

Bogotá, agosto, 14, 2012.

Señores:

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía

Estimados Señores:

Yo, (Nosotros) CONSTANZA LILIANA PARRA CASTAÑEDA Autor(es) del trabajo de grado, identificado(a)(os)(as) con C.C. No. 35514173 de BOGOTA, autor(es) del trabajo de grado titulado LA IMPLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA BASADAS EL MODELO INSTRUCCIONAL SRSD EN UN AMBIENTE MIXTO, presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de MAGISTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA, autorizo a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad de La Sabana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como e las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.
- Se permite la consulta y reproducción parcial o total, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,



CONSTANZA LILIANA PARRA CASTAÑEDA
AUTOR(ES)
C.C.35514173 de Bogotá
constanza.parra0@gmail.com



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Respositorio Digital (Dspace).

| | | | |
|---|--|--|-------------------------------|
| TITULO | La Implicación de la Enseñanza de Estrategias de Escritura Basadas el Modelo Instruccional SRSD en un Ambiente Mixto | | |
| SUBTITULO | Enseñanza de estrategias de escritura | | |
| AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo | Parra Castañeda, Constanza Liliana | | |
| PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6) | estrategias instruccionales | | metacognición |
| | estrategias para la escritura | | producción de textos escritos |
| | procesos cognitivos | | escritura como proceso |
| RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras) | <p>El estudio se propuso identificar en qué medida la enseñanza explícita de estrategias instruccionales incidía en el mejoramiento de la producción textual estudiantil en un ambiente mixto.</p> <p>Se trabajó con tres estudiantes de la Universidad de La Sabana quienes cursaban el nivel 6 del programa de Proficiencia en Inglés en modalidad desescolarizada.</p> <p>La exposición a la estrategia se prolongó por 6 semanas continuas en cuales se les expuso a la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Se evidencia mejoría en varios aspectos: a) incremento significativo en el número de palabras y oraciones; b) la estructura del texto favorece la comunicabilidad;</p> <p>c) incremento en los argumentos y d) disminucion de errores que interfieren con la comunicabilidad.</p> | | |

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

La Implicación de la Enseñanza de Estrategias de Escritura Basadas el Modelo

Instruccional SRSD en un Ambiente Mixto

Constanza Liliana Parra Castañeda

Universidad de La Sabana

Proyecto de Grado Para Optar al Título de Magister en Informática Educativa

Reseña

El siguiente estudio se propuso identificar en qué medida la enseñanza explícita de estrategias instruccionales incidía en el mejoramiento de la producción textual estudiantil en un ambiente mixto.

Se trabajó con tres estudiantes de la Universidad de La Sabana quienes cursaban el nivel 6 del programa de Proficiencia en Inglés del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras en modalidad desescolarizada. El procedimiento consistió en mostrarles de manera explícita los mecanismos de organización estructural del texto comparativo y estrategias para la escritura. La exposición a la estrategia se prolongó por 6 semanas continuas durante las que se aplicó la evaluación de entrada, se entrenó a los participantes en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura que incluyen el análisis de modelos, el uso de la estrategia TREE, listas de verificación y enunciados de autorregulación.

Se evidencia mejoría en varios aspectos: a) hay un incremento significativo en el número de palabras, oraciones y párrafos empleados; b) los textos tienen una estructura que favorece la comunicabilidad; c) hay un incremento en los argumentos empleados para sustentar el punto de vista y d) disminuye la cantidad de errores que interfieren con la comunicabilidad del texto.

Palabras claves: estrategias instruccionales, estrategias para la escritura, producción de textos escritos, procesos cognitivos, metacognición, la escritura como proceso

ÍNDICE

La Implicación de la Enseñanza de Estrategias de Escritura Basadas el Modelo

Instruccional SRSD en un Ambiente Mixto

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE TABLAS | 7 |
| LISTA DE GRÁFICAS | 9 |
| LISTA DE ANEXOS..... | 10 |
| ABREVIACIONES UTILIZADAS | 11 |
| AGRADECIMIENTOS | 12 |
| LA IMPLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA BASADAS EL MODELO INSTRUCCIONAL SRSD EN UN AMBIENTE MIXTO | 13 |
| II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 19 |
| II.1. ANTECEDENTES | 19 |
| II.2. PLAN UMBRELLA | 20 |
| II.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 23 |
| II.4. JUSTIFICACIÓN | 26 |
| II.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 29 |
| II.6. OBJETIVOS | 29 |
| III. MARCO TEORICO..... | 31 |
| III.1. LAS TIC EN LA EDUCACIÓN | 31 |
| III.2. COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI Y EL BILINGÜISMO..... | 37 |
| III.3. EL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 44 |
| III.4. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA | 46 |
| III.5. LA ESCRITURA EN INGLÉS | 51 |
| <i>III.5.1 Modelo SRSD.....</i> | <i>56</i> |
| III.6. EL ENSAYO EXPOSITIVO..... | 65 |
| III.7. EL ERROR EN LA ESCRITURA EN L2..... | 68 |
| III.8. ESTADO DEL ARTE | 73 |
| IV. DISEÑO DEL AMBIENTE | 79 |
| IV.1. DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE..... | 79 |
| IV.2. ELEMENTOS DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE..... | 82 |
| <i>IV.2.1. Planeadores.....</i> | <i>82</i> |
| <i>IV.2.2. Guías de aprendizaje.....</i> | <i>83</i> |
| <i>IV.2.3. Guías de auto-acceso</i> | <i>84</i> |
| <i>IV.2.4. WebQuests.....</i> | <i>85</i> |
| <i>IV.2.5. Foros Virtuales.....</i> | <i>86</i> |
| IV.3. ROL DEL ESTUDIANTE..... | 87 |
| <i>IV.3.1. Coordinador e indagador.....</i> | <i>87</i> |
| <i>IV.3.2. Gestor de su aprendizaje.....</i> | <i>89</i> |

| | |
|---|------------|
| IV.4. ROL DEL PROFESOR | 90 |
| IV.4.1. <i>Gestor y diseñador del ambiente</i> | 90 |
| IV.4.2. <i>Gestor del aprendizaje y modelador</i> | 91 |
| V. MARCO METODOLÓGICO..... | 94 |
| V.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN | 94 |
| V.2. POBLACIÓN Y MUESTRA | 100 |
| V.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 102 |
| V.4. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS..... | 115 |
| V.4.1. <i>Instrumentos de recolección de datos</i> | 115 |
| V.4.2. <i>Técnicas de análisis de datos</i> | 120 |
| V.4.3. <i>Instrumentos de medición</i> | 129 |
| V.5. DISPOSICIONES ÉTICAS..... | 134 |
| VI.RESULTADOS | 135 |
| VI.1. PUNTO DE PARTIDA | 135 |
| VI.1.1. <i>Estudiante uno</i> | 135 |
| VI.1.2. <i>Estudiante dos</i> | 136 |
| VI.1.3. <i>Estudiante tres</i> | 137 |
| VI.2. IMPLEMENTACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN | 138 |
| VI.2.1. <i>Estrategias cognitivas</i> | 139 |
| VI.2.2. <i>Estrategias metacognitivas</i> | 154 |
| VI.3. VARIACIONES EN LA ESTADÍSTICA TEXTUAL | 160 |
| VI.4. ERRORES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA REALIZADA POR LOS PARTICIPANTES..... | 164 |
| VI.4.1. <i>Nivel gramatical</i> | 168 |
| VI.4.2. <i>Nivel mecánico</i> | 182 |
| VI.4.3. <i>Nivel léxico</i> | 188 |
| VI.4.4. <i>Nivel discursivo</i> | 191 |
| VI.5. USO DEL AVA | 210 |
| VI.5.1. <i>El planeador</i> | 211 |
| VI.5.2. <i>Guía de aprendizaje</i> | 212 |
| VI.5.3. <i>Guía de auto-acceso</i> | 214 |
| VI.5.4. <i>WebQuest</i> | 215 |
| VI.5.5. <i>Foro</i> | 216 |
| VI.5.6. <i>Elementos emergentes</i> | 217 |
| VII. DISCUSION DE RESULTADOS | 221 |
| VII.1. VARIACIONES EN LA ESTADÍSTICA TEXTUAL | 221 |
| VII.2. ANÁLISIS DE ERRORES..... | 223 |
| VII.2.1. <i>Errores gramaticales</i> | 223 |
| VII.2.2. <i>Errores mecánicos</i> | 230 |
| VII.2.3 <i>Errores léxicos</i> | 232 |
| VII.2.4 <i>Errores discursivos</i> | 233 |
| VII.3. PROCESOS METACOGNITIVOS | 234 |
| VII.4. EL USO DEL AVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 238 |

| | |
|--|------------|
| VII. 5. ROLES DEL PROFESOR | 240 |
| VII.6. SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA | 241 |
| ANEXOS | 251 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 294 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Matriz de clasificación para las generaciones de dispositivos pedagógicos | 34 |
| Tabla 2. Niveles de lengua definidos por el marco común europeo. | 41 |
| Tabla 3. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación para B1 y B2..... | 42 |
| Tabla 4. Niveles de lengua definidos por el programa nacional de bilingüismo..... | 45 |
| Tabla 5. Elementos instruccionales para la escritura reportados por Graham, & Perin | 57 |
| Tabla 6. Tipología de errores según Yang, Naranjo Y Carrió..... | 70 |
| Tabla 7. Pruebas para evaluar la calidad y objetividad de un estudio de caso. | 99 |
| Tabla 8. Población..... | 101 |
| Tabla 9. Articulación de los elementos de la investigación. | 102 |
| Tabla 10. Lista de verificación de los elementos de un ensayo de comparación y contraste..... | 106 |
| Tabla 11. Lista de verificación para la edición de un texto..... | 106 |
| Tabla 12. Cronograma de implementación del proceso instruccional. | 112 |
| Tabla 13. Esquema de Implementación de la estrategia SRSD en Nivel 6 del Plan Umbrella..... | 113 |
| Tabla 14. Convenciones de errores adaptada a la tipología de Naranjo..... | 124 |
| Tabla 15. Rúbrica de escritura nivel 6..... | 130 |
| Tabla 16. Tabla resumen del análisis de errores. | 132 |
| Tabla 17. Etapas de la escritura como proceso. | 133 |
| Tabla 18. Elementos del ensayo..... | 134 |
| Tabla 19. Uso de la guía de aprendizaje en la escritura como proceso..... | 140 |
| Tabla 20. Uso del webquest en la escritura como proceso..... | 144 |
| Tabla 21. Seguimiento al segundo ensayo de los participantes..... | 149 |
| Tabla 22. Seguimiento al tercer ensayo de los participantes..... | 151 |
| Tabla 23. Seguimiento al tercer ensayo de los participantes..... | 153 |
| Tabla 24. Registro de estadístico de los textos..... | 161 |
| Tabla 25. Descripción general de las muestras del participante uno..... | 165 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 26. Descripción de las muestras del participante dos..... | 166 |
| Tabla 27. Descripción de las muestras del participante tres..... | 167 |
| Tabla 28. Errores en el sintagma nominal cometidos por los participantes. | 169 |
| Tabla 29. Errores en el sintagma verbal cometidos por los participantes. | 172 |
| Tabla 30. Errores en el sintagma adverbial cometidos por los participantes. | 176 |
| Tabla 31. Errores en la conexión oracional cometidos por los participantes. | 179 |
| Tabla 32. Errores mecánicos cometidos por los participantes. | 183 |
| Tabla 33. Errores léxicos cometidos por los participantes. | 189 |
| Tabla 34. Errores en uso de conjunciones cometidos por los participantes. | 194 |
| Tabla 35. Errores por falta de cohesión estructural en la oración. | 199 |

Lista de Gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1. Rol del profesor en la exposición gradual al proceso de escritura. | 93 |
| Gráfica 2. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el sintagma nominal. | 171 |
| Gráfica 3. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el sintagma verbal desde un nivel gramatical. | 174 |
| Gráfica 4. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el sintagma adverbial | 177 |
| Gráfica 5. Errores en la conexión oracional cometidos por los participantes. | 182 |
| Gráfica 6. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el nivel mecánico. | 187 |
| Gráfica 7. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el nivel léxico. | 191 |
| Gráfica 8. Porcentajes de los errores cometidos por los participantes en el nivel discursivo. | 206 |
| Gráfica 9. Consolidación de errores en el participante uno. | 207 |
| Gráfica 10. Consolidación de errores en el participante dos. | 208 |
| Gráfica 11. Consolidación de errores en el participante tres. | 209 |
| Gráfica 12. Distribución del error en los diferentes niveles. | 209 |

Lista de Anexos

| | |
|---|-----|
| <u>ANEXO 1. PRUEBA DE ENTRADA DE LOS PARTICIPANTES</u> | 251 |
| <u>ANEXO 2. PRUEBA UNO DE LOS PARTICIPANTES</u> | 254 |
| <u>ANEXO 3. PRUEBA DOS DE LOS PARTICIPANTES</u> | 257 |
| <u>ANEXO 4. PRUEBA TRES DE LOS PARTICIPANTES</u> | 261 |
| <u>ANEXO 5. ANÁLISIS PRUEBAS ESCRITAS DEL ESTUDIANTE UNO</u> | 266 |
| <u>ANEXO 6. ANÁLISIS PRUEBAS ESCRITAS DEL ESTUDIANTE DOS</u> | 269 |
| <u>ANEXO 7. ANÁLISIS PRUEBAS ESCRITAS DEL ESTUDIANTE TRES</u> | 271 |
| <u>ANEXO 8. PLANEADOR</u> | 273 |
| <u>ANEXO 9. GUÍA DE APRENDIZAJE</u> | 274 |
| <u>ANEXO 10. GUÍA DE AUTO-ACCESO</u> | 282 |
| <u>ANEXO 11. WEBQUEST IMPLEMENTADO</u> | 283 |
| <u>ANEXO 12. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</u> | 289 |
| <u>ANEXO 13. CARTA DE CONSENTIMIENTO</u> | 291 |

Abreviaciones utilizadas

AVA _____ Ambiente virtual de aprendizaje

DLCE _____ Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

L1 _____ Lengua materna, nativa

L2 _____ Segunda lengua

PU _____ Plan Umbrella

SRSD _____ Self-Regulated Strategy Development –
Desarrollo de Estrategia Auto-regulada

TIC _____ Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Estrategia TREE _____ Topic sentence, Reasons, Examine reasons and Ending
Tesis (ideas soporte, ejemplificación y la conclusión)

∅ _____ vacío, nada

SLA _____ Second Language Acquisition

MEN _____ Ministerio de Educación Nacional

PNB _____ Programa Nacional de Bilingüismo

Agradecimientos

A mi amiga, maestra y tutora:

Maritza Ruiz

La Implicación de la Enseñanza de Estrategias de Escritura Basadas el Modelo Instruccional SRSD en un Ambiente Mixto

Cuando se habla de ambiente de aprendizaje se reconoce el salón de clase como el principal de ellos. Sin embargo, en los últimos años ha habido un cambio hacia la diferenciación del espacio físico y el ambiente de aprendizaje en donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Recientemente, la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación ha permitido renovar los ambientes de aprendizaje tradicionales y romper las barreras espacio temporales que existen en estos ambiente. La UNESCO (1998) en su Informe Mundial de la Educación reconoce el potencial de las TIC para “renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior” (p. 24). Es así como las TIC se presentan como una alternativa para facilitar la formación profesional y como medio para la apropiación del aprendizaje significativo. Las TIC han permitido crear nuevos escenarios para que las personas interactúen y vivan nuevas experiencias de aprendizaje que les permitan apropiarse y crear nuevos conocimientos para transformar su medio social y laboral.

Al evaluar el rol de las TIC como facilitadoras del aprendizaje, se ha suscitado un creciente interés por entender qué es el aprendizaje. Hasta hace muy poco, la investigación educativa giraba en torno a procesos centrados en la educación presencial o en otros tipos de educación que incluían principalmente la educación a distancia enfocándose especialmente en lo que ocurría desde la enseñanza más no en el aprendizaje.

Afortunadamente, esta tendencia ha cambiando, en este marco aparece el Convenio de Asociación E-learning 2.0 Colombia (2007) y en su documento Propuesta de Metodología

para Transformar Programas Presenciales a Virtuales o E-learning da cuenta de este interés y reconoce que el aprendizaje es un fenómeno complejo por lo cual se propone establecer los lineamientos pedagógicos para fundamentar la construcción de programas educativos para ser ofrecidos en la modalidad virtual.

De aquí que, la implementación de las TIC ha llevado a las diferentes instituciones educativas a enriquecer sus entornos de aprendizaje mediante el desarrollo de diferentes escenarios para acceder al conocimiento que va desde los métodos presenciales planteados en la educación tradicional, hasta la implementación de formas de interacción definidas para la educación a distancia y los ambientes de aprendizaje surgidos en el contexto de la educación virtual.

Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como se denominan actualmente se definen como: “el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un curso curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (Rayón-López, Ledesma, & Escalera, 2002). El uso de AVA comenzó en instituciones educativas de nivel superior como apoyo a las clases presenciales y a distancia y, hoy en día, muchas de estas instituciones ofrecen sus programas de pregrado y postgrados en modalidad virtual (Fandos, 2003). Otras instituciones educativas de educación secundaria y tecnológica también ofrecen sus cursos bajo esta modalidad.

La preocupación a nivel global en cuanto a educación, sin embargo, no sólo abarca el capacitar a más personas con buena calidad sino también el permitirles participar en ámbitos más lejanos que el local. La globalización ha tenido un impacto directo en todos los continentes pues ésta presupone una creciente unificación de los distintos países del mundo en términos económicos, tecnológicos, sociales y culturales. Para lograr esta

unificación el aprendizaje de un segundo idioma entra también en la dinámica de la globalización, lo cual exige a gobiernos de todo el mundo formular programas de bilingüismo. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es quizás el referente más conocido y empleado como estándar internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una segunda lengua.

