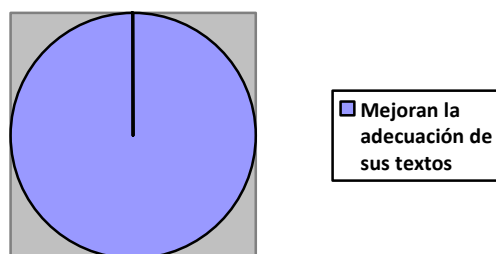
**Grupo A Terceras cartas**



### Grupo B

De 9 alumnos de 4º de ESO mejoran 9, lo que supone que el 100% del alumnado mejora la adecuación de las cartas que escribe después de realizar el análisis *microfuncional*. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 15,94% en la segunda carta respecto a la primera.

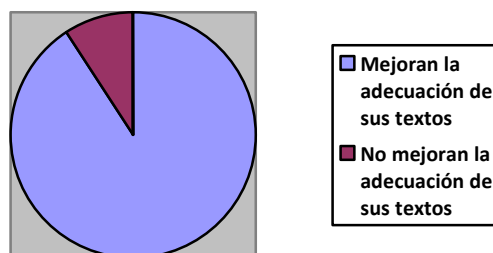
**Grupo B**



### Grupo C

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 después de haber realizado el análisis *microfuncional* de textos reales utilizando los recursos obtenidos en el mismo para la composición. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 14,49% en la segunda carta respecto a al primera.

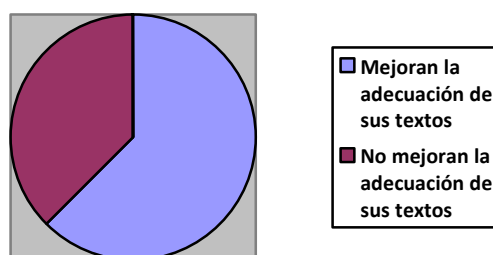
**Grupo C**



**Grupo D**

De 8 alumnos de 4º de ESO, 5 escriben segundas cartas más adecuadas que las primeras, lo que supone que el 62,5% del alumnado mejora la adecuación de sus cartas en el segundo caso. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 27,62% en la segunda carta respecto a al primera.

**Grupo D**



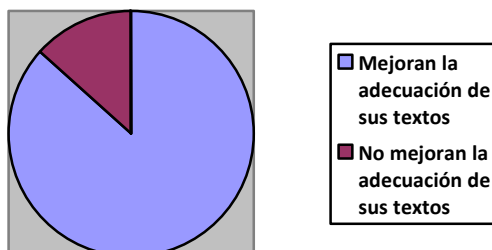
**Grupo E**

De 15 alumnos de 4º 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 en el mismo para la composición. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 21,99% en la segunda carta respecto a la primera.

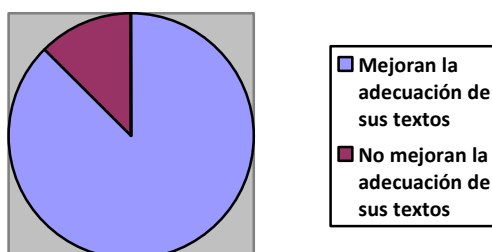
**Grupo E**



En el caso del grupo A tenemos en cuenta los resultados de la composición de las terceras cartas y no de las segundas.

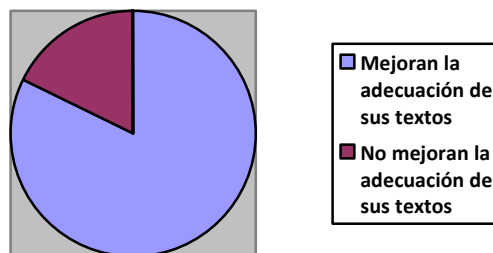
Los cuatro grupos de 3º de ESO (A, C, E) suponen 40 alumnos, de los cuales mejoran 35, frente a 5 que no lo hacen. Por tanto, mejora un 87,5%. El porcentaje medio de mejora de la adecuación de los textos es 19,86%.

**3º de ESO**



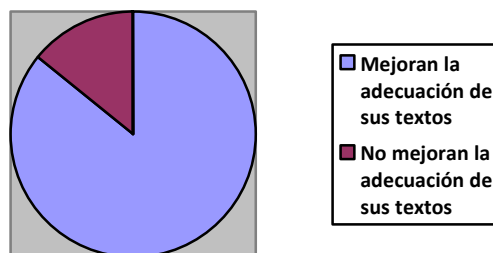
En lo que se refiere al total de los grupos de 4º de ESO (B, D), de 17 alumnos, 14 mejoran, mientras que 3 no lo hacen. Lo cual supone un 82,35% de alumnos que mejoran. El porcentaje medio de mejora de la adecuación de los textos es 21,78%.

#### 4º de ESO



Uniendo los resultados de los alumnos de 3º y 4º de ESO, comprobamos que en total, de 57 alumnos, 49 mejoran pero 8 no lo hacen. Esto supone que un 85.96% de los alumnos mejora la adecuación de las segundas cartas compuestas frente a las que redactaron en primer lugar. El porcentaje medio de mejora de la adecuación de los textos es 20,82%.

#### 3º y 4º de ESO



#### 7.1.6. Conclusiones

Los textos compuestos por los alumnos objeto de nuestro estudio, en segundo lugar, tras haber realizado el análisis *microfuncional* de modelos textuales, y disponiendo de los recursos lingüísticos procedentes de este, son más adecuados que los compuestos en primer lugar siguiendo una actividad de expresión escrita procedente de un libro de texto de ESO de Lengua Castellana y Literatura.

Esto sucede tanto en cada grupo por separado como en cada curso, en 1º y 2º en la composición de una reclamación; y en 3º y 4º en la redacción de la carta de presentación. En todos los casos, la mayoría de los alumnos mejora sus textos, estando el porcentaje de alumnos que mejoran siempre por encima del 50%.

En el caso de la reclamación, en todos los grupos mejora al menos un 60% del alumnado y estos lo hacen en más de un 15%. Observando los resultados por cursos, tanto en 1º como en 2º mejora al menos un 70% del alumnado y lo hace en un porcentaje mayor del 9%.

En lo que respecta a la carta de presentación, en todos los grupos, como mínimo, mejora un 60% de los alumnos, y el porcentaje de progreso es de más de un 14%. Si atendemos a los resultados por cursos, en 3º y 4º mejora al menos un 80% del alumnado y su incremento es, como mínimo, del 19%.

Por ello, podemos afirmar que el análisis *microfuncional*, consistente en el reconocimiento de funciones comunicativas y semántico-gramaticales; y los recursos lingüísticos, medios léxicos y gramaticales para su expresión, hace que el alumno elabore textos más adecuados de lo que lo hacen actividades procedentes de manuales de nuestra materia que se utilizan habitualmente en centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Tal y como se manifiesta en los resultados de la evaluación de la adecuación de los textos compuestos por los alumnos, antes y después de realizar el análisis *microfuncional* de textos y emplear los recursos obtenidos, esta metodología consigue que los alumnos elaboren textos más adecuados, en tanto que respetan en mayor medida las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura, son mejores en la selección de información apropiada, son más adecuados al tipo de texto, al propósito comunicativo, al interlocutor; y en ellos se utiliza un registro más formal.

Hemos comprobado que el análisis *microfuncional* (método de enfoque onomasiológico que permite conocer los recursos lingüísticos típicos de un tipo de texto determinado) de textos auténticos, en este caso la reclamación y la carta de presentación, y la posterior creación de textos de este mismo tipo, valiéndose de las funciones comunicativas y de los medios lingüísticos encontrados en las cartas analizadas, ayuda al alumno a mejorar la adecuación, escribiendo en muchos casos textos bastante aceptables.

## **7.2. La encuesta**

Después de llevar a cabo la actividad de análisis *microfuncional* y de composición textual, entregamos a los alumnos una encuesta. En la encuesta que les proporcionamos, indagamos el grado de dificultad que experimentaron al componer los primeros y segundos textos; la

satisfacción con el resultado obtenido tras la primera y segunda composición, respectivamente; cómo se sintieron al componer ambos textos (si se sintieron capacitados o inseguros, si pensaban que poseían medios suficientes para realizar la actividad que se les planteaba o no). Del mismo modo, les pedimos que evaluaran los textos compuestos en primer y en segundo lugar; les planteamos si, tras realizar la actividad, se sentían más seguros y capacitados para componer el tipo textual trabajado, y si, en el caso de tener que redactar un texto de este tipo en la vida real, acudirían a los resultados obtenidos del análisis *microfuncional* de los modelos textuales. Asimismo, incluimos cuestiones acerca de si la actividad les había gustado, si les había resultado aburrida y si la consideraban útil. Por último, realizamos a los alumnos dos cuestiones de respuesta abierta: cuáles son sus mayores problemas para redactar y en qué es en lo que más fallan cuando lo hacen.

### 7.2.1. Resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación

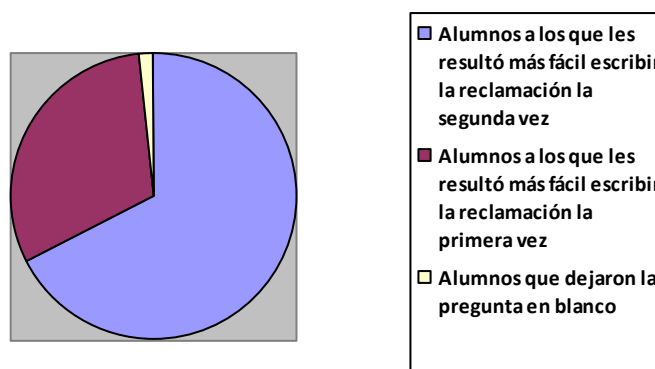
Presentamos los resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos a la encuesta que les entregamos tras realizar la actividad de análisis *microfuncional* y composición textual habiendo empleado los resultados de este.

La encuesta que los alumnos anónimamente tuvieron que completar puede consultarse en el anexo 4 *Encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación*.

#### 1.- ¿Te resultó más fácil escribir la reclamación la segunda vez que lo hiciste?

De 64 alumnos, 43 respondieron que sí frente a 20 que no; un 67,19% frente a un 31,25%. Un alumno dejó la pregunta en blanco, lo que supone un 1,6%.

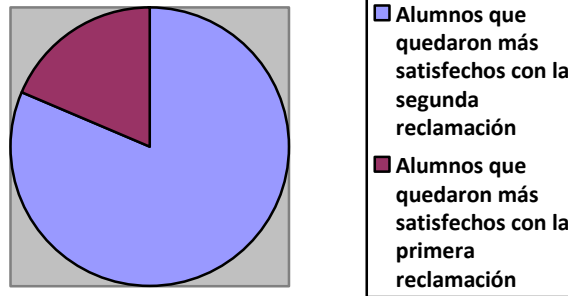
**Dificultad al redactar la carta de presentación**



**2.- ¿Cuándo quedaste más contento con el resultado de lo que escribiste?**

De 64 alumnos, 52 respondieron que la segunda vez, frente a 12 que la primera; un 81,25% frente a un 18,75%.

**Satisfacción con el resultado**

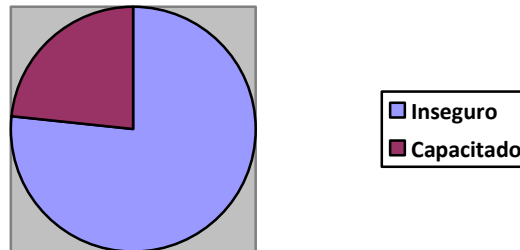


**3.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?**

Inseguro: 49 de 64, 76,56%

Capacitado: 15 de 64, 23,44%

**¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?**

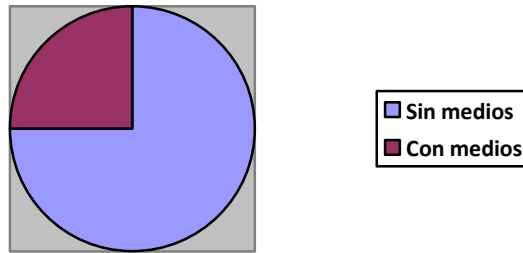


**4. -¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?**

Sin medios: 48 de 64, 75%

Con medios: 16 de 64, 25%

**¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?**

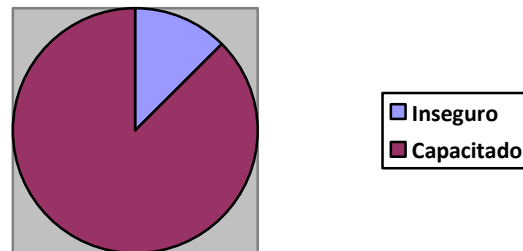


**5.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?**

Inseguro: 8 de 64, 12,5%

Capacitado: 56 de 64, 87,5%

**¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?**

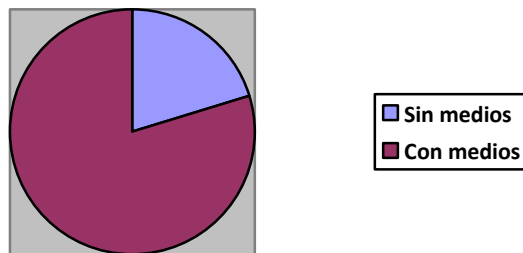


**6.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?**

Sin medios: 13 de 64, 20,31%

Con medios: 51 de 64, 79,69%

**¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?**



**7.- ¿Cómo crees que era la primera reclamación que escribiste?**

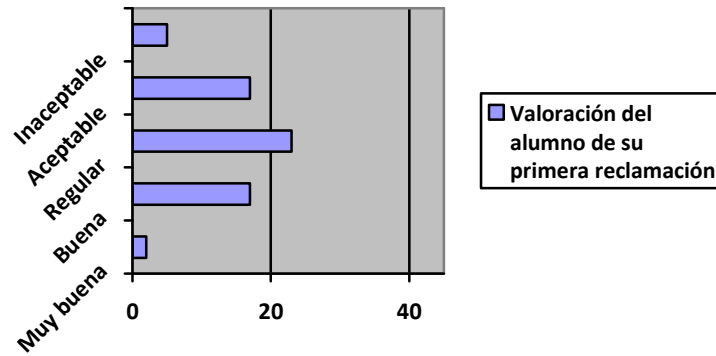
Muy buena: 2, 3,13%

Buena: 17, 26,56%

Regular: 23, 35,94%

Aceptable: 17, 26,56%

Inaceptable: 5, 7,81%



**8.- ¿Cómo crees que es la segunda reclamación que has escrito?**

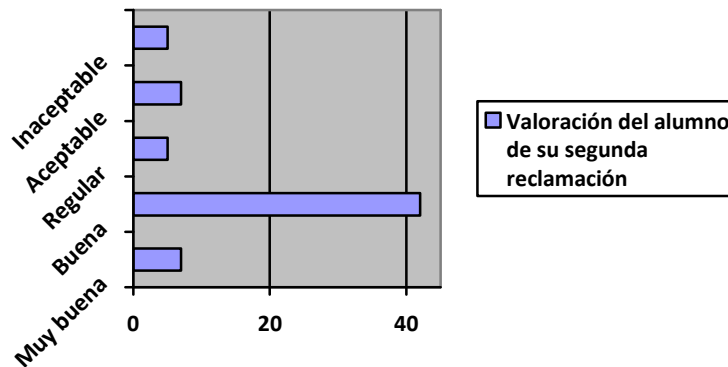
Muy buena: 7, 30,43%

Buena: 42, 65,63%

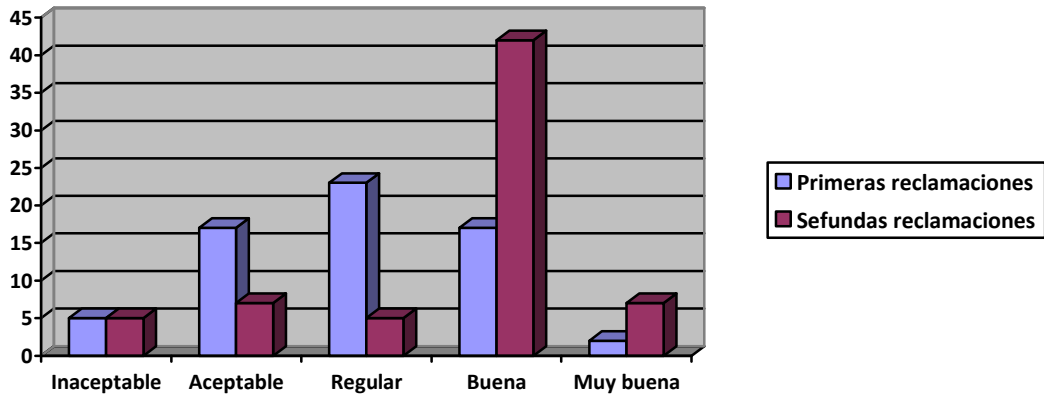
Regular: 5, 7,81%

Aceptable: 7, 10,94%

Inaceptable: 5, 7,81%



**Valoraciones de los textos por parte de los alumnos**



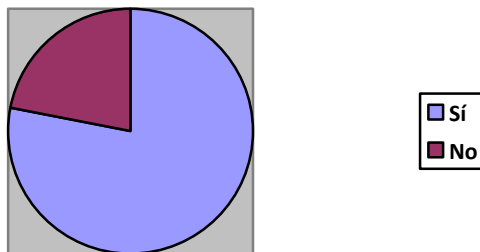
**9.- Si ahora tuvieras que escribir una reclamación**

**9.1.- ¿Te sentirías más seguro que antes de hacer estas actividades?**

Sí: 50 de 64, 78,13%

No: 14 de 64, 21,88%

**¿Te sentirías ahora más seguro para escribir una reclamación?**



**9.2.- ¿Te sentirías más capacitado que antes de hacer estas actividades?**

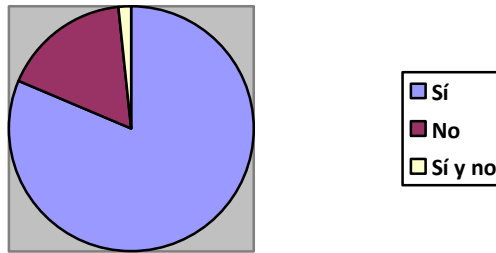
Sí: 52 de 64, 81,25% (Uno de los alumnos que escribe sí indica “más o menos”)

No: 11 de 64, 17,19%

Escribe sí y no: 1 de 64, 1,56%



**¿Te sentirías ahora más capacitado para escribir una reclamación?**



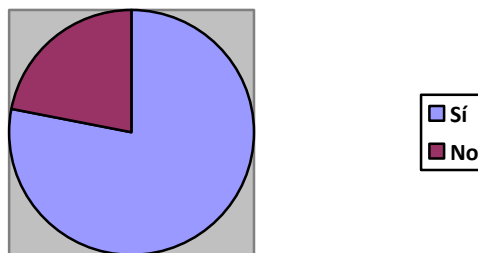
**9.3.- ¿Acudirías a las reclamaciones analizadas y a las funciones y medios que anotaste en tu cuaderno?**

Sí: 50 de 64, 78,13%

No: 14 de 64, 21,88%

Uno de los alumnos que dijo *no*, especificó *no sé, puede*.

