



HÖGSKOLAN
DALARNA

UPPSATS

Escribir textos en español

Pensamientos y problemas con que los alumnos suecos tropiezan al escribir textos en español.

Carola Blad

Tutor: David Westerholm

Högskolan Dalarna
Uppsats, 15 hp
xxnivå x
Nr 2011:xx

Índice

1. Resumen.....	4
1.1 Introducción.....	5
1.2 Objetivo del estudio.....	5
2. Método y material.....	6
2.1 Información sobre anonimato.....	6
2.2 Forma de trabajo.....	7
2.3 Recopilación de datos.....	7
3. Teoría.....	7
3.1 Sobre la gramática.....	8
3.2 Escribir para aprender a escribir.....	9
3.3 Estrategias.....	10
3.4 La edad, la motivación y el aprendizaje.....	11
3.5 Proyecto STRIM.....	12
3.6 Documentos e informes	12
4. Resultado.....	13
4.1 ¿Con qué barreras se enfrentan los estudiantes al escribir en español....	13
4.2 ¿Qué estrategias utilizan al escribir textos en español?.....	15
4.3 ¿Qué importancia tiene para los alumnos escribir textos en español sin	

cometer errores?.....	16
4.4 Informe de las entrevistas.....	18
5. Análisis.....	20
5.1 Análisis del resultado.....	20
6. Conclusión.....	22
Bibliografía.....	23
Anexo 1.....	24
Anexo 2.....	25
Anexo 3.....	26
Anexo 4.....	27

1. Resumen

El presente estudio tiene como objeto investigar cómo piensan los alumnos en octavo básico al escribir textos en español, también, de conocer qué obstáculos encuentran, las estrategias que utilizan y por último, de advertir si tienen como meta el evitar cometer errores y de escribir en forma gramaticalmente correcta.

El trabajo se realizó durante cuatro oportunidades, en donde los cuatro estudiantes trabajaron en pares, cada uno leyó dos diferentes textos escritos en español, posteriormente se les pidió hacer resúmenes de dichos textos y finalmente se les hizo una entrevista.

El resultado del estudio, arrojó que el mayor obstáculo con que los alumnos colisionaron, se presentó en la introducción del resumen. Ellos mismos comentaron lo limitado de su vocabulario y de lo difícil de poder aplicarlo en distintos contextos, debido a la falta de práctica tanto de pensar como de realizar ejercicios escritos en español.

Los estudiantes recurrieron al método de traducción, estrategias socio-afectivas, entre otras, emplearon estrategias parecidas a las que usaron los alumnos de *STRIMS-projects* (Malmberg, 2000) estudio también hecho con alumnos suecos pero en los años 90.

1.1 Introducción

Como futuro profesor de lenguas, es de suma importancia conocer cómo razonan los alumnos al momento de escribir textos en la lengua meta, en este caso en español. Durante el tiempo de práctica trabajado (VFU), se llegó a conocer algunos estudiantes de español en los cursos de lenguas modernas, los cuales presentaron resultados positivos en sus pruebas, estos, por cierto, conocieron muchas palabras, no obstante, el que hayan poseído un amplio vocabulario, no significó que supieran poner dichas palabras dentro de un contexto, lo cual naturalmente, repercutió de forma negativa al momento en que ellos intentaron formular sus ideas a través de la escritura.

En el plan de estudios de lenguas modernas, dentro de los objetivos deseables a alcanzar, se indica que los estudiantes deben “desarrollar su capacidad de expresión de forma variada y segura en la escritura para narrar, describir y explicar, como asimismo, motivar sus ideas” (Skolverket, 2000).

Al parecer, cuando los alumnos escriben textos libremente, se concentran en la ortografía, lo cual desencadena un bloqueo en la parte creativa, provocando la pérdida de motivación. Los alumnos no parecen estar conscientes de las diversas estrategias de las cuales ellos podrían utilizar para superar los obstáculos y atreverse a escribir libremente.

La idea de este estudio, es realizar un pequeño análisis y reflexionar sobre temas que puedan otorgar mejor comprensión de cómo reaccionan los alumnos y, a su vez, dar mejor calidad a la enseñanza del español en la educación escolar.

1.2 Objetivo del estudio

El fin de este estudio es investigar acerca de cómo piensan los alumnos durante la escritura de sus textos en español, de cómo razonan y de cómo resuelven los problemas con que se encuentran durante el transcurso de su trabajo, qué estrategias emplean. Por último se indagará en la importancia que ellos dan a escribir sin errores, para ver qué tan importante les parece la gramática. Con el propósito de responder a lo planteado anteriormente, se utilizarán las siguientes preguntas:

- ¿Con qué barreras se enfrentan los estudiantes al escribir en español?
- ¿Qué estrategias utilizan al escribir textos en español?
- ¿Qué importancia tiene para los alumnos escribir textos en español sin cometer errores?

2 Método y material

La escuela primaria de 7.º-9.º año en donde se hizo la investigación, tiene alrededor de 450 alumnos y está situada en un pequeño pueblo a las afuera de una ciudad del centro de Suecia. Los estudiantes de esta escuela proceden de cinco diferentes escuelas. En acuerdo con el profesor de la práctica (VFU), se eligieron cuatro estudiantes de dos clases de 8.º grado (dos pares de estudiantes de cada clase), de los cuales tres muchachos y una niña. Uno de los chicos tiene un excelente nivel de notas en lenguas modernas, alcanzando muy bueno (MVG), mientras que los otros dos están situados al nivel de aprobación con nota suficiente (G) y el uso de su vocabulario es bastante más limitado. La chica escribe de manera comprensible y se encuentra en el nivel de nota bueno (VG). Ya que se había observado estos estudiantes desde que se hallaban en el 7.º grado, y trabajado con ellos durante diez semanas, había ya una buena base de cómo se desarrollaba su aprendizaje de español. La razón de por qué se escogieron estos alumnos, fue porque sobresalieron en sus trabajos, porque razonaron de manera distinta al resolver diversas tareas, durante las lecciones y mostraron, además, interés por participar en este estudio.