En este orden de ideas, en 2006, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia formuló el objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo en los siguientes términos:

Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que pueden insertar el país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, p.6)

La Universidad de la Sabana, por su parte, se ha unido a este proyecto nacional y está actualmente apoyando el bilingüismo a través de diferentes acciones. Para comenzar, ha apoyado la enseñanza del inglés y la ha hecho materia obligatoria para todos sus miembros, incluyendo docentes y personal administrativo (Universidad de la Sabana, 2004). En segundo lugar, se ha fortalecido el programa de internacionalización el cual ha impulsado el aprendizaje de otros idiomas además del inglés. En tercer lugar, uno de los requisitos para todo el alumnado de la Universidad de la Sabana establecido en el Reglamento de Estudiantes de Pregrado (Universidad de la Sabana, 2003) es la presentación y aprobación de un examen internacional de inglés (TOEFL, IELTS, FCE). Es decir, todos los estudiantes de pregrado tienen como requisito de grado la aprobación de un examen internacional en el que se valide su conocimiento en inglés. Estas demandas exigen

estudiantes competentes en una segunda lengua y un replanteamiento por parte del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de las necesidades de su población y los modelos pedagógicos usados para llevar a cabo una tarea tan ambiciosa.

Ahora bien, gracias a los avances tecnológicos que están continuamente generando nuevos espacios y nuevas experiencias, cada vez es más frecuente encontrar también cursos virtuales que fomentan el aprendizaje de una segunda lengua (L2), y que se han convertido en un servicio asequible a toda la población. Muchas instituciones educativas privadas y públicas en Colombia basan sus programas de idioma en los materiales disponibles en el mercado. Éstos emplean recursos y aplicaciones digitales diversas que se ajustan a los diferentes perfiles de aprendizaje. Otros diseñan sus propias propuestas y los proyectos de implementación fluctúan desde el uso de podcasts y wikis hasta tableros inteligentes e i-movies para fomentar el uso e interacción en una segunda lengua (L2). Por esto, el tipo de educación bilingüe ofrecido por estas instituciones, varía de una a otra, debido entre otras cosas a sus políticas institucionales, el currículo elegido, las características de sus estudiantes, el personal docente, la infraestructura tecnológica, entre otros.

A pesar de que algunos escritores como Schwienhorst, 2012; Slater et al, 2006; Visser, 1999, entre otros, advierten que el aprendizaje mediado por computador puede interferir con el desarrollo de habilidades socio pragmáticas, de interacción y de transacción, Driessen et al. (2011) reportan que el uso de TIC en la educación formal de una segunda lengua (L2) tiene un enorme potencial que aún no se ha explotado completamente. Su uso presupone oportunidades y obstáculos.

La Universidad de La Sabana se ha unido a esta corriente que permite un acceso más amplio y fácil a los programas de formación y a los contenidos. Debido a los planes y proyecciones de La Universidad de La Sabana para implementar el uso de TIC en la

educación y el fortalecimiento de sus programas de idiomas, es preciso saber qué ocurre con los estudiantes que están inmersos en una educación bilingüe medida por TIC. En este sentido, es pertinente observar el proceso y la producción lingüística del estudiante y así comprender el uso de la segunda lengua (L2) para luego intervenir sobre ella en los casos que sean necesarios y para planear los procesos educativos que se den en un AVA bilingüe.

El diseño de cursos virtuales para la enseñanza de L2 implica adoptar una metodología innovadora. Hasta ahora, muchas de las iniciativas pedagógicas locales relacionadas con la implementación de este tipo de cursos han sido de carácter empírico y en muchas ocasiones simplemente implica utilizar contenidos de clases presenciales sin ningún tipo de ajustes o consideraciones referentes al ambiente en el que se va a emplear. Visser (1999) advierte de los muchos errores que se han cometido y se pueden cometer al implementar las TIC en la educación al decir:

However, many of the emerging so-called virtual universities, as well as virtual learning events in other contexts, seem to be unaware that distance education is a field with a long history and a domain of study that harbors a wealth of knowledge, among other things about what can be done wrong in establishing distance education systems. Many of the mistakes of the past are thus being repeated in the present. The use of the term 'virtual' is unhelpful in that regard. It suggests that one is dealing with a fundamentally new phenomenon, one even that is inherently mysterious, as it is no longer real. In fact, declaring oneself virtual is often no more than a fashion statement, revealing little conceptual depth. (Visser, 1999, p. 2)

Es claro que las diferentes instituciones educativas deben redefinirse de formas más profundas que el simple hecho de difundir sus prácticas convencionales a través de medios

modernos más aún si tenemos en cuenta que la producción del conocimiento es cada vez más grande y su producción ya no es un tema exclusivo de las universidades.

El tema que se desarrolla en esta tesis se relaciona con la competencia comunicativa, vista en textos escritos por estudiantes de nivel 6 (intermedio alto) del Programa de Proficiencia en Inglés de la Universidad de La Sabana en Bogotá mediada por un AVA bilingüe.

En el primer capítulo se hace referencia al planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de este estudio. En el segundo se hace una exploración sobre los antecedentes de esta investigación, el bilingüismo, la escritura en L2, y el tratamiento del error en L2. En el tercer capítulo se describe el AVA desarrollado, sus componentes y los roles de los participantes. El cuarto capítulo contiene el desarrollo metodológico de este trabajo considerando la naturaleza del estudio, la población y muestra, los tipos de instrumentos de recolección de datos, y el sistema de categorías de análisis. En el quinto se describen el procesamiento y análisis de datos. En el sexto se analizan los resultados en términos de: a) La mejora en la calidad de los textos al realizar las etapas de la estrategia implementada en el AVA, y b) Los errores en el texto en inglés considerando las categorías gramaticales afectadas y los tipos de interferencia léxica hallados. Igualmente, se analiza la implicación de dichos hallazgos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

II.1. Antecedentes

En 2004, el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (DLCE) de la Universidad de La Sabana inaugura su Centro de Recursos –Studium - con el fin de desarrollar y promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Éste se origina del estudio CEMA propuesto por la Doctora Inés Encima, - entonces directora del Departamento - el cual:

Propone crear un centro de materiales de auto-acceso que apoyará el aprendizaje y la adquisición del idioma inglés por auto-instrucción, llevando al estudiante de un sistema de aprendizaje dependiente del profesor a un sistema de aprendizaje independiente, que le permita el desarrollo de su autonomía.

(Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, 2006, p.3)

Para el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (DLCE), la autonomía siempre ha jugado un papel muy importante, y cobró aún más importancia a partir de la reestructuración curricular que se llevó a cabo en 2006 debido a que se estableció un tiempo específico para el estudio independiente y se definió el perfil del estudiante que termina el Programa de Proficiencia como un estudiante de lenguas autónomo y permanente.

La reestructuración curricular y el apoyo al desarrollo de autonomía en Studium trajeron como consecuencia la flexibilización del programa de Proficiencia y brindó a los

estudiantes la oportunidad de cursar sus niveles de inglés tanto dentro como fuera de la universidad. Como resultado de la flexibilización se dio la creación del *Plan Umbrella* (PU) modalidad híbrida de estudio que permite cursar los niveles de lengua de manera autónoma en el Centro de Recursos *Studium* con el acompañamiento de un asesor. (Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, 2006)

II.2. Plan Umbrella

Plan Umbrella (PU) busca satisfacer tres objetivos. El primer objetivo es desarrollar las competencias comunicativas descritas por los currículos de cada uno de los siete niveles del programa de Proficiencia; el segundo, es propender por el mejoramiento de las falencias que el estudiante trae de niveles anteriores y, finalmente, fortalecer las competencias comunicativas ya adquiridas. Para alcanzar estos objetivos, el estudiante cuenta con el acompañamiento de un profesor-asesor, quien se encargará de guiarlo y aconsejarlo en su proceso de aprendizaje. El DLCE ha establecido un procedimiento el cual se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. “Cada estudiante debe realizar un examen diagnóstico con el fin de identificar cuáles son las falencias y fortalezas del idioma.
2. El asesor identifica, con base en este diagnóstico, las fortalezas y debilidades del alumno en términos de problemas gramaticales y de estructuración de texto y lo hacer reflexionar sobre ellas.
3. El alumno, en compañía de un asesor, desarrolla un plan de acción, el cual debe incluir:
4. Identificación y formulación de los objetivos de aprendizaje

5. Selección de los recursos con los cuales puede trabajar para cada uno de los objetivos establecidos.
6. Elaboración de un cronograma para cada objetivo
7. Definición de estrategias de monitoreo
8. Desarrollo de las actividades de aprendizaje
9. Uso de las estrategias de monitoreo para evaluar la efectividad de las actividades
10. Desarrollo de una o varias actividades de aplicación
11. Autoevaluación
12. Refuerzo, de ser necesario”.

(Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, 2006, p.4)

Se espera que el tutor guíe al estudiante en su proceso de aprendizaje con el fin de que este último adquiriera la autonomía necesaria para alcanzar las competencias comunicativas mediante la planeación, diseño y auto evaluación.

El estudiante de PU debe completar su curso en 128 horas de estudio independiente. En el momento, es un curso híbrido que exige un 50% de presencialidad de sus participantes. Este tiempo se divide en 30% en compañía de un profesor o asesor, un 10% en asistencia a una serie de talleres en estrategias de aprendizaje y un 10% de asistencia a talleres de conversación.

Al comenzar el curso, los estudiantes son convocados a un taller en estrategias de aprendizaje. Está compuesto de 8 sesiones en las que se modelan diversas estrategias para cada una de las áreas de aprendizaje: vocabulario, gramática, lectura, escucha, escritura y

producción oral. Se espera que estas estrategias logren potencializar las habilidades de los participantes durante su estudio independiente.

Después de tomar un examen diagnóstico y analizar su desempeño, cada participante diseña un plan de acción que guíe el trabajo para mejorar las debilidades encontradas y desarrollar las competencias específicas del nivel. Al definirse las tareas y los objetivos, el estudiante planea los tiempos de trabajo y las sesiones de asesoría. El trabajo se puede realizar en Studium o en el lugar que más se adecue a las necesidades de tiempo del estudiante.

Durante el semestre, se espera que el estudiante atienda al menos a 10 sesiones de tutoría, una semanal. En estas sesiones, el profesor debe identificar las falencias del estudiante y guiarlo para fortalecer o desarrollar las competencias propuestas por su programa curricular. Además, propenden por resolver dudas, revisar los objetivos y competencias propuestos y plantear nuevos objetivos a la vez que se realiza práctica oral. Adicionalmente, se modelan estrategias de aprendizaje o se motiva al estudiante a reflexionar sobre la importancia de hacer un análisis más profundo de aquellas competencias que no se han logrado. Si el estudiante no sabe cómo determinar sus objetivos y competencias, se acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje anteriormente descrito, hasta que logre hacerlo.

Adicionalmente, los participantes deben asistir a 10 sesiones de conversación. Estas sesiones enfatizan la comunicación y el desarrollo de la competencia oral en comunidad. Los asistentes trabajan con estudiantes de otros niveles. Los temas que se tratan en estas sesiones son dados a conocer con antelación por los asesores.

Semestralmente, los estudiantes deben presentar dos pruebas parciales y un examen final. Como resultado de la flexibilización del programa, el estudiante puede programar sus

pruebas en el momento en que se sienta preparado para ello. Esta característica permite a los estudiantes, que así lo requieren, cursar hasta dos niveles en un semestre.

II.3. Descripción del problema

Uno de objetivos generales que se plantea el DLCE (2006) para la enseñanza de lengua es que al finalizar el Programa de Proficiencia en Lengua Extranjera los estudiantes “utilicen las cuatro habilidades de la lengua – escuchar, hablar, leer y escribir - para comunicarse” (p. 7). Para los cursos presenciales y virtuales, este objetivo se lleva a cabo a través del currículo de los siete niveles de lengua; para los cursos presenciales el salón de clase es el ambiente que asegura que estas habilidades se trabajen y en donde se fomenta su desarrollo, en cuanto que estudiantes en la modalidad desescolarizada cuentan con el AVA y Studium para promover el desarrollo de las habilidades de la lengua meta. Es de advertirse que el acceso a estos ambientes no es de carácter obligatorio. Como consecuencia, la producción en L2 puede verse en desventaja en comparación con los estudiantes de modalidad presencial. Por otra parte, los estudiantes en el programa presencial reciben estrategias de aprendizaje y retroalimentación constante por parte del profesor, elementos necesarios para avanzar en los procesos educativos. Aun cuando el currículo y los materiales sean los mismos en las dos modalidades, el estudiante en la modalidad virtual puede no estar recibiendo todos estos recursos por la flexibilidad que brinda la virtualidad, la falta de interés del estudiante y la falta de supervisión por parte del tutor. Teniendo en cuenta que la escritura es una habilidad que requiere de un aprendizaje consciente, resulta interesante darle una mirada a lo que le sucede a un estudiante en un ambiente de aprendizaje mediado por un AVA.

Hamp-Lyons y Heasley (2006), nos recuerdan que la escritura es una de las habilidades más difíciles de desarrollar cuando dicen:

Writing is clearly a complex process, and competent writing is frequently accepted as being the last language skill to be acquired (for native speaker of the language as well as for those leaning a foreign/second language). Few people write spontaneously, and few feel comfortable with a formal writing task intended for the eyes of someone else (...). (Hamp-Lyons y Heasley, 2006, p. 13)

La habilidad de escribir un buen ensayo generalmente significa que el escritor posee la habilidad de argumentar y persuadir a otros no sólo de forma escrita sino oral. El ensayo es el género más importante a nivel académico y es empleado por los diferentes organismos de evaluación internacional para evaluar las habilidades de pensamiento crítico, analítico y persuasivo del estudiante. Lo cual implica que es uno de los instrumentos de evaluación utilizado en los exámenes internacionales a los que los estudiantes de la universidad se enfrentan, por lo cual es vital que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus habilidades escritas a tal punto que puedan producir textos de este tipo exitosamente. Sin embargo, para lograr llevar al estudiante a cumplir esta meta se debe tener claridad sobre algunos fenómenos que median la producción escrita y su incidencia en el desempeño de los estudiantes.

Uno de los fenómenos más importante, pero a la vez menos valorado es el de la naturaleza de los errores en la producción escrita. Carrió (2002) advierte que los errores cometidos a nivel de escritura por usuarios no nativos del inglés “han sido y son fuente de diversos estudio ya que a través de su detección, se delimitan las estrategias a seguir para una optimización de la producción, así como también permiten la mejora en la producción

escrita y hablada” (p. 244). Además, establece que los errores interfieren con el aprendizaje de L2 y que éstos se pueden identificar con el fin de ayudar al estudiante a corregirlos y superarlos para ser más competente en la lengua meta cuando menciona que:

Cuando los errores típicos que el escritor comete quedan subsanados mediante su identificación, posterior corrección y eliminación, se crea lo que se conoce como interlengua, es decir, una producción propia del escritor que le permite comunicarse en la L2, pero sin llegar a perder los rasgos culturales que le son intrínsecos a su forma de expresarse. (Carrió, 2002, p. 24)

La interferencia lingüística que experimentan los estudiantes de niveles avanzados puede afectar la producción de textos escritos coherentes y precisos al no hacerse un uso adecuado de la lengua en la que se escriben. Diferentes investigaciones lingüísticas (Pulido, 2010; Naranjo, 2009; Carrió, 2002, entre otros) realizadas revelan que la transferencia lingüística se da no sólo en la morfosintaxis sino también en la frecuencia de uso de estructuras o formas específicas.

Por todas las razones elaboradas en este aparte es que esta tesis se plantea observar en qué medida la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje incide en la mejora de la producción escrita en un ambiente mediado por un AVA. El análisis de las interferencias lingüísticas entre el español y el inglés es una amplia y compleja área que ha sido abordada por pocos investigadores. Por esta razón, esta investigación pretende analizar la producción escrita de los estudiantes de nivel 6 del Programa de Proficiencia en Inglés para identificar qué tipos de errores producen los estudiantes a nivel gramatical, lexical, mecánico y discursivo y así poder sugerir estrategias de corrección para ayudar a mejorar de la producción escrita en L2.

II.4. Justificación

Grandes cambios han tenido lugar en la educación a nivel mundial debido a los avances tecnológicos y originados por el creciente mercado mundial de programas educativos. Las universidades están cruzando las barreras políticas y culturales con el fin de llegar a estudiantes alrededor del planeta. En los últimos años, miles de estudiantes han viajado al exterior por cuestiones educativas. En Population Reference Bureau (2012), por ejemplo, se informa que 895.392 estudiantes extranjeros se matricularon en escuelas de Estados Unidos durante el 2009. Esto ha provocado que las instituciones educativas tengan interés en la preparación de sus estudiantes para enfrentar los retos mundiales y acceder a una educación internacional.

Una de las maneras prácticas, para lograr que una sociedad adquiriera una segunda lengua, es mediante la implementación de programas académicos que impulsen el bilingüismo desde la academia. La meta de dicha educación consiste en lograr que los individuos se conviertan en personas competentes en el discurso oral y escrito en dos lenguas, a la vez que adelantan sus estudios correspondientes. El inglés en Colombia no se impone sobre el uso de la lengua materna y, su conocimiento, es visto como la posibilidad que tiene el individuo de participar en ámbitos académicos, comerciales y de entretenimiento que el mundo globalizado les ofrece. En este sentido, las instituciones educativas de educación básica, principalmente, han venido desarrollando programas de educación bilingüe para responder a la demanda. También se han visto grandes esfuerzos desde la educación superior por implementar el bilingüismo en la academia. Las principales iniciativas son la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la inclusión de algunas materias de la carrera en la lengua meta. Sin embargo, Mejía y Tejada (2001) reportan que:

“hasta ahora, muchas de las iniciativas pedagógicas relacionadas con la educación bilingüe en Colombia han sido de carácter empírico, elaboradas sobre la marcha, sin fundamento investigativo desarrollado en contextos específicos” (p.16). Esto haciendo referencia principalmente a ambientes tradicionales, ni qué decir en lo que se refiere a los que se imponen ahora como ambientes “mixtos”.