**¿Acudirías a estos materiales si tuvieras que escribir una reclamación ahora?**



**10.- La actividad realizada, de búsqueda de funciones y medios en las reclamaciones y la posterior redacción:**

**10.1.- ¿Te ha gustado?**

Sí: 52 de 64, 81,25%

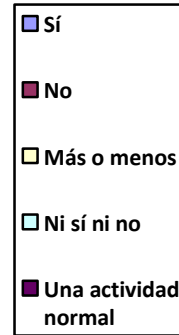
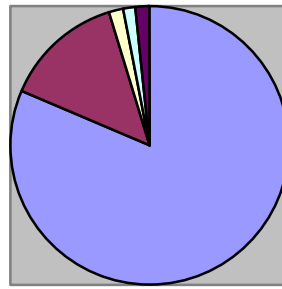
No: 9 de 64, 14,06%

Más o menos: 1 de 64, 1,56%

Ni sí ni no: 1 de 64, 1,56%

Una actividad normal: 1 de 64, 1,56%

**¿Te ha gustado la actividad?**



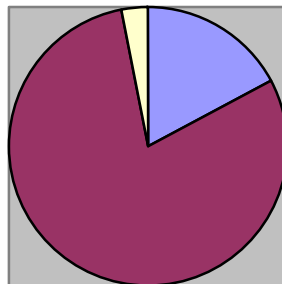
**10.2.- ¿Te ha resultado aburrida?**

Sí: 11 de 64, 17,19%

No: 51 de 64, 79,69%

Ni sí ni no: 2 de 64, 3,13%

**¿Te ha resultado aburrida la actividad?**

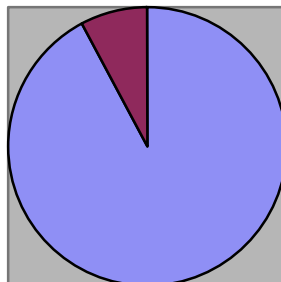


**10.3.- ¿Te ha parecido útil?**

Sí: 59 de 64, 92,19%

No: 5 de 64, 7,81%

**¿Te ha parecido útil la actividad?**



**11.- ¿Cuáles piensas que son tus mayores problemas para redactar?<sup>284</sup>**

Faltas de ortografía (7), las comas y los puntos (1), los paréntesis (1): 9

No lo sé: 6

No sé como expresar lo que quiero decir (2), la expresión (2), No me expreso bien (1): 5

La falta de imaginación (3), falta de ideas (1): 4

Encontrar la palabra adecuada para cada función: 4

Usar las palabras adecuadas: 3

Ninguno (2), creo que no tengo problemas (1): 3

No sé qué poner, no sé cómo hacerlo: 2

No sé como empezar: 2

Pienso mucho antes de escribir, pensar lo que voy a escribir: 2

Explicarme con claridad: 2

Contar lo sucedido: 2

Los hechos

Inseguridad

Ser educado

El orden

Falta de sentido de lo que escribo

Buscar información

El vocabulario

La conjugación de verbos

Los verbos en presente

Las fechas

Acordarme de qué funciones hay que usar en cada caso

Saber qué funciones usar

No sé cuando utilizar funciones

Recordar las funciones

Nada

**12.-En cuanto a los resultados, ¿en qué es en lo que más fallas cuando escribes?**

Aspectos ortográficos, tildes (9), faltas de ortografía (15), comas (2), signos de puntuación (1),

las *b* y las *v* (1), la letra *y* (1): 29

La expresión: 4

---

<sup>284</sup> Tanto esta cuestión número 11 como la número 12 eran preguntas de respuesta abierta, a diferencia de las anteriores en las que el alumno debía elegir entre las distintas opciones señaladas.

En solicitar: 2  
No sé: 2  
En la idea principal  
Cambio las palabras de sitio  
Doy pocos detalles  
Me salto detalles importantes y tengo que borrar mucho  
Encontrar palabras adecuadas  
En ser educado  
No sé explicarme  
En los pronombres  
En los pasados  
La presión  
En describir el producto  
En las fechas  
Los verbos: adjuntar, etc.  
En los datos personales  
En la presentación y en la descripción  
No utilizo las funciones  
En dos o tres funciones  
En el uso de las palabras no sé cuando hay que ponerlas  
En todo

### **7.2.2. Resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la carta de presentación**

Hemos de especificar que la encuesta que entregamos a los alumnos en el curso 2006/2007 a los grupos A y B, es diferente a la que entregamos a los alumnos en los cursos 2007/2008 y 2008/2009, ya que la modificamos para mejorarla. De ahí que presentemos los resultados por separado, y cuando es posible conjuntamente.

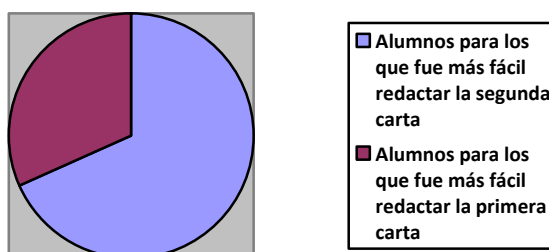
La encuesta fue realizada, por una parte, por 23 alumnos en el curso 2006/2007 de los grupos A (14 alumnos de 3º) y B (9 alumnos de 4º). Por otra parte, 34 alumnos de 3º y 4º de ESO, de los grupos C (11 alumnos de 3º de ESO), D (8 alumnos de 4º de ESO) y E (15 alumnos de 3º de ESO).

Las cuestiones que se mantuvieron en la encuesta tanto en el curso 2006/2007 como en los dos siguientes son:

### 1.- ¿En qué ocasión te resultó más fácil escribir la carta?

De 57 alumnos, 39 respondieron que la segunda vez frente a 18 que la primera; un 68,42% frente a un 31,58%.

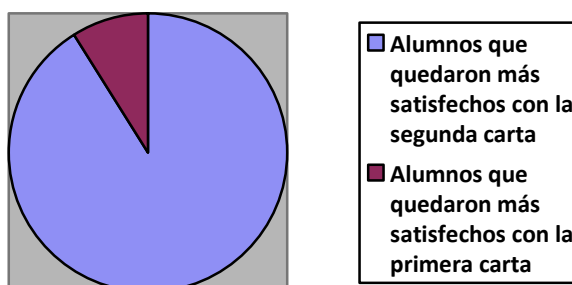
**Dificultad al redactar la carta de presentación**



### 2.- ¿Cuándo quedaste más contento con el resultado de lo que escribiste?

De 57 alumnos, 52 respondieron que la segunda vez frente a 5 que la primera; un 91,23%, frente a un 8,77%.

**Satisfacción con el resultado**



### 3.- Si ahora tuvieras que escribir una carta para pedir trabajo:

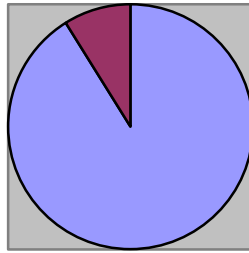
#### 3.1.- ¿Te sentirías más seguro que antes de hacer estas actividades?

De 57 alumnos, 52 respondieron que *sí*, un 91,23%; frente a 5 que respondieron *no* (un 8,77%).

Sí: 52

No: 5

**¿Te sentirías ahora más seguro para escribir una carta de presentación?**



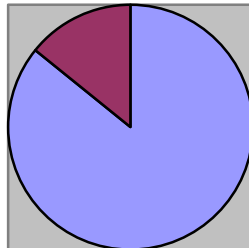
**3.2.- ¿Te sentirías más capacitado que antes de hacer estas actividades?**

De 57 alumnos, 49 respondieron que *sí*, un 85,96%; frente a 8 que respondieron *no* (un 14,04%).

Sí: 49

No: 8

**¿Te sentirías ahora más capacitado para escribir una carta de presentación?**



**3.3.- ¿Acudirías a las cartas analizadas, y a las funciones y medios. que anotaste en tu cuaderno?**

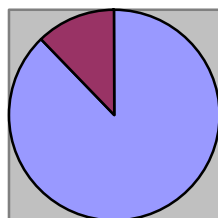
De 57 alumnos, 50 respondieron que *sí*, un 87,72%; frente a 7 que respondieron *no*, un 12,28%.

Sí: 50

No: 7

Un alumno aclaró *sí*, *para asegurarme*.

**¿Acudirías a estos materiales si tuvieras que escribir una carta de presentación ahora?**



En el curso 2006/2007 los alumnos tuvieron que responder a estas cuestiones en las que en los cursos siguientes realizamos algunas modificaciones:

**1.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?<sup>285</sup>**

Inseguros: 9, 39,13%

Capaces: 7, 30,43%

Desconcertados: 5, 21,74%

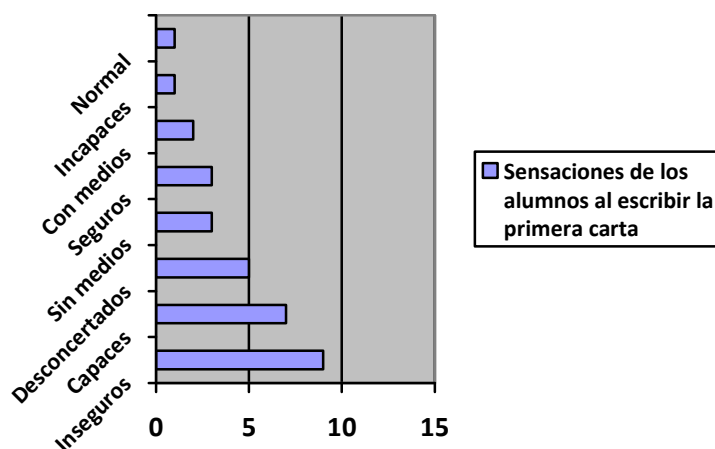
Sin medios: 3, 13,04%

Seguros: 3, 13,04%

Con medios: 2, 8,7%

Incapaces: 1, 4,35%

Otros: normal 1, 4,35%



<sup>285</sup> En los cursos siguientes dividimos esta pregunta y la número dos para que todos los alumnos señalaran en primer lugar o *inseguro* o *capacitado*, y en segundo lugar, *sin medios* o *con medios*.

## 2. -¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?

Seguros: 14, 60,87%

Capaces: 8, 34,78%

Con medios: 5, 21,74%

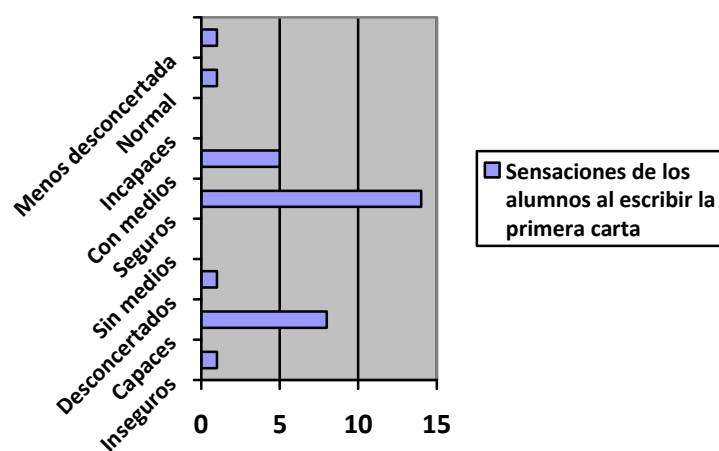
Desconcertados: 1, 4,35%

Inseguros: 1, 4,35%

Sin medios: 0, 0%

Incapaces: 0, 0%

Otros: menos desconcertada pero no del todo 1, 4,35%; normal 1, 4,35%



## 3.- ¿Cómo crees que era la primera carta que escribiste?<sup>286</sup>

Regular: 12, 52,17%

Aceptable: 7, 30,43%

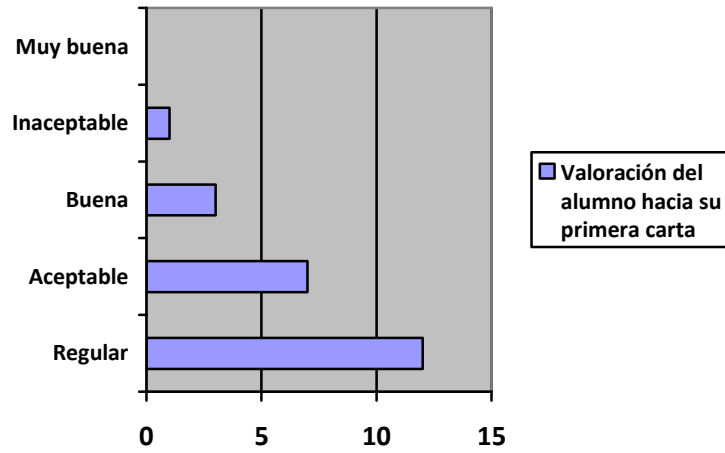
Buena: 3, 13,04%

Inaceptable: 1, 4,35%

Muy buena: 0, 0%

<sup>286</sup> En los cursos siguientes las opciones que les dimos a los alumnos para responder a esta pregunta y a la que le siguen fueron: *muy buena, buena, regular y mala.*





**4.- ¿Cómo crees que es la segunda carta que has escrito?**

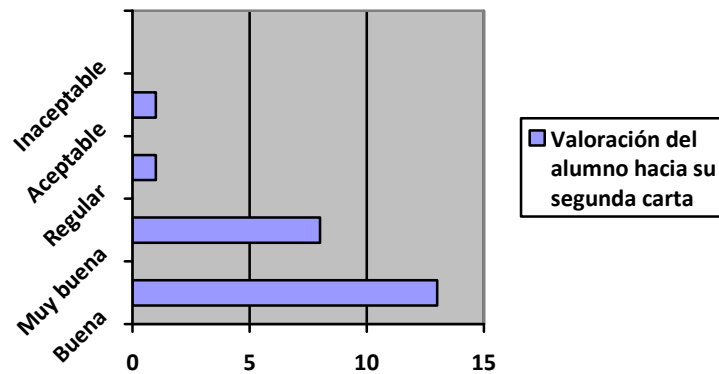
Buena: 13, 56,52%

Muy buena: 8, 34,78%

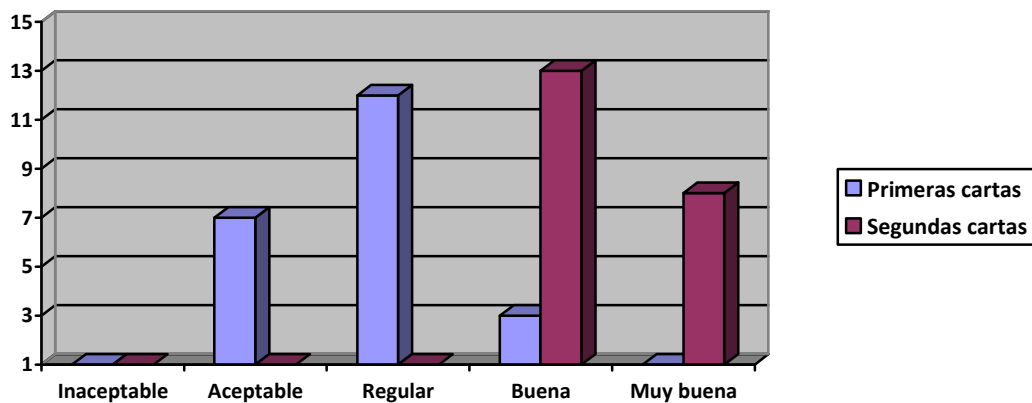
Regular: 1, 4,35%

Aceptable: 1, 4,35%

Inaceptable: 0, 0%



**Valoraciones de los textos por parte de los alumnos**



### **5.- ¿Cuáles piensas que son tus mayores problemas para redactar?<sup>287</sup>**

Aparecieron los siguientes problemas:

No sé expresarme, no saber expresarme o no expresarme bien, la expresión, la manera de expresarme, redactar (12), No sé explicarme bien (2), Los procedimientos (1), Que no sé expresarme adecuadamente (1): 16

Las faltas de ortografía (5)/ No se cuando poner los puntos (1): 6

La letra, caligrafía: 4

Que no tengo creatividad (1), Que no se que poner (1), Que no tengo muchas ideas (1), La poca imaginación que tengo para redactar un discurso o texto para pedir un trabajo (1): 4

El orden (1), El orden al redactar la carta (1), El orden en la que poner todas las ideas (1): 3

No tengo problemas (2), ninguno (1): 3

El empezar (1), Empezarla (1): 2

Las palabras (1), El uso de las palabras (1): 2

Al decir palabras adecuadas (1), No saber qué palabras usar (1): 2

No saber qué poner para que me escojan

Que a veces no sé lo que decir

Algunas palabras que se me olvidan

Que me gusta escribir todo con todos los detalles

Que a veces me lío y no se seguir una frase

La falta de vocabulario

La falta de concentración, pero no siempre

Para referirme a usted

La falta de información

Pues que no he hecho nunca una carta de presentación, hasta ahora

No sé

### **6.-En cuanto a los resultados, ¿en qué es en lo que más fallas cuando escribes?**

Faltas de ortografía (18), En los puntos (1), En las comas (1): 20

Nada (3), Creo que en nada (2), No, resumo lo adecuado (1), Más o menos lo hago bien (1): 7

En mi forma de expresarme (1), En la expresión (1), No sé expresarme (1), Redactar (1): 4

En la limpieza y en el orden (1), en la presentación (1), en la letra (2): 4

En las palabras que uso (1), En algunas palabras (1), No sé, creo que algunas palabras que no corresponden (1): 3

---

<sup>287</sup> Esta pregunta y la siguiente son de respuesta abierta, el alumno no tenía opciones para elegir, sino que podía escribir lo que quisiera.

La forma adecuada de dirigirse a las personas (1), en cuando me dirijo a alguien (1), en dirigirme hacia esas personas (1): 3

En la presentación (2)/ En donde va cada cosa (1): 3

Al empezarla

La falta de vocabulario

Abreviaturas

En la firma

No lo sé exactamente

Seguidamente, presentamos los resultados de las cuestiones de la encuesta en los cursos 2007/2008 y 2008/2009:

### 1.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?

De 34 alumnos, 25 respondieron que *inseguros*, un 73,53%; frente a 8 que respondieron *capacitados*, un 23,52%.

