

## **La combinación de oraciones en la producción escrita en inglés como L2**

**Ninette Cartes E., Patricia Germany G.**  
Universidad de Concepción, Chile

---

*La Combinación de Oraciones (CO) en la Producción Escrita en L2 es parte de una investigación experimental longitudinal que tiene como objetivo general optimizar la redacción de textos en inglés en universitarios hispano-hablantes que aprenden o adquieren la lengua extranjera en la sala de clases, mediante la intemalización espontánea de elementos gramaticales contextuales (Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, Concepción/CHILE, cód. 94.65.17/1). Para lograr el objetivo general, se seleccionó un Grupo Control, con el que se desarrolló un programa tradicional de redacción de textos en Inglés. Con el Grupo Experimental se ejercitaron estrategias integradas de competencia textual mediante la exposición gradual de esta muestra a diferentes programas computacionales de combinación de oraciones. Los programas fueron previamente elaborados, de acuerdo a los objetivos de las Carreras de Pedagogía y Traducción en Inglés y al Plan Piloto de Redacción. El diseño de la investigación constó de un Pretest/Desarrollo de Estrategias/Postest. Se consideró como variable independiente la CO y como variables dependientes las siguientes: esquema textual, coherencia y cohesión textual, progresión lógica de ideas y elementos de puntuación, variables que sirvieron para lograr los resultados y comprobar la hipótesis de trabajo. Los estadísticos aplicados a los grupos arrojaron resultados que son notoriamente superiores y las medias de diferencias lo comprueban.*

---

---

*This experimental research on the usage of the sentence combining technique in the L2 writing process tries to optimize the writing of texts among Spanish speakers who learn or acquire the English language in the classroom. For more than a year, the same was exposed to the internalization of grammar elements in contexts (Dirección de Investigación de la Universidad de Chile de Concepción, code 94.65.17-1, CHILE). To achieve the general objective, a Control Group and an Experimental Group were selected. The first one developed a traditional Writing Program to write English texts and the second one developed integrated strategies when exposed to different computing sentence combining exercises according to a Pilot Plan. This Plan was designed to develop reading, speaking and writing competences. The research design consisted of a Pretest/Development of integrated strategies/Posttest. The independent variable was that of combining sentence and the dependent variables were the following: text organization, lexical coherence, cohesion, logic progression of ideas and punctuation. These variables helped to achieve the results and to accept the hypothesis given in the study. Statistical means applied to the information obtained in the written texts showed that the experimental group results were higher than those of the control group and the students could write better qualified articles.*

---

## Introducción<sup>1</sup>

Esta investigación, de corte longitudinal, está inserta en el área de la Lingüística del Texto y tiene como objetivo general optimizar la producción escrita de textos elaborados por estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera, a través de la elaboración, estructuración, ejercitación y desarrollo de combinación de oraciones orales y escritas, con el fin de aprehender integralmente las competencias lingüísticas de la lengua. Para los efectos de este trabajo, la Combinación de Oraciones (CO) es una técnica que se puede aplicar tanto a la eliminación de elementos repetidos como al uso de mecanismos lingüísticos, organización en las secuencias orales y escritas del texto (Weir, 1990).

La tarea de CO es parte de la lingüística básica que se programa en el cerebro del ser humano, lo que ayuda a ejecutar las funciones de salida de la comunicación y explorar en las profundidades de su capacidad lingüística. Por ello, la técnica de CO permitiría al estudiante desarrollar dicha capacidad, lo que significaría ejercitar el repertorio transformacional en el contexto de escribir, leer y, posiblemente, hablar. En otras palabras, el aprendiente debería elaborar en su mente las estructuras profundas para producirlas oralmente o por escrito y reformular en la superficie la forma de la oración, texto o enunciado.

Este trabajo surge de la necesidad de estimular y desarrollar eficientemente la redacción de textos en inglés como L2, tarea que ha sido de interés para los docentes de lenguas, pues la experiencia ha demostrado que la redacción de los estudiantes de L2 se caracteriza por la agramaticalidad de ciertas oraciones, carencia de léxico y referentes, y desorganización en la progresión lógica. Se ha estudiado la técnica de CO, pero hay perspectivas diferentes de parte de los investigadores en relación con los objetivos de esta actividad. Algunos autores (O'Hare, 1993; Richards, 1990) plantean que esta técnica contribuye a optimizar la redacción de texto, a internalizar gradualmente la gramática de la lengua y a la reproducción fluida de enunciados y oraciones, otros plantean que los alumnos no se beneficiarían con la práctica de CO porque el tiempo requerido para la ejercitación no asciende a más de una hora diaria (Sundvoll, 1985). El propósito de este estudio tiene como objetivo indagar los efectos de la aplicación de esta técnica en la redacción de textos del inglés como lengua extranjera, tanto en el trabajo del laboratorio de computación como en la sala de clases.