En este sentido, este proyecto pretende implementar una estrategia pedagógica cimentada en fundamentos teóricos sólidos que dé respuesta a las necesidades del programa PU y sus estudiantes. La habilidad de escribir es esencial en la vida diaria de cualquier persona y mucho más en el ámbito académico en la que los estudiantes se ven enfrentados a presentar reportes escritos en L1 y L2 para sus materias y que en casos como en el de la Universidad de La Sabana, además deberán enfrentarse a un examen de estándares internacionales que los evalúa mediante la producción escrita. Se cree que los estudiantes al entrar a la universidad ya han adquirido esta competencia en L1, por lo tanto, ésta no se enseña. Sin embargo, como muchos estudiantes comienzan su proceso en L2 en la universidad, escribir es parte del currículo. Algunos estudiantes son rápidos, pero otros necesitan un poco más de atención y seguimiento a su proceso. Graesser et al (2004) nos recuerdan que sin importar su edad, la mayoría de los estudiantes siguen el mismo proceso hacia la escritura a saber:

- aprendizaje de la estructura básica de la oración
- incremento de vocabulario y ortografía
- incremento en el conocimiento de reglas gramaticales
- introducción a nuevos géneros de escritura
- perfeccionamiento del lenguaje empleado en cada uno de estos géneros

Aprender cómo escribir puede, por lo tanto, ser difícil, en especial, si un estudiante está intentando aprender las normas de la escritura, sus estilos, el vocabulario y la gramática al mismo tiempo. La gramática y el vocabulario se adquieren en la medida en que un estudiante avanza como aprendiz de L2. Sin embargo, se necesita una guía en este proceso. Muchos investigadores (Mourad, 2009, Ruth & Murphy, 1988) aseguran que la gramática es la parte más difícil de aprender en el proceso de escribir en L2 y debe enseñarse en contexto el cual hace parte fundamental en la enseñanza de la escritura. La introducción de reglas gramaticales debe ser lenta lo cual puede coincidir con la velocidad de afianzamiento de la habilidad de escritura.

Los diferentes géneros que circunscriben la producción académica están extensamente descritos y delimitados permitiendo a cualquier escritor seguir las pautas establecidas por éstos para lograr producir – quizás – un texto coherente y cohesionado. El estar familiarizado con los diferentes géneros y sus diferencias permite al escritor usarlos versátilmente en su día a día. Cada estilo aporta sus propios rasgos que “al identificarse, delimitan las actuaciones y ayudan a los escritores que deciden expresarse en una L2” (Carrió, 2002, p.23).

No obstante, aunque el currículo de lengua extranjera de la Universidad atiende a este concepto, no hay evidencia de que el proceso sea seguido rigurosamente por los estudiantes de las clases presenciales, y no se tiene evidencia alguna de los estudiantes de la modalidad virtual. Este proyecto pretende contribuir con el desarrollo de la competencia escrita con la intención de que favorezca el desarrollo de las otras habilidades, en particular, la oral. El fortalecimiento de la competencia escrita mediado por estrategias para la escritura, elaboradas a partir del modelo SRSD, Self-Regulated Strategy Development – Desarrollo de Estrategia Auto-regulada – podría ofrecer un nivel creciente de

empoderamiento y apropiación adecuados para alcanzar estos objetivos al tiempo que podría fortalecer las otras habilidades.

II.5. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación para este estudio de caso es:

¿En qué medida la implementación de una estrategia instruccional basado en el modelo SRSD en un ambiente virtual de aprendizaje contribuye al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera?

II.6. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es identificar en qué medida la implementación de una estrategia instruccional basado en el modelo SRSD en un ambiente virtual de aprendizaje contribuye al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés de los estudiantes del nivel 6 de inglés del programa PU de la Universidad de La Sabana.

A continuación se enumeran los objetivos específicos del proyecto:

- Diseñar e implementar el componente de escritura para un módulo del curso Nivel 6 de Inglés según el modelo SRSD, Self-Regulated Strategy Development – Desarrollo de Estrategia Auto-regulada –del programa Plan Umbrella de la Universidad de La Sabana.
- Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para los procesos de escritura en ambiente mixto

- Detectar y clasificar los errores más frecuentes, cometidos por los participantes, en la escritura de textos comparativos en lengua inglesa
- Identificar las razones por la cuales se comenten los errores más frecuentes.

III. MARCO TEORICO

III.1. Las TIC en la educación

La sociedad del nuevo milenio está enmarcada por características cuyas dinámicas requieren que las sociedades nacionales respondan y actúen bajo una visión prospectiva y estratégica para no quedar marginadas de los procesos globales de desarrollo, siendo el creciente uso de las llamadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) una de las características que toca todos los ámbitos de la actividad humana, influyendo por supuesto, en todos sus escenarios, incluyendo algo tan propio de cada cultura como los modelos educativos.

Las TIC son, por lo tanto, un potente motor de crecimiento y empleo y, sin embargo, mucha de la población mundial se encuentra excluida de los beneficios de la sociedad digital. Delors et al. (1996) asegura que la educación es un sistema que ofrece el mejor medio para asegurar los derechos individuales y el crecimiento de la sociedad. La UNESCO, haciendo un vínculo entre estos dos aspectos tan importantes - la educación y las nuevas tecnologías para la comunicación y la información, establece las habilidades en las TIC como un elemento esencial en las diferentes iniciativas para promover el crecimiento de la sociedad y la Educación para Todos (Bates, 2001). Gobiernos de todo el mundo implementan programas de acceso a TIC para luchar por la inclusión de sus poblaciones, en Colombia, por ejemplo, María del Rosario Guerra, Ministra de Comunicaciones durante el periodo 2006 -2010 reportó que:

"El Ministerio de Comunicaciones está muy satisfecho con los resultados de la encuesta del DANE, en el que se evidencia un crecimiento significativo del

número de hogares con acceso a internet, con un 28%, y que al menos una vez al día un 47% usa internet. Esto refleja que las políticas, el marco regulatorio y las inversiones del sector privado están desplegando esta cobertura en el territorio nacional", dijo la Ministra de Comunicaciones. ("Cintel," 2009)

Con estos porcentajes, se evidencia que a pesar de los esfuerzos del gobierno nacional sólo un promedio muy reducido de la población en Colombia tiene acceso a internet y que se necesita un programa de capacitación muy fuerte para aprovechar su potencial educativo, productivo y comunicación que comporta este medio.

En un esfuerzo por capacitar a la población, las instituciones – públicas y privadas – abrieron sus puertas a las TIC, con el fin de llegar a los hogares y a las personas con pocas oportunidades de desplazamiento, y que a la final deseaban cumplir con el objetivo de recibir conocimientos. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional establece que:

“La educación a distancia apareció en el contexto social como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles por la ubicación geográfica o bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes”. (“Ministerio de Educación Nacional”, 2009)

El maridaje ente TIC y educación ha dado como resultado lo que hoy conocemos como E- learning, sin embargo para el caso colombiano, los orígenes de esta alianza se pueden rastrear hasta 1920 (Sarmiento, 2007, p. 78), cuando el proyecto educativo llamado

La Aldea Educativa se implementó por medio de la radio. Posteriormente se comenzó con proyectos para disminuir el analfabetismo a través de difusiones radiales Radio Kennedy y Radio Sutatenza entre otras. Luego en los 70 varias universidades e instituciones educativas públicas como la universidad Javeriana y la del Valle en 1972, Antioquia, Quindío y Santo Tomás en 1974, la Sabana en 1975, Bolivariana y el Centro de Formación a Distancia, SENA en 1977 lanzaron sus programas de capacitación a distancia. A excepción de la universidad del Valle la cual lanzó un programa para capacitar enfermeras, las demás instituciones promovieron sus programas de “formación y profesionalización a los profesores de educación primaria y básica en ejercicio, de las zonas rurales, semi-rurales, urbanas y marginales” (Sarmiento, 2007, p. 78). Durante las décadas siguientes, varias instituciones se unieron a este fuerza y se evidenció un impulso a programas de mejoramiento profesional en las carreras de servicio público y un crecimiento en los programas de pregrado y postgrado ofrecidos. Durante el periodo 1984-1996, de los programas existentes, 5% de los pregrados y 1% de los postgrados se ofrecían a distancia (Sarmiento, 2007).

Esta evolución en el afán de vincular las tecnologías de la comunicación con la educación ha traído a Colombia lo que se conoce como E-learning o educación virtual que se caracteriza por el uso de dispositivos pedagógicos de tercera, cuarta y quinta generación en el desarrollo de programas de educación. La British Accredited Open Learning (2010 en Estudio EDEN-UNESCO, 2001), define la educación virtual como “E-Learning is the effective learning process created by combining digitally delivered content with (learning) support and services” (p. 10). Este grupo además ha desarrollado una matriz para clasificar las generaciones de los dispositivos pedagógicos, estableciendo de esta manera que los

programas de educación que utilicen dispositivos pedagógicos se puedan definir como 1-2-3 o 0-4-2.

Tabla 1. MATRIZ DE CLASIFICACIÓN PARA LAS GENERACIONES DE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

| Nivel | Tipo de medio | Accesibilidad | Apoyo al estudiante |
|-------|---------------|---------------------------------------|---------------------|
| 0 | Texto | PC autónomo | Autogenerado |
| 1 | + graficas | LAN | asincrónico |
| 2 | + animación | Intranet (completamente implementada) | sincrónico |
| 3 | + sonido | Extranet | |
| 4 | Multimedia | Internet | |

Fuente: Estudio EDEN-UNESCO

Para el Ministerio de Educación Nacional (2009) la educación virtual hace parte de la educación a distancia y la define como aquella que “se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio”, y define tres generaciones en la evolución de la educación a distancia:

- La primera generación se caracterizó por el uso del correo postal como medio de comunicación entre el docente y los estudiantes.
- La segunda generación se caracterizó por el uso otros medios tecnológicos como el audio y el video como medios de acceso al conocimiento y el teléfono y la correspondencia postal como medios de comunicación entre el docente y el alumno.

- La tercera generación se presenta como una inmersión a las diversas fuentes multimedia y en la que hay una comunicación sincrónica y asincrónica permanente entre el docente y los estudiantes.

(“Educación Nacional”, 2009)

Existen diversas definiciones de aprendizaje virtual sin embargo todas concuerdan que este tipo de educación es un proceso en el que los alumnos aprenden a través de las TIC la cuales pueden facilitar o apoyar el aprendizaje y que estas tecnologías pueden o no basarse en Internet.

La educación virtual puede aplicarse también a muchos canales y modalidades diferentes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (citado en Proyecto i-AFIEL, 2008) publicó en el 2005 el informe “eLearning in tertiary education: where do we stand?” y define diferentes tipos de presencia en línea como:

- “Ausencia de presencia en línea o presencia poco significativa.
- Uso complementario de la Web (p. ej. descripción del curso y apuntes en línea, utilización de correo electrónico, enlaces a recursos externos en línea).
- Uso dependiente de la Web: Los estudiantes utilizan Internet para elementos clave “activos” del programa –p. ej. Debates en línea, evaluación, proyectos en línea/ trabajos de colaboración – pero sin una reducción significativa de la presencia en el aula.
- Modelo mixto: Los estudiantes participan en actividades en línea, p. ej. debates en línea, evaluación, trabajos de colaboración /proyectos en línea, como parte del trabajo del curso, reemplazando así a parte de la enseñanza/aprendizaje ‘cara a cara’. Todavía se mantiene una asistencia significativa al campus.

- Completamente en línea. La tipología se basa en hasta qué punto el eLearning reduce, más que complementa, el tiempo transcurrido en el aula física. Incluye tanto la institución basada en el campus como una concepción de eLearning sujeta a Internet o a otra red en línea”.

(Proyecto i-AFIEL, 2008, p. 30)

Las TIC correctamente empleadas, contribuyen a mejorar la calidad en la educación y favorecen la inclusión de la población en la Sociedad del Conocimiento. Es de esperarse entonces, que las TIC tengan un fuerte impacto en los procesos educativos y que deban adecuarse para favorecer y enriquecer la calidad de la educación. Las experiencias en estos tipos de educación varían mucho y los expertos argumentan sobre su significado e incidencia. Hoy con la formación de redes de conocimiento y el aprendizaje colaborativo, que conecta a investigadores en cualquier parte del mundo, las cosas parecen más simples. El presente trae diferentes posibilidades educativas en la medida que el conocimiento se distribuye y construye de formas distintas. El futuro de la educación, sin duda, no sólo implicará integrar las tecnologías en las cosas que hacemos; implicará, como lo presenta Papert (1999), llevar a nuestros estudiantes a conocer a través de la experimentación. Afortunadamente, muchos docentes ya están considerando nuevas estrategias que integran el uso de las TIC para mejorar la calidad de la educación, dentro y fuera de clase, con el fin de dar voz y voto a los estudiantes en su formación. Con estas implementaciones quizás se logre una educación más relevante y conectada a su realidad.

Hoy, son muchos los países alrededor del mundo que han experimentado con la educación virtual a nivel secundario y universitario y tienen una gran trayectoria en esta área. Algunos expertos (Bullen et al,2009; Bates, 2001; Visser, 1999) afirman que las

prácticas realizadas en ambientes de aprendizaje virtual pueden ser conservadoras y poco innovadoras y el debate gira alrededor del uso de la tecnología como medio didáctico. Los diferentes avances tecnológicos que se han dado históricamente han favorecido la evolución de la educación a distancia. Hoy, se reconoce su potencial para proveer atención individualizada y una mayor cobertura en tiempo real. Sin embargo, muchos expertos alertan acerca de la necesidad de reflexionar sobre su eficacia y efectividad para lograr los objetivos que la educación se plantea; sobre éstas es que se debe trabajar para evitar que la educación virtual, degenere en un mecanismo facilista de obtención de títulos. Fandos, (2003) plantea que “la incorporación de las TIC como mediador del proceso de aprendizaje nos lleva a valorar y a reflexionar sobre la eficacia de la enseñanza” (p.17). Si bien es una tarea difícil de afrontar, es necesario llevarla a cabo pues es importante reflexionar las formas cómo la tecnología se utiliza: fuentes o recursos del proceso enseñanza-aprendizaje.

III.2. Competencias para el siglo XXI y el bilingüismo

Los rápidos avances científicos y la nueva “economía global” enfrentan a la sociedad actual a cambios continuos que se imponen en todas las áreas de nuestra vida. En consecuencia, las instituciones educativas se han visto obligadas a repensar las nuevas competencias personales, sociales y profesionales que un “ciudadano del mundo” necesita para encarar dichos cambios.

La educación debe tener como meta formar personas solidarias, informadas y deseosas de aprender. Jacques Delors (1996) en su informe “*La Educación Encierra un Tesoro*” plantea este importante objetivo para la educación:

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo. (Delors, 1996, p.33)

Este informe presenta las competencias que se necesitan en esta nueva sociedad para contribuir con el desarrollo de personas capaces de formar un mundo mejor y más pacífico en un entorno de entendimiento mutuo y de respeto intercultural. Éstas se han clasificado a partir de cuatro pilares:

- **Aprender a conocer**, anima a las personas a responsabilizarse de su propio aprendizaje, a buscar y explorar a fondo algunas materias; y aprender a aprender y evaluar la información de forma crítica y analítica.
- **Aprender a hacer**, de manera que se puedan afrontar las diversas situaciones sociales, culturales y laborales que se presenten.
- **Aprender a vivir**, invita a que las personas tomen conciencia de su papel y sus responsabilidades como miembros de una comunidad.
- **Aprender a ser**, contribuye al desarrollo de la personalidad para tomar conciencia de su interdependencia con el mundo que los rodea y desarrollar actitudes responsables y positivas al respecto.

(Delors, 1996, p.34)

En el marco actual, donde los conocimientos se renuevan y crean de manera continuada, las instituciones educativas no pueden dar a los estudiantes la cantidad de

saberes que ahora integran su mundo científico, tecnológico y social, más sí aportar competencias básicas que les permita comprender y actuar en la sociedad actual. Es por esta razón que muchas instituciones de educación superior se están uniendo a través de proyectos como el Proyecto Tuning-Europa y Tuning-América Latina para acordar cuáles serían las competencias básicas que todos los estudiantes tendrían que alcanzar para vivir en la sociedad actual.

Esta definición ha supuesto hacer una transición entre el aprendizaje entendido como dominio de un contenido a la consideración de su aplicación para ejecutar tareas. De acuerdo con el documento Tuning-América Latina:

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (Universidad de Deusto, 2007, p. 37).

A nivel de lenguas extranjeras, el Consejo de Europa se ha encargado de investigar y consolidar las competencias necesarias para el aprendizaje de lenguas. Esta investigación se recoge en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación cuyo objetivo es “proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (Consejo de Europa, 2002, p.1). Este documento constituye un referente para varios países en América Latina incluyendo Colombia.

El Marco Común Europeo define las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002, p. 9) y las competencias comunicativas como “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Ibíd., p. 9). Se distinguen tres sub-competencias: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

- La **competencia lingüística** se refiere al manejo y uso de los conceptos gramaticales, ortográficos y semánticos de la lengua. Es decir, no sólo se limita al conocimiento declarativo del funcionamiento de la lengua sino la posibilidad de crear mensajes con las reglas y el vocabulario aprendidos.
- La **competencia pragmática** corresponde al uso funcional de los recursos lingüísticos e incluyen la competencia discursiva y funcional de la lengua. La primera, se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales” (MEN, 2006, p12). La segunda implica conocer “las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales”. (MEN, 2006, p. 12)
- La **competencia sociolingüística** implica la sensibilidad a las convenciones sociales y culturales propias de la lengua.

El Marco Común Europeo clasifica las competencias comunicativas en L2 en seis niveles. Cada uno descrito a continuación:

Tabla 2. NIVELES DE LENGUA DEFINIDOS POR EL MARCO COMÚN EUROPEO.

| NIVEL | DESCRIPTOR |
|-----------|--|
| A1 | Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; se presenta a sí mismo y a otros, pide y da información personal básica y se relaciona de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |
| A2 | Comprende frases y expresiones de uso frecuente; sabe comunicarse en situaciones simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| B1 | Comprende los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas; sabe desenvolverse en situaciones que pueden surgir durante un viaje; es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| B2 | Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos; puede relacionarse con hablantes nativos con fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores; puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos y defender un punto de vista sobre temas generales. |
| C1 | Comprende una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia y reconoce sentidos implícitos; se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; hace un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales; puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| C2 | Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida; se expresa espontáneamente, con gran fluidez y con precisión. |

Nota. Fuente: Consejo de Europa, 2002, p. 26

Los descriptores específicos para B1 y B2 propuestos por el Marco de Referencia Europeo proporcionan a las instituciones educativas lineamientos generales de orientación para cada uno de los niveles de los cursos de lengua, lo cual pretende ayudar a los usuarios del sistema educativo a identificar las destrezas principales de los alumnos para saber en qué nivel de dominio de la lengua (tabla 3).