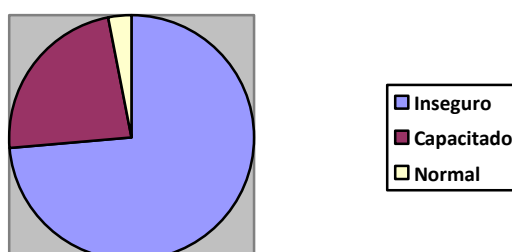
Inseguro: 25

Capacitado: 8

Normal: 1

Además un alumno que señaló *capacitado* escribió: *Como si estuviera pidiendo un trabajo de verdad*. Otro alumno marcó que se sintió *capacitado* y afirmó: *Ilusión de que algún día no será solo para clase sino para un trabajo*. Otro que indicó sentirse *capacitado* especificó: *Seguro de hacerlo bien*.

### ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?



### 2.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?

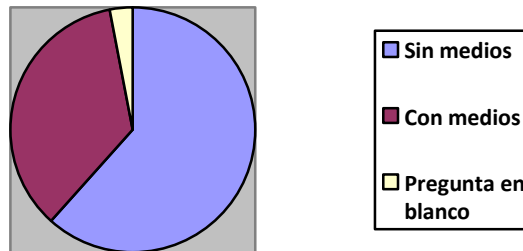
De 34 alumnos, 21 respondieron que *sin medios*, un 61,76%; frente a 12 que respondieron *con medios*, un 38,24%.

Sin medios: 21

Con medios: 12

No contestan la pregunta: 1

### ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?



### 3.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?

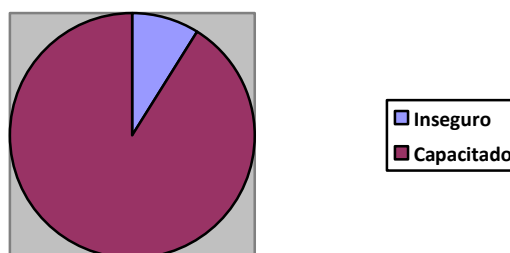
De 34 alumnos, 3 respondieron que *inseguros*, un 8,82%; frente a 31 que respondieron *capacitados*, un 91,18%.

Inseguro: 3

Capacitado: 31

Un alumno señaló que se sintió *capacitado* y escribió: *Con ganas de poder enviar alguna carta de este tipo*. Otro alumno que afirmó sentirse *capacitado* especificó: *Seguro y sabiendo lo que hacía*.

### ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?



### 4.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?

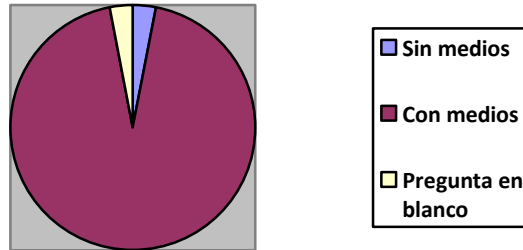
De 34 alumnos, 1 respondió que *sin medios*, un 2,94%; frente a 32 que respondieron *con medios*, un 94,12%.

Sin medios: 1

Con medios: 32

En blanco: 1

### ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?



### 5.- ¿Cómo crees que era la primera carta que escribiste?

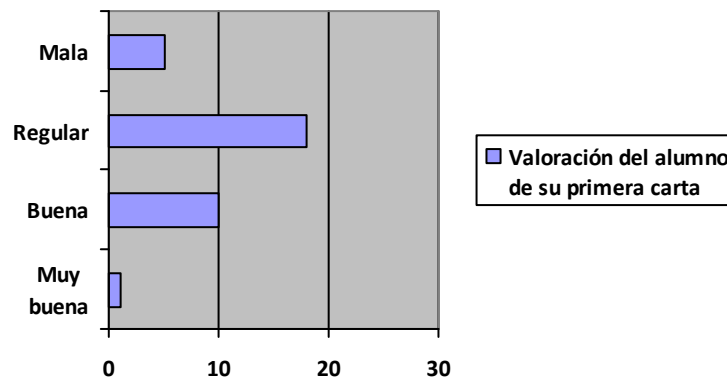
De 34 alumnos, 1 respondió que *muy buena* (2,94%), 10 que *buena* (29,41%), 18 *regular* (52,94%) y 5 *mala* (14,7%).

Muy buena: 1

Buena: 10

Regular: 18

Mala: 5



### 6.- ¿Cómo crees que es la segunda carta que has escrito?

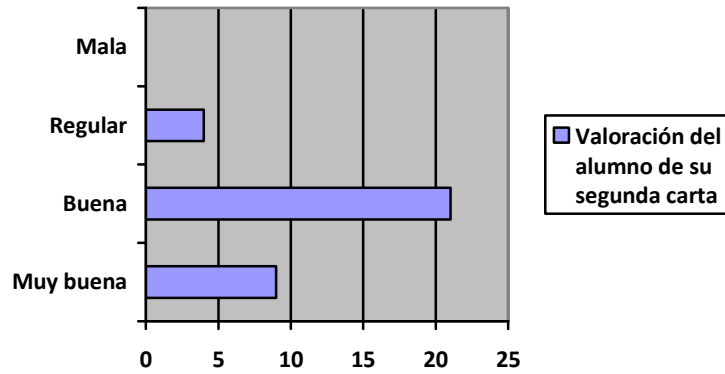
De 34 alumnos, 9 respondieron que *muy buena* (26,47%), 21 que *buena* (61,76%), 4 *regular* (11,76%) y ninguno *mala* (0%).

Muy buena: 9

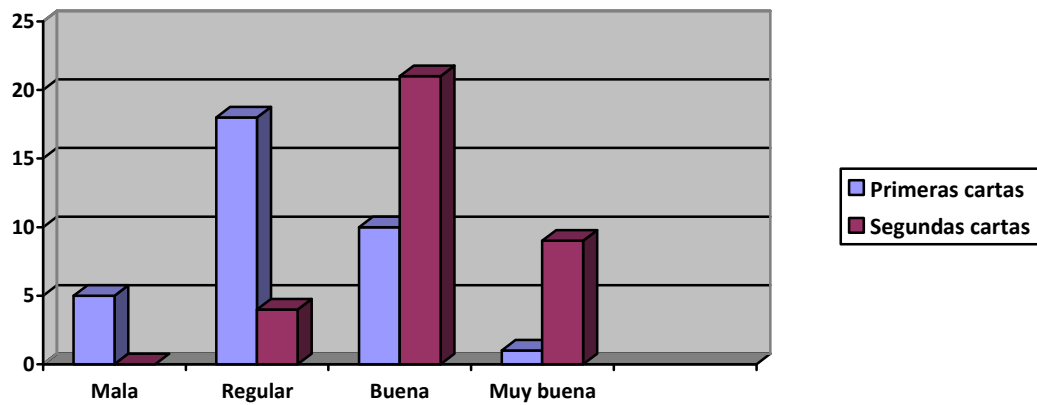
Buena: 21

Regular: 4

Mala: 0



Valoraciones de los textos por parte de los alumnos



## 7.- Al tener que escribir la primera carta:

### 7.1.- ¿Sabías qué ideas tenías que escribir?<sup>288</sup>

De 34 alumnos, 14 respondieron que *sí*, un 41,18%, frente a 19 que respondieron *no* (un 55,88%).

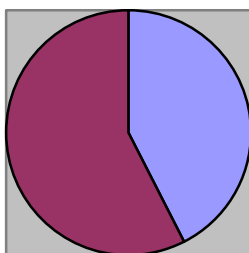
Sí: 14

No: 19

Uno de los alumnos que contestó que *sí*, afirmó: *porque en la primera veíamos los modelos y era más fácil.*

<sup>288</sup> Las cuestiones de la 5 a la 11 las incluimos en la encuesta a partir del curso 2007/2008.

**¿Sabías qué ideas utilizar al escribir la primera carta?**



**7.2.- ¿Sabías qué palabras usar?**

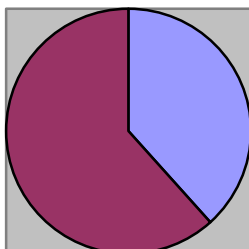
De 34 alumnos, 13 respondieron que *sí*, un 38,24%, frente a 21 que respondieron *no* (un 61,76%).

Sí: 13

No: 21

Uno de los alumnos que contestó *sí*, afirmó: *sí, más o menos, me guiaba por los modelos.*

**¿Sabías qué palabras utilizar al escribir la primera carta?**



**8.- Al tener que escribir la segunda carta:**

**8.1.- ¿Sabías qué ideas tenías que escribir?**

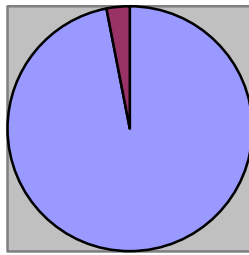
De 34 alumnos, 33 respondieron que *sí*, un 97,06%, frente a 1 que respondió *no* (un 2,94%).

Sí: 33

No: 1

Un alumno que contestó *sí* comentó: *aunque ya no teníamos los modelos.*

**¿Sabías qué ideas utilizar al escribir la segunda carta?**



**8.2.- ¿Sabías qué palabras usar?**

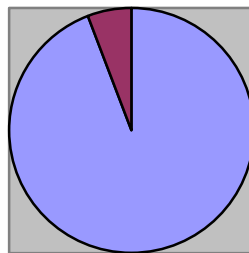
De 34 alumnos, 32 respondieron que *sí*, un 94,12%, frente a 2 que respondieron *no* (un 5,88%).

Sí: 32

No: 2

El alumno que contestó *no* comentó: *me resultó bastante difícil*.

**¿Sabías qué palabras utilizar al escribir la segunda carta?**



**9.- ¿Crees que la primera carta que escribiste era adecuada al registro formal que requiere este tipo de texto?**

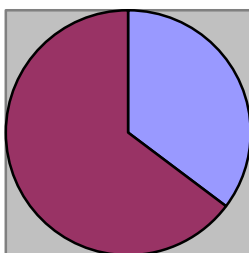
De 34 alumnos, 12 respondieron que *sí*, un 35,29%, frente a 22 que respondieron *no* (un 64,71%).

Sí: 12

No: 22



**¿Crees que tu primera carta se adecuaba a un registro formal?**



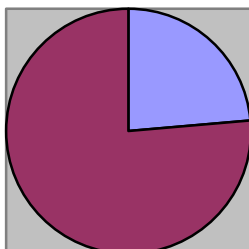
**10.- ¿Crees que la primera carta que escribiste era apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo?**

De 34 alumnos, 8 respondieron que *sí*, un 23,53%, frente a 26 que respondieron *no* (un 76,46%).

Sí: 8

No: 26

**¿Crees que tu primera carta era adecuada para haber sido enviada?**



**11.- ¿Crees que la segunda carta que has escrito es adecuada al registro formal que requiere este tipo de texto?**

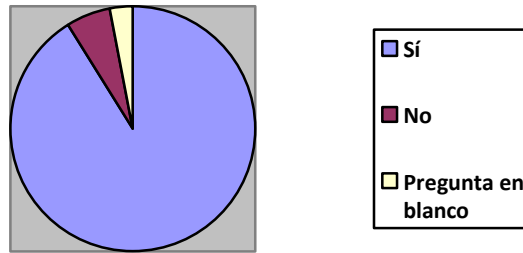
De 34 alumnos, 31 respondieron que *sí*, un 91,18%, frente a 2 que respondieron *no* (un 5,88%) y otro que dejó la pregunta en blanco (2,94%).

Sí: 31

No: 2

En blanco: 1

**¿Crees que tu segunda carta se adecua a un registro formal?**



**12.- ¿Crees que la segunda carta que escribiste es apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo?**

De 34 alumnos, 31 respondieron que *sí*, un 91,18%, frente a 3 que respondieron *no* (un 8,82%).

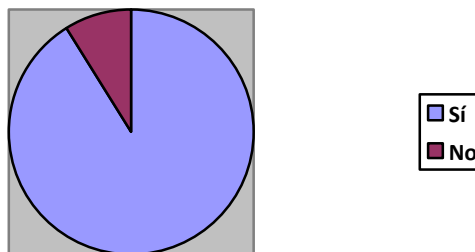
Sí: 31

No: 3

Un alumno que respondió no, especificó: *estaba bien, pero se podría mejorar.*

Uno de los alumnos que señaló que sí especificó *a ordenador.*

**¿Crees que tu segunda carta es adecuada para ser enviada?**



**13.- La actividad realizada:**

**13.1- ¿Te gustó?**

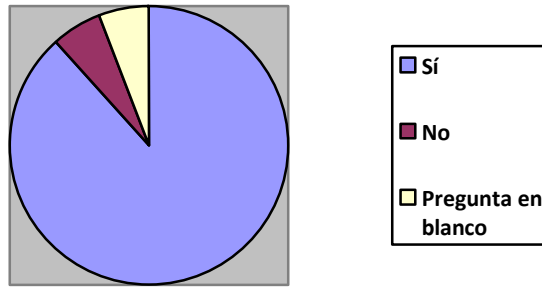
De 34 alumnos, 30 respondieron que *sí*, un 88,24%, frente a 2 que respondieron *no* (un 5,88%), 2 dejaron la pregunta en blanco (5,88%).

Sí: 30

No: 2

En blanco: 2

### ¿Te ha gustado la actividad?



### 13.2.- ¿Te resultó aburrida?

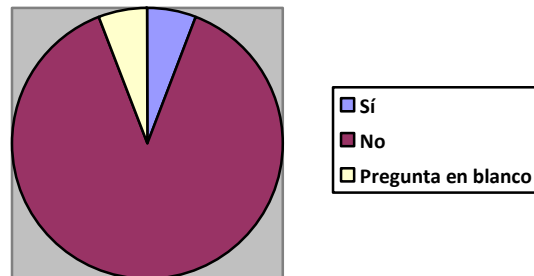
De 34 alumnos, 2 respondieron que *sí*, un 5,88%, frente a 30 que respondieron *no* (88,24%), 2 dejaron la pregunta en blanco (5,88%).

Sí: 2

No: 30

En blanco: 2

### ¿Te ha resultado aburrida la actividad?



### 13.3.- ¿Te pareció útil?

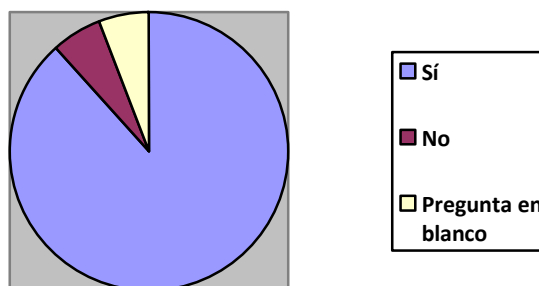
De 34 alumnos, 30 respondieron que *sí*, un 88,24%, frente a 2 que respondieron *no* (un 5,88%), 2 dejaron la pregunta en blanco (5,88%).

Sí: 30

No: 2

En blanco: 2

### ¿Te ha parecido útil la actividad?



### 7.2.3. Conclusiones

#### 7.2.3.1. Conclusiones de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación

De la observación de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación realizada a los alumnos del primer ciclo de la ESO podemos concluir que:

A un 67,19% de los alumnos le resultó más fácil escribir la segunda reclamación que la primera, frente a un 31,25% al que le sucedió lo contrario. Un 81,25% de los alumnos quedó más contento con el resultado de la segunda reclamación que con el de la primera, frente a un 18,75% que quedó más satisfecho con la primera que con la segunda.

En definitiva, a la mayoría de los alumnos le resultó más fácil escribir la segunda reclamación que la primera y un porcentaje mayor quedó más contento con el resultado de la reclamación escrita en la segunda ocasión.

Al tener que escribir la primera reclamación, un 76,56% de los alumnos afirma que se sintió inseguro, frente a un 23,44% que se sintió capacitado, un 75% de los alumnos afirma que sintió que no tenía medios, frente a un 25% que sintió que sí los tenía.

Al tener que escribir la segunda reclamación, un 12,5% de los alumnos afirma que se sintió inseguro, mientras que un 87,5% que se sintió capacitado, un 20,31% de los alumnos indica que sintió que no tenía medios, frente a un 79,69% que pensó que sí los tenía.

La mayoría de los alumnos se sintieron inseguros y sin medios al escribir la primera reclamación; mientras que se consideraron capacitados y con medios al escribir la segunda.

En cuanto a las primeras reclamaciones redactadas, 2 alumnos consideran muy buena la primera, 17 la califican de buena, mientras que 23 la consideran regular, 17 aceptable, y 5 inaceptable.

La segunda reclamación es considerada muy buena en 7 ocasiones y buena en 42, tan solo es denominada como regular en 5 ocasiones, aceptable en 7 ocasiones e inaceptable en 5.

Las primeras reclamaciones son mayoritariamente consideradas regulares (23 de 64, 35,94%). En lo que se refiere a la segunda reclamación la consideración mejora, la mayoría piensa que es buena (42 de 64, 65,63%).

Las consideraciones muy buena y buena aumentan en la segunda reclamación con respecto a la primera (de 2 a 7, y de 17 a 42), mientras que las de regular y aceptable bajan (de 23 a 5 y de 17 a 7).

Después de haber realizado estas actividades la mayoría, un 78,13% de los alumnos afirman que se sentirían seguros si tuvieran que escribir una reclamación, frente a un 21,88% que no.

Un 81,25% se sentirían más capacitados, mientras que un 17,19% no. Un 78,13% acudiría a las reclamaciones analizadas y a los resultados del análisis, ante un 21,88% que no.

La mayoría, después de haber realizado estas actividades, si tuviera que redactar una reclamación, se sentirían más seguros, más capacitados y acudirían a las reclamaciones analizadas y a las funciones y medios.

A un 82,69% le gustó la actividad, a un 79,69% no le pareció aburrida y a un 92,19% le resultó útil.

Los alumnos señalan que sus mayores problemas para redactar son las faltas de ortografía, la falta de imaginación o ideas y la expresión.

Cuando se les pregunta a los alumnos por los fallos que presentan sus escritos, la mayoría piensan en la ortografía y la expresión.

Nos llaman la atención los problemas de los que hablan algunos alumnos referentes a la adecuación del texto, un alumno apuntó que le costaba: *usar las palabras adecuadas*. Otro comentario se refiere a la adecuación al interlocutor, otro estudiante afirmó que para él era difícil: *ser educado*.

En relación con la reclamación, algunos alumnos señalan como problema la expresión de *contar lo sucedido* (dos alumnos), y como fallos, que no saben cómo *solicitar* (dos alumnos) y *describir el producto* (un alumno).

### **7.2.3.2. Conclusiones de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la carta de presentación**

A partir de los resultados de la encuesta acerca de la actividad de composición de la carta de presentación realizada a los alumnos del segundo ciclo de la ESO, podemos afirmar que:

A un 68,42% de los alumnos le resultó más fácil escribir la segunda carta que la primera, frente a un 31,58% al que le sucedió lo contrario. Un 91,23% de los alumnos quedó más contento con el resultado de la segunda carta que con el de la primera, sin embargo, un 8,77% indicó que quedó más satisfecho con la primera que con la segunda.