En general, se sabe que el hombre siente necesidad de escribir por *mutuo proprio* antes de iniciarse en el acto de leer (Chomsky, 1971); pero los procesos de recopilar información, escribir, relacionar información y leer se complementan. El acto de recopilar información se realiza tanto en el de escribir como en el acto de leer, ya que no se puede recopilar información y almacenarla sin asignarle un nombre y leerlo. En este acto también debemos relacionar la información en el uso de la lengua porque los sím-

bolos conllevan variados mensajes e información. En consecuencia, existe una interacción entre el escritor y lector al redactar cualquier tipo de texto (Murray, 1992).

Para comprender la teoría de CO hay que remontarse a los años 50, periodo en que se plantea que esta técnica facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, escribir y hablar. La CO consiste en unir una oración núcleo básica (oración abierta) con otra u otras, según señalizaciones dadas o sin ellas, lo que permite al aprendiente reaccionar frente al estímulo y/o tópico de la combinación de estas oraciones (Strong, 1973).

La publicación de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky (1957) revolucionó la teoría gramatical, la que fue reestudiada y repostulada como teoría generativo-transformacional para demostrar, de esta manera, la diferencia de enfoques de la gramática generativa con respecto a la gramática tradicional (Lees, 1968). Meckel (1963) realizó diferentes investigaciones para comprobar que los efectos de la enseñanza de la redacción sistemática retrasaba el desarrollo de la redacción de textos y dificultaba el avance de la producción escrita. Un estudio realizado por Bateman y Zidonis (1976) demostró que la incidencia de errores en la escritura y el tipo de estructuras que utilizaban los alumnos se debía al desconocimiento de la gramática transformacional. Mellon (1969) se propuso comprobar que la práctica de la transformación de oraciones favorecía la habilidad sintáctica y rechazó el aprendizaje de reglas gramaticales porque postergaba el desarrollo espontáneo de la redacción por la aplicación de éstas en forma consciente. Para O'Haré (1990), la CO contribuye al desafío intelectual de los estudiantes para pensar, hablar y escribir con cierta complejidad y competencia, para acceder los niveles de abstracción e internalizar las funciones sintácticas.

Esta técnica de CO puede aplicarse a la lengua escrita y la combinación de enunciados, al discurso. Aunque el problema de la naturaleza de la oración depende del enfoque teórico que se utilice en la lingüística, es conveniente definir la relación entre la oración y el enunciado oral o escrito. La oración es una idea aislada y concluida que se puede relacionar, de una manera inmediata, con otras ideas del hablante dentro de la totalidad de sus enunciados, de acuerdo con ciertas reglas gramaticales; al concluir esta oración se puede continuar con otra idea para completar la primera. Así, el contexto de una oración viene a ser el contexto del discurso de un mismo sujeto. La oración no se relaciona inmediatamente, por sí misma, con el contexto de la realidad situacional ni con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a ellos a través del contexto de la coherencia textual. La oración como unidad de la lengua tiene una naturaleza gramatical, límites gramaticales y conclusividad. Ahora bien, el enunciado puede estar constituido tanto por una palabra como por una o más oraciones. El enunciado, su estilo y su composición, se determina por el aspecto temático (de objeto y sentido) y por su aspecto expresivo. La expresividad de un enunciado implica la actitud del hablante o del autor. En general, la lengua es a la oración como el enunciado escrito y oral es al discurso. Para los efectos de esta investigación, se considerará el término "oraciones" para referirse a estas unidades sintácticas escritas, como entidades autónomas, que van a constituir un texto al aplicárseles reglas de coherencia (Adams, 1992; Charaudeau,

1992). Para Adams, un texto bien formado sigue las reglas de organización textual estudiadas por la gramática y la lingüística; la gramática describe las reglas para la formación de oraciones y la lingüística se ocupa del texto, es decir, de descubrir las reglas de formación de éste. Estos elementos de buena formación del texto se engloban en los términos de cohesión y coherencia o simplemente coherencia textual (Charolles, 1978). En su desarrollo, un texto bien formado presenta, entre otras, reglas de progresión, de elementos de recurrencia, ya sea mediante la repetición, definitivización, la nominalización, deixis, sustitución y correspondencia léxica.