Tabla 3. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN PARA B1 Y B2.

| Nivel | Comprender | | Hablar | | Escribir |
|-------|---|--|---|--|---|
| | Comprensión auditiva | Comprensión de lectura | Expresión oral | Interacción oral | |
| B1 | <p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara</p> | <p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales</p> | <p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p> | <p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p> |
| B2 | <p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las</p> | <p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea</p> | <p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas,</p> | <p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes</p> |

| Nivel | Comprender | | Hablar | | Escribir |
|-------|--|------------------------|---|--------------------|---|
| | Comprensión auditiva | Comprensión de lectura | Expresión oral | Interacción oral | |
| | noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar | | explicando y defendiendo mis puntos de vista. | de varias opciones | transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias |

Nota. Fuente: Consejo de Europa, 2002, pp. 30 - 31

Es importante aclarar que el termino enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua se refiere al estatus del inglés en el país. Para el caso de Colombia, la enseñanza del inglés se da como lengua extranjera.

Si bien existen diferencias en los factores que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje de una y otra, varios investigadores (Mourad, 2009; Genesee & et al, 1994, entre otros) concuerdan que el proceso de adquisición de las competencias es similar. Una persona que está en el proceso de adquirir una segunda lengua, ya usa una primera lengua con sus competencias comunicativas. Esto implica que al aprender una segunda lengua, la forma como se aproxime a ésta estará mediada por lo que conscientemente conoce de su lengua materna y los procesos cognitivos que utiliza para conocer. Es decir, el aprendizaje de una segunda lengua requiere de un análisis cognoscitivo para comparar las estructuras existentes con las nuevas estructuras, una reconciliación con las estructuras nuevas y una reformulación de las estrategias de aprendizaje.

La competencia comunicativa entendida de esta forma aportará al individuo la habilidad de entender nuevas estructuras lingüísticas y léxicas, relacionar las nuevas formas lingüísticas con el conocimiento ya adquirido y, finalmente, relacionar las formas lingüísticas con el conocimiento no lingüístico apropiado a fin de interpretar correctamente el mensaje.

III.3. El inglés en la educación superior

En la actualidad, el idioma inglés es considerado por muchas instituciones educativas como la principal herramienta para ampliar el campo ocupacional, favorecer la autonomía intelectual y participar activamente con otras personas. Estudiantes de todo el mundo realizan lecturas, comparten recursos, intercambian ideas y debaten en los cada vez más comunes cursos abiertos, blogs académicos, y universidades en línea, entre otros. El manejo del inglés da acceso a saberes formales y variadas nociones del mundo, de la cultura y la sociedad pues esta lengua es por preferencia el medio de divulgación científico y académico. En consecuencia, inglés se está convirtiendo en una materia obligatoria en el currículo escolar a nivel mundial.

Colombia no se ha quedado atrás en la inclusión de inglés en el currículo escolar. En el 2004, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, implementó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019. En el 2006, el Ministerio de Educación Nacional publicó, bajo el liderazgo del Consejo Británico, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. De esta forma, el bilingüismo es hoy una política de Estado que entiende los avances en esta materia como una herramienta hacia la competitividad y el progreso del país.

El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) adoptó el Marco Común Europeo para fijar los niveles de dominio que los diferentes agentes académicos deben lograr. Este conduce las políticas nacionales en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos. Adicionalmente, el marco permite establecer parámetros de evaluación nacional y medición a nivel internacional.

El PNB aspira formar no sólo a los estudiantes en educación Básica, Media y Superior sino también a los diferentes actores del sistema educativo. La tabla a continuación muestra los niveles de desarrollo esperados en la población académica del país.

Tabla 4. NIVELES DE LENGUA DEFINIDOS POR EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO.

| Población | Nivel de lengua |
|---|------------------------|
| Docentes que enseñan inglés en la educación básica | B2 |
| Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas | A2 |
| Estudiantes 11 grado | B1 |
| Egresados de carreras en lenguas | B2-C1 |
| Egresados de Educación Superior | B2 |

Nota. Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo 2004 - 2019.

A nivel de educación superior, el Ministerio de Educación Nacional (2006) en su documento “Formar en Lenguas Extranjeras, ¡El reto!” ha propuesto un nivel B2 o Intermedio para la educación superior en Colombia. De aquí la exigencia creciente a docentes universitarios, en particular, a usar el inglés como un medio de instrucción para lecturas no sólo suplementarias sino de textos completos de las diferentes especialidades, como un medio de publicación sobre trabajos de investigación y como un medio de búsqueda y acceso al saber formal.

La necesidad cada vez más frecuente del manejo del inglés con propósitos académicos se debe indudablemente al crecimiento de esta lengua como herramienta de comunicación tanto oral como escrita en el mundo científico, profesional y personal. Es por esto que uno de los grandes retos que debe enfrentar el aprendiz de inglés a nivel universitario es el de adquirir estrategias en el manejo de habilidades de comprensión y producción de textos académicos.

III.4. Aprendizaje de una segunda lengua

La investigación en adquisición de una segunda lengua - SLA por sus siglas en inglés Second Language Acquisition – se ha desplazado lentamente desde la búsqueda de métodos de enseñanza apropiados para las diferentes poblaciones hacia la búsqueda de cómo docentes y aprendices logran alcanzar suficiencia bilingüe. Genesee (citado en Mejía y Fonseca, 2009) define el término suficiencia bilingüe como: “la habilidad de usar las lenguas-meta de manera efectiva y apropiada para auténticos propósitos personales, educativos, sociales y/o relacionados con el trabajo” (p. 59).

Shaffer (2000) nos recuerda que para ser competentes en una lengua los hablantes deben dominar: la fonología, la semántica, la sintaxis y la pragmática de esa lengua. El autor define cada una de las siguientes como:

La fonología es el sistema de sonidos de un lenguaje y las reglas para combinarlos para producir unidades significativas de habla” (...) “La semántica es significado expresado con palabras y enunciados” (...) “La sintaxis son las reglas que especifican cómo deben combinarse las palabras y los marcadores gramaticales para producir enunciados significativos” (...) “La pragmática son los principios que subyacen al uso eficaz y apropiado del lenguaje en contextos sociales. (Shaffer, 2000, pp. 352 - 353)

Dos de las principales vertientes de investigación en SLA que buscan explicar la naturaleza de la lengua y cómo ésta se adquiere, es decir, lo que se aprende y cómo se aprende, son el nativismo y la perspectiva interaccionista. La primera investiga la existencia de un dispositivo de adquisición de lengua – una gramática general que no sólo se expande con la exposición sino que limita las predicciones de los aprendices; la segunda, se centra en los mecanismos de dominio general responsables de las habilidades de aprendizaje. Las teorías concuerdan que el conocimiento del lenguaje está constituido por un léxico que contiene información acerca de las propiedades de las palabras como las categorías (sustantivos, verbos, etc.) y un sistema que le permite al usuario hacer combinaciones para producir e interpretar el lenguaje. El desacuerdo entre las teorías radica en la naturaleza del sistema. Los nativistas proponen que éste es un sistema jerárquico dado a través de un conjunto de reglas mientras que los interaccionistas lo caracterizan como un grupo de

asociaciones mentales no jerárquicas. También hay desacuerdo en cuanto a cómo se aprende la segunda lengua (Shaffer, 2000, pp. 356-363).

Los investigadores concuerdan en que los aprendices de una segunda lengua siguen un camino predecible en su proceso de adquisición independientemente de su lengua materna, aptitud y contexto de adquisición y que los estudiantes de una lengua varían en la eficiencia con la que van a través de esas etapas (Genesee, 1994). No hay duda que el contexto de aprendizaje y las diferencias individuales como motivación, aptitud y actitud son en parte responsables de la situación. Es la interacción entre los mecanismos de procesamiento interno y las diferencias individuales por una parte, y los factores externos como calidad y cantidad del input por la otra, las que explican por qué algunos adultos aprenden más rápido que otros y avanza más en su proceso de adquisición de la lengua.

En el aprendizaje de L2, los estudiantes están expuestos de una forma progresiva a los conocimientos de la lengua. Un estudiante no puede adquirir una estructura compleja sin haber pasado por las estructuras anteriores a ésta. Sin importar que el estudiante esté comparando su lengua materna con aquella que está aprendiendo, existe una subordinación de las estructuras gramaticales y de léxico que determinan la adquisición de estas estructuras (Genesee, 1994).

Dulay & Burt (citado en Genesee, 1994) afirman que el aprendizaje de las estructuras y reglas lingüísticas de una segunda lengua ocurre de forma similar que en la adquisición de la lengua materna. Por su parte Wells (citado en Genesee, 1994) asegura que el niño, en su práctica, construye reglas para las regularidades del idioma que escucha en las conversaciones de otros y, aún cuando comete errores, estos proveen claves de que el niño está construyendo su propia hipótesis de cómo funciona la lengua puesto que no han escuchado estas formas en particular en el habla de los adultos. En la medida en que el

lenguaje se desarrolla, los niños son capaces de reconocer estas inconsistencias en su propio lenguaje. Modifican sus hipótesis sobre las reglas del idioma y gradualmente van reorganizando el sistema de la lengua para que su lenguaje se aproxime a formas más complejas. Este proceso en palabras de Dulay, Burt, & Krashen (citados por Genesee, 1994) se describe como ‘construcción creativa’.

Los aportes de los autores previamente permiten visualizar el proceso de adquisición en L2. Dulay, Burt, y Krashen (citados por Genesee, 1994) afirman que la primera característica de la construcción creativa es que los estudiantes de una segunda lengua tienden a ser aprendices más sofisticados de la lengua ya que éstos tienen algunos (si no todos) los componentes de una primera lengua. Los niños no sólo aprenden estructuras y reglas lingüísticas. Ellos también aprenden cómo comunicarse usando las estructuras y reglas que componen el idioma. Por su parte Wells (citados por Genesee, 1994) añade que el discurso de sus padres y las personas que lo rodean provee evidencia del uso del idioma, ayudando al niño a interpretar los objetos y eventos, y da retroalimentación sobre la efectividad de las habilidades comunicativas del niño. El lenguaje que surge de compartir actividades con el niño, usualmente en forma de conversaciones, dan un input valioso de cómo usar el lenguaje. Es así como las actividades que se enfocan en temas de interés para el niño maximizan la oportunidad de alcanzar interpretaciones comunes de los temas tratados. Los adultos pueden intentar promover estas interpretaciones al modificar o adaptar su discurso con el fin de que el significado sea más accesible para el niño.

El papel del adulto que modela la lengua meta obliga a retomar la noción de “zonas de desarrollo próximo,” o ZDP de Vygotsky la cual se entiende como la distancia entre el nivel de desarrollo del niño determinado por la solución de problemas individuales sin la guía de un adulto y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de

problemas bajo la influencia o colaboración de un adulto o sus compañeros. De forma simple, la ZDP es el espacio interpersonal en el que las mentes se unen y nuevos conocimientos pueden alcanzarse mediante la interacción y la investigación colaborativa. Moll, (citado en Genesee, 1994) señala que lo central en la noción de ZDP de Vygotsky son “las formas particulares en las que los adultos (o compañeros) median o crean circunstancias de interacción para el aprendizaje” (p. 59) y enfatiza el hecho de que el niño no es pasivo pero “un organismo activo que ayuda a crear las circunstancias para su propio aprendizaje” (Ibid., p. 59).

El aprendizaje de una segunda lengua, se da de forma consciente; sin embargo, la adquisición de la lengua es inconsciente pues lleva al aprendiz a elaborar conocimiento en forma espontánea. Las teorías de Chomsky (1969) y el desarrollo lingüístico, Vygotsky (1978) y la Zona de Desarrollo Próximo y el enfoque para la educación de estudiantes de inglés como segunda lengua de Ada (1988) resaltan el hecho de que el aprendizaje de una lengua es un acto que se construye en sociedad así como la identidad personal y cultural.

Se desprende de lo anterior que un modelo de lengua no sólo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, sino también los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación.

Todos los aspectos mencionados hasta el momento deben tenerse en cuenta en el diseño de un programa de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, donde el rol de modelo se traslada al profesor quien a través de una propuesta instruccional media y crea las circunstancias de interacción que fomentan el aprendizaje; el estudiante es un aprendiz sofisticado en la medida en que ya poseen todos los componentes de su lengua materna mediando la adquisición de la segunda y está en la capacidad de reconocer las inconsistencias de su producción y reorganizar el sistema que la rige para crear formas

complejas de L2. Es por esto que, los temas propuestos deben atender a los intereses propios de su contexto ya que al crear actividades llamativas para el estudiante no sólo se podrá sacar mayor provecho de la interacción producida sino que se reduce la ansiedad de los estudiantes, además se fortalece gradualmente su confianza en ellos mismos para desarrollar sus habilidades cognitivas necesarias en L2. A la luz de estos conceptos, los escenarios provistos permiten a los estudiantes participar en diferentes actividades con sus compañeros, investigar temas importantes y actuar y adoptar una visión crítica de su aprendizaje.

III.5. La escritura en inglés

La investigación en escritura proviene de diversas disciplinas como la lingüística, psicolingüística y pedagogía debido al diverso conjunto de comportamientos que implica. Por esta misma razón, el conocimiento de los procesos de escritura que se posee es fragmentado. Sin embargo, Musumesi (1998) nos recuerda que el marco teórico para explicar los procesos de escritura como un proceso cognitivo, un acto social y un producto de ambos proviene, en gran parte, de investigaciones realizadas en entornos monolingües. Por esta razón, las diferentes investigaciones en escritura en L2 asumen que el proceso de escritura en L2 es similar al proceso que se lleva a cabo en L1.

Escribir de forma persuasiva, coherente y amena es algo que muchos desearíamos alcanzar en nuestra lengua materna y es el objetivo de muchos aprendices de una segunda lengua. Si bien hay muchos tipos de escritos y muchas razones para aprender a escribir, es ampliamente conocido que escribir supone, para muchos aprendices, retos que trasciende el conocimiento formal de una lengua.

No es un secreto que de todas las áreas de aprendizaje la que más exige a un aprendiz es la escritura. Una de las principales razones por la que la escritura es tan exigente es porque obliga a que varios procesos de aprendizaje tengan lugar. Musumeci (1998) dice al respecto:

“(…) Writing is much more than the physical act for forming symbols on paper (or at a keyboard). It entails recursive thinking and often includes both speaking (in an information-gathering phase as well as talking over ideas with other people prior to or during the writing process) and reading (for example, performing multiple readings of the text as it is being written)”. (Musumeci, 1998, p.6)

Esta cita nos recuerda que cuando una persona escribe, trata de transcribir coherentemente sus conocimientos, y en este proceso, aprende. Las ideas se convierten en una parte funcional del proceso de pensamiento cuando se pueden retomar y expresarse con ellas; pero la escritura a su vez, nos hace reflexionar. Escribir es un proceso dinámico en el que la información obtenida y el conocimiento adquirido se evidencian y en el que podemos hacer un retrato profundo de y una conexión con el tema estudiado. Lugo (2010) citando a Olson nos recuerda que:

[A]t some point in the evolution of writing systems, writing came to preserve and thereby fix verbal form across space and through time. The magic of writing arises not so much from the fact that writing serves as a new mnemonic device, (...) as from the fact that writing may serve an epistemological function. Writing not only helps us remember what was thought and said but also invites us to see what was thought and said in a new way. (Lugo, 2010, p.17)

La escritura, en los diferentes referentes pedagógicos y programas de enseñanza en L2, es usualmente referida como una de las “cuatro habilidades” o se entiende como la diferenciación entre las habilidades “receptivas” (lectura y escucha) y las habilidades “productivas” (escritura y producción oral). Sin embargo, Krashen, (citado en Genesee, 1994) advierte que ésta división quizás no es la más apropiada y, explica que para muchos pedagogos dicha división no es natural ya que no es posible enfocarse en una sola habilidad e ignorar las otras. Musumeci (1998) concuerda con esta afirmación y adiciona que las diferentes habilidades deben clasificarse entre habilidades “interpretativas” y “expresivas” debido a los diferentes factores que involucran cada una de ellas.

A pesar de las muchas similitudes que la expresión oral y escrita comparten, las dos habilidades no son idénticas en naturaleza. A diferencia del habla, escribir no es negociable. El escritor no puede interactuar con el lector sincrónicamente y preguntarle si se ha hecho entender, si ha comunicado efectivamente su punto, etc. Por esta razón, el escribir nos exige comunicarnos de una forma clara y precisa.

Lugo (2010) nos recuerda que el entrenamiento recibido en los procesos de escritura de L1 influye más en la habilidad de producir textos escritos y orales en L2 que el conocimiento lingüístico de L2, es decir, que se crearán productos escritos más ricos en L2 en la medida en que el escritor sea entrenado en las formas y estilos de L2. Gardiner (citado en Lugo, 2010) concuerda con la premisa anterior al indicar que “Language competence is not simply a matter of the production of grammatically-correct sentences, but rather indicates the creative and reflexive adaptation of a given speech-act by particular social agents to fluid and changing social situations” (p. 21). Por otra parte, un estudio realizado por Silva (citado en Musumeci, 1998) demuestra que si bien las pautas del proceso de composición son las mismas en L1 y L2, se establece que escribir en L2 es mucho más

exigente que en L1 y que la estructura de los textos producidos en L2 es diferente. Además, la función de la escritura para los estudiantes de L2 es muy diferente a la función que ésta cumple para nativos de la lengua. Es así como para un estudiante de L2 la escritura de un documento presupone una exigencia académica y se origina del docente que lo solicita, y no del interés del estudiante por registrar sus conocimientos o mostrar su subjetividad como seguramente lo haría en la lengua materna.

Varios investigadores, Mourad (2009), Graham & Perin (2007), Musumeci (1998), y Flower (1993) entre otros, concuerdan en que la forma cómo un aprendiz en una etapa inicial de L2 aborda la tarea de escritura minimiza la planeación, los esfuerzos y el control metacognitivo. Por lo general, la tarea se reduce a contestar una pregunta rápidamente sin mayor desarrollo del tema. Y no hay mayor esfuerzo por parte de los docentes por corregir o retomar el escrito ya presentado en otros contextos de enseñanza-aprendizaje. Graham & Perin (2007) opinan que los estudiantes no han sido adecuadamente entrenados en escritura y hay gran preocupación entre la comunidad educativa pues se está generando un problema de analfabetismo. Rose (citado en Lugo, 2010) al referirse al sistema educativo americano dice: “Writing is a skill or a tool rather than a discipline. A number of our students lack this skill and must be remediated. In fact, some of our students are, for all intents and purposes, illiterate” (p. 19).