2.1 Información sobre anonimato.

Antes de realizar la encuesta, se preguntó a los alumnos si deseaban participar en el estudio y se indicó que sus identidades permanecerían anónimas. Se indicó además, que este trabajo no afectaría sus calificaciones y que todo tipo de grabación de voz sería borrado en cuanto fuese transcrito. En cuanto los estudiantes manifestaron sus deseos de participar en el estudio, se envió una carta (anexo 1), pidiendo la autorización de sus padres.

2.2 Forma de trabajo.

Los alumnos fueron informados acerca del propósito del estudio, el cual tendría como fin, investigar el modo en que alumnos suecos razonan al escribir textos en español en lengua moderna, durante el estudio en la escuela primaria. Se les instruyó, además, que el trabajo podría resultar demoroso, que ellos deberían leer dos textos de su libro de español *Tapas 2* (anexos 2 y 3), de los cuales escribirían dos resúmenes de dichos textos en español y, por último, que serían entrevistados.

2.3 Recopilación de datos.

El estudio se realizó en una habitación privada, los alumnos trabajaron en parejas, durante cuatro sesiones, leyendo dos textos en español tomados de su segundo libro de estudios llamado *Tapas 2*. El primer texto, llamado “Mi habitación”, texto con el que ya habían trabajado con anterioridad en sus lecciones de español, y el segundo texto llamado “Snowboard en Los Andes”, el cual no habían leído anteriormente. Una vez leídos ambos textos escribieron sus propios resúmenes en español, intercambiaron sus textos con su compañero, los discutieron e hicieron los cambios y las correcciones pertinentes de acuerdo a sus conocimientos, esto dependiendo del dominio de la lengua meta de los alumnos, a quienes mientras discutían, se les preguntó por qué, cómo y qué correcciones harían, el propósito de dichas preguntas fue saber de qué manera pensaban.

La entrevista se realizó en la cuarta sesión del estudio (anexo 4). Toda la argumentación fue grabada para luego ser transcrita.

3. Teoría

En este capítulo se tocarán temas relevantes para este estudio con el fin de deducir el modo de pensar de los alumnos. Se hablará, entre otras cosas, sobre la gramática, de la importancia de ejercitar la escritura para desarrollar la habilidad de escribir, de los tipos de estrategias que se usan al escribir textos en lengua extranjera, y de ciertas variables que influyen en el proceso de aprendizaje. Trataremos además el proyecto STRIMS, un estudio hecho con alumnos

suecos, y finalmente veremos los documentos que rigen en la educación de lenguas modernas en Suecia.

3.1 Sobre la gramática.

Cuando Santos Gallardo, habla de la subcompetencia gramatical, se refiere al dominio de los sistemas fonéticos, fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico semánticos.

La enseñanza de lenguas se ha visto influida por dos corrientes pedagógicas el formalismo y el activismo (Tornberg, 1997:26). El formalismo es la corriente que se centra en el aprendizaje de las reglas gramaticales y el activismo en el lenguaje oral.

La enseñanza de lenguas en Suecia, ha fluctuado durante muchos años y el método tradicional y uno de los métodos más antiguos de enseñanza es el de la gramática-traducción, de fines del 1700, basado en la instrucción de las reglas gramaticales en lengua materna, para luego ser traducidas a la lengua extranjera, utilizando el método deductivo (Tornberg, 1997:27-28).

En el plan de estudios de lenguas modernas, se enfatiza que se cumpla la *función lingüística* comprendida como análisis del uso comunicativo de la lengua, como es por ejemplo: la función de saludar, presentarse, etcétera, es decir, la capacidad de utilizar la lengua para comunicarse (Santos, 1999:32).

La gramática viéndola de distintos puntos de vista ha sido clasificada como *producto* y como *proceso* (Batstone 1994), como producto se ha integrado la gramática en el uso de la lengua, lo cual ha sido muy positivo, ya que ha producido un acercamiento a la gramática, al estudiar la forma en que el sistema gramatical está compuesto. Por otro lado al ver la gramática como proceso, se puede ver las diversas formas de emplear la gramática de manera efectiva cuando nos comunicamos (Tornberg, 1997:102).

Viendo la gramática desde el aspecto de que sea un proceso, se requieren distintos niveles de conocimiento de ésta, tanto por parte del hablante como del oyente, por lo que se adentra en el tema del esquema de conocimiento, en donde se halla las perspectivas *top down* (perspectiva arriba-abajo) y la perspectiva *bottom up*, entendiéndose la primera perspectiva como el proceso de interpretación del contexto de un texto, basándose en los conocimientos previos y la segunda perspectiva como el proceso en donde lo que se entiende depende de cómo se codifica el sonido o la combinación de las palabras, ahondando en las reglas gramaticales (Tornberg, 1997:73).

Durante el 1800, predominó la idea de enfocar más bien en la forma que en el contenido, es decir, la gramática se veía como algo esencial para poder escribir textos. Tornberg pone foco al “paradigma del lenguaje, y el análisis gramatical” el método de traducción fue lo que predominó (Tornberg, 1997:103).

A comienzos del 1900, se introdujo por Palmer (1917) la idea de enseñar gramática de forma inconsciente y el análisis gramatical quedó de lado, utilizándose el método directo en donde los investigadores pusieron énfasis al uso del lenguaje, y los alumnos se incitaron a enfrentar el lenguaje de manera inductiva, es decir, descubriendo por si solos las reglas gramaticales que corresponden al lenguaje oral y escrito (Tornberg, 1997:103).

En la década de los cincuenta, se enfocó mucho en la memorización y el método tradicional de gramática y traducción tuvo su apogeo. Se dio más importancia a la forma que al contenido, o sea, las reglas gramaticales se debieron memorizar a través de la repetición de éstas. Hoy en cambio, este método ha quedado obsoleto, aunque hay quienes defienden la memorización de vocabulario y el uso de la traducción.