Por tanto, a la gran mayoría de los alumnos le resultó más fácil escribir la segunda carta que la primera y quedó más contento con el resultado de la carta escrita en la segunda ocasión.

Al enfrentarse a la escritura de la primera carta, los alumnos (23 alumnos de los grupos A, B, C) afirman en 18 ocasiones haberse sentido desconcertados, inseguros, incapaces y sin medios; frente a las 12 en que se sintieron seguros, capaces y con medios.

Al tener que escribir la primera carta un 73,53% de alumnos (de los 34 alumnos de los grupos D, E, F) afirman que se sintieron inseguros, frente a un 26,47% que se sintieron capacitados. Además un 61,76% de alumnos afirman que sintieron que no tenían medios, frente a un 38,24% que se sintieron con medios.

Al enfrentarse a la escritura de la segunda carta, los alumnos (23 alumnos de los grupos A, B, C) afirman en 2 ocasiones haberse sentido desconcertados e inseguros; frente a las 27 en que se sintieron seguros, capaces y con medios.

Al tener que escribir la segunda carta, un 8,82% de alumnos (de los 34 alumnos de los grupos D, E, F) indicaron que se sintieron inseguros, frente a un 91,18% que se sintieron capacitados. Asimismo, un 2,94% de alumnos aseveran que consideraron que no tenían medios, frente a un 94,12% que sintieron que sí disponían de ellos.

La mayoría de los alumnos se sintieron inseguros y sin medios al escribir la primera carta y, capacitados y con medios, al escribir la segunda.

En cuanto a la primera carta redactada, (de los 23 alumnos de los grupos A, B, C), ningún alumno la considera muy buena, solo en 3 ocasiones señalaron que era buena, mientras que en la mayoría de los casos la consideran regular (en 12 casos) o aceptable (en 7 ocasiones).

La segunda carta (para los 23 alumnos de los grupos A, B, C) sí es calificada como muy buena en 8 ocasiones y buena en 13, sin embargo, tan solo es considerada regular o aceptable en 2 ocasiones.

En cuanto a las primeras cartas redactadas, un alumno (de los 34 alumnos de los grupos D, E, F) considera muy buena la primera, 10 la consideran buena, mientras que 18 la consideran regular y 5 mala. La segunda carta es considerada muy buena en 9 ocasiones y buena en 21, tan solo es considerada regular en 4 ocasiones, mala en ninguna ocasión.

Las primeras cartas son mayoritariamente consideradas regulares (52,94%) o buenas (29,41%). En lo que se refiere a la segunda carta de presentación la consideración mejora, la mayoría la considera buena (61,76%).

Las consideraciones muy buena y buena aumentan en la segunda carta con respecto a la primera (de 1 a 9, y de 10 a 21), mientras que las de regular y mala bajan (de 18 a 4 y de 5 a 0).

La mayoría de los alumnos consideraron mejores las segundas cartas que las primeras.

Después de haber realizado estas actividades la mayoría, un 91,23% de alumnos afirman que se sentirían seguros si tuvieran que escribir una carta de presentación, frente a un 8,77% que no.

Un 85,96% de los alumnos se sentirían más capacitados, frente a un 14,04% que no. El 87,72% de los alumnos acudiría a las cartas analizadas y a los resultados del análisis frente a un 12,28% que indicó que no lo haría.

La inmensa mayoría, después de haber realizado estas actividades, 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.

Un 55,88% de los alumnos (de 34 alumnos de los grupos D, E, F) considera que no sabía qué ideas tenía que utilizar, y un 61,76% no sabía qué palabras usar, en la primera carta. Frente a ello, el 97,06% de los alumnos considera que sabía qué ideas incluir, y un 94,12% qué palabras usar en la segunda composición de la carta de presentación.

Un 64,71% de los alumnos afirma que su primera carta no era adecuada a un registro formal y un 76,46% que no era apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo. En lo que se refiere a la segunda carta compuesta, el 91,18% de los alumnos afirmaba que su segunda carta era adecuada a un registro formal y el mismo porcentaje que era apropiada para ser enviada a la empresa.

La mayoría de los alumnos considera que no sabe qué ideas y palabras utilizar en la primera composición de la carta y que sí lo sabe en la composición que lleva a cabo tras haber realizado el análisis *microfuncional*. La mayoría de los alumnos considera su segunda carta adecuada a un registro formal, y apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo, mientras que no tenían esa consideración respecto a la primera carta compuesta.

A un 88,24% le gustó la actividad, a un 88,24% no le pareció aburrida y a un 88,24% le resultó útil.

Al preguntarles a los alumnos cuáles son sus mayores problemas para redactar, la mayoría indica que la expresión, las faltas de ortografía, la caligrafía y la presentación.



Cuando se les pregunta a los alumnos por los fallos que presentan sus escritos, la mayoría piensan en la ortografía y en la expresión.

Un comentario de un alumno apunta a la adecuación del texto, ya que indica que tiene problemas: *al decir palabras adecuadas*. Otros hacen referencia a la adecuación al interlocutor, cuando señalan que tienen dificultad:

*Para referirme a usted  
[En]La forma adecuada de dirigirse a las personas  
en cuando me dirijo a alguien  
en dirigirme hacia esas personas.*

## **8. CONCLUSIONES**

---

## **8. CONCLUSIONES**

En la presente tesis, se ha partido de una realidad insatisfactoria: las deficiencias en la adecuación de los textos que redactan los alumnos de la ESO (que hemos planteado en los capítulos primero y segundo). En el capítulo tercero, se ha expuesto la fundamentación teórica y metodológica de nuestro estudio. En el cuarto capítulo, hemos presentado los resultados del análisis de 46 libros de texto vigentes de la materia de Lengua Castellana y Literatura. En el capítulo quinto, como paso necesario, previo al planteamiento de nuestra propuesta didáctica, hemos detallado aspectos fundamentales y analizado modelos de los tipos textuales: reclamación y carta de presentación. Seguidamente, en el capítulo sexto, en respuesta a la insuficiente competencia del alumnado en la composición de textos escritos, y ante las carencias de los manuales analizados, presentamos la aplicación del análisis *microfuncional* en la composición de textos por parte del alumnado de secundaria. Por último, en el capítulo séptimo, mostramos los resultados de la evaluación de los textos compuestos por los alumnos y de una encuesta, con los que demostramos la efectividad y pertinencia de nuestro planteamiento.

A continuación, exponemos las conclusiones que se han extraído del análisis y resultados de los distintos estudios abordados.

### **Problemas de expresión escrita del alumnado de la ESO**

Con el objetivo de plantear la situación de partida a la que hemos intentado dar respuesta con nuestro trabajo, hemos aportado ejemplos de las dificultades del alumnado de la ESO para adecuarse a una situación comunicativa, y, hemos recogido citas de prensa y opiniones de especialistas en Didáctica de la lengua y la literatura acerca de las carencias en la competencia lingüística de este alumnado.

Asimismo, hemos constatado estos problemas por medio de los resultados del informe del programa internacional de evaluación de alumnos, PISA de la OCDE, y las evaluaciones de diagnóstico de la comunidad autónoma andaluza.

De acuerdo con los resultados del informe PISA 2006, menos del 20% de los jóvenes españoles de 15 años son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, el alumnado español ha descendido su rendimiento en lectura en las pruebas llevadas a cabo en 2006 con respecto a

las realizadas en 2000, y además, en el caso de Andalucía, los resultados son peores que los del estado español.

Los resultados del informe PISA correspondientes a 2009 reflejan un incremento en comprensión lectora en España y en Andalucía, 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 acerca de los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas en el curso 2008/2009 en Andalucía se concluye que se da un dominio moderado de la competencia en comunicación lingüística por parte de la mayoría del alumnado de secundaria.

### **Estudio acerca de los libros de texto utilizados en los centros públicos de la ESO de Andalucía**

Antes de proceder al análisis de libros de texto como posible causa de las deficiencias expuestas, realizamos un estudio para identificar las editoriales de los libros de texto utilizados en los centros de la ESO en nuestra comunidad autónoma. Nuestro estudio, realizado sobre un 45,15% de los centros públicos en los que se imparte la ESO en Andalucía, confirma que la gran mayoría (98,98%) de los centros utilizan un libro de texto elaborado por una editorial y muestra cuáles son las editoriales con las que se trabaja en los centros. Hemos comprobado que dos editoriales (Oxford y Santillana) son las más utilizadas en la mayoría de estos, en concreto en el 60,9% de nuestra muestra.

### **Análisis de manuales de la materia de Lengua Castellana y Literatura de la ESO**

Atendiendo al estudio citado previamente, a continuación, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los resultados del análisis de 46 manuales utilizados actualmente en los centros de secundaria de Andalucía, atendiendo al respeto hacia a las disposiciones legales actuales.

En la definición del Real Decreto de la *competencia en comunicación lingüística*, que el alumnado ha de alcanzar al terminar la etapa de la ESO, se indica que *saber comunicar es un saber práctico que ha de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso*. Sin embargo, difícilmente se podrá conseguir que el alumno

alcance esta competencia con manuales que, como se ha demostrado, no interrelacionan la expresión escrita con otros apartados dedicados al léxico, la gramática, la ortografía o la norma (esto sucede en un 86,96% de ellos), que plantean actividades de expresión escrita sin aportar ni indicaciones ni recursos lingüísticos (un 95,65% de los manuales). En otros casos, se dan indicaciones vagas (en un 30,43% de los libros) o poco claras (en un 4,35%). Del mismo modo, un 58,14% de los manuales analizados propone el análisis textual como último paso sin plantear posteriormente la creación.

Al concretar la *competencia en comunicación lingüística* se indica que el desarrollo de esta *al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos*. Ello no se podrá lograr con manuales que no presentan apartados de expresión escrita (un 4,35% de los analizados), plantean apartados de creación textual sin ejemplos de textos (un 47,73% de manuales); proponen actividades de composición escrita en las que no se especifica el destinatario ni la situación comunicativa (un 67,39% de los libros) o el tipo textual (un 60,87%), e incluso, contienen apartados de expresión escrita que no piden la composición (un 65,91% de manuales).

En el objetivo *h* de la ESO se establece que el alumno ha de ser capaz, al terminar esta etapa, de *expresar con corrección por escrito en la lengua castellana textos y mensajes complejos*. Consideramos que los alumnos no alcanzarán este objetivo realizando actividades de composición de tipos textuales que no se han trabajado (actividades que hemos encontrado en un 41,30% de manuales), en las que no se han analizado textos antes de plantear la composición (en un 76,09% de los libros), en las que se ha pedido la creación a partir solo de un aspecto lingüístico (en un 33,33%), que no se insertan en un contexto social significativo (en un 30,43%), o que no tienen utilidad por ser las tareas propuestas demasiado fáciles para el alumno (en un 19,57%). Asimismo, en lo que se refiere al *estudio de la lengua* no predominan en ninguno de los manuales observados las actividades consistentes en el uso reflexivo.

El segundo objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura determina que el alumnado debe, al término de la ESO, *poder utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural*, sin embargo, hemos observado que solo el 50% de los manuales considera las propiedades textuales, y de este porcentaje, alrededor del 50% (un 47,83%) las trata de modo teórico, procedimental y plantea la creación. Además, solamente en un 26,09% de los manuales encontramos actividades de expresión escrita adecuadas; en las que se propone un tipo de texto, unos pasos

y unos recursos lingüísticos con la indicación de la función que pueden cumplir, y en las que previamente se han leído y analizado ejemplos de ese tipo textual. Del mismo modo, solo un 19,57% de los manuales incluye actividades específicas sobre adecuación.

Otro objetivo, el quinto de nuestra materia, se refiere a que el alumno ha de *Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral*. A pesar de ello, hemos observado que los manuales no trabajan algunos de los tipos textuales propuestos, como glosarios y solicitudes. En otros casos, los tipos recomendados son tratados solamente un pequeño porcentaje de manuales; como en el caso de los avisos, que son abordados en un 6,52% de los manuales, informes (en un 19,57%), textos explicativos (en un 6,52%), proyectos (en un 4,35%) y textos expositivos (en un 6,52%). Sin embargo, sí se trabajan otros tipos que no se mencionan en el Real Decreto, como textos descriptivos, instructivos y dialogados.

Como hemos visto, no todos los manuales analizados contribuyen al desarrollo de las competencias básicas: la *información y competencia digital* se trata en un 95,65% de estos, la competencia para *aprender a aprender* se trabaja en un 65,22%, y la *autonomía e iniciativa personal* aparece en un 39,13%. Por lo que, existe un porcentaje de manuales que no permite tampoco el desarrollo del objetivo sexto de la materia, *Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico*.

Hay otras disposiciones legales que tampoco tienen en cuenta todos los manuales. La interrelación de los cuatro bloques de contenidos<sup>289</sup> no se da en ninguno de los manuales, el tratamiento del bloque *Hablar, escuchar y conversar* (se hace en un 76,08% de los libros de texto), la interrelación de los usos oral y escrito (solo se da en un 56,52%) y de la comprensión y la producción ( en el caso de la oralidad se da en un 19,57%, y, en el de la escritura, en un 54,35%), y la inclusión de actitudes y valores (que aparece en un 73,91% de los manuales).

Hemos encontrado actividades que hemos considerado poco motivadoras en un 26,09% de los libros de texto, y que, por tanto, no respetan la indicación de la *Orden de 10 de agosto de 2007* que establece que se ha de poner *interés en que las producciones sean lo suficientemente cercanas, motivadoras y con significado*.

---

<sup>289</sup> Estos bloques son: 1. *Hablar, escuchar y conversar*, 2. *Leer y escribir*, 3. *Educación literaria* y 4. *Conocimiento de la lengua*.

Por otra parte, hemos observado que no todos los manuales atienden a contenidos procedentes de nuevas tendencias de la lingüística como la Lingüística del texto, el Análisis del discurso o la Pragmática (un 26,06% no lo hacen), y la mayoría de los que lo hacen (un 97,06% de los libros) los tratan en apartados aislados de otros contenidos.

Se ha comprobado que, desatendiendo las recomendaciones de algunos expertos en didáctica, no se incluyen actividades de refuerzo y ampliación en la mayoría de los manuales (en un 80,43% de estos). Por otra parte, solo en un 10,87% se justifica en el libro de texto el enfoque lingüístico y didáctico adoptado. Existe un porcentaje de manuales, un 39,14%, en el que no se explica ni justifica la estructura de cada unidad didáctica. Además, en un 84,78% de los manuales no están enunciados de una manera accesible para el alumnado al comienzo de cada unidad didáctica, los objetivos didácticos, ni el modo de alcanzarlos, ni con qué contenidos y a través de qué actividades.

Mientras que en el actual currículo aparecen referencias al enfoque funcional, en pocos manuales, un 19,57%, observamos apartados en los que se incluyan funciones comunicativas y recursos para su expresión. De los casos en los que aparecen, en un porcentaje de ellos, en un 28,13% de manuales, se plantean aislados de otros contenidos, en un 50% no se proponen actividades de análisis de textos, y en alrededor de un 50% no se pide la composición. Asimismo, no aparecen, en ninguno de los 46 manuales analizados, apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización integrados en otros contenidos, y que presenten una propuesta de actividades de análisis y de creación.

### **Validez, utilidad y aplicaciones del análisis de los manuales realizado**

Nuestro estudio pone de manifiesto las deficiencias de estos manuales, incidiendo en la escasez de propuestas de expresión escrita adecuadas.

El presente análisis cubre una necesidad que ya planteaba Lomas (2004: 31 y 32) y que no se había llevado a cabo, el análisis de los libros de texto vigentes y utilizados en la actualidad en los centros de Andalucía.

Además, tiene una utilidad como guía para aquellos docentes que se ven en la tesitura de elegir determinados manuales para trabajar en su centro y carecen de tiempo para un análisis sistemático de un gran número de libros de texto<sup>290</sup>.

Somos conscientes de las limitaciones del presente trabajo, por lo que, quedan abiertas algunas posibilidades de investigación.

El estudio acerca de las editoriales se podría completar con información de mayor número de centros de Andalucía, e incluso extenderse a todo el estado, disponiendo de los necesarios recursos económicos. No obstante, creemos que el porcentaje conseguido da idea de los manuales utilizados mayoritariamente en Andalucía.

El análisis de libros de texto podría ampliarse a un mayor número de manuales, ya que de aquellos que hemos comprobado que se utilizan en los centros, no hemos conseguido analizar cinco, debido a las dificultades existentes para acceder a este tipo de libros.

En el curso 2009/2010 las editoriales enviaron muestras de libros de texto, en algunos casos iguales a los que hemos analizado en este trabajo, y en otros diferentes solo por algunas leves modificaciones. Puesto que, al parecer, podría haber aparecido una nueva legislación que permitiera cambiar las editoriales de los libros de los centros públicos de Andalucía para el curso 2010/ 2011. Finalmente no fue así, por lo cual hasta este curso 2010/ 2011 no se podrán cambiar los libros de los centros en 1º y 3º de ESO. Por ello, quedan pendientes posibilidades de análisis comparativos entre manuales de una misma editorial indagando qué cambios se introducen, y el análisis de los nuevos manuales observando si las deficiencias aquí planteadas se mantienen.

Sin embargo, el examen de manuales presentado viene a suponer el único análisis de libros de texto de secundaria vigentes de la materia de Lengua Castellana y Literatura, ya que no tenemos constancia de estudios similares al nuestro desarrollados en la actualidad.

---

<sup>290</sup> De acuerdo con la legislación actual en el curso 2010/2011 los docentes podrán cambiar las editoriales de los manuales utilizados en los centros para 1º y 3º de ESO.



## Acerca de la reclamación y la carta de presentación

Con el fin de elaborar nuestra propuesta didáctica, hemos analizado información y modelos de estos tipos textuales, de cuyo análisis obtenemos las siguientes conclusiones:

La mayoría de la bibliografía (66,67% de las fuentes) se ocupa de *la carta de reclamación*, pero no de la *reclamación* que presenta un consumidor en una situación cotidiana. En un 50% de la bibliografía observada y en el *Decreto 72/2008 de 4 de marzo por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía* se considera que en una *reclamación* debe aparecer una propuesta de solución.

Mediante el análisis de un pequeño corpus de reclamaciones auténticas hemos constatado que estos textos no son válidos como modelos para nuestros alumnos por la dispar extensión (desde tres líneas hasta veintidós), la ausencia de una solicitud (en un 75% de las reclamaciones) y la presencia de incorrecciones e inadecuaciones (en un 87,5% de los textos).

Tampoco son válidos los modelos de reclamaciones procedentes de Internet y bibliografía, puesto que la mayoría son *cartas de reclamación* (un 96,55%), el emisor suele ser una empresa y no un particular (en un 65,52%); el lenguaje, en ocasiones, es anticuado (en un 3,45%); a veces, aparecen expresiones propias del español de América (en un 5,17%); a menudo, el tema es especializado (en un 62,07%); y, con frecuencia, aparecen inadecuaciones (en un 39,66%) e incorrecciones lingüísticas (en un 41,38%).