El tema del desarrollo de la habilidad escrita, plantea la necesidad de ayudar a los estudiantes a adquirirla. Desafortunadamente, ésta no parece incluirse de manera frecuente en los contextos de enseñanza de L2 por su dificultad en enseñarla y por la falta de motivación de docentes y aprendices hacia ella. La escritura se percibe como el acto mecánico de poner palabras juntas para componer párrafos de acuerdo a unas estructuras enseñadas y cuyo seguimiento se da en la corrección del texto. Se ignoran totalmente todos

los procesos mentales que subyacen a la producción textual. Musumeci (1998) sugiere un cambio en la metodología de la enseñanza de escritura y sugiere un enfoque comunicativo a la escritura:

A communicative approach to foreign language instruction will avoid assigning writing tasks for the sole purpose of practicing language structures. Instead, writing activities will integrate cultural and personal perspectives, along with information derived from lectures, readings, and discussions. Throughout the writing process learners will use the new language to express, interpret, and negotiate their own meaning, not merely to translate predetermined ones.

(Musumeci, 1998, p. 9)

En este mismo sentido, Tribble (1996) plantea que la enseñanza de la escritura debe llevar al docente a hacer una reflexión no sólo sobre por qué y cómo enseñar a escribir sino también qué enseñar. Por lo tanto, las necesidades y lo que desean los aprendices difieren y deben ser tomadas en cuenta a la hora de planear qué se enseña. Al tomar en cuenta lo que puede motivar a un estudiante a escribir, no sólo se ayuda al aprendiz a crear confianza y desarrollar sus propios estilos de escritura, también, se puede buscar hacerle el sujeto, no el objeto, del sistema educativo.

El principal problema parece ser que los estudiantes carecen de un conocimiento básico de cómo acercarse a escribir y cuál es el proceso de escritura. Muchos de los estudios coinciden (Mourad, 2009; Graham, S. & Perin, D., 2007; Flower and Hayes, 1980) en que lo que diferencia un escritor competente de uno novato es su capacidad de concentrarse en factores como la organización, la forma, los objetivos, y la audiencia entre otros. Muchos de los estudiantes no se preparan para escribir, simplemente comienzan a

escribir tan pronto como se les ha asignado una tarea con poca o ninguna preparación. Adicionalmente, tienden a apoyarse en una técnica asociativa en la que simplemente escriben lo que se les viene a la mente. Esta actitud no da lugar al establecimiento de objetivos adecuados o planeación – dos técnicas aplicadas por escritores exitosos (Graham & Perin, 2007; Hamp-Lyons & Heasley, 2006). Adicionalmente, esta actitud hacia la escritura genera claras dificultades en cinco áreas de competencia: (a) generación de contenido, (b) creación y organización de la estructura de una composición, (c) formulación de objetivos y planeación estratégica, (d) ejecución rápida y efectiva de los aspectos mecánicos de la escritura, y (e) revisión del texto y reformulación de objetivos.

Es importante entonces que tanto docentes como estudiantes aborden la escritura desde la perspectiva de un proceso, en el que el desarrollo de la competencia escrita es más importante que la competencia lingüística y en cual la calidad de la escritura mejorará cuando el escritor entienda y experimente la escritura como un conjunto de experiencias. Se han identificado y caracterizado cinco etapas en el proceso de escritura que comprenden a) invención, b) recolección de información, c) organización, d) escritura de borradores, e) revisión y edición (Graham & Perin, 2007).

La identificación de las dificultades en las áreas de competencia y el uso de las etapas de la escritura han dado lugar a la generación de modelos basados en estrategias como el que se describe en la siguiente sección.

III.5.1 Modelo SRSD

La Instrucción de Estrategias Cognitivas - Cognitive Strategy Instruction (CSI) - es un enfoque instruccional que se centra en el desarrollo de las habilidades y procesos de

pensamiento como un medio para fomentar el aprendizaje. CSI se plantea formar estudiantes más estratégicos, independientes, flexibles y productivos en sus procesos de aprendizaje. Su razonamiento se basa en el supuesto de que hay estrategias cognitivas identificables las cuales pueden ser enseñadas (Idol, L. & Jones, B., 1991). La enseñanza con el modelo SRSD, Self-Regulated Strategy Development – Desarrollo de estrategia auto regulada – es un modelo de implementación de la Instrucción de Estrategias Cognitivas.

El modelo se basa en el trabajo investigativo de Graham et al. Graham (2007) plantea que el llevar a un estudiante a ser competente en escritura requiere generar cambios en el conocimiento, motivación, comportamiento y habilidades básicas del estudiante. Este cambio se puede producir a través de prácticas pedagógicas efectivas de escritura realizadas frecuentemente. En la investigación de meta-análisis de la literatura en escritura que Graham y Perin (2007) realizaron encontraron que hay once elementos instruccionales para la enseñanza de la escritura que favorecen la calidad de los ensayos; además, el uso sistemático y explícito de la instrucción estratégica tiene un impacto positivo en la producción escrita general.

Estos elementos instruccionales pueden emplearse en conjunto o individualmente y su objetivo principal es involucrar al estudiante en actividades explícitas y sistemáticas necesarias para planear, revisar y editar las cuales han mostrado tener un efecto positivo en la calidad de los escritos producidos por los alumnos.

Tabla 5. ELEMENTOS INSTRUCCIONALES PARA LA ESCRITURA REPORTADOS POR GRAHAM, & PERIN

| |
|--|
| Elementos efectivos para mejorar la habilidad en escritura |
| Estrategias de escritura involucra la enseñanza de estrategias para planear, revisar y editar composiciones |
| Resumen involucra la enseñanza explícita y sistemática del resumen de textos |
| Escritura colaborativa emplea preparativos instruccionales en los que los estudiantes |

| |
|---|
| trabajan juntos para planear, escribir borradores, revisar y editar su composición |
| Metas de producción específicas asigna a los alumnos metas específicas y a su alcance |
| Procesamiento de palabras emplea el uso de computadores y procesadores de palabra como apoyo instruccional para las tareas de escritura |
| Combinación de oraciones implica la enseñanza de la construcción de oraciones más complejas y sofisticadas |
| Pre escritura involucra a los estudiantes en actividades que diseñadas para ayudarles a generar u organizar ideas para sus composiciones |
| Actividades de investigación involucra a los aprendices en el análisis de información que se necesita y concreta para ayudarles a desarrollar ideas y contenidos para una tarea de escritura particular |
| Enfoque de escritura como proceso entreteje un número de actividades instruccionales para la escritura en talleres de escritura que enfatizan las oportunidades de escritura de extensión, escritura para una audiencia real, instrucción personalizada y ciclos de escritura. |
| Estudio de modelos proveen a los alumnos la oportunidad de leer, analizar y emular modelos de escritura |
| Escritura para materias de contenido emplea la escritura como una herramienta de aprendizaje para una materia curricular |

Nota. Fuente: Graham & Perin. (2007). Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.

Se han realizado varias investigaciones para explorar cómo se puede ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje a desarrollar su habilidad de escritura mediante el uso de estrategias y procedimientos auto regulatorios empleados por escritores avanzados. Harris, Graham y colegas han conducido un programa investigativo para examinar la aplicación del modelo SRSD a la enseñanza de la composición escrita, así como la integración del modelo SRSD y el enfoque de escritura como proceso. Diferentes investigadores (Harris et al., 2011; Graham & Hebert, 2010; Graham & Perin, 2007; Harris, Graham & Mason, 2003, entre otros) reportan que el modelo SRSD no sólo fomenta la colaboración de los estudiantes en el desarrollo de las estrategias para la planeación y revisión sino también mejora la regulación de estas estrategias, la calidad en la tarea y las características individuales y actitudinales que pueden interferir con el desempeño en

escritura. Mourad (2009) reporta que la enseñanza con el modelo SRSD ha sido exitosamente implementado en varios programas e impulsado el desarrollo de varias áreas de la escritura.

This approach has been successful in helping students with LD develop strategies for brainstorming (Harris & Graham, 1985), semantic webbing (MacArthur, Schwartz, Graham, Molloy, & Harris, 1996), using text structure to generate possible writing content (Danoff, Harris, & Graham, 1993; De La Paz & Graham, 1997; Graham & Harris, 1989a), setting goals (Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995), peer response in revising (MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991), and revising for both mechanics and substance (Graham & MacArthur, 1988; Graham et al., 1995). In over 15 studies conducted to date by Harris, Graham, and their colleagues, or by independent researchers, SRSD has provided an effective means for teaching writing and self-regulation strategies to students with LD, resulting in improvements in both the quantity and quality of writing (cf. Harris, Graham, & Schmidt, 1997). (Mourad, 2009, p. 8)

Graham et al reportan que la implementación del modelo SRSD ha generado cambios en cuatro aspectos del desempeño de los estudiantes: calidad de los escritos, el conocimiento de la escritura, el enfoque a la escritura y la eficacia del escritor. Recientemente, el estudio de meta-análisis realizado por Rogers y Graham (2008) demostró que la enseñanza con el modelo SRSD puede ser efectiva en el mejoramiento de la calidad de los ensayos producidos en. Los autores reportan que:

Self-Regulated Strategy Development (SRSD) is a particularly effective approach for teaching writing strategies. The average weighted effect size for SRSD studies (1,14) was larger than for non-SRSD studies (0,62). [...] Strategy

instruction is well supported by research. Its effects appear to be more dramatic for lower achieving writers than for those across the full range of ability. Although SRSD had stronger effects than most other strategy approaches, the meta-analysis indicates moderate to strong effects of writing strategy instruction in general. (Rogers y Graham, 2008, p. 24)

Este modelo enseña estrategias de escritura a los estudiantes para llevar a cabo una tarea específica como escribir un ensayo persuasivo o una historia. La estrategia usualmente se enfoca en la planeación, escritura de borradores, revisión, edición o la combinación de estos procesos. Adicionalmente, se enseña a los estudiantes otros conocimientos como, por ejemplo, los atributos y elementos de una buena historia los cuales son necesarios para implementar las estrategias efectivamente. De igual manera se les enseña uno o varios procedimientos auto regulatorios como auto instrucción, proposición de objetivos, auto monitoreo, y auto-refuerzo¹ con el fin de mejorar la motivación y regular el uso de las estrategias, la tarea de escritura y el comportamiento durante el proceso.

El modelo consta de seis etapas de instrucción las cuales representan un “meta guión” que provee pautas generales (Harris et al, 2003, 2011). Las etapas se presentan a continuación e incluyen a) desarrollo de los fundamentos; b) discusión; c) modelado; d) memorización; e) apoyo a la estrategia y f) ejecución independiente. Según sus autores, estas etapas se pueden reordenar, combinar, modificar o eliminar de acuerdo con las

¹ El auto-refuerzo es el proceso mental y afectivo del aprendizaje por medio del cual se espera aumentar la probabilidad de la respuesta que se dé y evitar los efectos negativos o desfavorables del fracaso. Así como un docente prepara refuerzos adecuados para alejar la atención del aprendiz del sentimiento de frustración que puede causar el fracaso, el auto refuerzo anima a la persona a que piense en posibles maneras de cambiar la situación y centrarse en metas alcanzables para lograr la tarea o el objetivo propuesto.

necesidades de estudiantes y docentes. Por ejemplo, la etapa de memorización no se emplea con todos los estudiantes y ha sido especialmente utilizada con estudiantes que tienen problemas graves de aprendizaje y memoria. El modelo se refiere al proceso de escritura empleando estrategias tanto auto regulatorias como específicas para la escritura de un ensayo. Simultáneamente a las estrategias de escritura, se desarrollan cuatro estrategias de auto regulación – establecimiento de objetivos, auto instrucción, auto monitoreo y auto-refuerzo.

Etapa 1. Activación y desarrollo de los antecedentes

La primera etapa de instrucción involucra el ayudar al aprendiz a desarrollar las habilidades previas necesarias para entender, adquirir y ejecutar la estrategia de escritura y los procedimientos auto regulatorios. En el proceso, se guía al estudiante a través de una breve discusión sobre el tipo de ensayo a escribir así como sobre los diferentes elementos que conforman dicho ensayo; es decir, los criterios para un buen ensayo. Adicionalmente, los estudiantes leen y analizan, en compañía con el asesor, varios ejemplos del tipo de ensayo a escribir e identifican las diferentes partes del ensayo, las cuales constituirán su esquema de escritura. También se motiva a evaluar el efecto que tienen los comentarios y actitudes hacia la efectividad de la tarea y, por lo tanto, a corregirlo por medio de frases o proposiciones positivas que el escritor debe formularse a sí mismo.

Etapa 2. Discusión de la estrategia

En esta etapa, el docente y el aprendiz examinan y discuten el desarrollo de textos escritos y las estrategias empleadas para realizar una tarea específica. Se presenta la estrategia de escritura, y se examinan su propósito y beneficios así como cuándo y dónde

emplearla. El estudiante se compromete a aprender la estrategia y se motiva para que actúe como colaborador. Durante el desarrollo de esta etapa, se introduce la estrategia de escritura a través de un esquema o boceto del ensayo. Se espera que el estudiante identifique la audiencia y las razones por las cuales escribe el ensayo. Luego, cada participante desarrolla un esquema de su ensayo incluyendo la oración temática o argumento principal, ideas secundarias que apoyen el argumento y una conclusión. Mientras el aprendiz escribe, se le recuerda revisar y mejorar el esquema. Con el fin de ayudar a los estudiantes a recordar las etapas, el docente emite claves orales que le permiten al participante visualizar la estrategia de escritura. Estas claves pueden darse en forma de preguntas que lo van guiando.

Etapa 3. Modelado de la estrategia

Durante la tercera etapa, el docente modela cómo emplear la estrategia utilizando adecuada auto-instrucción que incluye definición del problema, planeación, auto evaluación, y corrección de errores y enunciados de auto-refuerzo. El docente modela la estrategia frente a la clase. Durante la planeación y escritura del ensayo, el docente usa una variedad de auto instrucciones que le ayudan a orientar la estrategia, el proceso de escritura y su comportamiento. Los estudiantes participan ayudando al docente mientras éste planea, toma notas y escribe el primer borrador de su ensayo. Los participantes analizan cómo el docente lleva a cabo su tarea de escritura y juntos colaboran para ajustar la estrategia y hacerla más efectiva. Los estudiantes luego desarrollan y registran los enunciados que ellos emplearán durante el proceso de escritura. Estos incluyen enunciados o preguntas de resolución de problemas, planeación, auto-evaluación y auto-refuerzo.

Etapa 4. Memorización de la estrategia

Durante esta etapa, los estudiantes trabajan para memorizar la estrategia de escritura, empleando ayudas nemotécnicas o gráficas y las diferentes auto-instrucciones que planean utilizar durante el proceso. Se anima al aprendiz a parafrasear en la medida en que el mensaje original se preserve.

Etapa 5. Refuerzo de la estrategia

El objetivo de esta etapa instruccional es apoyar los esfuerzos del estudiante mientras aprende a utilizar estos procedimientos exitosa e independientemente. Los participantes reciben asistencia del docente y de otros compañeros durante la implementación de la estrategia de escritura. Durante esta etapa de aprendizaje se introducen los procedimientos de auto regulación que incluyen el planteamiento de objetivos y la auto-evaluación. El docente ajusta el nivel de soporte o apoyo en la medida en que el estudiante domina los procedimientos.

Etapa 6. Ejecución independiente

En este punto, los estudiantes están en capacidad de emplear la estrategia de forma independiente – sin el apoyo del docente. El docente provee retroalimentación positiva y constructiva según se necesite y motiva al aprendiz a usar mentalmente sus enunciados.

Según Graham , el modelo SRSD se caracteriza por permitir un aprendizaje interactivo en la medida en que el estudiante es visto como colaborador para determinar los objetivos de la instrucción, completar la tarea e implementar, evaluar y modificar las estrategias y procedimientos de adquisición de la estrategia. Permite ajustar los procesos para individualizar la instrucción y mejorar las habilidades de los estudiantes. Además al

permitir apoyo y retroalimentación individual, el docente puede modificar las etapas de la estrategia y adaptarlas a las capacidades y necesidades de sus estudiantes. Al definir las, se asegura que el estudiante no avance en la medida en que no domine la etapa anterior. Finalmente, se presenta como un proceso evolutivo el cual permite introducir nuevas estrategias y construir y mejorar las estrategias ya adquiridas.

El modelo SRSD facilita una valoración continua y significativa. La enseñanza de estrategias para llevar a cabo procesos de escritura básicos como planeación, realizar borradores y edición promete ser una solución efectiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su calidad de escritura. Este modelo instruccional permite promover la autonomía del aprendizaje en el área de la enseñanza-aprendizaje de L2. Además, permite colocar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo la auto-instrucción, auto-direccionamiento, auto-acceso e instrucción individualizada, componentes importantes en un ambiente virtual. Todos estos elementos indican que hay una variedad en los grados de involucramiento del aprendiz y el tutor, que van desde el control total hasta el control parcial sobre los objetivos y actividades de aprendizaje por parte del estudiante hasta el control directo al indirecto del maestro en métodos y materiales, y lugares y ritmo de estudio.

Adicionalmente, este modelo promueve las habilidades de pensamiento crítico a través de actividades iniciales que reducen la ansiedad de los estudiantes y que están enfocadas en fortalecer la confianza del estudiante gradualmente para desarrollar sus habilidades cognitivas. Los escenarios provistos permiten a los estudiantes participar en diferentes actividades con sus compañeros, investigar temas importantes y actuar y adoptar una visión crítica de su aprendizaje.

III.6. El ensayo expositivo

Vargas (1996 citado en “Fundación Cientec”, 2006) dice del ensayo que “constituye uno de los principales recursos de la cultura moderna (...) por su medio es que se debaten las ideas más influyentes, se conocen los últimos aportes de la ciencia, se forma opinión, se produce discrepancia productiva” (“Fundación Cientec”, 2006) resaltando así la importancia del ensayo como el género literario que hoy en día se impone en el ámbito académico.