Como objeción contra el método gramática- traducción, se puso más énfasis al uso de la lengua y la enseñanza del lenguaje sueco se incrementó, como asimismo, cambiaron los métodos de enseñanza y finalmente resultó en una reforma educativa en donde el lenguaje oral preponderó ante la gramática-traducción.

3.2 Escribir para aprender a escribir.

Según Ulrika Tornberg, existen dos tipos de escritores, los llamados escritores hábiles y los menos hábiles (Tornberg, 1997:125). La persona que está acostumbrada a escribir, es capaz de planificar el contenido del texto que va a escribir, para con posterioridad, comenzar a escribir y finalmente corregir lo que sea necesario. En cambio, la persona menos calificada no planificará su texto, escribirá limitándose al vocabulario que conoce y quedará estancada en su intento de construir frases. Uno de los mayores problemas con que los escritores menos hábiles tropiezan, es la falta de perspectiva *top-down* es decir, estos no son capaces de emplear de forma coherente el vocabulario al escribir un texto en lengua meta (Tornberg, 1997:126). La competencia de lenguaje escrito se desarrolla a través de la práctica, ejercitando la escritura se aprende a reformular textos con sus propias palabras. Escribiendo diarios de vida y el llamado *writing connected* (Tornberg, 1997:122) excelente alternativa de ejercitación, con la que es posible llegar a ser un escritor diestro. A través de reflexiones escritas, los alumnos pueden tomar consciencia de los conocimientos que han adquirido

durante su aprendizaje y, asimismo, pueden usar estos conocimientos al ponerlos en práctica, al dejarlos escritos. Los alumnos, al escribir sus textos, deben seguir las reglas gramaticales y tener una estructura clara de lo que van a escribir, poseer un amplio vocabulario y ser capaces de aplicarlo, para que el texto se torne comprensible y fácil de leer, no hablamos sólo del aprendizaje de palabras, sino además, del uso de éstas.

La habilidad del escritor, es decisiva, en cuanto al texto para que éste resulte inteligible y coherente. Hay ciertos criterios que deben cumplirse para lograr escribir textos correctamente, estos se clasifican en internos y externos. Dentro de los criterios internos tenemos que el texto sea coherente, lo que se denomina como *coherencia global*, y dentro de los externos hallamos el tipo de texto que sea, su intención comunicativa y obviamente que todas sus partes sean coherentes entre sí, a esto último se llama *coherencia local*. En cuanto a las señales lingüísticas que sirven para que el lector entienda el contexto, se le llama *cohesión* (Tornberg, 1997:124).

3.3 Estrategias.

Cuando se escriben textos en lengua extranjera, se tiende a utilizar estrategias, entre las que encontramos: conocimientos previos de otros idiomas, reglas gramaticales, sinónimos, el uso de enciclopedias, palabras de apoyo para tener éxito en la escritura, etcétera. De acuerdo con las investigaciones de O'Malley y Chamot de 1990, las estrategias están clasificadas en tres categorías: *meta-cognitivas*, *cognitivas* y *socio-afectivas* (Tornberg, 1997:21). En el grupo de las *estrategias cognitivas* se hallan las estrategias que se usan para resolver problemas de carácter analítico, como por ejemplo de traducción, agrupación de palabras, de formulación de problemas y el empleo de conocimientos previos, siendo esta última, una de las estrategias más utilizadas por el alumno para mejorar su proceso de aprendizaje y de la que se sirve para comunicarse. Estos conocimientos, posibilitan el uso de información de manera natural, es decir sin mayor esfuerzo.

A la categoría de las *estrategias meta-cognitivas* pertenecen todos los modos conscientes de aprendizaje real, es decir, la planificación, ejecución y evaluación del trabajo en sí, ejemplos de tipo meta-cognitivo son cuando el alumno se autocorriga, cuando su concentración es tan alta, que no es perturbada, siendo capaz de escuchar, atentamente, para poder aprender.

A la categoría de las *estrategias socio-afectivas*, corresponden las estrategias que el alumno utiliza en la interacción con otros, tales como, el pedir ayuda o el trabajar en grupos, entre otras (Tornberg, 1997:21).

Son diversos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua, entre estos se hallan la edad y la motivación que tenga el aprendiente. A continuación se hará una pequeña síntesis de dichos factores.

3.4 La edad, la motivación y el aprendizaje.

Si bien es cierto, en Suecia, hoy son muchos los alumnos de 6^o que obtienen la posibilidad de aprender el español en la escuela básica, se podría decir que a los 12 o 13 años ya es tarde para introducir una LE (entiéndase por lengua extranjera), puesto que se habla de un período crucial, en donde se hace muy difícil la adquisición de una lengua extranjera, según Baralo señala: “Se ha hablado de la existencia de un período crítico, situado alrededor de la pubertad, que de alguna manera cierra las posibilidades de adquirir otra lengua”(Baralo, 2004:24), tal vez, sería conveniente iniciar la enseñanza de una LE antes de la pubertad. Como sabemos, el aprendizaje de la LM (lengua materna) sucede desde muy pequeño y en un contexto natural, sin esfuerzos. Por cierto, es el lenguaje oral el que primero se aprende, por lo tanto, también es necesario que este tipo de lenguaje se enseñe en el aula. Desgraciadamente, es muy pequeña la cantidad de expresión oral que se practica durante las clases de español en el aula, lo cual contribuye a que la lengua meta se asimile aún menos. Mientras más inmersión se produzca, mejores serán los resultados que se obtengan.

Cuando deseamos aprender algo, lo conseguimos gracias a la llamada motivación (Baralo, 2004:31), que nos mueve a absorber y recordar lo que es de nuestro interés. El motivo que el aprendiente tenga para adquirir el conocimiento, se reflejará igualmente, en su éxito, vale decir, si su objetivo es el de comunicarse en la lengua meta, lo hará, aun cuando, requiera del uso de todos los recursos y estrategias que estén a su alcance, para su logro. La persona que, por el contrario, no esté motivada a aprender, bloqueará su memoria y le resultará difícil retener la información que reciba. Uno de los modos en que se puede motivar al alumno, es proponiéndole temas que son de interés de los jóvenes, como por ejemplo la música de moda, deportes y cosas que tienen que ver con la tecnología.