Los siguientes ejemplos de CO servirán para demostrar los diferentes tipos de textos (secuencias breves y extensas) a los que se expusieron los sujetos de la muestra experimental, en las que éstos debían negociar significados y la coherencia sintáctica para lograr un texto coherente, preciso y desprovisto de ambigüedades. Estas secuencias de oraciones, una vez internalizadas, facilitarían la redacción de textos. Las instrucciones dadas, en los ejemplos, sugerían el uso de señales sintácticas que se debían leer en cada oración, lo que obligaba a eliminar repeticiones o cambiar el tipo de estructuras con el fin de elaborar un texto coherente y, de esta manera, producir una gran variedad de textos.

### **Ejemplos de textos de CO:**

READ EACH TEXT AND TRY TO LINK THE DIFFERENT SENTENCES BY MEANS OF THE WORDS OR SIGNALS GIVEN IN PARENTHESES. THE NUMBER OF KEY WORDS GIVES YOU A HINT ABOUT THE WORDS YOU HAVE TO USE OR ELIMINATE. USE PUNCTUATION MARKS WHEN NECESSARY.

I.

1. By the year 1985, Marconi had already studied electricity (WHEN)
2. Marconi discovered an instrument (WHICH)
3. The instrument was capable of receiving signals.
4. The instrument received signals at a distance of two miles.

II.

1. Agriculture must remain widely scattered.
2. The energy for plants comes from sunlight (THEREFORE)
3. Agriculture cannot be conducted in city factories (WHICH)
4. Factories have their energy brought to them in the form of gas and coal or electrical energy.
5. Agriculture will always require large areas of the earth's surface to receive sunlight.
6. This suggests two things. (ONE)

7. A widespread transportation system is necessary.
8. It is necessary for scientific agriculture.
9. Seeds must be moved to any farm.
10. Fertilizers must be moved to every farm (AND)
11. Pesticides must be moved to every farm (AND)
12. Equipment must be moved to every farm. (TWO)
13. Transportation is also needed to bring products to markets. (BECAUSE)
14. Agriculture requires large areas farmers cannot be moved away from their families (AND)
15. Farmers cannot be moved away from village location into a more controlled "production situation".
16. In non-agricultural industry workers can gather in city factories.
17. Workers can gather together at a distance from the places where they live.
18. In agriculture the changes necessary to increase productivity must be developed.
19. They must be developed near home (WHERE)
20. Old customs of family and village are powerful influences.

III.

1. Wireless electricity began before 1922  
Marconi was an Italian scientist  
He was experimenting in his father's hill  
The hill was in Porthocino  
He discovered electricity  
Electricity was made to travel in waves  
It travelled through the ether

IV.

The worker cleaned the walls.  
The worker polished the walls.  
The worker painted the walls.  
It was last week.

Con estos tipos de ejercicios el aprendiente no sólo está expuesto a diferentes contextos, sino también debe participar en la comunicación del mensaje de cada situación para negociar significados. El desarrollo de la lengua extranjera, a través de este tipo de análisis cualitativo de las oraciones logradas, permite al sujeto reconocer tanto la coherencia del texto como su significado mediante la ayuda del conocimiento previo. Por ello es que el lector/comunicador/escritor debe aplicar los procesos de *bottom-up* y *top-down*, ya que mediante el primero el sujeto ingresa la información lingüística para captar el significado y en el segundo aplica su conocimiento previo desde diferentes

perspectivas para relacionarlo con el mensaje entregado en el texto. Como inferencia de lo expuesto, en el proceso de comprender oraciones el sujeto decodifica el mensaje mediante las siguientes estrategias: auscultar los datos de entrada para identificar ítemes léxicos, segmentar el habla/oraciones en constituyentes, usar claves fonéticas y gramaticales para reorganizar la información, entre otras (Cartes, 1995). En otras palabras, la competencia léxica y sintáctica equivalen a la base del proceso de *bottom-up* porque la competencia léxica es el diccionario mental de la memoria operativa en la asignación de significados. Ahora bien, el proceso *top-down* incita a recuperar el conocimiento previo, general o específico, para relacionarlo con la información del mensaje. Este conocimiento puede provenir de lo aprendido en forma situacional y contextual.