Gómez de Baquero (citado en Vargas, 1996) afirma que: "El ensayo está en la frontera de dos reinos: el de la didáctica y el de la poesía y hace excursiones del uno al otro" (“Fundación Cientec”, 2006). Esta cita pone de manifiesto el hecho de que el ensayo es un género literario responsable que obvia la rigidez teórica con el fin de aumentar la lecturabilidad y la capacidad explicativa. Es, por lo tanto, que el desarrollo de la habilidad escrita debe considerarse como la base del desarrollo individual y social. Los ensayos brindan al escritor la oportunidad de demostrar lo que puede hacer y lo que sabe. El diccionario de la Real Academia Española define un ensayo como un “escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito” (“Real Academia Española”, 2010). Esta definición describe la particularidad de presentar discernimiento, reflexión y síntesis que tiene el escritor frente a un tema.

Un ensayo es, por lo general, la respuesta a una pregunta que solicita acordar o disentir con algún enunciado en el que se solicita discutir críticamente un tema, valorar una proposición o hacer una elección. Un ensayo presenta argumentos a favor o en contra de un tema y un argumento es, entonces, una serie de generalizaciones o proposiciones apoyadas por evidencia o razonamiento que llevan a una conclusión justificada.

Baker y Brizee (2010) a través del sitio The Online Writing Lab (OWL) reconocen cuatro tipos de escritos dentro de este género literario:

- El ensayo expositivo
- El ensayo descriptivo
- El ensayo narrativo
- El ensayo argumentativo (persuasivo)

A continuación se hace una descripción de las características del ensayo expositivo ya que los estudiantes del nivel 6 del DLCE deben elaborar este tipo de textos.

El ensayo expositivo exige al escritor investigar una idea, evaluar su evidencia, exponer la idea y establecer un argumento válido de forma clara y concisa (Baker y Brizee, 2010). Esto se puede llevar a cabo mediante la comparación y contraste, la definición, el ejemplo, el análisis de causas y efectos, etc. Este tipo de texto es usualmente asignado como herramienta de evaluación en un medio académico y se encuentra por lo general en varios formatos de exámenes como en el IELTS – International English Language Testing System o el TOEFL – Test Of English as a Foreign Language.

Baker y Brizee, (2010) advierten que para lograr una buena estructura en este ensayo se espera evidenciar:

- Los antecedentes generales del argumento
- El caso o problemática considerada
- Los problemas relacionados a este y sus posibles soluciones
- La evaluación del escritor a estos problemas y soluciones

(“The Online Writing Lab”, 2010)

En el ensayo expositivo de comparación y contraste, el escritor debe comparar o contrastar los aspectos un tema. En tanto que el ensayo de comparación enfatiza las similitudes, el ensayo de contraste resalta las diferencias. Éste exige que el escritor establezca sus preferencias y las apoye con evidencia.

Hay dos estructuras clásicas para el ensayo de comparación o contraste. La primera se llama organización en bloque (block arrangement) y la segunda es llamada organización punto a punto (point-by-point arrangement) o sucesión (alternating arrangement).

En la organización en bloque, los temas a ser comparados se discuten en párrafos diferentes. Cada tema descrito debe desarrollar los mismo subtemas o características. Su estructura es:

- Introducción en la que el escritor establece el propósito de discutir las diferencias o similitudes entre un tema
- Tema A y sus características
- Tema B y sus características
- Conclusión

En la organización punto a punto, las características de cada tema son discutidas un párrafo. El desarrollo de cada diferencia o similitud debe realizarse individualmente. Su estructura es:

- Introducción en la que el escritor establece su propósito de discutir las diferencias o similitudes entre un tema
- Primera característica del tema A y B.
- Segunda característica del tema A y B.
- Tercera característica del tema A y B.

- Conclusión

El escritor debe además decidir si establece su opinión en la introducción o conclusión. En algunas ocasiones es posible no dar la opinión y dejar que el lector establezca su opinión con base a los argumentos dados pero, por lo general, se espera que éste indique cuál es su punto de vista en relación con el tema.

Baker y Brizee, (2010) argumentan que la organización de la escritura en esquemas no toma en cuenta el carácter único de cada escrito y sugieren que es más útil aproximarse a la estructura de un texto mediante una estrategia de cuestionamiento. Sin embargo, pedagogos e investigadores concuerdan que estos esquemas ayudan en el proceso de escritura y equipan a los aprendices para desempeñarse mejor en esta tarea lo cual claramente se retoma en el modelo SRSD.

III.7. El error en la escritura en L2

Se han distinguido tres tipos de problemas en la producción escrita y oral de L2, a saber:

- El lapsus lingüístico (*slips* en inglés) hace referencia a una confusión en la que el hablante conoce la forma adecuada pero la ha olvidado temporalmente. Al percatarse del problema, el usuario puede corregirlo inmediatamente.
- El equívoco (*mistake* en inglés) hace referencia al fallo que comete el hablante y que será corregido, sólo si se le indica su error. El hablante conoce la forma adecuada pero la ha olvidado temporalmente por lo que está en capacidad de corregirla.

- El error (*error* en inglés) hace referencia a problemas causados por la ignorancia de la forma correcta y, por lo tanto, no puede hacer una buena producción de la estructura. Un hablante nativo de la lengua no produce este tipo de interferencias y, es mucho más difícil de erradicar. Tanner & Green (1998) advierten que los errores pueden evidenciar aprendizaje ya que los aprendices pueden estar aplicando reglas de su lengua o de lo que han adquirido de L2.

El análisis de errores es el proceso empleado por lingüistas y pedagogos para determinar la incidencia, la naturaleza y las causas y consecuencias de los problemas en L2. Su identificación es valiosa principalmente por tres razones:

- Indican al maestro qué se debe enseñar
- Indican al investigador cómo ocurre el proceso de aprendizaje
- Son un medio para el aprendiz de probar las hipótesis que tiene de L2

(Carrió, 2002, p. 244)

La lingüística tradicionalmente se ha dedicado al análisis de la naturaleza y las leyes que gobiernan el lenguaje. La teoría lingüística generativa de Chomsky busca caracterizar la competencia lingüística de los hablantes de L1 y explicar cómo es posible que un niño adquiriera dicha competencia. La investigación realizada para hablantes de L2 tiene objetivos similares y busca, principalmente, caracterizar la competencia de los no nativos. Se ha empleado el término interlengua para referirse a la competencia lingüística del aprendiz de L2. Ésta se caracteriza por ser propia de cada hablante y por mediar el aprendizaje L2. Corder (citado en Carrió, 2010) nos recuerda que la producción de un hablante no nativo es

sistemática y se encuentra gobernada por reglas. Sin embargo, es variable y está en constante evolución lo que le permite al aprendiz de L2 avanzar.

A diferencia del Análisis Contrastivo, en el Análisis de Errores éstos se describen en términos de la lengua meta sin necesidad de hacer referencia a la lengua materna del aprendiz. Krashen (2002) sugieren que los aprendices deben comenzar a no cometer el error para luego producir la lengua meta. El modelo de automaticidad de Gatbonton (citado en Vangehuchten et al., 2012) sugiere que el aprendizaje de L2 involucra dos estadios: el primero es el estado de aprendizaje y el segundo implica la eliminación de aprendizajes antiguos y erróneos para dejar los correctos.

Diferentes investigadores en lingüística como Yang (2010), Carrió (2002), y Naranjo (2009), entre otros, coinciden en que los errores se presentan en distintos niveles, lo que da origen a tipologías de errores algunas de las cuales se presentan en la tabla a continuación:

Tabla 6. TIPOLOGÍA DE ERRORES SEGÚN YANG, NARANJO Y CARRIÓ.

| Yang | Naranjo | Carrió |
|---|---|--|
| ORTOGRÁFICOS <ul style="list-style-type: none"> • Puntuación • Tipográficos • Disléxicos • Por confusión | MECANICOS <ul style="list-style-type: none"> • Mayúscula/ minúsculas • Puntuación • Tilde | NIVEL GRAMATICAL (MORFO-SINTÁCTICO) <ul style="list-style-type: none"> • Sintagma nominal • Sintagma Verbal • Sintagma adverbial • Conexión oracional |
| LEXICOS <ul style="list-style-type: none"> • Formales • Semánticos | LEXICOS <ul style="list-style-type: none"> • Escogencia de palabra inapropiada • Interferencia de L1 • Forma incorrecta | NIVEL LÉXICO <ul style="list-style-type: none"> • Interferencia de lengua materna (L1) • Escritura incorrecta • Elección errónea de una palabras |
| PRAGMATICOS Causados por el uso de L2 | GRAMATICALES <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis • Omisión de palabras • Palabras sobrantes • Tiempos verbales | COHESIÓN ORACIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Conjunciones • Desorden en la estructura oracional • Influencia de la L1 |

| Yang | Naranjo | Carrió |
|------|--|--------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desinencia • Interferencia • Concordancia por género y por número <hr/> <p>DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas irrelevantes • Ideas incompletas no desarrolladas o no ejemplificadas • División de párrafos • Enlace • Redundancia • Incoherencia • Cohesión | |

Los programas curriculares han enfocado principalmente las actividades de escritura en un escenario gramatical. El objetivo principal ha sido asegurar la precisión en la estructura, dejando a un lado aspectos como el propósito, la audiencia y el contexto. Es decir, la corrección en producciones escritas se centra en problemas asociados a la competencia lingüística de los usuarios de L2 más que en el proceso de escritura.

Ferris (2004) concluye que debido a los pocos estudios realizados sobre si la corrección ayuda con la calidad de los escritos no se puede determinar su inutilidad o efecto sobre los estudiantes. A pesar de esto, resalta que algunas de las investigaciones realizadas en adquisición en L2 y en investigaciones sobre escritura concluyen que:

- Sin instrucción explícita y retroalimentación al error, los adultos pueden fosilizar su errores y no continuar su proceso de perfeccionamiento de la lengua.
- Los estudiantes que reciben retroalimentación son más dados a detectar y corregir sus propios errores en la etapa de edición que aquellos que no reciben ninguna retroalimentación.

- Los estudiantes tienden a asistir a las sesiones de corrección y a apreciar la retroalimentación recibida. Esto puede constituir un elemento de motivación para corregir sus errores y trabajar con más ahínco en mejorar sus escritos.

(Ferris, 2004, p.56)

Como ya se había mencionado en los apartes anteriores, durante el proceso de desarrollo del lenguaje, los aprendices en su práctica, construyen reglas para las regularidades del idioma que escuchan en las conversaciones de otros y, aún cuando cometen errores, estos proveen claves de que el niño está construyendo su propia hipótesis de cómo funciona la lengua. Las investigaciones realizadas en L2 plantean que la creación y prueba de hipótesis en el proceso de adquisición de L2 hacen parte del desarrollo de la competencia de un aprendiz y, por lo tanto, el cometer errores debe ser visto como una señal de aprendizaje y como una etapa del proceso de la cual podemos aprender. Para Edge (citado en Tanner & Green, 1998) esto se evidencia cuando arguye que, “many of the things we call mistakes and see as problems are in fact signals that our students are successfully learning the language” (p. 93). A nivel pedagógico, por otra parte, se estima que el manejo del error y su corrección potencializan la autonomía de los estudiantes y los entrena para controlar su propia producción en L2.

La atención excesiva sobre el error en la producción de los estudiantes, por otra parte, en ocasiones, puede llegar a ser hasta perjudicial y contraproducente en la medida en que se puede caer en la detección de los defectos y no en los logros alcanzados por el aprendiz, esta actitud por parte del docente puede desmotivar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Autores como Musumeci, (1998) nos recuerdan que el proceso de

identificación de error puede no ser un método efectivo en la adquisición de L2 cuando afirma que: “Research has shown that correcting every grammar error, especially in composition-oriented writing, is not an effective way to improve student’s performance, besides it being a laborious and time-consuming task for the instructor” (p. 22), y anota además que un indicador de mejoría en escritura se da en la cantidad de escritura en L2; es decir, la escritura mejora en la medida en que el estudiante escribe más.

En tanto la disputa continua, Ferris (2004) argumenta que si bien no hay indicadores claros del efecto positivo o negativo de la corrección gramatical en el desarrollo de escritura, se justifica el uso de la corrección de errores en tanto que profesores y estudiantes estén dispuestos a hacerlo, a la par que menciona la necesidad de continuar investigando en esta área.

III.8. Estado del Arte

Escribir es una tarea compleja y el desarrollar esta competencia desde una temprana edad constituye una preocupación entre pedagogos e investigadores. Muchas de las investigaciones en el área giran alrededor del diseño instruccional y del proceso metacognitivo de la escritura ya que se evidencia que el desarrollo de las habilidades escritas depende en gran medida de los cambios que se efectúen a nivel del comportamiento estratégico, conocimiento y motivación del aprendiz. Un proyecto conducido por la Blau, Whitney, y Cabe (2006) - en el que se entrenó a docentes de 141 colegios con clases y currículos similares en estrategias de clase para la enseñanza de la escritura - encontró que aun cuando los docentes empleaban estrategias similares, “striking differences were found in the way teachers prepare students to write, develop a piece of writing, and

promote student investment in writing” (p. 203). Lo cual indica que a pesar de que los profesores estaban aplicando el mismo tipo de estrategias hubo otros factores que dieron como resultado una diversidad en los escritos producidos por los estudiantes. No obstante estas diferencias, se evidenciaron resultados positivos en el fortalecimiento de las competencias escritas en áreas como el desarrollo de ideas, la organización textual y la argumentación para justificar una opinión. Los resultados de este estudio que se realizó en condiciones de presencialidad, da lugar para preguntarse cuál sería el panorama en un AVA.

Lacon y Ortega (2008) en su investigación *Cognición, metacognición y escritura* exponen un modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza de la producción escrita. El modelo se aplicó con alumnos del nivel medio – 9° de Educación General Básica, tercer ciclo (EGB3) – de una escuela de escolaridad común de la ciudad de Mendoza, República Argentina. El modelo contempla 8 fases: a) Escribir un texto dentro de los parámetros de una situación comunicativa consensuada, b) Construir una representación del texto en la memoria aplicando estrategias de lectura, c) Construir un modelo adecuado de producción escrita en la memoria, d) Proponer estrategias correctoras de los escritos, e) Aplicar estrategias de escritura, f) Producir textos aplicando reflexivamente estrategias de escritura, con apoyo externo en las tareas de revisión y corrección, g) Escribir un texto y monitorear autorreflexivamente el texto que se va produciendo y el producto final. Determinar reflexivamente las estrategias aplicadas y h) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje seguido y elaborar conclusiones. Las investigadoras reportan que el seguimiento sistemático de estas fases logra en los aprendices “niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción” (p. 250) lo cual redundará en una identidad propia como escritor.

En el contexto nacional el libro *Escritura Académica y Ambientes Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior* de Varón y Moreno (2009) aborda de alguna manera ese cuestionamiento al plantearse la situación problemática: ¿Cuáles son los elementos de diseño pedagógico que debe tener un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como el Laboratorio de Escritura de la Universidad Nacional, para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de pregrado? Este equipo de docentes de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Bogotá, observaron el diseño metodológico y las interacciones que se daban en dos cursos presenciales apoyados en AVA, tres laboratorios virtuales y un espacio de escritura en línea no controlado. Los resultados se reportaron desde dos áreas: los usuarios de los ambientes observados y las herramientas análogas y digitales disponibles en ellos.

Fue posible identificar roles para los estudiantes, los docentes (quienes dirigen las clases presenciales y hacen uso de ambientes virtuales como parte del desarrollo curricular) y los tutores (quienes se encargan estrictamente de los cursos virtuales). Se reconoce el papel de los estudiantes como escritores, sus actitudes, preferencias, hábitos, exigencias y responsabilidades, y la función que la escritura cumple en su vida estudiantil y personal. Adicionalmente, se evidencian los roles que cumplen los docentes en un curso de escritura presencial y virtual, a saber: indagador, orientador y acompañante escritural. Por otra parte, se describe el perfil y las funciones de un tutor o monitor para un AVA. Sin embargo, no se discuten estrategias de enseñanza para mejorar las habilidades escritas de los estudiantes.

Otro estudio a nivel universitario, sin embargo, hace un acercamiento a estrategias para mejorar las habilidades escritas en estudiantes universitarios en un curso virtual, generando un punto de encuentro con los intereses de la presente investigación. Villegas (2007), de La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, diseñó un estudio

durante el segundo semestre del 2003 llamado *Computer Mediated Communication and Writing: A case study at the Language Center, Universidad Pontificia Bolivariana*. El proyecto se basó en el trabajo de Matas y Birch, (2000) y buscaba contestarse la pregunta: ¿Cómo la comunicación mediada por computador ayuda a los estudiantes a mejorar su habilidad de escritura a través de la corrección de los compañeros de clase y el docente en un grupo de discusión en Internet? El investigador implementó el uso de correo electrónico en una lista de discusión en Yahoo.com para apoyar la competencia escrita de las clases presenciales de estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana. La implementación del grupo de discusión a través de Yahoo.com permitió cumplir con dos requerimientos importantes: un lugar de reunión y un espacio que fomentara el aprendizaje autónomo. Los estudiantes elaboraban un escrito que enviaban al tutor quien ponía el documento en un formato que le permitía a los otros participantes hacer correcciones y lo publicaba en el sitio de reunión que ofrecía Yahoo.com. Luego de dos semanas en las que se esperaba la participación activa de los estudiantes, el profesor publicaba su propia versión de correcciones del documento con el fin de que todos los participantes pudieran comparar sus impresiones. Se esperaba que el autor leyera y contrastara los comentarios del docente y de los estudiantes y que elaborara una versión final teniéndolos en cuenta. Es claro que en esta investigación la corrección entre pares se asume como la estrategia central para mejorar las habilidades de escritura.

Los resultados reportan que la mediación de las TIC favoreció el mejoramiento de la habilidad escrita, en especial entre aquellos participantes que trabajaron activamente durante el curso. No se vio mejoría en los estudiantes cuya participación fue baja. Se evidenció, además, cómo la experticia de los usuarios con las herramientas puede limitar el

progreso en la materia. A pesar de lo interesante de los resultados, no hay elaboración en este estudio sobre otras estrategias que contribuyan al mejoramiento de la habilidad escrita.