3.5 Proyecto STRIMS.

En el año 2000, se presentó un estudio, realizado durante los años 1987 y 1988, con alumnos suecos de primaria y secundaria, en el que se indagó acerca de las reflexiones surgidas durante el aprendizaje de lenguas modernas (moderna språk). El estudio se llama STRIMS

(estrategias para el aprendizaje de lenguas modernas). La encuesta pone de manifiesto las distintas estrategias que los estudiantes utilizan al escribir ejercicios en la lengua meta¹. Los datos recolectados de entrevistas y cuestionarios fueron grabados en videos y audio.

Según uno de los resultados de dicho proyecto, se constata que “Muchos alumnos de los cuales habían aprobado pruebas de vocabulario, prácticamente sin faltas, no pudieron emplear dicho vocabulario dentro de un contexto” (Malmberg, 2000:89).

Vale destacar, que todos los alumnos utilizaron otras lenguas para facilitar la comprensión de textos. La principal dificultad que los alumnos experimentaron al momento de entrenar la escritura, fue el usar las palabras al escribir sus propios textos. Según los estudios de Ulla Håkansson, el problema yace en que los verbos que se enseñan en los textos de estudios aparecen escritos en infinitivo, por lo que los alumnos no aprenden a conjugar los verbos.

3.6 Documentos e informes.

El lenguaje es ineludible para lograr comunicarse, y tanto el lenguaje oral, como el escrito tienen mucho en común, ambos tienen como fin conseguir la interacción, como así también, la mayor diferencia es que un texto escrito puede ser difícil de interpretar debido a la falta de lenguaje corporal. Lo más relevante no es que los alumnos sepan escribir de manera correcta, sino que la escritura sea comprensible, tal y como se señala en el plan de estudios de lenguas modernas. Dentro de los objetivos del plan, se indica que los alumnos al final del noveno año *"tiene que darse a entender por escrito, de manera sencilla, para comunicar, contar o describir algo"* (Skolverket, 2000).

Dentro del marco de elecciones de lenguas modernas en el plan de estudios, entre los requisitos para aprobar con muy bueno (*Kriterierna för Väl godkänd*) se expone:

"El alumno escribe de manera sencilla y comprensible acerca de sí mismo o de otra persona e intercambia información escrita acerca de sus intereses." Y que "el alumno se comunica por escrito, entre otras, hace y responde preguntas sencillas y escribe de forma clara y comprensible" (Skolverket, 2000).

El plan de estudios es el documento político nacional, que rige en Suecia, para la enseñanza del francés, español y alemán. Bajo los objetivos a alcanzar (*Mål att sträva mot*) se indica que el alumno "desarrolla su capacidad de participar activamente en los debates y la comunicación

¹ Lengua meta (en inglés: target language) se entiende por la lengua que se aprende después de la materna, implica la lengua extranjera y L2 (diccionario cervantes).

por escrito, expresa su propios pensamientos en la lengua meta, comprende las opiniones, experiencias y que el alumno desarrolla su capacidad de utilizar las herramientas y de criticar y examinar las fuentes de información” (Skolverket, 2000).

En la organización del plan de estudios de lenguas modernas se destaca, además, “el desarrollar la competencia lingüística de formar enunciados coherentes, que en términos de contenido y forma se adaptan progresivamente a la situación y al receptor” (Skolverket, 2000).

4. Resultado

Con el fin de notificar los resultados del presente estudio, se hará uso de las preguntas que se hicieron para hacer este trabajo.

A los alumnos que participaron en el estudio, se les llamará, al primer par (Par 1), compuesto por John y Michael, y al segundo par (Par 2) formado por Jonna y Dan, todos los nombres son fingidos.

4.1 - ¿Con qué barreras se enfrentan los estudiantes al escribir en español?

El primer trabajo se hizo a partir del texto mi habitación, de los cuatro estudiantes, fue sólo Michael quién no tuvo problemas para empezar a escribir el resumen que se les pidió hacer. Los alumnos del Par1, trabajaron de manera distinta. Michael dio comienzo a la escritura de manera muy rápida, en tanto John, por el contrario, tuvo problemas para empezar la escritura del resumen, y como él mismo expresó, sintió la falta del nombre de la persona, que en el texto, describía su habitación. Se discutió con éste sobre cómo solucionarlo y se preguntó de que si se trataba de un hombre o mujer él/la que vivía en dicha habitación y finalmente él se dio cuenta de que se trataba de una niña, como el mismo John comenta, hay cosas rosadas en la habitación.

Par 1

John: sí, es difícil empezar... ¿cuento como si fuese mi habitación o la de otra persona? No sé...

Entrevistador: ¿qué es lo que no sabes?

John: bueno, si es el cuarto de un chico o de una chica, aunque, las cortinas y la ropa de cama son rosadas...

El Par 2 Lee el mismo texto que el Par 1. A ambos alumnos, les resulta muy difícil empezar a redactar sus resúmenes, a pesar de tener el libro de textos en caso de necesitar ayuda, en donde es posible ver el glosario. Ambos estudiantes, revelan que poseen un vocabulario demasiado limitado y que además, no están acostumbrados a escribir resúmenes en español.

Par 2

Jonna: yo nunca, antes, he descrito un texto en español...por lo que no sé que hacer. Naaa... no puedo...Nunca he hecho esto antes, no tengo tanto vocabulario.

Entrevistador: sí, pero aquí tienes todo el texto, puedes mirar.

Jonna: sííí, lo sé, pero, pero es justamente cómo empezar el texto...

Dan: no basta, (con tener el texto) hay que como que empezar.

Los alumnos trabajan con el texto Snowboard en Los Andes, que se trata de andar en snowboard. John es el único que comienza a escribir, sin vacilaciones, los otros tres estudiantes, en tanto, intercambian ideas de cómo empezar a escribir el resumen.