En el acto de combinar **o1** acciones el sujeto debe desarrollar estos dos procesos para recopilar, recuperar y relacionar las acciones de decodificar, hablar y codificar las oraciones dadas con el conocimiento previo.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Como objetivo general del trabajo formularemos el siguiente:

Optimizar la producción de textos escritos en inglés en alumnos universitarios hispano-hablantes que están expuestos a la técnica de combinación de oraciones en un nivel básico “intermedio”.

### ***Objetivos específicos***

- Aplicar distintos tipos de ejercicios de CO previamente elaborados a la muestra experimental.
- Desarrollar estrategias de competencia textual mediante la exposición gradual de los alumnos a diferentes tipos de CO.
- Producir textos dirigidos y originales, que sigan las normas de la formación textual en L2.
- Evaluar la eficiencia y eficacia de la técnica de CO en la redacción de textos escritos en inglés como lengua extranjera.

## Hipótesis del trabajo

Hay diferencias significativas en la redacción de textos en 12 de los estudiantes que han estado expuestos a la práctica de la técnica de Combinación de Oraciones en un nivel “intermedio” inferior.

## Universo y muestra

El universo de sujetos estuvo formado por 94 estudiantes de Inglés como L2 en la Universidad de Concepción y la muestra aleatoria constituida por un Grupo Control, con 14 sujetos, y un Grupo Experimental, con 42 sujetos. Los sujetos de la muestra cursaban las carreras de Pedagogía en Inglés, Traducción Inglés-Español y Periodismo.

## Diseño y metodología

El diseño de la investigación constó de una variable independiente que fue la técnica de CO y seis variables dependientes que fueron las siguientes: esquema textual, coherencia léxica, elementos cohesivos, elementos ortográficos. Se aplicó un *Pretest* de diagnóstico de conductas de entrada a los grupos control y experimental. Una vez trabajada la técnica de CO se aplicó un *Posttest* a los diferentes grupos para evaluar resultados. En marzo, la mitad de cada curso redactó un texto denominado *a) Mis ansias de ingresar a la universidad* y la otra denominado *b) Mi estadía en la universidad*. En diciembre, a los que les correspondió escribir el tema *a)* redactaron el tema *b)*, y los que escribieron *b)* redactaron el tema *a)*. Los sujetos se sometieron a la técnica de combinación de oraciones con diferentes tipos de ejercicios, como: secuencias temporales, secuencias de hechos, secuencias con elementos de repetición, puntuación, etcétera, tanto en la clase como en el laboratorio de computación. Las oraciones se diseñaron con marcas al inicio del periodo de desarrollo de estrategias, las que posteriormente se eliminaron gradualmente para obtener textos originales. Después de meses de ejercitación de CO, se aplicó un *Posttest* a la muestra para comparar y evaluar los resultados del proceso en forma integrada. Se entregaron los textos elaborados por los sujetos a redactores-pares para su evaluación, con una Escala de Producción Escrita realizada por los investigadores, la que se presentará a continuación. Esta escala se entregó a especialistas-expertos para que evaluaran holísticamente la redacción de los textos. A los resultados cualitativos obtenidos se aplicó la fórmula de Estado de Avances para conocer el progreso individual y colectivo en la redacción de los estudiantes, y la prueba estadística “t” para indagar si hay diferencias significativas en la producción de textos al estar o no expuestos a la técnica de CO.

## Escala de evaluación

La Escala de evaluación de competencia escrita de textos de L2 fue desarrollada de acuerdo con las variables dependientes del estudio, ya que las escalas a disposición de los evaluadores no evaluaban el discurso textual, sino los elementos retóricos de la redacción. Los puntajes asignados<sup>2</sup> a los ítems de las variables fueron:

### L ESQUEMA TEXTUAL

- 1 punto: desorganización textual notoria
- 3 puntos: inclusión de la Introducción
- 5 puntos: inclusión de la Introducción y Desarrollo del tema
- 7 puntos: inclusión de Introducción, Desarrollo y Conclusiones del trabajo

### II. COHERENCIA LÉXICA

- 1 punto: uso de vocabulario erróneo
- 3 puntos: uso de vocabulario repetido y muy sencillo, en contexto
- 5 puntos: uso de vocabulario simple y no repetido
- 7 puntos: variación en el uso del vocabulario, en contexto