Además, tanto en el caso de las reclamaciones auténticas como en el de las procedentes de Internet y bibliografía, el tema no es cercano para el alumnado de la ESO (en el primer caso en un 62,5% de los textos, y en el segundo, en un 91,38% de estos). Tampoco es motivador para este alumnado (en un 50% de las reclamaciones auténticas y, en un 75,86% en las procedentes de bibliografía e Internet).

En lo que se refiere a la propuesta de actividades de composición textual de reclamaciones, esta aparece en un 52% de las fuentes consultadas, de estas fuentes, en un 84,62% no se aportan recursos lingüísticos, en un 69,23% no se muestra un ejemplo textual, en un 61,54% no se plantean unas pautas, en un 46,15% no se analizan ejemplos textuales, y en un 15,38% no se propone una situación comunicativa. Además, ninguna de las actividades cumple con todos los criterios que hemos planteado para que una actividad sea adecuada: plantear una

situación comunicativa concreta, dar unas pautas, aportar recursos lingüísticos, mostrar un ejemplo y proponer su análisis.

Finalmente, hemos obtenido por medio de tres autores y de 39 informantes (hablantes nativos competentes) tres reclamaciones adecuadas para su utilización como modelos textuales para el alumnado de la ESO en el aula. Estos textos cumplen los siguientes requisitos:

- Son verosímiles.
- Fueron redactados en un formulario de igual extensión a la del que dispusieron los alumnos de la ESO en la actividad que les propusimos.
- Formulan una solicitud.
- Utilizan información y expresiones que un grupo de 39 informantes, hablantes competentes y nativos de español, consideran adecuadas a una reclamación.
- Están redactadas en un lenguaje actual y correcto.
- Los temas son cercanos y motivadores para el alumnado de la ESO.

Igualmente, a partir de los comentarios de 39 informantes, hemos extraído una valiosa información acerca de qué ideas y *microfunciones* deben aparecer en una reclamación, qué formas y estructuras léxicas y gramaticales son adecuadas estilísticamente a este tipo de texto.

Seguidamente, a partir de veinte fuentes (manuales y páginas web) y treinta modelos (procedentes del Servicio Andaluz de Empleo, bibliografía, Internet, y de un diplomado que se encontraba en situación de búsqueda de empleo), hemos sistematizado qué información es apropiada en las cartas de presentación, y qué formas y estructuras léxicas y gramaticales son adecuadas estilísticamente a este tipo textual.

Asimismo, hemos atendido a las expresiones lingüísticas y funciones comunicativas contenidas en las fuentes manejadas, a partir de cuyo análisis, hemos comprobado que un 65% de las fuentes recoge este tipo de información. En el caso de las fuentes que ofrecen expresiones lingüísticas (un 60% de ellos), un 16,67% no indica el sentido o la finalidad con la que se pueden emplear estos recursos.

Por último, se ha de tener en cuenta que en un 30% de las fuentes y en un 80% de los modelos analizados aparecen incorrecciones ortográficas.

Como resultado de este análisis, se han obtenido unos criterios que nos permiten evaluar si las cartas de presentación compuestas por los alumnos de la ESO respetan las convenciones actuales y podrían ser efectivas para alcanzar su objetivo, presentar una candidatura a un empleo en respuesta a una oferta de trabajo.

El estudio de la definición, estructura, convenciones y lenguaje de la reclamación y la carta de presentación, llena un vacío, ya que, a pesar de que algunos manuales aporten modelos textuales de estos géneros y se refieran a sus características, no hemos encontrado ninguna fuente que nos informara con detalle acerca de las convenciones actuales de estos tipos textuales en español.

### **Propuesta de trabajo de la expresión escrita mediante el análisis y la composición con *microfunciones***

Como ya se ha dicho, hemos comprobado, con los resultados de nuestro análisis, que los manuales no ofrecen contenidos ni actividades suficientes para que los alumnos desarrollen la competencia en comunicación lingüística y los objetivos que propone el actual sistema educativo en cuanto a la expresión escrita. Del mismo modo, estos libros de texto, habitualmente, no responden a otras disposiciones educativas legales actuales, ni tienen en cuenta las orientaciones de los expertos en Didáctica de la lengua.

Por ello, consideramos que son necesarias propuestas de actividades que ayuden a desarrollar la competencia del alumno para expresarse adecuadamente por escrito.

Nuestra propuesta se inserta en el enfoque funcional comunicativo. Mediante la metodología que planteamos, el alumno obtiene información de las funciones comunicativas y semántico-gramaticales, y de los medios léxicos y gramaticales concretos que se utilizan en ese tipo de texto. Con ello, el alumno conoce las *microfunciones* que ha de expresar y, a partir de ellas elige uno de los medios adecuados de entre los que ha obtenido mediante el análisis. Esta metodología permite la adecuación a diferentes tipos de textos, situaciones comunicativas, destinatarios y propósitos comunicativos, y ayuda al alumno a la mejora de la adecuación estilística, y, por tanto, de su competencia comunicativa.

Si atendemos a la actitud de los alumnos en el momento de realizar la actividad, podemos afirmar que, en general, fue buena en todos los grupos con los que trabajamos. Los alumnos estaban sorprendidos ante el planteamiento del análisis *microfuncional* de los textos. Algunos preguntaban por la utilidad de este, ya que no lo reconocían como contenido habitual de la clase de lengua. Ciertos alumnos manifestaban no entender la actividad, mientras que otros declaraban que era de su agrado y les parecía interesante. La verosimilitud y utilidad de los textos favoreció la motivación del alumnado.

Esta propuesta de análisis *microfuncional* y posterior composición de textos podría completarse en distintos sentidos, tal y como exponemos seguidamente.

En primer lugar, queremos señalar que, dado que en la actualidad, en el ámbito de la didáctica de la expresión escrita como lengua materna, uno de los enfoques predominantes es el *enfoque basado en el proceso*, nuestra propuesta podría insertarse en este enfoque estructurando la composición en tres etapas: *planificación*, *textualización* y *revisión*.

En segundo lugar, apuntamos que, el hecho de que hayamos adaptado las actividades para adecuarnos a las necesidades del alumnado de los distintos cursos, indica que es posible realizar, en el marco de esta, una propuesta actividades de refuerzo y ampliación atendiendo a la diversidad y a la legislación educativa vigente.

Por otra parte, es preciso indicar que, si bien en nuestra propuesta didáctica hemos trabajado la reclamación y la carta de presentación, las actividades que proponemos pueden ser útiles para el tratamiento de otros tipos textuales de similares características e incluso de textos orales. El Real Decreto propone la posibilidad de composición escrita de determinados tipos textuales para cada curso<sup>291</sup> con los que consideramos que se podría trabajar como se ha propuesto en el presente estudio. Por ejemplo, las actividades propuestas se podrían aplicar en 1º de ESO a exposiciones, en 2º a cartas de solicitud, en 3º a reglamentos, o, en 4º a instancias.

En consecuencia, 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

---

<sup>291</sup> Vid. apartado 4.5.8. *Tipos de textos* del capítulo 4. *Análisis de los manuales*, p. 178.

de un modo más autónomo ya que se iría ejercitando gradualmente en la metodología de análisis y composición.

Otra posibilidad que permite la actividad que planteamos, es su realización de modo informático con ayuda del programa *Atlas.ti*, utilizando la versión gratuita que se puede descargar en Internet<sup>292</sup>. Su uso es sencillo y permite acceder a los recursos lingüísticos de un modo más fácil e intuitivo. En la actualidad, todos los alumnos de 1º de ESO de Andalucía disponen de ordenadores portátiles y se están instalando en las aulas de este curso pizarras digitales.

Por último, la inclusión del bilingüismo en los centros educativos andaluces permitiría realizar esta actividad, en primer lugar, en la lengua materna, y, posteriormente, en la lengua extranjera objeto de estudio.

### **Comprobación de la validez de la metodología utilizada**

La efectividad de nuestra propuesta didáctica ha sido comprobada a través de la evaluación de los textos compuestos por los alumnos de la ESO objeto de nuestro estudio y mediante una encuesta.

Al evaluar los textos escritos por los alumnos nos hemos centrado en la *adecuación* ya que este es el aspecto fundamental que queremos mejorar con nuestro trabajo. En concreto, los aspectos que hemos tenido en cuenta para evaluar la adecuación de los textos de los alumnos son:

- 1. Estructura la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, selecciona información apropiada, realiza microfunciones adecuadas*
- 2.-Se adecua al tipo de texto*
- 3.-Se adecua al propósito comunicativo*
- 4.- Se adecua al interlocutor, utiliza un tratamiento apropiado*
- 5.-Utiliza léxico y estructuras formales*

---

<sup>292</sup> Puede obtenerse una versión de demostración del programa en <http://www.atlas.ti.de>. La versión es plenamente funcional, aunque con limitaciones en cuanto a la cantidad de datos analizables.

En el caso de la carta de presentación hemos tenido en cuenta, además, otro criterio que no era necesario en la reclamación<sup>293</sup>:

*1.-Respetar las convenciones en cuanto a la presentación y la superestructura*

El estudio descriptivo de corpus textuales procedentes de 121 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, realizado con ayuda de la herramienta informática *Atlas.ti.*, para evaluar las composiciones de los alumnos y para comprobar la validez de nuestra propuesta, es novedoso ya que no conocemos investigaciones en las que se valore la adecuación de textos compuestos en español por alumnos nativos de la ESO.

### **Resultados de la evaluación de los textos**

Los textos compuestos en segundo lugar por los alumnos objeto de nuestro estudio, tras haber realizado el análisis *microfuncional* de modelos textuales, y, disponiendo de los recursos lingüísticos procedentes de este, son más adecuados que los compuestos en primer lugar siguiendo una actividad de expresión escrita procedente de un libro de texto de la ESO de Lengua Castellana y Literatura.

Esto sucede tanto en cada grupo por separado como en cada curso. La propuesta se ha aplicado en nueve grupos de alumnos de dos centros diferentes (en 64 alumnos de 1º y 2º de ESO en la composición de una reclamación, y en 57 alumnos de 3º y 4º de ESO en la redacción de la carta de presentación) durante tres cursos escolares (2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009). En todos los grupos la mayoría de los alumnos mejora sus textos, estando el porcentaje de alumnos que mejora siempre por encima del 50%.

En el caso de la reclamación, en todos los grupos mejora al menos un 60% del alumnado. Si atendemos a la puntuación de los textos compuestos antes y después de aplicar la metodología del análisis *microfuncional*, el porcentaje medio de mejora es siempre superior al 15%. Observando los resultados por cursos, tanto en 1º como en 2º mejora al menos un 70% del alumnado y lo hace en un porcentaje por encima del 9%.

---

<sup>293</sup> Puesto que en el caso de la reclamación el alumno disponía de un formulario establecido para componer su texto.

En lo que respecta a la carta de presentación, en todos los grupos mejora como mínimo un 60% de los alumnos y el porcentaje medio de mejora de los textos es de más de un 14%. Si atendemos a los resultados por cursos, en 3º y 4º mejora al menos un 80% del alumnado y su mejora es como mínimo del 19%.

Por consiguiente, podemos afirmar que los textos elaborados tras aplicar la metodología propuesta son más adecuados que los elaborados en primer lugar, y, en muchos casos, bastante aceptables ya que respetan en mayor medida las convenciones en cuanto a la presentación y a la superestructura; son mejores en la selección de información apropiada; son más adecuados estilísticamente al tipo de texto, al propósito comunicativo, al interlocutor; y presentan un registro más formal.

La metodología del análisis *microfuncional* ya se ha aplicado con éxito en el ámbito de la traducción (Vilar Sánchez: 2002 y 2004), pero es la nuestra la primera aplicación metodológica que se lleva a cabo en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna, y, como se ha demostrado, los resultados han sido satisfactorios.

### **La encuesta**

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 les resultó más fácil escribir el segundo texto (un 67,81% de ellos), y quedaron más satisfechos (un 86,24% de los alumnos) con el resultado del texto escrito en la segunda ocasión que en la primera composición. La primera actividad que les habíamos propuesto fue extraída de un libro de texto, y en ella solamente se indicaban las características y estructura del tipo textual.
- La mayoría de los alumnos se sintieron inseguros (un 75,05% de ellos) y sin medios (un 68,38%) al escribir el primer texto; y capacitados (un 89,34%), y con medios (un 85,41%) 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 textos mejoran en los segundos textos con respecto a los primeros.

- La mayoría, después de haber realizado estas actividades, si tuviera que redactar una reclamación o una carta de presentación, afirman que se sentirían más seguros (un 84,68%), más capacitados (un 83,61%) y acudirían a los textos analizados y a las funciones y medios (un 82,93%). En lo que se refiere a la motivación del alumnado, a la mayoría le gustó la actividad (un 85,47%), no le pareció aburrida (un 82,47%) y le resultó útil (un 82,93%).

En último lugar, preguntamos a los alumnos por sus problemas y fallos en la redacción. La mayoría hace referencia a la expresión y a las faltas de ortografía. Algunos comentarios parecen apuntar a la adecuación del texto en general, y, en particular, al interlocutor, y, en el caso de la reclamación, se señala la dificultad en la expresión de algunas *microfunciones* que trabajamos en nuestra propuesta.

En definitiva, con nuestro estudio hemos contribuido a la didáctica de la expresión escrita del español como lengua materna, mediante el análisis de los libros de texto de la materia de Lengua Castellana y Literatura utilizados en la actualidad en los centros de la ESO, y la confirmación de sus deficiencias en la enseñanza de la expresión escrita; así como, a través de la comprobación de la efectividad de la aplicación del análisis *microfuncional* en la enseñanza de la composición de tipos textuales en esta etapa educativa.



## CONCLUSIONS

In the present study, we have been started from an unsatisfactory reality: the low level of adequacy of texts written by secondary students (discussed in the first and second chapters). The third chapter presents the theoretical and methodological foundation of our study. In the fourth chapter, we show the results of the 46 Spanish Language and Literature textbooks analysis. In the fifth chapter, prior to the proposal of our didactic approach, we have given details of fundamental aspects and analyzed models of the text types of complaint and cover letters. Subsequently, in the sixth chapter, in response to the insufficient level of written expression, and faced with deficiencies of the analyzed textbooks, we present the *microfunction* analysis for text composition by the secondary students. Finally, in the seventh chapter, we show the results of the texts composed by students and the questionnaire results, with which we demonstrate the effectiveness and pertinence of our approach.

We present the conclusions that have been extracted from the analysis and results of the different studies below.

### **Secondary students' problems with written expression**

With the goal outlining the starting situation which our work attempts to respond to, we have given examples of the secondary school student difficulties in responding adequately to different communicative situations, and we have compiled press quotations and opinions from specialists of language and literature teaching about students' deficient linguistic competence.

Besides, we have verified these problems via the report of the OCDE Programme for International Student Assessment PISA results, and the diagnosis tests of Andalucía.

According to the PISA report results, less than a 20% of the fifteen years old Spanish young people are able to undertake difficult reading tasks. The students' performance in reading in 2006 fell with respect to 2000. In addition to this, in the case of Andalucía the results are worse than the ones for the Spanish nation.

The 2009 PISA report results reflects an increase in reading comprehension in Spain and in Andalucía; however, Spain is still under the OCDE average, and Andalucía still has lower results than the Spanish average, below those of most Spanish autonomous communities.

Equally, the report on the results of the diagnosis tests made in the course 2008/2009 in Andalucía concludes that most secondary students possess a moderate command of communicative linguistic competence.

### **Study of textbooks used in state secondary schools in Andalucía**

Before undertaking an analysis of textbooks, we identify which textbooks are used in the state secondary schools in Andalucía with the hypothesis that they might be a possible reason of the mentioned deficiencies. The results of our survey, made among 45.15% of the state secondary schools in our autonomous community, show that the great majority (98.98%) of the schools use a textbook made by a publishing company. We show which are the schools' favoured publishing companies. We find that two editorials (Oxford and Santillana) are the most used in most of these schools, specifically in 60.9% of our sample.

### **Secondary Education Spanish Language and Literature textbooks analysis**

According to the above mentioned study, we present the conclusions to which we have come from our analysis of the 46 textbooks used in secondary schools in Andalucía, with regard to the current legal dispositions, below.

In the Royal Decree's definition of linguistic communication competence that the students have to reach at the end of the Secondary Education level, it is said that *communication is a practical skill which has to be based in the reflexive knowledge about the operation of the language and its rules of use*. However, the difficulty will be in getting students reach this competence with textbooks that, as it has been demonstrated, do not relate writing expression with other sections dedicated to vocabulary, grammar, orthography or norm (this happens in 86.96% of textbook), that propose writing expression activities without giving either adequate instructions or linguistic resources (95.65% of the textbooks). In other cases, vague instructions are given (30.43% of the books) or unclear ones (4.35%). Equally, 58.14% of the analyzed books ask for text analysis as a final exercise without following it with a composition exercise.

Communicative competence is supposed to be reached *at the end of compulsory education and implies the command of oral and written language in a variety of contexts*. This will not be

achieved with books that do not present written expression sections (4.35% of the books), present text composition sections without examples of text (47.73% of the books); propose written expression activities for which neither the audience nor the communicative situation are specified (67.39% of the books) nor the type of the text (60.87%); many even have written expression sections that do not require any composition (65.91% of the textbooks).

The Secondary Education goal *h* establishes that, at the end of this level, the student should be able to *express correctly in writing complex texts and messages in Spanish*. We consider that the students will not achieve this goal doing composition activities using text types that have not been worked on (activities that we have found in 41.30% of the textbooks), for which no prior text analysis has been undertaken before setting the composition task (76.09% of the books), for which only for one linguistic aspect is provided as preparation for the composition (in 33.33%), which do not provide a social context for the composition activity (30.43%), or that have little purpose because the proposed tasks are too easy for the student (in 19.57%). In addition, in all textbooks analyzed, little focus is given to activities which encourage reflection on language use.

The second goal of the subject Spanish Language and Literature states that students must, at the end of the Secondary Education, *be able to use language to express in a coherent and appropriate way in a variety of social and cultural contexts*. Nevertheless, we have observed that only 50% of the textbooks give consideration to textual properties, and of this percentage, nearly 50% (47.83%) treat these in a theoretic and procedural way and giving the composition task. In addition to this, only in 26.09% of the textbooks do we find accurate written expression activities which provide a text type, divide the activity into steps, provide linguistic resources with an indication of functions, and for which examples of this textual type had previously been read and analyzed. As well as this, only 19.57% of the books include specific activities with a focus on appropriate style.