Par 1

Michael: se supone que hay que escribir que es una chica la que describe. No encuentro la manera de decir que es ella quien cuenta algo, ¿Cómo se dice?

John: en realidad no tengo idea.

Par 2

Jonna: decía que a ella le gusta andar en snowboard y porqué lo hace, pero es tan difícil explicarlo.

Dan: ¿pero cómo se dice a ella le gusta?

Jonna: te gusta, ella gusta (él piensa) Pamela te gusta snowboard como para...

Los estudiantes piensan durante un largo rato, en cómo empezar a escribir. Señalan que es difícil empezar, por causa, de la insuficiencia de vocabulario y por la falta de costumbre de escribir textos en español.

4.2- ¿Qué estrategias utilizan al escribir textos en español?

En el trabajo con el texto *Mi habitación*, Michael supera los obstáculos sin mayores problemas, cuando John en su intento de redactar un buen inicio para su resumen dice que:

Michael: yo sólo describo el tipo de habitación, lo que hay en ella.

El Par 2 intenta resumir el mismo texto que el Par 1, traduciendo de español a sueco, para luego, traducir de sueco a español. Ellos emplean las palabras que les son conocidas, planean lo que van a escribir y discuten el contexto del texto.

Par 2

Jonna: ...el texto dice que cosas hay y que hay una persona que quiere...que quiere algo, pero que sus padres encuentran que basta con un ordenador, creo que hay un televisor... es un teléfono...

Dan: ¡no, eso es un televisor!

El muchacho, además, recurre al enfoque de estudio de sonido y dice:

Dan: lo cambié porque sonaba mejor de esta manera.

En el trabajo con el segundo texto, los estudiantes, ya no ven como un obstáculo el empezar a escribir, a la niña se le ocurre iniciar diciendo que el texto describe algo. Los alumnos son capaces de traducir con ayuda de la lengua sueca y palabras similares.

Par 2

Entrevistador: es muy similar en español.

Jonna: la text...eh...

Dan: texto.

Jonna: el texto.

Los alumnos al leer el texto Snowboard en Los Andes, utilizan conocimientos previos. Los alumnos señalan que entienden el texto, gracias al interés que tienen por andar en tabla snowboard y en el esquí.

Par 1

Michael: yo ando en snowboard, así que es fácil entender el texto....

John: yo esquío y tengo mis propios esquís.

A menudo hacen uso de las estrategias socio-afectivas ayudándose los unos a los otros. Por otra parte, reflexionan acerca de reglas gramaticales y de cómo hacer la introducción del texto o resumen. No saben el verbo “describir” por lo que eligen, en su lugar, el verbo escribir.

Par 2

Jonna: si uno va a...escribir...coger ese verbo y luego lo conjuga y forma el verbo d-escribir, la pregunta es ¿quién lo describe?

Dan: sí, y ¿cómo se llama eso?

Jonna: es él, ella y escribir, osea, no sé.

Dan: lo primero es...escribir (piensa en conjugar el verbo, primero en infinitivo).

Jonna: la segunda debe terminar en o.

En lo que se refiere al uso de las estrategias que los escolares utilizan, la de más beneficio es la socio-afectiva. Se ayudan entre sí, discuten, traducen primero al sueco, luego, piensan en las reglas gramaticales antes de escribir y emplean el conocimiento de palabras que ya conocen.

4.3- ¿Qué importancia tiene para los alumnos escribir textos en español sin cometer errores?

Los alumnos trabajan con el texto Mi habitación. Cuando el Par 1 intercambia su resumen entre sí, John agrega una palabra al trabajo de Michael y le pregunta sobre un artículo determinado, a lo que Michael responde en forma correcta y se corrige solo.

Par 1

John: aquí debe haber una y...

Michael: no lo sé.

John: ¿se llama el cama o la cama?

Michael: la cama.

Cuando Par 2 intercambian su primer resumen, el resumen de Dan es demasiado corto, él ha escrito una frase de sólo cinco palabras, pero gramaticalmente correcta. Jonna, en cambio, ha escrito media página, pero ella no ha podido conjugar los verbos de manera correcta y Dan se lo insinúa:

Par 2

Dan: yo no he escrito casi nada, pero aquí debe ser “escribe”

Jonna: no sé, no sé conjugar el verbo.

Jonna ha aprendido que la mayoría de las palabras que terminan en o, son masculinas, por cuanto, el artículo definido correspondiente es “el”, ella se explica:

Entrevistador: ¿por qué “el”?

Jonna: porque termina en o.

Trabajo con el texto Snowboard en Los Andes. Cuando Par 1 ha escrito el resumen del segundo texto, Michael insinúa que se trata de una chica y no de un chico, John a su vez, revisa el texto de Michael e indica que falta un verbo en el resumen.

Par 1

Michael: entonces, debe ser “la chica”.

John: ¡oh!...Sí, aquí debe de ser está, que está ahí.

En cuanto a escribir en español sin cometer errores, el estudio demuestra que los alumnos tienden a cavilar sobre las reglas de la gramática antes de iniciar la escritura, ellos están conscientes que existen distintas reglas, pero al mismo tiempo, se olvidan de aplicarlas al intentar escribir de manera coherente.

4.4 Informe de las entrevistas.

A continuación se hará entrega del informe relacionado con las respuestas de las entrevistas, que también, se llevaron a cabo con los cuatro estudiantes. La rendición de cuentas se hará por medio de la propuesta de preguntas.

En cuanto a la pregunta sobre cuál es el mayor obstáculo que enfrentan, los alumnos, al escribir textos en español, los cuatro alumnos respondieron que el iniciar el texto es lo más difícil, puesto que, debe ser fácil como para luego poder continuar escribiendo y obtener así un texto que sea coherente. Otra de las dificultades que señalan, es la falta de vocabulario y uso de las palabras, como Jonna expresa: “Los verbos son los que crean problemas”. En cuanto a la pregunta de ¿qué es lo mal difícil, saber que escribir o saber cómo escribir? responden todos que: “es encontrar un tema del cual escribir”. Michael piensa un momento y agrega que: “por ejemplo es posible escribir sobre el tiempo”. Los demás alumnos, encuentran muy difícil hallar un tema acerca del cual escribir, dicen que es más fácil si se puede elegir sobre múltiples temas.