### III. ELEMENTOS COHESIVOS

- 1 punto: uso de conectores “repetidos” de adición, “and”, “not only, but also” y de contraste “but”; no uso de elipsis, no sustitución
- 3 puntos: uso variado y correcto de conectores simples; elipsis y paráfrasis con muchos errores
- 5 puntos: uso variado de conectores, elipsis y sustitución con 1 a 2 errores
- 7 puntos: uso correcto y variado de elementos cohesivos

IV. Se consignó la **COHERENCIA SINTÁCTICA**, en nivel intermedio en el aprendizaje de lenguas extranjeras, porque es la variable más difícil de desarrollar, con los siguientes puntajes:

- 1 punto: coherencia sintáctica incorrecta
- 3 puntos: coherencia sintáctica correcta en acciones en presente
- 5 puntos: coherencia sintáctica incorrecta en acciones de hoy, ayer y mañana
- 7 puntos: coherencia sintáctica correcta en acciones de hoy, ayer, mañana y últimamente con 1-2 errores

<sup>2</sup> Por razones de evaluación, se asignaron 1 a 2 errores en las diferentes variables con el más alto puntaje (7 puntos) porque se ha demostrado, lingüísticamente, que tanto el hablante de lengua extranjera como el de lengua materna cometen errores en la lengua escrita y en la oral.

## V. PROGRESIÓN LÓGICA DE IDEAS

- 1 punto: presentación de ideas aisladas y sin secuencia de ellas  
 3 puntos: presentación de ideas secuenciadas, con muchos errores  
 5 puntos: presentación de ideas secuenciadas con 1 a 2 errores  
 7 puntos: correcta progresión lógica de ideas

## VI. ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS

(Sólo se consignó puntuación y capitalización como unidad.)

- 1 punto: texto completo sin puntuación  
 3 puntos: puntuación errada  
 5 puntos: variabilidad en la puntuación, falta de consistencia en uso de puntuación  
 7 puntos: correcta puntuación (con 1 o 2 errores)

### Obtención y análisis de resultados

La información obtenida en *Pretest* y *Posttest* fue sometida a la Escala de Evaluación para su cuantificación. En cuanto a la evaluación cualitativa, los trabajos fueron distribuidos a 20 pares cuyas evaluaciones coincidieron, en general, con la evaluación cuantitativa. Ellos evaluaron con los conceptos: deficiente, aceptable, bueno y muy bueno, previa agrupación de puntajes; por lo tanto, la evaluación cualitativa sirvió para darle confiabilidad a la evaluación de textos por los profesores-pares.

Por razones de espacio, se presentarán y analizarán los resultados colectivos del Grupo Control (GC) y de cada Grupo Experimental (GE: A-B-C). Para calcular la diferencia de rendimiento entre el *Pretest* y *Posttest* de cada grupo se aplicó el estadístico "t". Para ello se calculó la Media de las Diferencias entre el *Pretest* y *Posttest*, y posteriormente t, cuyos resultados se calcularon con grado de libertad 13 y con el valor crítico expresado en la tabla respectiva.

TABLA 1

TABLA DE DIFERENCIA DE RENDIMIENTO DEL GE (A, B y C) Y GC.						
	X Dif	Desv.Stand	t	UH1	Gr.Lib.	C.Crít.
Grupo Control	14.25	2.165064	25.49118	U2>U1	15	1.753
Grupo Experim.						
A	20.42	3.678398	20.024	U2>U1	13	1.771
B	21.92	3.305066	23.922	U2>U1	13	1.771
C	24.78	2.335389	38.265	U2>U1	13	1.771

Según los valores logrados en s, pueden concluir que existe homogeneidad de resultados obtenidos entre el *Pretest* y *Postest* de cada grupo. Más aún, los resultados de “t” sirven para determinar que hubo diferencias significativas entre los resultados del *Pretest* y *Postest* de cada grupo. Se puede observar que los valores del Grupo Experimental (A,B,C) son superiores a los del Grupo Control; teniendo en cuenta estos resultados, es posible compararlos entre sí.