The fifth goal requires that the student *use the different kinds of written texts in order to communicate with public and private institutions, and to function in professional life*. Despite this, we have observed that the textbooks do not focus on some of the proposed text types, like glossaries and applications. In other cases, the recommended text types are treated only in a small percentage of the textbooks; this is the case for notices that are dealt in a 6.52% of the textbooks, reports (19.57%), explanatory texts (6.52%), projects (4.35%) and expository texts

(6.52%). However, other text types are worked on that are not mentioned in the Royal Decree, like descriptive texts, instructions and dialogues.

As we have seen, not all of the analyzed textbooks contribute to the development of basic competences: the *information and digital competence* is treated in 95.65% of these, the competence *learn how to learn* is worked on in 65.22%, and *autonomy and personal initiative* appears in 39.13%. As a result, a certain percentage of textbooks do not allow the development of the subject sixth goal, *use the language efficiently in a classroom activity to seek, select and process information and to write texts appropriate for the respective academic field*.

There are other legal requirements that none of the books take into account. The interrelation of the four modules<sup>294</sup> (does not appear in any of the books), the treatment of the module *Speak, listen and talk* (appears in 76.08% of the books), the interrelation of the oral and written uses (that only appears in 56.52%), and the comprehension and production (in the case of speaking appears in 19.57%, and, in writing, in 54.35%), and the inclusion of attitudes and values (in 73.91% of the books).

We have found activities that we have considered lacking interest in 26.09% of the textbooks, and, consequently, this contravenes the *Order of the 10th of August of 2007*, which establishes that *the compositions should be motivating, meaningful and close to the students' reality*.

In addition, we have observed that not all textbooks take into account the new developments in linguistics such as the Text Linguistics, the Speech Analysis or Pragmatics (26.06% do not), and most of the ones that do (97.06% of the books), treat them in isolated sections.

In 80.43% of all textbooks, reinforcement and extension activities are not included, which runs counter to the recommendations of pedagogical experts. In addition, only in 10.87% of cases is the linguistic and didactic approach adopted in the textbook justified. In 39.14% of the textbooks, the structure of each didactic unit is not explained or justified. In 84.78% of the textbooks, are not made explicit at the beginning of the each didactic unit, the didactic goals, nor the means to achieve them, with which material and through which activities.

---

<sup>294</sup> These modules are: 1. *Speak, listen and talk*, 2. *Read and write*, 3. *Literary education* and 4. *Language knowledge*.

While in the current curriculum there are references to the functional approach, in a few textbooks, 19.57%, we observe sections in which communicative functions and activities are included. In the cases in which they appear, in a percentage of them, in 28.13% of textbooks, they are presented isolated from other material, in 50% of cases textual analysis activities are absent, and in about 50% of the cases a composition activity is not required. Likewise, in none of the 46 analyzed textbooks do sections appear with communicative functions and linguistic resources to be integrated into the chapter's theme, nor do they include a proposal for analysis and composition activities.

### **Validity, usefulness and applications for the textbooks analysis**

Our study highlights the deficiencies of these textbooks, stressing the lack of adequate writing expression proposals.

The present analysis fills a need that was addressed by Lomas (2004: 31 and 32) and that was not yet undertaken, the analysis of textbooks currently used in the schools of Andalucía.

In addition to this, it serves as a guide for those teachers who need to choose particular textbooks to work in their school and do not have time to make a systematic analysis of a great number of them<sup>295</sup>.

We are aware of this study's limitations, and due to these, to the need of further investigation.

The study of editorials could be extended with information from a greater number of schools from Andalucía, and even widen to all the state, having the necessary economic resources. Nevertheless, we consider that the percentage obtained here gives an idea of the textbooks mainly used in Andalucía.

The textbooks analysis could be broadened to a greater number of textbooks. Five of those that are in use in schools were not included as we could not obtain access to them.

---

<sup>295</sup> According to the current legislation in the course 2010/2011 the teacher will be able to change the publishing company of the textbooks used in schools for 1st and 3rd of ESO.

In the year 2009/2010 the publishing companies sent samples of textbooks, in some cases identical to the ones that we analyzed in this work, and in others with some minor modifications. New legislation was about to be passed that would allow a change of the publishing company which provides textbooks to state schools in Andalucía for the school year 2010/2011; finally this did not happen, and, because of this, until this school year 2010/2011 the books of the schools in 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> of ESO will not be changed. As a result, it is necessary to undertake a comparative analysis among textbooks from the same publishing company, examining changes that were introduced, and analysing the new textbooks to identify whether the deficiencies exposed here have been retained.

As far as we know, the analysis undertaken here is the only one which has been undertaken for textbooks currently in use for Spanish Language and Literature; to the best of our knowledge no similar study has been undertaken.

#### **About the complaint and the cover letter**

With the goal of devising our didactical proposal, we have analyzed information and models of these textual types, and have arrived at the following conclusions:

Most of the literature (66.67%) deals with the *complaint letter*, but not with the type of *complaint* that a consumer presents in a daily situation. In a 50% of the literature we revised, and in the Decree 72/2008 of the 4<sup>th</sup> of March according to which the complaint forms of the consumers and users in Andalucía are regulated a complaint must contain the proposal of a solution.

Through the analysis of a small corpus of authentic complaints we discovered that these texts are not suitable as models for our students because of their unequal length (from three lines to twenty two), the absence of a request (in 75% of the complaints) and the presence of non-standard language (in 87.5% of the texts).

Nor are complaints models from the Internet and the literature adequate as models because in most complaint letters (96.55%), the speaker is usually a company and not a private person (in 65.52%); the language may be outdated (in 3.45%); expressions from Latin American Spanish occasionally appear (in a 5.17%); usually the topic is specialized (in a 62.07%); and, frequently, inappropriate (in 39.66%) and non-standard language (in 41.38%) appears.

Furthermore, in the case of the authentic complaints as well as in the ones from the Internet and the literature, the topic is distant from the students' reality (in the case of the internet 62.5% of the texts, and in the case of the literature consulted, 91.38%), nor does it motivate ESO students (in 50% of authentic complaints and in 75.86% in the ones from the literature and the Internet).

With regard to the proposal for composition activities for complaints texts, this appears in 52% of the consulted sources, of these, in 84.62% of cases linguistic resources are not provided, in 69.23% a text example is not provided, in 61.54% guidelines are not given, in 46.15% the text examples are not required, and in 15.38% a communicative situation is not proposed. None of the activities complies with the criteria that we have been taken into account in order for an activity to be appropriate: provide a specific communicative situation, give guidelines and linguistic resources, show an example and propose its analysis.

Finally, we have received from three authors and 39 informants (competent native speakers) three complaints appropriate as text models in the class for the ESO. These texts comply with the following requirements:

- They are authentic-like.
- Their length is equal to the one which the ESO students wrote in the activity we set.
- They involve a request.
- They have information and expressions that a group of 39 informants, competent speakers and native of Spanish, consider appropriate for a complaint.
- The language of the text reflects contemporary language use and is free of errors.
- The topics are motivating to the ESO students.

Likewise, from 39 informant's comments, we extracted valuable information about what ideas and *microfunctions* should appear in a complaint, what forms and lexical and grammatical structures are stylistically appropriate for this type of text.

Subsequently, using twenty sources (books and web pages) and thirty models (from the Andalusian Employment Service, literature, Internet, and from a recent graduate who was

looking for employ), we classified the information appropriate for cover letters and the forms and lexical and grammatical structures considered stylistically appropriate to this type of text,.

In addition to this, we took into consideration the linguistic expressions and communicative functions which appear in the sources; according to this analysis, we found that 65% of the sources contains this kind of information. In the case of the sources that offer linguistic expressions (60%), 16.67% do not mention the sense or the finality with which these can be used.

Finally, it is necessary to take into account that in 30% of the sources and in 80% of the analyzed models orthographic mistakes appear.

As a result of this analysis, criteria have been obtained which allow us to assess if the cover letters written by the ESO students reflect current conventions and evaluate the extent to which they could be effective in achieving their goal: applying for a job in response to a job offer.

The study of the definition, structure, conventions and language of the complaint and the cover letter, fills a gap, because, although some books give textual models of these genres and refer to their characteristics, we have not found any source which informs about use and includes detail about the current conventions of these textual types in Spanish.

### **Proposal for work on written expression through analysis and composition with *microfunctions***

As has been said, our analysis results showed that the textbooks do not offer sufficient subject matter or activities for students to develop the linguistic communicative competence and fulfil the objectives that the current educative system establishes as regards written expression. Likewise, these textbooks, usually, do not reflect other current legal educative regulations, nor take into account the advice of pedagogical experts in language teaching.

Because of that, we consider that proposals of activities are necessary which help to develop the students' written competence.



Our proposal is informed by the communicative functional approach. Through the methodology that we propose, students receive information regarding the communicative and semantic-grammatical functions, and the specific lexemes and grammar that is used in this type of text. With this, the students are familiar with the *microfunctions* that they have to express and are able to make appropriate choices of language needed to fulfil the task requirements. This methodology enables the appreciation of different types of the texts, communicative situations, audiences, and communicative purposes, and helps the student to improve their use of appropriate style, and, subsequently, of their communicative competence.

If we consider the students' attitude when they undertake the activity, we can affirm that, in general, it was good in all the groups which we worked. The students were surprised with the demand of the *microfunction* texts analysis. Some asked for the usefulness of this, because they did not recognize it as a usual focus of the language class. Certain students said that they did not understand the activity, while others declared that it appealed to them and it seems interesting. The authentic nature and usefulness of the texts helped to motivate students.

This proposal of *microfunction* analysis and the subsequent text composition could be completed in different ways, as the following discussion will show.

Firstly, we wish to show that, that nowadays, in the field of the written expression in first language instruction, one of the main approaches is the *process approach*. Our proposal reflects this approach by structuring the composition in three stages: *planning, textualization* and *revision*.

Secondly, we point out that, just as we have adjusted the activities in order to adapt our proposal to the needs of the students of the different courses, it is possible to design reinforcement and extension activities which cater for a variety of needs and, at the same time, current educative legislation.

On the other hand, although our didactic proposal is for a complaint and the cover letter, the activities that we propose can be useful for the treatment of other types of the text with similar features and even of oral texts. The Royal Decree foresees written expression activities

for specific text types for each level<sup>296</sup> which we consider could be worked as has been proposed in the present study. For instance, the proposed activities could be put into practice in 1<sup>st</sup> of ESO with expository writing, in 2<sup>nd</sup> with request letters, in 3<sup>rd</sup> with regulations, or, in 4<sup>th</sup> with applications.

Consequently, the insertion of this kind of activity indifferent course programmes of the ESO with different textual types is possible, and can enable the student to work in a more autonomous way because they would be gradually introduced to text analysis and composition.

Another possibility for the activity that we present, involves the use of computers with the help of the programme *Atlas.ti* (a free version is downloadable from the Internet<sup>297</sup>). It is easy to use and it allows to access to the linguistic resources in an easier and more intuitive way. Nowadays, all the students of the 1<sup>st</sup> ESO course have laptops and in the classes of this course digital blackboards are installed.

Finally, the inclusion of bilingualism in educative centres in Andalusia allows this activity to be conducted in both the first language, and in the foreign language.

### **Checking of the validity of the methodology used**

The effectiveness of our didactic proposal has been checked through the evaluation of the texts composed by the ESO students involved in our study and through a questionnaire.

While assessing the students' written texts, we focused on the level of appropriateness because this is the main aspect that we want to improve with our work. Specifically, the aspects that we have taken into account to evaluate the appropriateness of the students texts are:

- 1.-The organisation of information according to the type of the text and its discursive structure, the selection of appropriate information, the use of appropriate "microfunctions"*
- 2.-These choices are appropriate to the type of the text*
- 3.- These choices are appropriate to the communicative purpose*

---

<sup>296</sup> Vid. section 4.5.8. *Tipos de textos* of the chapter 4. *Análisis de los manuales*, p. 178.

<sup>297</sup> It is possible to obtain a sample of the programme in <http://www.atlas.ti.de>. The version is completely functional, however with limitations as regard the quantity of analyzable data.

4.- *These choices are appropriate for the interlocutor, an appropriate form of address is used*

5.-*Formal vocabulary and expressions are used*

In the case of the cover letter we have also taken into account another criterion that was not necessary in the case of the complaint letter<sup>298</sup>:

1.-*They respect the conventions as regards presentation and superstructure*

The descriptive study of text corpora from 121 ESO students, made with the computer tool *Atlas.ti*. to assess the students compositions and to check the validity of our proposal, has not been previously undertaken, to the best of our knowledge.

### **Results of the assesment of the texts**

The second texts composed by the students involved in our study, after having made the *microfunction* analysis of the text models, and, with the linguistic resources available at their disposal from this, are more appropriate than the ones first composed following a written expression activity from an ESO textbook of Spanish Language and Literature.

These results were apparent in each group and in each school year. The proposal has been carried out with nine groups of students from two different schools (with 64 students from 1st and 2nd of ESO in the composition of a complaint, and with 57 students of 3rd and 4th of ESO in the writing of the cover letter)during three scholar courses (2006/2007, 2007/2008 and 2008/2009). In all of the groups most of the students improved their written expression, in all cases by more than 50%.

In the case of the complaint, at least 60% of the students in all the groups improve. According to the marks given to the text composed before and after applying the *microfunction* analysis methodology, the average percentage of improvement is always above 15%. With respect to the results of each course, at least 70% of the students in both the 1<sup>st</sup> and in 2<sup>nd</sup> improve by a percentage above 9%.

---

<sup>298</sup> Because in the case of the complaint letter the student had an established form to write their text.

Regarding the cover letter, at least 60% of the students in all groups improve and the average percentage of improvement of the texts is higher than 14%. With respect to results of the courses, at least 80% of the students in 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> improve and their improvement is at least 19%.

Consequently, we can affirm that the texts composed after applying the proposed methodology are more appropriate than the ones written previously, and, in a lot of cases, sufficiently acceptable. The texts reflect the conventions as regards presentation and superstructure to a greater degree; they have a better selection of the appropriate information; the language is stylistically more appropriate to the type of the text, to the communicative purpose, to the interlocutor; and they have a more formal register.

The *microfunction* analysis methodology has been put into practice successfully in the translation field (Vilar Sánchez: 2002, 2004, 2008), but is ours the first methodological application that is carried out in Spanish as a first language teaching field, and, as has been shown, the results have been satisfactory.

### **The questionnaire**

After putting into practice our didactic proposal we gave to the students a questionnaire in which we investigated their impressions when they had to write the texts in each case, the degree of satisfaction with the obtained results, the assessment of their texts and of their own work during the activity. Based on the results from these student questionnaires, we can conclude that:

- Most of the students found it easier to write the second text (67.81%), and they were ultimately more satisfied (86.24%) with the result of the text written the second time, than in the case of the first composition. The first activity had extracted from a textbook in which they were only provided the features and structure of the text type.
- Most of the students felt insecure (75.05%) and with insufficient resources (68.38%) when they wrote the first text; but well prepared (89.34%), and with sufficient resources (85.41%) when they wrote the second, after having made the *microfunction* analysis and the composition activity using *microfunctions* and linguistic resources. In addition to this, the students' opinions about their texts improved in the second texts in comparison with the first.

- After having completed these activities, most of them claim they would feel more confident if they had to write a complaint or a cover letter (84.68%), more qualified (83.61%) and they would in future use analyzed texts and the functions and resources (82.93%). Regarding the students motivation, most of them liked the activity (85.47%), claimed it did not seem boring (82.47%) and that it was useful (82.93%).

Finally, we asked the students about their problems and mistakes in writing. Most of them made reference to difficulties of expression and orthographic mistakes. Some comments seem to point to level of appropriateness of the text in general, and, specifically, to the interlocutor, and, in the case of the complaint, they expressed difficulties with the expression of some *microfunctions* which we work with in our proposal.

All things considered, with our study we have contributed to the teaching of written expression of Spanish as a first language, through the analysis of Spanish Language and Literature textbooks, used nowadays in ESO schools, and we have confirmed the deficiencies in the teaching of written expression; we have also evaluated the effectiveness of the use of *microfunction* analysis for specific text types in the teaching of composition at this educational level.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1985): "Quels types de textes?" *Le Français dans le Monde*, nº 192, abril.
- \_\_\_ (1992): *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- Álvarez, M. (1993): *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_ (1994): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_ (1995): *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_ (1997): *Tipos de escrito IV: escritos comerciales*, Madrid, Arco Libros.
- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/ MEC.
- Atienza, J. L. (1994): "Materiales curriculares ¿para qué?" en *Signos*, 11, pp. 12-21.
- Austin, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós. (1981).
- \_\_\_ (1961): "Emisiones realizativas" en Valdés Villanueva, L. M. *La búsqueda del significado*, Murcia, Tecnos, pp. 415-430. (1995).
- Ausubel, D. P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Ávila Martín, C. (2005): "Recursos para la enseñanza y aprendizaje del léxico" en Moya Corral, J. A. (ed.) 2005: pp. 111-118.
- Beaugrande, R. A. de y W. U. Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bosque, I. (2004): *REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- Briz Gómez (1998): *El español en la conversación coloquial*, Barcelona, Ariel.
- Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- Camps, A. (1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209, 217.
- \_\_\_ (1998): "La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura" en Mendoza Fillola, A.: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE Horsori, pp. 33-47.
- Camps Pemán, 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. Tesis doctoral que se puede consultar en <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=835509>.
- Canale, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, 63-81.
- Cassany, D. (1987): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_ (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80.  
<http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>.
- \_\_\_ (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- \_\_\_ (1997): "Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito algunas consideraciones sobre didáctica de la composición" en García Wiedemann, E. J., Moya Corral, J. A. y Montoya Ramírez, M. I. (1998): *La lengua española en el aula. Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, pp. 13-45.
- \_\_\_ (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): "Expresión escrita", en *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: *Evaluación de diagnóstico curso 2008-2009, Andalucía*, Junta de Andalucía.  
([http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991\\_evaluaciondiagnostico2008\\_09.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/Evaluaciondiagnostico0809/1246617499991_evaluaciondiagnostico2008_09.pdf)).
- Corpas Arellano, M<sup>a</sup> D. (2007): *Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la educación secundaria obligatoria (ESO)* (recurso electrónico), Granada, Universidad de Granada.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas*, Barcelona, Octaedro.
- Coseriu, E. (1992): *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.
- Chomsky, N. (1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- Dik, S. C. (1978): *Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- Engel, U. (1990): "'Kommunikative' Grammatik?", *Muttersprache* 100: 99-115.
- Enkvist, N. E. (1987): "Estilística, lingüística del texto y composición" en E. Bernárdez (ed.): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libro.
- Escandell Vidal, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- \_\_\_ (1998): "Cortesía y relevancia" en Haverkate, H., G. Mulder, C. Fraile Maldonado (eds.) *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Ámsterdam, Rodopi, pp.7-25.
- Fishman, J. (1979): *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.