En lo que concierne a si conocen algún tipo de estrategia, dicen no saber que significa la palabra estrategia, pero Dan, hace la conexión de la palabra estrategia con el término método, y Michael cree que estrategia implica el poseer un amplio vocabulario. Sin embargo, aun cuando no saben lo que es una estrategia, emplean estrategias de tipo cognitiva, meta-cognitivas y socio-afectivas.

En lo que se refiere a relacionar la lengua española con otras lenguas, es solamente, en el aprendizaje de vocabulario cuando se hace el vínculo a otras lenguas, los alumnos señalan que es al inglés la lengua con que se hace la unión. Michael: “sólo sucede con palabras fáciles, como por ejemplo: tomates; describe significa beskriva (describe)...” y John agrega que: “a veces hay algunas...y en inglés se llama describe”.

En cuanto al conocimiento previo, los alumnos consideran que es obvio que se debe aprovechar para los ejercicios escritos, que sino, jamás lograrían escribir algo. Los estudiantes de Par 1, trabajan de forma completamente distinta, John copia gran parte de los textos en sus resúmenes, cambiando el yo- narrador por la tercera persona. Michael en cambio, escribe de forma menos coherente, sin embargo, usa sus propias palabras. Este último parece usar perspectiva *top down* (perspectiva arriba-abajo), como él mismo expresa en la entrevista: “si

yo hubiera pensado en escribir de forma correcta, entonces me habría tomado demasiado tiempo, por lo tanto, yo improviso”.

En cuestión de si piensan en la gramática para escribir correctamente en español, Michael señala que él no piensa en eso y, que él sólo intenta escribir lo mejor que puede. John en cambio, piensa especialmente en la conjugación del verbo “gustar”. En el Par 2 Jonna comenta: “o sea yo igual pienso, pero no me sé los verbos, me entran dudas, pero uno igual piensa en eso (ella se refiere a la conjugación y la gramática)”.

Dan: “es el verbo en lo que uno piensa, y en esas palabras cortas, la palabra antes de” (se refiere al artículo definido).

Jonna: “lo mismo pasa con un o una (femenino, masculino), la y eso...(forma definida e indefinida), y su y sus” (pronombre posesivo).

Dan: “cuando se trata de varios y eso” (singular y plural).

Los cuatro alumnos señalan que la ortografía no es en lo primero que piensan. Michael insiste: “si yo pensara en escribir sin faltas ortográficas, es que me tomaría demasiado tiempo, yo improviso”.

Los estudiantes dicen que vale más escribir poco, pero de manera clara y comprensible, que escribir mucho y que no se entienda nada, lo importante es que el contenido se entienda. En el Par 1 John está en busca de escribir textos coherentes y Michael dice que: “es mejor que se entienda a que todo este escrito sin errores, se entiende igual, yo improviso”. En el Par 2 Dan encuentra que: “el texto debe ser coherente”, al mismo tiempo, Jonna piensa que uno debe escribir poco, pero sin faltas ortográficas, pero que ella escribe mucho y con muchos errores ortográficos. Ella explica lo siguiente: “creo que lo primero es mejor que mucho, pero mal, pero es lo que he hecho”. Ella asocia lo que dice con la extensión de lo que ha escrito en sus resúmenes, mencionando además, que ella no puede hacer un resumen más corto, por falta de conocimiento. Jonna dice: “intento escribir lo menos posible, pero existe falta de conocimiento, por lo tanto, no puedo, en cambio en sueco uno tiene más palabras”. Tanto Jonna como Dan, consideran, además, que se debería enfocar más en la práctica oral.

Dan, por su parte, escribe de forma más coherente y precisa que Jonna, el lenguaje que él utiliza es más avanzado y posee mejor dominio de la conjugación de los verbos, y de la gramática en sí. Jonna escribe de manera más extensa, para poder darse a entender, pues no

sabe conjugar los verbos, aunque ella está consciente de sus deficiencias en lo que respecta a las reglas gramaticales y piensa mucho en ello.

5. Análisis

Gracias a la presencia del examinador/ entrevistador, durante toda la investigación, fue posible recopilar mucha información. El investigador, hizo de observador, y a su vez, realizó preguntas de forma activa, mientras los alumnos leían, razonaban y escribían sus resúmenes en la lengua meta. Al observarse que los alumnos discurrían, se les preguntó, de forma inmediata, en qué pensaban, para así no perder detalles de importancia en cuanto a su raciocino. Para terminar el estudio se hicieron entrevistas, con el fin de obtener una visión más completa del razonamiento de los alumnos.

Lo que limita la credibilidad de esta investigación, como para poder generalizar el resultado, es que el estudio se ejecutó exclusivamente con cuatro alumnos, que el trabajo se realizó en tan sólo cuatro oportunidades, bajo un corto período de tiempo y que la presencia del investigador puede, de algún modo, haber afectado negativamente.

5.1 Análisis del resultado.

El estudio ilustra la manera de razonar de los alumnos cuando enfrentan dificultades para escribir textos en español.

Es evidente que todos los alumnos presentaron problemas al inicio de la escritura de sus resúmenes, siendo ésta justamente, una de las barreras con que los alumnos tropezaron.

Se observó, además, que los alumnos se vieron afectados por las preocupaciones de los otros alumnos, tanto en el Par 1 como en el Par 2, mientras uno de los alumnos pensaba en escribir una buena introducción, a su compañero, le entró la duda de lo que él mismo había escrito, esto debido a la falta de práctica de escribir textos en español.