TABLA 2

DIFERENCIAS DE AVANCES ENTRE LAS VARIABLES DE CADA GRUPO						
Est.Av.	Esq.Tex.	C.Lex.	Cohes.	C.Sintact.	Pr.Ideas	E.Ort.
G.Control	+22	+30	+28	+28	+26	+28
G.Experim.						
A	+34	+40	+46	+56	+34	+46
B	+56	+52	+52	+48	+36	+48
C	+52	+56	+54	+66	+40	+56
$\bar{x}$	+47	+49	+50	+56	+36	+50

Esta tabla permite inferir el estado de avance en ambos grupos, siendo superior en el Grupo Experimental. En general, los promedios indican que los estudiantes redactaron textos con esquema textual organizado, con uso de léxico variado cohesionado, con uso de elementos ortográficos y progresión lógica de ideas.

TABLA 3

PORCENTAJES OBTENIDOS DE LOS PUNTAJES DE LOS POSTESTS DEL GC Y GE							
		Esq.Tex.	C.Lexi.	Cohes.	C.Sintact.	Prod.Ideas	El.Ort.
GC/GE	A	63.4%	76.6%	73.3%	66.6%	97.1%	71.8%
GC/GE	B	66.6	67.6	64.7	68.5	97.1	67.6
GC/GE	C	60.4	65.7	64.7	57.1	97.1	65.7
	$\bar{x}$	63.4%	69.9%	68.9%	64.0%	97.1%	68.3%

En el logro de los Estados de Avance entre los textos redactados en los *Postests* del Grupo Control y los de los grupos A,B,C del Grupo Experimental, es posible inferir que hubo progreso en los tres subgrupos experimentales de las variables evaluadas.

Las cuatro variables con puntajes más altos son: 1) Progresión de ideas (97,1), 2) coherencia léxica (69.9), 3) uso de elementos cohesivos (68.9) y 4) uso de elementos ortográficos (68.3). Las variables más difíciles de desarrollar fueron: 1) coherencia sintáctica (64) y 2) desarrollo del esquema textual en la redacción de textos (63.4).

TABLA 4

APLICACION DE “t” Y COMPARACION DE RESULTADOS EN GE (A,B,C) Y GC.					
Grupo	Dif. GCyGE	S	error S de Dif.	valor “t”	Gr.Lib.
Exp. A	10.53	2.30171	.8699646	12.10394	26
B	6.15	3.124857	1.181085	5.207076	26
C	7.67	2.894148	1.093885	7.011706	26

La tabla N° 4 informa sobre la comparación entre los valores de cada subgrupo del Grupo Experimental (A,B,C) más el GC, dividido por el N° de alumnos. La diferencia de media y la desviación estándar permite inferir que los grupos experimental y de control son homogéneos, hecho que permite su comparación. En cuanto al estadístico “t”, los valores arrojados señalan que hay diferencias significativas entre el subgrupo experimental A y el grupo control, entre el subgrupo experimental B y el Grupo Control, y entre el subgrupo experimental C y el Grupo Control; diferencias que sirven para aceptar la Ho del trabajo.

## Conclusiones

La obtención y análisis de resultados, obtenidos en la evaluación de los textos redactados por los estudiantes y de las actividades realizadas por los alumnos, permiten concluir lo que sigue:

1. El Plan Piloto basado en la combinación de oraciones, aplicado en dos niveles de lengua: 1) nivel “elemental” superior durante el primer semestre y 2) nivel “intermedio” inferior, influyó gradualmente en el desarrollo de estrategias de redacción, lo que se expresó en la calidad de la redacción de textos por parte de los alumnos. Los sujetos demostraron avance en las variables: progresión lógica de ideas (97.1%),

demostrada en el uso coordinado de los contenidos; la coherencia léxica (69.9%), demostrada en la sustitución de lexías de acuerdo con el contexto; uso de variados elementos cohesivos (68.3%), como sustitución, elipsis y conectores; elementos ortográficos (68.3%), con buena puntuación, silabificación, capitalización y ortografía, tanto en interpárrafos como en el texto como unidad. En otras palabras, la CO se aplicó para desarrollar las estructuras de la lengua, la comprensión y redacción de textos; lo que sirvió para que los estudiantes aprendieran e internalizaran estructuras lingüísticas integradas en forma espontánea.