A nivel internacional las experiencias son múltiples. Resalta la investigación de Yu-Chuan y Hao-Chang (2011). Su estudio *Students' Perceptions of Wiki-Based Collaborative Writing for Learners of English as a Foreign Language* propone un enfoque colaborativo basado en Wikis para apoyar la escritura en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se planteó un proyecto de escritura colaborativa mediada por computador el cual preveía cinco etapas para apoyar el proceso de escritura: 1. planeación colaborativa, 2. escritura de borradores dividido entre los miembros, 3. revisión de pares, 4. edición conjunta y 5. publicación individual. El proyecto estaba enmarcado en el curso presencial de composición en inglés. Participaron 51 estudiantes de una universidad del centro de Taiwán. Se dio dos tipos de andamiaje: procedimental y colectivo para promover la autorregulación de los participantes y promover el desarrollo de las habilidades de escritura. Se adoptó una encuesta de referencias cruzadas para indagar las percepciones de los estudiantes hacia la escritura colaborativa basada en Wikis y la percepción de su trabajo en cada etapa del proceso colaborativo. Los resultados muestran que un gran porcentaje de los estudiantes está satisfecho con el ambiente de escritura basado en Wikis y que el diseño instruccional de implementación del proyecto asiste al aprendiz de L2 en el cumplimiento de tareas escritas en el internet.

La presente investigación no encontró evidencia de otros trabajos en la línea de estrategias para la escritura y virtualidad que hicieran una consideración más amplia en cuanto al número y variedad de estrategias. Sin embargo se hizo un rastreo de investigaciones que al menos en la presencialidad adoptaran el modelo SRSD.

Por casi 20 años, el modelo SRSD se ha empleado a nivel escolar para enseñar estrategias de escritura y procedimientos auto-regulatorios a estudiantes con dificultades en el área de escritura con el fin de ayudarles a desarrollar un enfoque más sofisticado hacia la tarea de escribir. La literatura publicada da evidencia de que el modelo se ha aplicado básicamente como una estrategia de clase, es decir se usa a nivel presencial, no hay, de acuerdo a la literatura, una aplicación del modelo SRSD en AVAs. No obstante, vale la pena hacer una breve revisión de los resultados reportados por estudios como el de Harris, Graham y Perin, entre otros, que mostraron una mejoría significativa con el uso del modelo en cinco áreas principalmente: a) elementos del tipo de texto; b) calidad del escrito; c) conocimiento del proceso de escritura; d) acercamiento a la tarea de escritura y e) eficacia. A nivel universitario destaca el trabajo de Esperanza Bausela Herreras (2000) de la Universidad de León en el proyecto titulado Diseño de un programa instruccional piloto de metacognición, con relación a la expresión escrita, dirigido a alumnos universitarios quien implementó el modelo SRSD como un programa instruccional que fortaleció las competencias escritas en L1 de estudiantes universitarios.

La búsqueda realizada demuestra que se han implementado proyectos de escritura mediados por TIC los cuales demuestran cómo se puede mejorar las competencias lingüísticas empleando un entorno virtual enriquecido con herramientas tecnológicas a la vez que pueden brindar un aprendizaje más significativo, y hacen que sus participantes se sientan más seguros al cometer errores. Sin embargo, no se pudo encontrar evidencia del uso de AVAs mediados por el modelo SRSD que apoyen el fortalecimiento de la competencia escrita en L2.

IV. DISEÑO DEL AMBIENTE

IV.1. Descripción del ambiente virtual de aprendizaje

El AVA para este proyecto es un entorno académico que apoya procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad híbrida o mixta y se adapta a las diferentes formas de aprendizaje de sus participantes y al programa curricular establecido por el DLCE. Se encuentra en la plataforma de educación electrónica Moodle: VirtualSabana en los servidores de la universidad de la Sabana. Para su acceso, se debe estar inscrito en el curso y tener una clave y contraseña institucional. Una vez se ha ingresado a la plataforma, se despliega una página personal que muestra todos los cursos virtuales en los que el estudiante está inscrito.

Este entorno académico acompaña la entrega y gestión de los contenidos del curso, además de favorecer el fortalecimiento de las diferentes habilidades comunicativas en L2. Uno de los objetivos es el fortalecimiento de la competencia escrita y con el fin de lograr este objetivo, se fortaleció el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado basadas en modelo SRSD, Self-Regulated Strategy Development – Desarrollo de estrategia autorregulada. Éstas se asumen como un mecanismo para fomentar la exploración, experimentación y reflexión frente al proceso de escritura mientras se apoya el estudio independiente y la autonomía de sus participantes.

Las etapas de la escritura como proceso cognitivo – recolección de información, planeación, textualización, revisión y edición – es el enfoque conceptual que lidera este objetivo. De este concepto se crean estrategias pedagógicas y didácticas y se construyen herramientas para apoyar la competencia de escritura, en particular. Este concepto no sólo

se encuentra como actividades de aprendizaje, sino como contenidos disponibles para los estudiantes, en el momento de escribir sobre un tema determinado. El ambiente no enfatiza ni el tema ni el producto sino el proceso que debe seguir el estudiante para escribir un texto.

Adicionalmente, leer para escribir y escribir para aprender son dos conceptos que caracterizan no sólo al ambiente sino el diseño de los recursos de aprendizaje. La lectura y la escritura son transversales a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aportan los elementos necesarios para aprender una lengua. Graham y Hebert (2010) realizaron un estudio de meta-análisis en el que investigaron el efecto de las tareas de escrituras sobre la habilidad lectora y encontraron una estrecha relación entre la lectura y la escritura. Es bien conocido que a través de la lectura se adquiere conciencia de las formas lingüísticas y culturales que enmarcan esa lengua y mediante su escritura se evidencia el aprendizaje de las mismas; además, la lectura redonda en la formación de la conciencia del escritor (Graham y Hebert, 2010).

El AVA se diseñó a partir de la creación un ambiente enriquecido por la lectura la cual aportaría al proceso cognitivo de la escritura que llevan a los estudiantes a discutir sobre los diferentes recursos propuestos cumpliéndose así la premisa de leer y reflexionar para luego escribir.

Además de aportar los elementos necesarios para escribir un buen ensayo, el AVA busca un doble objetivo. Primeramente, solicitar que los integrantes del curso trabajen en grupo y, en segundo lugar, hacer que los participantes se integren a la parte cultural del aprendizaje de la lengua. Es decir, pretende atraer al estudiante con temas interesantes y significativos que se conectan de alguna forma con su realidad y, por otra parte, fomentar el trabajo colaborativo y la interacción entre los miembros de la comunidad quienes facilitan y pueden hacer que se dé el aprendizaje.

El AVA ofrece un espacio enfocado al fortalecimiento de las competencias gramaticales, lexicales, en comprensión lectora y auditiva, y en producción oral y escrita propias del nivel. Se encuentra organizado en seis secciones visualmente identificables: a) Generalidades del curso, b) Test Diagnóstico, c) Recursos para el módulo uno, d) Recursos para el módulo dos, e) Recursos para el módulo tres y f) Evaluación.

El AVA contiene una diversidad de recursos educativos diseñados para exponer los contenidos a través de diferentes actividades pedagógicas de dificultad progresiva. Estos recursos tienen como finalidad guiar a cada uno de los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, explorar nuevas fuentes que contribuyen en la formación académica en L2 y a fortalecer las competencias lectoras, de comprensión auditiva, de producción escrita y oral. El ambiente incluye además diversos medios de comunicación sincrónica y asincrónica que les permitirán compartir y comparar experiencias de aprendizaje y recibir retroalimentación constante no sólo de su tutor sino de sus compañeros al tiempo que se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y se fomenta el compartir el conocimiento y la producción escrita. Igualmente, los estudiantes mejoran su proceso mediante la búsqueda de nuevas fuentes - propias o procedentes de otros participantes – literarias, de práctica o de referencia que complementen o ayuden a profundizar y entender las temáticas propuestas. Finalmente, la inclusión de herramientas de autoevaluación busca fomentar la autorregulación y autorreflexión de los participantes sobre su desempeño. Hay dos tipos de herramientas disponibles. Los test diagnósticos en las diferentes habilidades receptoras – lectura y escritura – y la habilidad gramatical son la primera herramienta, mientras que las listas de verificación para la producción oral y escrita constituyen la segunda herramienta.

IV.2. Elementos del ambiente de aprendizaje

El AVA incluye varios elementos que tratan de responder a unas estrategias pedagógicas y a las necesidades de los estudiantes en modalidad virtual de estudio.

IV.2.1. Planeadores.

El DLCE ha impulsado el desarrollo de mapeos o planeación curricular para guiar las labores de docencia en cada uno de los niveles para las dieciséis semanas del semestre. Héctor Fernández, profesional de la Subdirección de Estándares y Evaluación del Ministerio de Educación, advierte que:

"(E)n cada cartilla de estándares se encuentran los logros que un estudiante debe alcanzar para ser competente frente a un tema de un área del conocimiento; gracias a esto, el docente tiene un mapa de ruta para realizar su clase".

(“Colombia aprende”, 2007)

Esta planeación describe las competencias generales y específicas, las actividades de clase y las de estudio independiente y los recursos que se han de emplear durante las clases presenciales.

Esta planeación se ha modificado y adaptado para guiar el estudio independiente de los estudiantes. Con el fin de que ellos los pudiesen emplear, se adaptó el lenguaje, las instrucciones y el formato. Las instrucciones son específicas y directas tiene como funcionar presentar las estrategias de aprendizaje guiando al estudiante a través de una serie de acciones. El formato para la presentación de estas actividades imita el formato de

presentación de los WebQuests², en el sentido de que los documentos recomendados por el nivel se han virtualizado y se acceden a través de hipervínculos, invitando a cada uno de los estudiantes a explorar cada uno de estos recursos (Ver anexo 8).

Los planeadores no sólo son una guía temática del curso o descripción detallada de las actividades a realizar durante la semana sino también son el primer acercamiento a las estrategias de aprendizaje de las habilidades de la lengua en la medida en que guían al estudiante de manera secuencial en la realización de actividades relevantes para su aprendizaje. Éstos incluyen los recursos sugeridos por el nivel tales como guías de aprendizaje y diferentes recursos del Internet como tutoriales, enlaces a páginas de escritura y lectura, y evaluaciones. Estos recursos le permitirán al estudiante aclarar, reforzar o profundizar sobre el aspecto o habilidad que esté trabajando. El planeador publicado al inicio de la semana es un elemento fundamental en cada uno de los tres módulos del semestre.

IV.2.2. Guías de aprendizaje.

Desde la creación de Studium, el DLCE ha fomentado la creación de guías de aprendizaje para todas las áreas de la lengua – gramática, vocabulario, lectura, escucha, escritura y producción oral. Las guías presentan las estrategias en cada una de las áreas y las actividades que los estudiantes deben realizar para lograr los objetivos propuestos (Ver anexo 9).

² Creada por Bernie Dogde de la Universidad de San Diego, un WebQuest es “una actividad de investigación orientada en la que parte o toda la información con la que el estudiante interactúa proviene de recursos del Internet” (Schrock, 2012).

Las guías de escritura, en particular, tienen como objetivo introducir la estrategia de escritura a través de varias actividades. Así, en la primera actividad, el estudiante debe analizar el objetivo del ensayo, identificar su estructura retórica y realizar un esquema o boceto del ensayo estudiado. En la segunda, cada participante completa un esquema de su propio ensayo incluyendo la oración temática o argumento principal, ideas secundarias que apoyen el argumento y una conclusión. Este esquema le permite visualizar la estrategia de escritura. Finalmente, en la tercera actividad, se le recuerda al estudiante revisar y mejorar el esquema mientras escribe. Con el fin de ayudar a los estudiantes a recordar la estructura retórica, la guía provee una lista de verificación para la edición de un texto que le permite al participante volver sobre su escrito y editarlo.

IV.2.3. Guías de auto-acceso

Las guías de auto-acceso se crearon por la necesidad de guiar al estudiante en el proceso de la escritura sin el acompañamiento del profesor o tutor. Las guías de auto-acceso constaban de 4 secciones (Ver anexo 10). Una primera sección destinada a ofrecer el modelaje de la escritura de un tipo de texto específico, aquí se incluían vínculos que llevaban al estudiante a video que presentaban las características y partes del texto y también explicaba cómo escribir el texto. Una segunda sección que remitía al estudiante a la guía de aprendizaje y modelos del tipo de texto. La tercera sección se enfocaba en la parte de edición, esta incluía vínculos que remitían al estudiante a la rúbrica, las convenciones utilizadas en la corrección de escritos y las tareas (ensayo 1, ensayo 2 y ensayo 3). La última sección denominada de recursos que sugería vínculos en los que el estudiante podía hacer una profundización en la escritura del documento. La guía de auto-

acceso era una manera de poner al alcance del estudiante distintas fuentes de información con un propósito claro y diversidad de materiales seleccionados por su claridad, riqueza y practicidad teniendo en cuenta las necesidades del estudiante en términos del ejercicio propuesto. El uso de estas guías se proponía paralelo al uso de las guías de aprendizaje.

IV.2.4. WebQuests

Un WebQuests es, según Bernie Dogde de la Universidad de San Diego, “una actividad de investigación orientada en la que parte o toda la información con la que el estudiante interactúa proviene de recursos del Internet” (Dodge, 2007). Adell (2004) la define como “un tipo de actividad didáctica basada en presupuestos constructivistas del aprendizaje y la enseñanza que se basa en técnicas de trabajo en grupo por proyectos y en la investigación como actividades básicas de enseñanza/aprendizaje” (“Eductec”, 2004).

Según Dogde (2007), su mecánica es relativamente simple y lleva a los participantes a buscar información en la red y a transformarla en un producto que involucran competencias de pensamiento crítico como comparación, análisis, inferencia y evaluación. En el WebQuest implementado (Ver anexo 11) para este estudio se solicita a los alumnos formar grupos, se les asigna un rol diferente a cada uno y se les propone realizar una tarea conjunta de revisión de fuentes, que culminará en un producto con características bien definidas de acuerdo a la etapa de proceso de producción escrita en el que estén. El proceso ha sido planificado previamente por el profesor, durante las distintas etapas los alumnos realizarán una amplia gama de actividades como leer, escuchar, tomar notas y resumir información de la Internet o de otras fuentes, organizar la información recopilada, producir textos, editar, reescribir y publicar.

El WebQuest es una herramienta que les permite a los participantes trabajar colaborativamente a través del proceso de escritura de sus documentos. La participación tanto estudiantes como profesor se convierte en un aporte para el proceso individual de cada estudiante.

IV.2.5. Foros Virtuales.

Son muchas las experiencias nacionales como las de Villegas (2007) y su investigación “Computer mediated communication and writing” y extranjeras como las de Bañados y Ripoll (2006) con su investigación “ICTs and interactive multimedia b-learning environments for teaching and learning English as a foreign/second language” y Ruth & Murphy (1988) con su investigación “Designing writing tasks for the assessment of writing” que confirman que en el aprendizaje de una segunda lengua, el foro constituye una herramienta que llena las necesidades de la enseñanza de escritura. En primer lugar, aporta una audiencia genuina diferente al docente y da lugar a la coevaluación y retroalimentación en grupo; es decir, el docente deja de ser el juez, modelo y lector único de las producciones escritas de los participantes. Es, en segundo lugar, auténticamente comunicativo pues fomenta el uso de la lengua para construir significado y comunicar algo. Finalmente, permite a sus participantes editar y corregir en cualquier momento del proceso de escritura.

Hay dos tipos de foros definidos para el AVA. El primero es el foro administrativo; éste permite al docente comunicar todo lo pertinente al funcionamiento del curso. En éste se publican las guías de preparación para los talleres de conversación, el cronograma de actividades, las fechas de evaluación y las recomendaciones para la toma de exámenes, entre otras cosas. Los estudiantes, además, pueden solicitar ayuda o aclaración sobre

cualquier tema. Éste no tiene un periodo de participación definido; está allí permanentemente abierto hasta la finalización del curso.

El segundo es el foro académico. Éste es usado para el desarrollo de actividades previamente diseñadas por la tutora y permite crear secuencias de discusión. Semanalmente se abre un foro académico y tiene un periodo de vigencia de 15 días. Una vez se cumple este periodo, el foro se cierra. El objetivo del foro es evaluar los productos resultantes de la investigación propuesta por los proyectos y comentar los resultados obtenidos por los demás grupos. Adicionalmente, sirve como guía y asistencia a los participantes del curso durante la aplicación de la estrategia de escritura. La mayoría de los foros programados solicitan a los participantes leer los ensayos de los otros integrantes del curso y dar algún tipo de retroalimentación. Esta participación no sólo busca orientar al participante a adaptar su estilo de escritura según el medio que emplea para comunicarse sino también enriquece y fomenta la escritura a medida que participa con los participantes del foro respondiendo sus preguntas o haciendo sugerencias.

IV.3. Rol del Estudiante

Uno de los objetivos que lidera la reforma educativa actual es la de propender por un estudiante autónomo. Para conseguir esta meta el alumno debe asumir diferentes roles debido a las nuevas relaciones que se presentan dentro del curso que son diferentes a las que presentan en la clase por estar mediadas por las TIC.

IV.3.1. Coordinador e indagador

El estudiante debe buscar diversas maneras de lograr su formación durante el curso, de una forma regular y sistemática. Si bien el estar en una clase presencial no asegura un desarrollo continuo ni una comunicación constante con el docente, el no estarlo puede influir en la falta de desarrollo de las competencias y la desubicación total en el curso. En los ambientes virtuales, la tutoría puede ayudar a los estudiantes a tener éxito en la adquisición del conocimiento – o al menos a mantener los niveles alcanzados. Sin embargo, debe ser el participante quien busque las formas de contacto para validar o aclarar sus dudas frente al conocimiento.

El estudiante debe afrontar una amplia gama de fuentes de información para lo cual debe desarrollar habilidades para administrar y tener un control activo de los recursos a su disposición; esto implica no sólo acceder a ellas sino también manipularlas, entenderlas y reproducirlas en diferentes contextos. En algunas ocasiones, los recursos pueden ser excesivos no sólo en términos de cantidad sino de densidad y se necesita conciliar los recursos con las actividades propuestas para lograr las competencias. En otras ocasiones, los recursos propuestos recomiendan el uso de otros recursos, por lo tanto, el estudiante necesita regular y ordenar su interacción con los recursos disponibles. El rol de coordinador hace que el estudiante se interese más por el proceso de aprendizaje.