Los alumnos, como ellos mismos señalaron, carecieron de vocabulario y ya que tampoco estuvieron acostumbrados a escribir en la lengua meta, sufrieron la falta de conocimiento de cómo utilizar las palabras aprendidas en un contexto determinado. Este hecho concuerda con los resultados del proyecto STRIM (Malmberg, 2000:89) y se podría contrarrestar por medio de lo que Tornberg llama *writing connected* (Tornberg, 1997) lo que es una excelente forma

para los alumnos de ejercitar la redacción y al mismo tiempo, para aprender a poner palabras en su contexto. Es natural que sea muy difícil, para los aprendientes, escribir textos, cuando carecen de experiencia, la práctica es la que induce a la habilidad, por tanto es primordial.

Una gran mejoría se mostró la segunda ocasión en que los jóvenes escribieron sus resúmenes, a pesar de tratarse de un texto completamente desconocido para ellos, se les hizo mucho más fácil comenzar a escribir, esto concuerda con lo que Tornberg señala, en donde, ella insiste en la importancia de practicar la escritura en la lengua meta, para así, obtener un buen dominio de ésta.

Los cuatro alumnos que participaron en este estudio, sin duda, cumplieron con los criterios establecidos en el plan de estudios de lenguas modernas, ya que en sus textos aportaron un lenguaje sencillo y comprensible, por lo que desempeñaron la coherencia global. Antes de realizar este estudio, ya se conocía a dichos alumnos, por cuanto, se sabía asimismo el nivel en que estaban y, que la escritura de sus textos cumplía, de igual forma, con los criterios de aprobación según el plan de estudios de lenguas modernas.

Los cuatro escolares, aun cuando no estuvieron conscientes de la posibilidad de hacer uso de estrategias e incluso manifestaron no tener idea del significado de dicha palabra, se valieron de diversas estrategias, tales como, la del uso de conocimientos previos gracias a sus intereses por los deportes de snowboard y esquí, también utilizaron reglas gramaticales como por ejemplo: intentaron conjugar el verbo gustar, además, hicieron uso de la interconexión de lenguas como el inglés, asimilando la palabra describe y señalando que se escribe igual tanto en inglés como en español. Emplearon el método de traducción, para conmutar entre el texto y el vocabulario, obteniendo así un texto legible (Tornberg, 1997).

Tanto el Par 1 como el Par 2, consideraron que el segundo texto, aun siendo nuevo para ellos, fue fácil de entender y de resumir gracias a su contenido, pues, se trataban de los deportes snowboard y esquí, deportes que, como dije anteriormente, estaban dentro de sus intereses. Esto quiere decir, que los alumnos hicieron uso de sus conocimientos previos sobre el tema, para entender y ser capaces de escribir el texto, como así mismo, se hallaron motivados a escribir. Gracias a la forma en que los estudiantes consiguieron superar los obstáculos, es decir, por medio del uso de diversas estrategias, lograron escribir de manera comprensible, y como fue el caso de Dan, casi sin errores. La estrategia socio-afectiva, es de la que más hicieron uso, ya que ellos discutieron y se pusieron de acuerdo en cuanto a qué y de cómo escribir, prestando ayuda los unos a los otros, pero también así, utilizaron las estrategias

cognitivas a través del uso de conocimientos previos, planificando, traduciendo y analizando sus textos y las estrategias meta-cognitivas que emplearon fueron las de autocorrección.

En cuanto a lo que errores se refiere, los alumnos pensaron de distinta manera, Jonna consciente de su falta de conocimientos gramaticales, especialmente de la conjugación de verbos, optó primero por escribir cuanto pudo para luego intentar corregir, tal como se ha dicho con anterioridad, en los textos didácticos el verbo suele aparecer escrito en infinitivo, a modo de simplificar la lengua, y a su vez para facilitar la comprensión del texto, lo cual impide que el estudiante haga la asimilación de los verbos y sus formas verbales de manera natural. Lamentablemente, no es lo mismo aprender la lengua extranjera dentro de una institución, que la lengua materna dentro de un contexto natural (Baralo, 2004:28). Dan por su parte, logró escribir muy poco, pero casi de manera perfecta y sin errores. Michael escribió de forma menos coherente, él no pensó mucho en las reglas gramaticales para no bloquearse y como él mismo indicó “improvisó”. John en cambio intentó escribir de forma comprensible. El estudio muestra en sí, que aunque los cuatro alumnos siguieron distintas vías en el proceso de la escritura de sus resúmenes, todos pensaron en algún momento en escribir sin errores e intentaron escribir de forma coherente, todos hicieron uso de estrategias y la deficiencia de vocabulario y la falta de ejercitación de la escritura se hizo notar en sus trabajos.

6. Conclusión

Tratándose este de un estudio cualitativo, basado en el razonamiento y en las discusiones de cuatro estudiantes, no resulta posible generalizar sus resultados, mas sí es factible que sirva de base para futuras investigaciones, como asimismo, para informar al docente del por qué es tan grande el número de alumnos que no logran desarrollar la escritura de sus textos en español con mejores resultados y, para estar al tanto de cuáles son los motivos de dicha deficiencia.

Los resultados de este estudio, al mismo tiempo que dejan en claro el cómo razonan los estudiantes de lenguas modernas en la escuela sueca, manifiestan las dificultades que los jóvenes encuentran y los tipos de estrategias que emplean al momento de escribir textos en español, lo cual acrecienta los conocimientos del profesor de lenguas.

Una buena solución de dicho problema, es que el docente realice una buena planificación de las lecciones que va a dar, advirtiendo los temas que son del interés de los alumnos y observando el nivel en que ellos se encuentran, para adaptar las clases a las necesidades de estos.

Es importante, además, entender como profesor de lenguas, que los alumnos deben estar conscientes de la existencia de las diversas estrategias, para que puedan valerse de éstas, y para que así, logren escribir mejores textos en lengua meta y puedan superar los obstáculos que se susciten durante dicho ejercicio.

Finalmente, es de esperar que este estudio sirva como fuente de inspiración para los profesores de lenguas como, asimismo, para futuras investigaciones.

Bibliografía.