Es válido agregar que todos estos rasgos no están internalizados plenamente, ya que el Programa de redacción diseñado no es terminal, sólo prepara dos niveles que corresponden a un segundo año. Los estudiantes continuarán desarrollando estrategias de redacción durante otros cuatro semestres. En otras palabras, se puede inferir, por los porcentajes expresados en las tablas (2,3,4), que los sujetos adquirieron el rasgo de exposición de ideas en forma progresiva y lógica, mientras que las variables restantes fueron aprendidas y usadas conscientemente

2. La comparación de las redacciones del Grupo Experimental (A,B,C) con las del Grupo Control, expresada en la Tabla IV, permite confirmar que hay diferencias significativas entre ellas. Los sujetos del GC, con un programa tradicional de redacción, progresaron levemente y los sujetos del GE progresaron en forma notoria, de acuerdo con los niveles requeridos de redacción de textos narrativos y descriptivos en inglés como lengua extranjera.  
Lo expresado anteriormente sirve para aceptar la hipótesis que dice que “hay diferencias significativas en la redacción de textos en L2 de los estudiantes que han estado expuestos a la práctica de la técnica de combinación de oraciones”.
3. La actitud de los estudiantes en clases se manifestó en los procesos *bottom-up* y *top-down* que aplicaron para decodificar y codificar textos impresos, además de conversar sobre los tópicos centrales. Ambos son imprescindibles en el desarrollo de estrategias integradas, destinadas a la redacción de textos en inglés como lengua extranjera, ya que el lector/comunicador/escritor tiene que recopilar y relacionar información con el fin de leer y conversar para, posteriormente, redactar un texto haciendo uso del conocimiento e interés que demuestre.
4. El Programa de Competencias Integradas tendiente a desarrollar la redacción de textos debe estar bien estructurado trimestralmente, en cuanto a objetivos y actividades, para evitar la rutina y el desinterés de los estudiantes; de aquí que sea aconsejable también realizar todo el trabajo en clases. Lo expuesto implica que el profesor tiene que asignar 4-5 horas de clases teórico-prácticas para el trabajo en talleres en el Plan de Redacción: 2 a 3 horas con la presencia del profesor y las restantes con la asistencia de un alumno-ayudante, o bien que los estudiantes trabajen solos.

## Bibliografía

- ADAMS, J.M.(1992) *Los Textos: Tipos y Prototipos*. NATHAN.
- BAJTIN, L. (1985) *Estética de la Creación Verbal*. México, Siglo XXI.
- BATEMAN, D.R. y F.J. ZIDONIS (1976) *The Effect of a Knowledge Generative Grammar upon the Growth of Language Complexity*. Columbus, The OSU. U.S. Office of Education Cooperative Research Project.
- CAMPBELL, C. (1992) *Learned-base Teaching*. Hong-Kong, Oxford University Press.
- CARTES,N.(1995): "La Combinación de Oraciones y la Comprensión de textos". En: EUDEIA. Universidad de Concepción. Chile.
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du Sens et de VExpression*. Paris, Hachette.
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. (1990) *Language, Context and Text*. Hong-Kong, Oxford University Press.
- HUNT, K.W. et al. (1970) *An Elementary School Curriculum to Develop Better Writing Skills*. Tallase, Florida State University.
- LEES, R.B. (1960) *The Grammar of English Nominalizations*. I JAL. 26,3.
- MARZANO, R. (1976) *The Sentence Combining Myth*. English Journal, 57.
- MECKEL, H.C. (1963) *Research on Teaching Composition and Literature*. En: Handbook of Research on Teaching, ed. N.L. Gage. Chicago, Rand-Mc-Nally.
- MELLON, J.C. (1969) *Transformational Sentence-Combining: a Method for Enhancing the Development of Syntactic Fluency in English Composition*. Research Report. 10.Urb.III. National Council of Teachers of English.
- O'HARE, F. (1969) *Sentence Combining*. 15. Champaign, 111. National Council of Teachers.
- \_\_\_\_\_(1993) *The Modern Writer's Handbook*. Singapore, Sidney, Maxwell Mcmillan International.
- RICHARDS, J. (1990) *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.
- STRONG, W. (1973) *Close-up: Sentence Combining. A Composition Book*. Random House.
- SUNDEVOLL, H. (1985) *Practicing Adjective Clauses without Sentence Combination*. Cross Current. 12,1.
- TIERNEY, R. (1991) *Portfolio Assessment in Reading-Writing Classroom*. Gordon Publishers, Inc., Norwood, MA.
- WEIR, C.J. (1992) *Communicative Language Testing*. Singapore, Prentice Hall.