- Flower, L. (1985): *Problem-Solving Strategies for Writing*. Brace Jovanovich (2ª ed.).
- Fuentes Rodríguez, C. (ed.) (1997): *Introducción teórica a la Pragmática Lingüística. Actas del Seminario de Pragmática Lingüística*, Sevilla, Kronos.
- \_\_\_\_ (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*, Madrid, Arco Libros.
- Gallardo Sánchez, M. C. y A. Carrasco Leyva (2004): “Los libros de texto: objetos de deseo” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 36, pp.33-42.
- García Guzmán, A. (2007): *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria* (recurso electrónico), Granada, Universidad de Granada.
- Goicoechea Tabar et al (2007): “Una aproximación a la enseñanza de lenguas en la unión europea”, *Revista Perspectivas CEP*, nº 13, pp. 7-43.
- Gómez Rodríguez, J. M. y G. López Santamaría (2005): “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua” en Moya Corral, J. A. (ed.)(2005), pp. 251-262.
- Gómez Rodríguez, J. M. y J. J. Fernández Rodríguez (2009): “La competencia en comunicación lingüística” en Montoro del Arco (2009) pp. 341-356.
- Gómez Torrego, L. (2004): *Nuevo manual de español correcto*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_\_ (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco Libros.
- González Las, C. (1999): “Consideraciones acerca de la enseñanza de la composición escrita” en *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1999, pp. 275-281.
- González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.
- Gregory, M. y S. Carroll (1978): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, Fondo de Cultura Económica. (1986).
- Grice, H. P. (1975): “Lógica y conversación” en Valdés Villanueva, L. M. (1995) pp. 511-530.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- Hymes, D. H. (1972): “On communicative competence” en J. B. Pride y J. Homes eds.) (1972): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin. (Excerpts from D.H. Hymes, *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971).
- \_\_\_\_ (1995): “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, M. (coord.) y otros., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 27-46. Traducción de los extractos de Hymes, D. (1971), *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Jiménez Benítez, J. R. (2007): “La competencia básica de comunicación lingüística, indicadores para su evaluación” en *Revista Perspectiva CEP*, nº 13, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Kaplan, Robert (ed.) (1980): *On the scope of applied linguistics*, New York, Newbury House.
- Lacorte, M. (coord.)(2007): *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros.
- Leech, G. N. (1998): *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja (traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara).
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Lomas, C. (1993): "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua" en C. Lomas y A. Osoro (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_ (1999): *Cómo hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona, Paidós.
- \_\_\_ (2004): "Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística" en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 36, pp. 15-32.
- Lomas, C y A. Osoro (comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y Vera, M. (2004): "Los libros de texto" en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 36, pp.7-14.
- López, P., A. Honrado, L. Cicuéndez, E. Ferro (2002): *Lengua castellana y literatura. Métodos, técnicas, estrategias 3º (Andalucía)*, Madrid, Grazaema (Santillana).
- (2003): *Lengua castellana y literatura. Métodos, técnicas y estrategias 4º Andalucía*, Madrid, Santillana Grazaema.
- (2008): *Lengua y Literatura 4 ESO Proyecto La Casa del Saber*, Barcelona, Santillana.
- López Valero, A. (1998): "Los conceptos curriculares en el área de Lengua castellana y literatura" en Mendoza Fillola, Antonio: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE Horsori, pp. 101 -113.
- Lyons, J. (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.
- Mallart i Navarra, J. (2008): "Didáctica de la motivación" en De la Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (coords.): *Didáctica General. La práctica en la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid, Mc Graw-Hill, pp. 177-195.
- Marbá Mas, T. (1998): "Desde la sociolingüística" en Mendoza Fillola, A. (1998) pp. 48-60.
- Marcos Marín, F y Sánchez Lobato, J. (1991): *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Martín Rojo, L. y R. Whittaker (1998): "Ambigüedad y control en el discurso burocrático" en Haverkate, H., G. Mulder, C. Fraile Maldonado (eds.) *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Ámsterdam, Rodopi, pp.7-25.
- Martínez Montoro, J. (2005): "Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria" en Moya Corral, J. A. (ed.): *Pragmática y enseñanza de la*

- lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada. (pp. 305 – 328).
- Mateo García, M. V. (1998): *Disponibilidad léxica en el COU almeriense: estudio de estratificación social*, Almería, Universidad de Almería.
- Matillas Ocaña, C. del M. (2005): Reflexiones acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO en Moya Corral, J. A. (ed.) (2005) pp. 329- 332.
- Matte Bon, (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.
- \_\_\_ (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos” en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2/ lengua extranjera*, Madrid, Sgel.
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A., Martos Núñez, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.
- Mesa Arroyo, M. P. (2002): “Funciones comunicativas y semántico-gramaticales en correspondencia administrativa, comercial y jurídica en español”, en Luque, J. D., A. Pamies y F. J. Manjón (eds.): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada, Granada Lingüística, pp. 459-473.
- (2004): “Funciones comunicativas y medios lingüísticos en correspondencia”, en Faber, P., C. Jiménez, G. Wotjak (eds.): *Léxico especializado y comunicación interlingüística. VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*, Granada, Granada Lingüística, pp. 323-335.
- (2008): “Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera” en *redELE*, 12.
- (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 Department de Didàctiques Específiques (2010): *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. L’activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*, Girona, Universitat de Girona, n. 325.
- Ministerio de Educación (2010): *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*, Madrid, Instituto de evaluación del Ministerio de Educación.
- Moliner, M. (2008): *Diccionario de uso del español. Edición abreviada*, Madrid, Gredos.
- Monné Marsellés, P. (1998): “La escritura y su aprendizaje” en Mendoza Fillola, A. (1998) pp. 155-168.

- Montoro del Arco, E. T. (ed.) (2009): *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada.
- Morris, C. (1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985.
- Moya Corral, J. A. (2005) *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Universidad de Granada, Granada.
- Noguerol Rogrigo, A. (1998): "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura" en Mendoza Fillola, A. (1998) pp.61-74.
- OCDE (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana.
- Peñalver Castillo, M. (1991): *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Granada, Comares.
- Pons Bordería, S. (2005): "La frontera entre semántica y pragmática: desde Grice hasta la teoría de la relevancia" en Moya Corral, J. A. (2005) pp. 55-68.
- Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Postillo Mayorga, R. (2004): *Aprendizaje y uso del español como lengua materna*. Universidad de León, León.
- Prado Aragonés, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- Pujals, E. (1998): "Sobre la noción de estilo y la función de los manuales de estilo" en Mendoza Fillola, A. (1998) pp.323-330.
- Real Academia de la Lengua Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición, Madrid, Espasa Calpe.
- \_\_\_\_ (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática* (6ª ed. 2003), Madrid, Arco Libros.
- Romero Oliva, M. F. (2006): *Dominio morfosintáctico de los estudiantes de educación primaria y educación secundaria en el marco de la provincia de Cádiz. Estudio de sus variables sociolingüísticas*, Cádiz. (No tenemos datos de la publicación de esta tesis doctoral).
- Salvador Mata, Francisco (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, Archidona, Aljibe.
- Salvador Mata, F. y R. Gutiérrez Cáceres (2005): *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*, Archidona, Aljibe.
- Sanz Moreno, A. (2004): "Enseñar a comprender a través de los libros de texto en la educación secundaria obligatoria" en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 36, pp.68-80.
- Searle, J. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra (1986).

- \_\_\_ (1965): "¿Qué es un acto de habla?" en Valdés Villanueva, L. M. (1995) pp. 431-448.
- \_\_\_ (1975): "Una taxonomía de los actos ilocucionarios" en Valdés Villanueva, L. M. (1995) pp. 449-469.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor. (1994).
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- Torres López, M. C. (coord.) (2005): "Aplicación de la LOGSE en la actualidad" en Moya Corral, J. A. (ed.) (2005) pp. 111-118.
- Trudgill, P. y J.M. Hernández (2007), *Diccionario de sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Tusón Valls, A. (1993): "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" en C. Lomas y A. Osoro (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Valdés Villanueva, L. M. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado*, Murcia, Tecnos.
- Vez Jeremías, J. M. (1984): *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga, Ágora.
- \_\_\_ (1998): "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas" en Mendoza Fillola, A. (1998) pp. 75-86.
- Vilar Sánchez, K. (2000): "Functional Grammar (Spanish- German) for translators and/or interpreters: a Project" en *Babel. International Journal for Translation* 47/2, 109-120.
- \_\_\_ (2001): "How Functionally Organized Grammars Could Help Learners Learn German Better?" en *Die Unterrichtspraxis-Teaching German* 34.2, 169-177.
- \_\_\_ (2002): "Las microfunciones comunicativas y sus realizaciones materiales en función del tipo de texto: estudio inter e intralingüístico", en Carretero, M. et al. (eds.): *A life in words*. Granada, Universidad de Granada, pp. 297-318.
- (2004) "Diccionario de sinónimos funcionales" en Faber, P., C. Jiménez Hurtado, G. Wotjak, (Hrsg.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, Granada: Universidad de Granada y Universidad de Leipzig, Serie Granada Lingvística, pp. 297-322.
- (2008): "El análisis de textos informatizados en la enseñanza de lenguas" en Linde López, A., J. Santamaría Lario, C. Margaret Wallhead Galway (coord.) *Studies in honour of Neil McLaren: a man for all seasons*, Granada, Universidad de Granada, pp. 145-158.
- (2008): "Estilo y estructura profunda del texto" en Tabares Plasencia, E., V. Ivanova y E. Krüger (eds.): *Análisis lingüístico contrastivo de textos especializados en español y alemán*, Berlín: Frank & Timme. Verlag für wissenschaftliche Literatur, pp. 205-227.
- Vygotski (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Werlich, E. (1976): *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle und Meyer.
- Yerves Cazorla, E. (2006): "Duelos y quebrantos en clase de lengua castellana" en Moya Corral, J. A. y Sosinski, M. (2006) *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las*

*XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, pp. 313-319.

Zayas, F. (1994): "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua", en VV. AA., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, pp. 99-128.

### **Páginas web**

[www.juntadeandalucia.es/educacion](http://www.juntadeandalucia.es/educacion)

### **Legislación educativa**

*Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007, *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*. BOJA n.º 156.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007, *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA n.º 171.

*Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.*

Ley de educación de Andalucía

Ley Orgánica de Educación

### **Bibliografía que trata la reclamación y la carta de presentación**

Hunsinger, M. y D. C. Mc Comas (1981): *Correspondencia comercial moderna*, México, McGraw-Hill.

Elorriaga, M. (1984): *Manual de la moderna correspondencia comercial español – inglés*, Barcelona, De Vecchi.

- Pastor, E. (1994): *Escribir cartas Español Lengua Extranjera*, Barcelona, Difusión.
- \_\_\_ (2006): *Escribir cartas. Español*, Barcelona, Difusión.
- Sanz Pinyol, G. y A. Fraser (1998): *Manual de comunicaciones escritas en la empresa*, Barcelona, Graó Interactiva.
- Le Rest, F. (1999): *Nueva guía de cartas comerciales francés – español*, Irún, Stanley.
- Reyes, G. (1999): *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros.
- Portocarrero, F. y N. Gironella (2001): *La escritura rentable. La eficacia de la palabra en la empresa*, Madrid, SM.
- Gómez de Enterría y Sánchez, J. (2002): *La comunicación escrita en la empresa*, Madrid, Arco Libros.
- Taberner San Juan, B. (2006): *Guía para escribir cartas y e-mails*, Madrid, Edimat.

### **Bibliografía que trata la reclamación**

- Darragh, G. y E. R. Rosset (1998): *Nueva guía de cartas comerciales inglés – español*, Irún, Stanley.
- Equipo de economistas (1994): *El gran libro de la moderna correspondencia comercial*, Barcelona, De Vecchi.
- Equipo de expertos 2100 (1999): *El gran libro de la correspondencia privada y comercial*, Barcelona, De Vecchi.
- Gómez de Enterría, J. (1990): *Correspondencia comercial en español*, Madrid, SGEL.
- Marcos de la Losa, M<sup>a</sup>. C. y M<sup>a</sup>. R. Obra Rodríguez (1997): *Punto final. Curso superior de ELE*, Madrid, Edelsa.
- Palomino, M. A. (1997): *Técnicas de correo comercial*, Madrid, Edelsa.
- Welton, W. y B. Molina (1991): *La moderna correspondencia comercial español – inglés*, Barcelona, De Vecchi.

### **Manuales de ESO**

- Bazarra, L. y O. Casanova (2008): *Lengua castellana y Literatura Comunica*, Madrid, SM.
- Blecuá, J.M., S. Álvaro, F. Paredes, P. Villar (2008): *Lengua castellana y Literatura Enlace*, Madrid, SM.
- Del Canto Pallares, J., M<sup>a</sup>. J. Crespo Ramos, A. García Cruz e I. Vasalo Sánchez (2008): *Jugar. Lengua castellana y literatura 2*, Barcelona, Vicens Vives.

- Echazarreta, J. M. y A. L. García (2003): *Lengua castellana y Literatura. Andalucía 4º ESO*, Madrid, Editex.
- Fanjul Arias, E., N. Sánchez Mendieta (2008): *Lengua castellana y Literatura 2 Comunica*, Madrid, SM.
- Ferro San Vicente, E. (2005): *Lengua castellana y literatura 2º*, Barcelona, Santillana (Nebrija).
- Garralón Barba, J. y R. M. Pastor Simón (2008): *Lengua Castellana y Literatura 4º ESO Proyecto Argot*, León, Everest.
- López, P., A. Honrado, L. Cicuéndez y E. Ferro (2003): *Lengua castellana y literatura. Métodos, técnicas, estrategias 2º (Andalucía)*, Madrid, Santillana (Grazalema).
- López Martínez, F. (2005): *Lengua castellana y literatura 2º*, Barcelona, Santillana (Berceo).
- \_\_\_ (2007): *Lengua y Literatura 2 ESO. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid, Santillana.
- Navarro, E. y A. Reina (2008): *Lengua castellana y literatura 4 ESO*, Barcelona, Casals.

### **Páginas web**

[www.escuelas.consumer.es/web/es/aprender\\_a\\_aprender/tarea2/](http://www.escuelas.consumer.es/web/es/aprender_a_aprender/tarea2/) consultada el 6 de noviembre de 2007, y el 19 de mayo de 2010

[www.camaragranada.org/camaraonline/](http://www.camaragranada.org/camaraonline/) consultada el 4 de julio de 2008

### **Legislación**

Decreto 72/2008, de 4 de marzo, por el que se regulan las hojas de quejas y reclamaciones de las personas consumidoras y usuarias en Andalucía y las actuaciones administrativas relacionadas con ellas. (BOJA núm. 60 Sevilla, 27 de marzo 2008)

### **Bibliografía que trata la carta de presentación**

- Álvarez, M. (1997): *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros.
- Borsi, E. y F. R. Rogg (1994): *El arte de escribir*, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- Dintel, F. (2005): *Cómo escribir textos técnicos o profesionales*, Barcelona, Alba Editorial.
- \_\_\_ (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco Libros.
- González Las, C. (1999): *La lengua instrumento de comunicación*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Pastor, E. (1994): *Escribir cartas Español Lengua Extranjera*, Barcelona, Difusión.



Sabater, M. L., E. Martín Peris y M. Bosch (1992): *Hablemos de negocios*, Madrid, Alhambra Longman.

Sánchez Lobato, J. (2006): *Saber escribir*, Madrid, Santillana Aguilar.

Welton, W. y B. Molina (1991): *La moderna correspondencia comercial español-inglés*, Barcelona, De Vecchi.

### **Manuales de ESO**

García Aleixandre, A. et al. (2003): *Lengua castellana y literatura 4º de ESO Andalucía*. Sevilla: Algaida.

### **Páginas web**

[www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html](http://www.gipe.ua.es/formacion/cartapresent.html) consultada el 13 de marzo de 2007

[www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html](http://www.cfnavarra.es/inam/empleo/textos/busqueda3.html) consultada el 6 de noviembre de 2007 Consultada el 6 de noviembre de 2007

[www.coruna.es/empleo/informacionMitad1.jsp?id=P\\_prog\\_52](http://www.coruna.es/empleo/informacionMitad1.jsp?id=P_prog_52) consultada el 6 de noviembre de 2007

[www.laboris.net/static/ca\\_carta\\_carta.aspx](http://www.laboris.net/static/ca_carta_carta.aspx) consultada el 13 de marzo de 2007, 10 de septiembre de 2009

[www.ua.es/es/alumnado/ofidisar/carta\\_presentacion08.html](http://www.ua.es/es/alumnado/ofidisar/carta_presentacion08.html) consultada el 10 de septiembre de 2009

[ciberconta.unizar.es/leccion/cardepres/INICIO.html](http://ciberconta.unizar.es/leccion/cardepres/INICIO.html) consultada el 6 de noviembre de 2009

[www.trabajos.com/informacion/index.phtml?n=4](http://www.trabajos.com/informacion/index.phtml?n=4) consultada el 10 de septiembre de 2009

[www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm](http://www.oficinaempleo.com/Manualcv6.htm) consultada el 10 de septiembre de 2009

[www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm](http://www2.ull.es/docencia/cv/carta.htm) consultada el 10 de septiembre de 2009