Alves, C, Eriksson, T, Johnson, T, Leinonen, M, Medina, M, Rodríguez, F (2004) *Tapas 2* Textbok. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Baralo, M. (2004) *La adquisición del español como lengua extranjera* Madrid: Arco Libros, S.L.

Malmberg, P. (2000) *I huvudet på en elev: projektet STRIMS: Strategier vid inläring av moderna språk* Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Skolverket (2000) *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. www.skolverket.se/

Tornberg, U. (1997) *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Förlag

Anexo 1

Carta para los padres

Suecia, den 21 abril 2011

Estimados apoderados:

Mi nombre es Carola Blad, y estudio en la universidad de Dalarna. Me encuentro haciendo mi práctica VFU (verksamhetsförlagd utbildning) en la escuela XXXX.

Por mis estudios, se me ha asignado escribir una tesina, en donde yo debo investigar cómo razonan los alumnos al escribir textos en español. Para tal tarea he elegido entrevistar y grabar el sonido de éstas para así dejar constancia del proceso de aprendizaje que estos alumnos han alcanzado. De esta forma se hará posible analizar lo que digan.

Las entrevistas serán tratadas de forma confidencial.

Su hijo ha sido seleccionado para participar en la entrevista. Espero que usted de su aprobación y autorización.

Saluda atentamente,

Carola Blad

Yo permito que mi hijo/a participe en dicho estudio:

Firma del apoderado.

Favor enviar de vuelta este documento a la brevedad posible.

Anexo 2

Text 1 Mi habitación (Aquí falta la imagen del dormitorio).

Esta es mi habitación. Es bastante grande i acogedora. Aquí duermo yo. En mi habitación hay una cama y una mesita de noche. En la mesita tengo un despertador. Encima de la cama hay una lámpara. Hay un ropero grande y una cómoda, aquí tengo toda mi ropa. Encima del escritorio hay un ordenador. Aquí hago los deberes, juego a videojuegos y chateo. A veces escribo cartas. En la ventana tengo dos cortinas y una planta. También tengo una estantería con libros y CDs. Leo bastante, me gusta leer tebeos y libros. Escucho música todos los días. Quiero tener una tele en mi habitación, pero mis padres dicen que ya basta con el ordenador.

mi habitación	mitt rum	chateo	jag chattar
es bastante grande	det är ganska stort	a veces escribo cartas	ibland skriver jag brev
y acogedora	och mysig	en la ventana tengo	i fönstret har jag
una cama	en säng	cortinas y una planta	gardiner och en krukväxt
una mesita de noche	ett nattduksbord	una estantería con libros	en bokhylla med böcker
un despertador	en väckarklocka	y CDs.	och CD-skivor
encima de la cama	ovanför sängen	leo bastante	jag läser ganska mycket
una lámpara	en lampa	tebeos	serietidningar
hay un ropero grande	det finns en stor garderob	escucho música todos	jag lyssnar på musik
una cómoda	en byrå	los días	varje dag
aquí tengo toda mi ropa	här har jag alla mina kläder	quiero tener una tele	jag vill ha en tv
encima del escritorio	ovanpå skribordet	mis padres dicen que	mina föräldrar säger att
aquí hago los deberes	här gör jag läxorna	ya basta con el ordenador	det räcker med datorn
juego a videojuegos	jag spelar dataspel		

Anexo 3

Text 2 Snowboard en los Andes (Aquí falta la imagen de una chica andando en tabla de snowboard).

Los Andes es una sierra en el oeste de América Latina.

Allí hay muchas estaciones de esquí, por ejemplo

Portillo.

Portillo está en el norte de Chile, a dos horas de

Santiago, la capital. En Portillo se puede hacer esquí y

snowboard en el invierno. La temporada de invierno

empieza en junio y termina en septiembre. Muchos

jóvenes van a Portillo con sus escuelas. Pamela es uno

de ellos.

en los Andes	i Anderna
es una sierra	är en bergkedja
Muchas estaciones de esquí	många skidorter
Portillo está en	Portillo ligger i
a dos horas de	två timmar från
Santiago	Santiago
se puede hacer esquí	man kan åka skidor
la temporada de	vintersäsongen
invierno	
termina	slutar
muchos jóvenes	många ungdomar
van a	åker till
con sus escuelas	med sina skolor
es uno de ellos	är en av dem.

Anexo 4

Preguntas de la entrevista a los alumnos de 8 °

¿Cómo piensas cuando escribes un texto en español?

¿Cómo trabajas la lengua meta en los diferentes contextos?

¿Qué obstáculos enfrentas al escribir en español?

¿Qué importancia tiene para ti escribir sin cometer errores?

¿Qué consideras es más importante escribir correctamente o que el texto sea fácil de entender?

¿Qué es más importante para ti, escribir poco y sin faltas o mucho y cometiendo errores?

¿Conoces alguna estrategia o haces uso de alguna al escribir tus textos?

¿Cuando escribes en español, qué es lo más difícil, saber qué escribir o saber cómo escribir?

¿Cómo haces tú para escribir sobre un tema de tu interés?

¿En qué es lo primero que piensas cuando vas a iniciar la escritura de un texto? ¿En qué vas a escribir o en cómo lo vas a escribir?

¿Piensas en la relación del español con otras lenguas, cuando escribes textos en español? Por ejemplo: piensas communication= comunicación.

¿Empleas conocimientos previos, en tal caso, cuales cuando escribes en español? ¿Cómo piensas?

Si vas a escribir un texto en español, ¿qué te haría más fácil la escritura?

¿Cómo manejas las palabras nuevas cuando se trata de ponerlas en un contexto?

¿Al escribir piensas en las reglas gramaticales? ¿Cuáles?

¿En qué pones más cuidado al escribir un texto, en que sea entendible o en que esté escrito ortográficamente de forma correcta?



HÖGSKOLAN
DALARNA

Högskolan Dalarna

791 88 Falun
Tel 023-77 80 00

Rapport 2011:nr
ISBN
ISSN