## ANEXOS

### Anexo 1 Manuales analizados

#### 1º de ESO

- Ariza Conejero, Julio, Ildefonso Coca Mérida, Juan Antonio González Romano (coordinador), Beatriz Hoster Cabo, Alberto Ruiz Campos (2007): *Lengua castellana y literatura 1 ESO Andalucía*, Sevilla, Algaida (ISBN: 978-84-8433-696-9) \_\_\_\_\_ Ariza
- Ayala Flores, Óscar L. y Carmen Martín Daza (2007): *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid, Akal (ISBN: 978-84-460-2324-1) \_\_\_\_\_ Ayala
- Bello, C., F. Domingo, A. Gómez, A. Medina-Bocos, E. Ortega, P. Zaragoza (2007): *Lengua y Literatura 1 Educación Secundaria Andalucía*, Madrid, Anaya (ISBN: 978-84-667-5945-8) \_\_\_\_\_ Bello
- Blecua, José Manuel, Concha Collado, Juana Hurtado y Carmen Simón (2007): *Lengua castellana y literatura 1 Enlace*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-0927-4) \_\_\_\_\_ Blecua
- Bouza Álvarez, M<sup>a</sup> Teresa, José Manuel González Bernal, José Luis Pérez Fuente, Alicia Romeu Rodríguez, Amparo Vázquez Sánchez (2007): *Lengua castellana y Literatura 1º Secundaria Proyecto Ánfora Serie Cota*, Navarra, Oxford (ISBN: 978-84-673-2305-4) \_\_\_\_\_ Bouza
- Calero Heras, José y Consuelo González Cubero (2007): *Lengua viva. Lengua castellana y literatura 1º ESO*, Barcelona, Octaedro (ISBN: 978-84-8063-869-2) \_\_\_\_\_ Calero
- Davila, Begoña, Pedro Moreno, Andrés Rico, Lourdes Salvador y Enrique Torras (2007): *Lengua castellana y literatura 1 ESO*, Barcelona, Casals (ISBN: 84-218-3680-3) \_\_\_\_\_ Davila
- Del Canto Pallarez, J., M.<sup>a</sup> J. Crespo Ramos, A. García Cruz e I. Vasalo Sánchez (2007): *Juglar. Lengua castellana y literatura 1*, Barcelona, Vicens Vives (ISBN: 978-84-316-6627-9) \_\_\_\_\_ Del Canto
- Fernández, D., J. huerto y L. Rodríguez (2007): *Azacán. Lengua castellana y literatura 1.º ESO Andalucía*, Madrid, Almadraba (ISBN: 978-84-8308-631-5) \_\_\_\_\_ Fernández
- Gálvez García, J., Alejandro Arturo González Terriza, Esperanza Mateos Donaire, Rosa María Sánchez Gay (2007): *Lengua castellana y Literatura*, Barcelona, Mc Graw Hill (ISBN: 978-84-481-5807-1) \_\_\_\_\_ Gálvez
- Garralón Barba, Javier y Rosa María Pastor simón (2007): *Proyecto Argot. Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, León, Everest (ISBN: 978-84-241-1567-8) \_\_\_\_\_ Garralón
- Gómez Picapeo, Jesús, Julio Lajo Buil, Jesús Toboso Sánchez y Concha Vidorreta García (2007): *Lengua y Literatura 1 ESO Andalucía*, Madrid, Bruño (ISBN: 978-84-216-2233-9) \_\_\_\_\_ Gómez
- Lobato Morchón, Ricardo y Ana Lahera Forteza: *Lengua castellana y Literatura 1º Secundaria Proyecto Ánfora*, Serie Trama, Navarra, Oxford (ISBN: 978-84-673-3002-1) \_\_\_\_\_ Lobato
- López Martínez, Fernando (2007): *Lengua y Literatura 1 ESO. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid, Santillana (ISBN: 978-84-294-0762-4) \_\_\_\_\_ López
- Martí, S., J. Fortuny, C. Picó y R. Alsina (2007): *Lengua castellana y Literatura 1 ESO*, Barcelona, Teide (ISBN: 978-84-307-8506-3) \_\_\_\_\_ Martí
- Martínez Cuadrado, Francisco y Luis Miguel Godoy Gómez (2007): *Lengua Castellana y Literatura 1 proyecto más que uno*, Zaragoza, Edelvives Alhucema (ISBN: 978-84-96559-12-7) \_\_\_\_\_ Martínez
- Serrano, Gemma y Begoña Pérez Jerez (2007): *Lengua castellana y literatura 1 ESO Comunica*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-1513-8) \_\_\_\_\_ Serrano

## 2º de ESO

- Del Canto Pallares, J., M.ª J. Crespo Ramos, A. García Cruz e I. Vasalo Sánchez (2008): *Juglar. Lengua castellana y literatura 2*, Barcelona, Vicens Vives (ISBN: 978-84-316-8637-6) \_\_\_\_\_ Del Canto
- Fanjul Arias, E., N. Sánchez Mendieta (2008): *Lengua castellana y Literatura 2 Comunica*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-2846-6) \_\_\_\_\_ Fanjul
- Garralón Barba, J. y R. M. Pastor Simón (2008): *Proyecto Argot. Lengua Castellana y Literatura 2º ESO*, León, Everest (ISBN: 978-84-241-1569-2) \_\_\_\_\_ Garralón
- Lobato Morchón, R. y A. Lahera Forteza: *Lengua castellana y Literatura 2º Secundaria Proyecto Ánfora, Serie Trama*, Navarra, Oxford (ISBN: 978-84-673-1439-7) \_\_\_\_\_ Lobato
- López Martínez, Fernando (2007): *Lengua y Literatura 2 ESO. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid, Santillana (ISBN: 978-84-294-0945-1) \_\_\_\_\_ López

## 3º de ESO

- Ariza Conejero, Julio, Ildefonso Coca Mérida, Juan Antonio González Romano (coordinador), Beatriz Hoster Cabo, Alberto Ruiz Campos (2007): *Lengua castellana y literatura 3 ESO*, Sevilla, Algaida (ISBN: 978-84-8433-692-1) \_\_\_\_\_ Ariza
- Arrufat Pradera, Marina, Sara Gómez Marino, Noelia Nogales Merino e Isabel Buenache Delgado (2007): *Lengua y Literatura 3 ESO*, Sevilla, Guadiel (ISBN: 978-84-8379-008-3) Arrufat
- Bazarra, Lourdes, Olga Casanova (2007): *Lengua castellana y literatura 3 ESO Comunica*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-1776-7) \_\_\_\_\_ Bazarra
- Bello, Carmen, Ana Gómez, Amparo Medina-Bocos, Esperanza Ortega y Pilar Zaragoza (2007): *Lengua y literatura 3*, Madrid, Anaya (ISBN: 978-84-667-6177-8) \_\_\_\_\_ Bello
- Blecua, José Manuel, Salvador Álvaro, Florentino Paredes, Marta Sanz (2007): *Lengua castellana y literatura Enlace*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-0926-7) \_\_\_\_\_ Blecua
- Bouza Álvarez, Mª Teresa, José Manuel González Bernal, José Luis Pérez Fuente, Alicia Romeo Rodríguez (2007): *Lengua castellana y Literatura 3º Serie Cota*, Madrid, Oxford (ISBN: 978-84-673-2351-1) \_\_\_\_\_ Bouza
- Del Canto Pallares, J., M.ª J. Crespo Ramos, A. García Cruz, I. Vasalo Sánchez, M. Blanco de Mena (2007): *Juglar Lengua castellana y literatura 3*, Barcelona, Vicens Vives<sup>299</sup> (ISBN: 978-84-316-1471-3) \_\_\_\_\_ Del Canto
- Echazarreta Arzac, José María, Ángel Luis García Aceña (2007): *Lengua castellana y literatura 3º ESO*, Madrid, Editex (ISBN: 978-84-9771-455-6) \_\_\_\_\_ Echazarreta
- Fernández, D., J. Huerto y L. Rodríguez (2007): *Lengua castellana y literatura Cantel 3º ESO Andalucía*, Madrid, Almadraba (ISBN: 978-84-8308-649-0) \_\_\_\_\_ Fernández
- Gálvez, Juan, Alejandro Arturo González, Esperanza Mateos, Rosa María Sánchez, Macarena Espinosa (2007): *Lengua castellana y literatura 3*, Madrid, Mc Graw Hill (ISBN: 978-84-481-5795-1) \_\_\_\_\_ Gálvez
- Garralón Barba, Javier, Rosa María Pastor Simón (2007): *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid, Everest (ISBN: 978-84-241-1571-5) \_\_\_\_\_ Garralón
- Gómez Picapeo, Jesús, Julio Lajo Buil, Jesús Toboso Sánchez, Concha Vidorreta García (2007): *Lengua y Literatura 3 ESO*, Madrid, Bruño (ISBN: 978-84-216-2234-6) \_\_\_\_\_ Gómez
- Lobato Morchón, Ricardo, Ana Lahera Corteza (2007): *Lengua castellana y Literatura 3º Serie Trama*, Madrid, Oxford (ISBN: 978-84-673-3159-2) \_\_\_\_\_ Lobato
- López Lara, Pedro (ed.) (2007): *Lengua y Literatura 3 ESO Proyecto La Casa del Saber*, Madrid, Santillana (ISBN: 978-84-294-0947-5) \_\_\_\_\_ López
- Martínez Jiménez, José Antonio, Francisco Muñoz Marquina, Miguel Ángel Sarrión Mora (2007): *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid, Akal (ISBN: 978-84-460-2708-9) \_\_\_\_\_ Martínez

<sup>299</sup> El manual Del Canto es un avance de edición que contiene las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 10.

Moreno, Pedro, Emilia Navarro, Alfredo Reina, Lourdes Salvador, Ana Soblechero (2007): *Lengua castellana y literatura 3 ESO*, Madrid, Casals (ISBN: 978-84-218-3681-1) \_\_\_\_\_ Moreno  
Picó, C., R. Alsina, S. Martí, J. Fortuny (2007): *Lengua castellana y Literatura 3 ESO*, Barcelona, Teide (ISBN: 978-84-307-8547-6) \_\_\_\_\_ Picó  
Ruiz Morcillo, M<sup>a</sup> José, Óscar Martín Sánchez, Laura García García (eds.)(2007): *Lengua Castellana y Literatura 1 proyecto más que uno*, Zaragoza, Edelvives Alhucema (ISBN: 978 – 84-96559-13-4) \_\_\_\_\_ Ruiz

#### **4º de ESO**

Bazarrá, Lourdes y Olga Casanova (2008): *Lengua castellana y Literatura Comunica*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-2847-3) \_\_\_\_\_ Bazarrá  
Blecua, José Manuel; Salvador Álvaro, Florentino Paredes, Paz Villar (2008): *Lengua castellana y Literatura Enlace*, Madrid, SM (ISBN: 978-84-675-2424-6) \_\_\_\_\_ Blecua  
Garralón Barba, Javier y Rosa María Pastor Simón (2008): *Lengua Castellana y Literatura 4º ESO Proyecto Argot*, León, Everest (ISBN: 978-84-241-1573-9) \_\_\_\_\_ Garralón  
Lobato Morchón, Ricardo y Ana Lahera Corteza (2007): *Lengua castellana y Literatura 4º Secundaria Serie Trama*, Madrid, Oxford (ISBN: 978-84-673-2465-5) \_\_\_\_\_ Lobato  
López Lara, Pedro (2008): *Lengua y Literatura 4 ESO Proyecto La Casa del Saber*, Barcelona, Santillana (ISBN: 978-84-294-0609-2) \_\_\_\_\_ López  
Navarro, Emilia y Alfredo Reina (2008): *Lengua castellana y literatura 4 ESO*, Barcelona, Casals (ISBN: 978-84-218-3851-8) \_\_\_\_\_ Navarro

Anexo 2 Hoja de reclamación proporcionada a los alumnos de traducción

JUNTA DE ANDALUCIA

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN  
Dirección General de Consumo

HOJA DE RECLAMACIÓN  
COMPLAINT FORM

CONTROL DE ENTRADA EN  
LA OFICINA DE RECEPCIÓN

FECHA

FIRMA RECEPTOR

INSTRUCCIONES DE USO EN EL DORSO DE LA HOJA VERDE  
PLEASE, FOR INSTRUCTIONS SEE OVER

1.- LUGAR DEL HECHO PLACE OF OCCURRENCE

EN TOWN PROVINCIA PROVINCE FECHA DATE

2.- IDENTIFICACIÓN DEL RECLAMANTE - DETAILS OF COMPLAINANT

1.º APELLIDO SURNAME 2.º APELLIDO NOMBRE FIRST NAME

SEX AGE PROFESIÓN PROFESSION

D.N.I. PASSPORT N.º DOMICILIO C/. ADDRESS ST.

MUNICIPIO TOWN PROVINCIA PROVINCE COD. POST. POSTAL CODE

NACIONALIDAD NATIONALITY TEL. TEL.

3.- IDENTIFICACIÓN DEL RECLAMADO - DETAILS OF PERSON UNDER COMPLAINT

NOMBRE O RAZÓN SOCIAL NAMED OR COMPANY

C.I.F. O D.N.I. FISCAL N.º ACTIVIDAD ACTIVITY

DOMICILIO ADDRESS ST. MUNICIPIO TOWN

PROVINCIA PROVINCE COD. POST. POSTAL CODE TEL. TEL.

4.- HECHOS RECLAMADOS - DETAILS OF COMPLAINT

CONTROL

SERIE 02

1271501

DOCUMENTOS QUE SE ACOMPAÑAN - DOCUMENTS INCLUDED  
FACTURAS, ENTRADAS, MUESTRAS, ETC. - TICKETS, BILLS, SAMPLES, ETC.

5.- FIRMAS - SIGNATURES

CONSUMIDOR: CONSUMER: RECLAMADO: PERSON UNDER COMPLAINT

- EJEMPLAR PARA ENTREGAR POR EL CONSUMIDOR EN LA ADMINISTRACIÓN  
- THE CLIENT IS REQUESTED TO HAND THIS COPY OVER TO THE ADMINISTRATION

**Anexo 3 Tabla para la evaluación de las reclamaciones por parte de los informantes**

TEXTOS	ADECUADO (SÍ O NO)	SI NO LO CONSIDERAS ADECUADO, APORTA RAZONES
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		

#### Anexo 4 Encuesta acerca de la actividad de composición de la reclamación

En dos ocasiones has tenido que escribir en clase de lengua reclamaciones, en la primera ocasión se te dio un folio con la estructura de la reclamación, en la segunda analizaste algunas reclamaciones detectando funciones y medios lingüísticos que las expresaban y después escribiste otra reclamación.

Responde ahora a estas preguntas. Marca con una cruz la casilla que consideres y especifica o añade lo que creas oportuno:

1.- ¿Te resultó más fácil escribir la reclamación la segunda vez que lo hiciste?

Sí  No

2.- ¿Cuándo quedaste más contento con el resultado de lo que escribiste?

1ª vez  2ª vez

3.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?

Inseguro

Capacitado

4.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera reclamación?

Sin medios

Con medios

Otros: \_\_\_\_\_

5.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?

Inseguro

Capacitado

6.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda reclamación?

Sin medios

Con medios

Otros: \_\_\_\_\_

7.- ¿Cómo crees que era la primera reclamación que escribiste?

Muy buena

Buena



Regular

Aceptable

Inaceptable

Otros: \_\_\_\_\_

8.- ¿Cómo crees que es la segunda reclamación que has escrito?

Muy buena

Buena

Regular

Aceptable

Inaceptable

Otros: \_\_\_\_\_

9.- Si ahora tuvieras que escribir una reclamación

¿Te sentirías más seguro que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Te sentirías más capacitado que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Acudirías a las reclamaciones analizadas y a las funciones y medios que anotaste en tu cuaderno?

Sí  No

10.-La actividad realizada, de búsqueda de funciones y medios en las reclamaciones y la posterior redacción

-¿te ha gustado? Sí  No

-¿te ha resultado aburrida? Sí  No

-¿te ha parecido útil? Sí  No

11.- ¿Cuáles piensas que son tus mayores problemas para redactar?

12.-En cuanto a los resultados, ¿en qué es en lo que más fallas cuando escribes?

## Anexo 5 Encuesta acerca de la carta de presentación de los grupos A y B

En dos ocasiones has tenido que escribir en clase de lengua cartas para pedir trabajo, en la primera ocasión se te dio una oferta de trabajo y la estructura de la carta, en la segunda analizaste algunas cartas detectando funciones y medios lingüísticos que las expresaban y después escribiste otra carta.

Responde ahora a estas preguntas. Marca con una cruz la casilla que consideres y especifica o añade lo que consideres oportuno:

1.- ¿En qué ocasión te resultó más fácil escribir la carta?

1ª vez  2ª vez

2.- ¿Cuándo quedaste más contento con el resultado de lo que escribiste?

1ª vez  2ª vez

3.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?

Seguro

Inseguro

Capaz

Incapaz

Sin medios

Con medios

Desconcertado

Otros: \_\_\_\_\_

4.- ¿y la segunda?

Seguro

Inseguro

Capaz

Incapaz

Sin medios

Con medios

Desconcertado

Otros: \_\_\_\_\_

5.- ¿Cómo crees que era la primera carta que escribiste?

Muy buena

Buena

Regular

Aceptable

Inaceptable

Otros: \_\_\_\_\_

6.- ¿Cómo crees que es la segunda carta que has escrito?

Muy buena

Buena

Regular

Aceptable

Inaceptable

Otros: \_\_\_\_\_

7.- Si ahora tuvieras que escribir una carta para pedir trabajo

¿Te sentirías más seguro que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Te sentirías más capacitado que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Acudirías a las cartas analizadas y a las funciones y medios que anotaste en tu cuaderno?

Sí  No

8.- ¿Cuáles piensas que son tus mayores problemas para redactar?

9.-En cuanto a los resultados, ¿en qué es en lo que más fallas cuando escribes?

## **Anexo 6 Encuesta acerca de la carta de presentación de los grupos C, D y E**

En dos ocasiones has tenido que escribir en clase de lengua cartas para pedir trabajo, en la primera ocasión se te dio una oferta de trabajo y la estructura de la carta, en la segunda analizaste algunas cartas detectando funciones y medios lingüísticos que las expresaban y después escribiste otra carta.

Responde ahora a estas preguntas. Marca con una cruz la casilla que consideres y especifica o añade lo que consideres oportuno:

1.- ¿En qué ocasión te resultó más fácil escribir la carta?

1ª vez  2ª vez

2.- ¿Cuándo quedaste más contento con el resultado de lo que escribiste?

1ª vez  2ª vez

3.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?

Inseguro

Capacitado

4.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la primera carta?

Sin medios

Con medios

Otros: \_\_\_\_\_

5.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?

Inseguro

Capacitado

6.- ¿Cómo te sentiste al tener que escribir la segunda carta?

Sin medios

Con medios

Otros: \_\_\_\_\_

7.- ¿Cómo crees que era la primera carta que escribiste?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Otros: \_\_\_\_\_

8.- ¿Cómo crees que es la segunda carta que has escrito?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Otros: \_\_\_\_\_

9.- Al tener que escribir la primera carta,

¿sabías qué ideas tenías que escribir?

Sí

No

¿sabías qué palabras usar?

Sí

No

10.- Al tener que escribir la segunda carta,

¿sabías qué ideas tenías que escribir?

Sí

No

¿sabías qué palabras usar?

Sí

No

11.- ¿Crees que la primera carta que escribiste era adecuada al registro formal que requiere este tipo de texto?

Sí

No

12.- ¿Crees que la primera carta que escribiste era apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo?

Sí

No

13.- ¿Crees que la segunda carta que has escrito es adecuada al registro formal que requiere este tipo de texto?

Sí

No

14.- ¿Crees que la segunda carta que escribiste es apropiada para ser enviada a la empresa que ofrecía el puesto de trabajo?

Sí

No

15.- Si ahora tuvieras que escribir una carta para pedir trabajo

¿Te sentirías más seguro que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Te sentirías más capacitado que antes de hacer estas actividades?

Sí  No

¿Acudirías a las cartas analizadas y a las funciones y medios que anotaste en la tabla que te dio la profesora?

Sí  No

16.-La actividad realizada, de búsqueda de funciones y medios en las reclamaciones y la posterior redacción

-¿te ha gustado? Sí  No

-¿te ha resultado aburrida? Sí  No

-¿te ha parecido útil? Sí  No

17.- ¿Cuáles piensas que son tus mayores problemas para redactar?

18.-En cuanto a los resultados, ¿en qué es en lo que más fallas cuando escribe