Finalmente, los participantes deben coordinar las relaciones con otros estudiantes. Si bien se promueve un aprendizaje individual, éste no quiere decir un aprendizaje aislado. Por el contrario, las actividades propenden por el trabajo colaborativo entre los estudiantes y aun cuando puede significar un obstáculo, los participantes deben lograr acoplarse a este tipo de trabajo. Las formas de trabajar – individual o grupal – deben ser acordadas por el individuo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por el programa y tener éxito y satisfacción personal.

IV.3.2. Gestor de su aprendizaje

El estudiante debe velar por promover y activar su conocimiento. Por las características propias del curso, el estudiante es protagonista y agente activo de su aprendizaje; es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea; el material y el docente sólo serán facilitadores de la construcción del conocimiento.

El participante debe estar en capacidad de evaluar detenidamente su propio aprendizaje y experiencias. El aprender a auto evaluarse constantemente mediante el uso de las rúbricas y listas de verificación puede asegurar que el aprendiz sea capaz de reconocer y comprender sus cualidades y limitaciones y así contribuir a su aprendizaje y desarrollo personal. El estudiante debe aprender a planear, controlar y evaluar su aprendizaje. Por lo tanto, la habilidad de seleccionar y evaluar sus propias estrategias es central en el proceso de aprendizaje ya que en palabras de la UNESCO la generación del conocimiento se da en la medida en que los estudiantes “se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento, innovar y aprender...” (UNESCO, 2008, p.13).

De aquí que el estudiante que aprende a pensar lo que ocurre durante su proceso de aprendizaje, desarrollará estrategias de aprendizaje más efectivas. En este sentido Bausela (2003) afirma que “esta conciencia es un ingrediente esencial en la actividad cognitiva” (84), y añade que para “Wray (1994) el *conocimiento* de los procesos de la escritura permite al individuo tener un *control* consciente de esos procesos. De ahí, que el *conocimiento* de los procesos cognitivos de la escritura debe ir unida a la *autorregulación*” (p.85). Por tanto al desarrollar una capacidad crítica del contexto conceptual de su

aprendizaje, el estudiante estará velando por sus intereses y al buscar el apoyo – virtual o presencial – necesario, potencializará sus capacidades y conocimientos.

IV.4. Rol del Profesor

Por las características híbridas del curso, el profesor cumple diferente roles que van desde el diseño, implementación y administración del AVA hasta las tutorías personalizadas con el estudiante.

IV.4.1. Gestor y diseñador del ambiente.

Como lo menciona Adell (2004), este rol se refiere a la planeación del entorno. Es decir, el profesor prevé las formas y composición del espacio virtual e integra los contenidos y recursos a este entorno. El docente concibe cómo mostrar los elementos que componen este espacio y genera el tipo de actividades y productos que los usuarios del sitio deben manipular.

De igual manera, el docente propone y dispone las regulaciones y condiciones que facilitan las interacciones entre los participantes. Como en un salón de clase tradicional, en un AVA, el docente es quién debe direccionar lo que sucede en el entorno, las relaciones entre los participantes y la interacción con los conceptos. Es decir, el docente debe decidir sobre las rutinas, las tareas, la exposición de y a la información, la evaluación y el tipo de producción requerido. Para efectos de esta investigación se crearon los foros y trabajos en grupo como nichos de interacción.

Finalmente, al planificar una unidad didáctica, el docente debe tener en cuenta, además de los contenidos curriculares de su área de conocimiento, los procedimientos de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir su conocimiento. Las estrategias de aprendizaje no se aprenden de manera espontánea y, en el AVA, es el docente quien vela por que el material dispuesto provea modelos para adquirir estas estrategias y se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, los diversos objetos de aprendizaje como guías, WebQuest, planeadores y foros, entre otros, deben adaptarse no sólo a los contenidos, a las necesidades de sus usuarios, a la manipulación y gestión de la información sino también a las estrategias necesarias para el desarrollo de las habilidades. La cognición resultante del proceso es la que permitirían saber al estudiante cómo, cuándo y en qué situaciones utilizar las estrategias aprendidas.

IV.4.2. Gestor del aprendizaje y modelador.

El modelo SRSD otorga especial importancia al modelado de uso de estrategias que realiza el profesor ya que impactan directamente en el uso que harán de ellas los estudiantes y en la creación de modelos de escritura (Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009). Bajo este enfoque, el docente debe velar por guiar al estudiante en el descubrimiento de los conceptos propios de la asignatura y proporcionar acceso a los recursos necesarios para que alcance las competencias propuestas por el programa; tanto en los encuentros presenciales de las tutorías como a través de las actividades propuestas en el AVA.

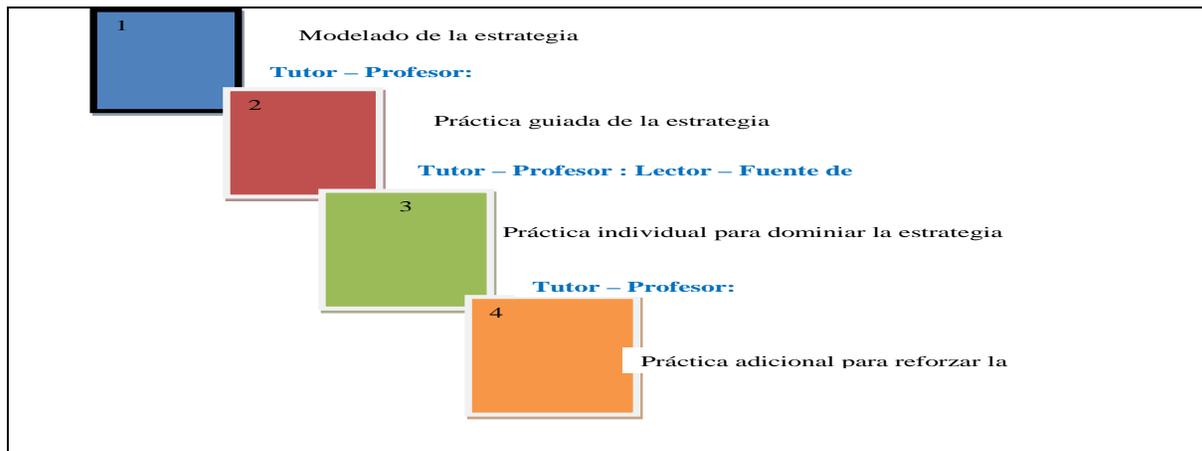
En ambas situaciones, el docente modela las estrategias y provee las prácticas – guiadas e individuales - necesarias con el fin de afianzar este nuevo conocimiento. En ambos espacios, procura resaltar los logros obtenidos por los estudiantes o señalar los errores que haya cometido orientando esta actividad hacia la consecución de los objetivos

propuestos. El apoyo debe ser progresivo y continuo y debe darse de forma decreciente. Es decir, comenzar confirmando, aprobando o modelando el aprendizaje de los participantes e ir disminuyendo este soporte en la medida en que el estudiante se hace independiente.

Adicionalmente, el tutor debe hacer diligencias conducentes al logro de las competencias del programa. Con este fin, se implementan talleres que fomenten, por una parte, el entrenamiento en estrategias para el desarrollo de la autonomía y, por otra, el desarrollo de la competencia oral. La implementación de talleres presenciales en una modalidad desescolarizada exige tanta o más preparación que los objetos de aprendizaje que se diseñen para el entorno pues los talleres deben integrar las competencias necesarias para el nivel y ofrecer una oportunidad de valoración del desempeño de lo que el estudiante ha alcanzado a través de su estudio independiente, así como de corrección e implementación de los recursos disponibles en el AVA.

La tutoría asincrónica, por otra parte, se da más como un proceso de retroalimentación al trabajo realizado y como un medio para desarrollar las habilidades de escritura. Sin embargo, es necesario generar espacios de comunicación reales como la necesidad de averiguar por, o comunicar los asuntos académicos pertinentes del nivel. Estas tareas ayudan a afianzar las competencias gramaticales y lexicales del estudiante en la medida en que desarrolla su habilidad de escritura. Es necesario que el docente sea muy estricto en el uso del idioma con el objetivo de ser eficaz pues en una modalidad en línea las oportunidades reales de comunicación con el docente y los compañeros son muy escasas.

Gráfica 1. ROL DEL PROFESOR EN LA EXPOSICIÓN GRADUAL AL PROCESO DE ESCRITURA.



V. MARCO METODOLÓGICO

V.1. Enfoque y tipo de investigación

Una amplia gama de enfoques investigativos se ha empleado en el área de la adquisición de una segunda lengua - ASL, (Second Language Acquisition - SLA) incluyendo aquellos que se originan en la lingüística, la psicología, la antropología y la educación. Tradicionalmente, la lingüística, la sociolingüística y la pedagogía se han basado en los enfoques cuantitativos o cualitativos. La investigación cuantitativa ha dado luz a varios aspectos del aprendizaje en clases de L2; la investigación cualitativa, por otra parte, ofrece una perspectiva diferente basada en las opiniones de los docentes y estudiantes con una visión más holística y contextualizada de los muchos factores que interactúan en el aprendizaje de L2. Sin embargo, el valor de emplear enfoques mixtos en ASL es cada vez más reconocido para indagar qué sabe el aprendiz de L2, y cómo adquiere y utiliza L2.

Diversos autores como Stake, 1999 y Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2008, entre otros, advierten sobre la dicotomía entre las metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa y la similitud en sus procesos para llegar al conocimiento. Stake (1999) nota que la diferencia entre los dos tipos de investigación radica en el tipo de conocimiento que se persigue y no en el tipo de datos que se analizan, y explica que mientras “los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (pág. 42).

Recientemente, se ha generado mucho interés entre los investigadores en combinar e integrar los métodos cualitativos y cuantitativos en estudios científicos sociales. Han habido

opositores por parte y parte y se reconocen tres posiciones frente al empleo de estos métodos: los separatistas, los integradores y los pragmáticos (Hernández et al, 2008: 753). El primer grupo sólo concibe el uso de uno de los métodos debido a sus posiciones epistemológicas excluyentes. La segunda corriente es más tolerante con el uso y utilidad de las diferentes metodologías y, pueden llegar a usarlas en una misma investigación. La tercera posición acepta la utilidad de ambos métodos para el estudio de lo social. Niglas, (2000) nos recuerda que si bien sus simpatizantes reconocen las diferencias entre los métodos, éstos “advocate the integrated use of different methodologies if this can advance our understanding about the phenomenon under the investigation” (“Education Line”, 2000).

Hernández et al (2008) advierten que “algunos autores insisten en que esta posición dicotómica es incorrecta” (p.753) y se apoyan en la visión de Creswell (citado en Hernández, 2008) quien cree que el categorizar los métodos “como pertenecientes a una sola visión es algo irreal” (p.753). Stake (1999), por su parte, concuerda con esta visión y añade que “(E)sta distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es una cuestión de énfasis – ya que la realidad es la mezcla de unos y otros” (p. 41). Denzin y Lincon (citado en García, 2003) intentan adoptar una definición operativa de la investigación cualitativa definiéndola como:

Un campo interdisciplinario, transdisciplinario y algunas veces tradisciplinario, que cruza las humanidades y las ciencias sociales y físicas. Muchas cosas al mismo tiempo son investigación cualitativa. Ella es multiparadigmática en su foco y sus practicantes son sensibles al valor de un abordaje multimetódico.

(García, 2003, p.12)

Esto significa que los investigadores pueden emplear herramientas de los diferentes enfoques para estudiar las cosas en su ambiente natural, intentando dar sentido, o interpretando, los fenómenos desde las definiciones que los participantes le dan.

Bajo el enfoque mixto, la efectividad se utiliza como el criterio para juzgar el valor de la investigación y las circunstancias las que determinan el grado en que se utilizan las aproximaciones cuantitativas y cualitativas (Hernández et al, 2008:754).

Hernández et al (2008) proponen la siguiente definición para el enfoque mixto:

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cuantitativos y cualitativos y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema. (Hernández et al, 2008. p. 755)

Desde sus inicios, se ha buscado el rigor científico en los diferentes métodos. García (2003) nos recuerda que la investigación cualitativa se vale de los “indicadores tradicionales de confiabilidad y validez, tanto interna como externa” (p.15).

En lo que respecta a los enfoques mixtos, éstos se fundamentan en la triangulación de métodos (Hernández et al, 2008, p. 755). Son muchos los investigadores que desde uno y otro lado han empleado las matrices multimétodo y la triangulación como herramientas de validación como un intento de mezclar aspectos de las dos metodologías. La triangulación ha sido ampliamente empleada en el campo de la educación ya que permite

abordar un mismo objeto de estudio desde diferentes perspectivas de contraste. Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez (2006), definen la triangulación como:

Un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste; técnicas, agentes, tiempo, métodos, o técnicas de análisis de datos. (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006, p. 293)

Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez (2006) advierten además que la mayoría de los investigadores reconocen tres modelos de triangulación: a) Modelo de Triangulación como Validación, b) Modelo de Triangulación Complementario y c) Modelo de Triangulación Trigonométrico. En el primero, los resultados cuantitativos y cualitativos “pueden y deben converger y llegar a similares conclusiones” (p. 295). En el segundo, éstos “pueden relacionar diferentes objetos o fenómenos de estudio y cada uno de ellos complementan al resto” (p. 295). En el tercero, el objeto de estudio “puede ser caracterizado desde un método ‘A’ a partir de los métodos ‘B’ y ‘C’” (p. 295).

Stake (1999) resalta que el propósito de un estudio de caso radica en hallar sus particularidades y no en buscar la generalización. Si bien es cierto que muchos de los investigadores en adquisición de una segunda lengua (Chomsky, 1959; Hymes, 1971; Krashen, 1982; Gardner, 1985; Carroll, 1986; Bates, 1989; Mayor, 1991) buscan identificar generalidades en la población que la adquiere, también es cierto que su objetivo es explicar la enorme variación encontrada en la velocidad de la adquisición y en el nivel de competencia logrado. Stake (1999) añade un elemento importante para esta investigación al advertir que en un estudio de caso:

Se toma un caso particular y se llega a conocer bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1999, p. 17)

Esta investigación se ocupa del aprendizaje de una segunda lengua y su interacción entre los factores internos como motivación, aptitud y actitud y externos como calidad y cantidad del input que determinan y explican los procesos de aprendizaje de una segunda lengua en los adultos.

Si bien Stake (1999) precisa que “no se puede dar definiciones precisas de estudio de casos”, éste es “un sistema integrado” (p.16) y se define por su carácter único, complejidad, y especificidad. Un estudio de caso puede limitarse al estudio de un individuo (estudio individual de caso) o al estudio de un grupo (estudio colectivo de caso), y clasifica el método de estudio en estudio de caso intrínseco o instrumental. En el primero, el caso le es dado al investigador y se necesita aprender sobre ese caso en particular; en el segundo, el investigador necesita entender cómo funciona o interfiere el caso sobre el/los individuo(s) del estudio. Desde estas características, este proyecto es un estudio colectivo e instrumental de caso.

Yin (1994 citado en Tellis, 1997), por su parte, considera pertinente el uso de un estudio de caso para temas que se consideran prácticamente nuevos y, que tenga los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes

- Se emplean múltiples fuentes de datos, y
- Pueden estudiarse tanto un caso único como múltiples

Al igual que en una investigación cuantitativa, la calidad y objetividad de un estudio de caso se mide mediante los criterios de validez y fiabilidad de sus resultados. Yin (1994 en Tellis, 1997) establece el empleo de cuatro pruebas para medir su calidad: validez de la construcción, validez interna, validez externa y fiabilidad y advierte sobre la necesidad de usar al menos una de ellas. Además, recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio. La tabla a continuación muestra los tipos de pruebas sugeridos, las tácticas y las fases de la investigación en las que se debe aplicar.

Tabla 7. PRUEBAS PARA EVALUAR LA CALIDAD Y OBJETIVIDAD DE UN ESTUDIO DE CASO.

| Prueba | Táctica de estudio de caso | Fase de investigación en que se aplica |
|---|---|---|
| Validez de la construcción: establece las variables que deben ser estudiadas y las medidas operacionales correctas para los conceptos que se eligieron para ser estudiados | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de múltiples fuentes de evidencia (triangulación) • Establecimiento de la cadena de evidencia • Revisión del reporte preliminar del estudio de caso por informantes clave | <ul style="list-style-type: none"> • Obtención de datos • Obtención de datos • Composición |
| Validez interna: establece las relaciones causales bajo ciertas condiciones y sus variaciones ante otras | <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de patrones de comportamiento • Construcción de la | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos • Análisis de datos |

| | | |
|---|---|--|
| condiciones, para distinguir relaciones espurias | explicación del fenómeno <ul style="list-style-type: none"> • Realización del análisis de tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos |
| Validez externa: establece el dominio en el cual los resultados del estudio pueden ser generalizados | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la replicación en los estudios | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la investigación |
| Fiabilidad: demuestra en qué medida las operaciones del estudio, como los procedimientos de obtención de datos pueden ser repetidos con los mismos resultados por parte de otros investigadores. | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de protocolos de estudio de casos. • Desarrollo de bases de datos de los casos del estudio | <ul style="list-style-type: none"> • Obtención de datos • Obtención de datos |

Nota. Fuente: Yin (1989 citado en Martínez Carazo, 2006, p. 179)

El estudio que aquí se reporta es un estudio de caso único que busca definir las relaciones de causa y efecto al implementar un modelo instruccional de escritura. Se optó por un método mixto, que fuera, por un lado, capaz de integrar múltiples fuentes de datos, distintas en origen y naturaleza, y por otro, combinara métodos de análisis cuantitativos en un esquema cualitativo global.

V.2. Población y Muestra

La investigación se desarrolló con alumnos del curso de Nivel 6 del Programa de Proficiencia en inglés que cursaban el nivel en la modalidad desescolarizada de Plan Umbrella. La lengua materna de todos los estudiantes es el español pero la lengua de instrucción es el inglés. Estos estudiantes provienen de diferentes carreras que ofrece la Universidad como ingeniería, comunicación, educación, y administración. Los estudiantes que llegan a este nivel se encuentran cursando su semestre 7º, 8º o 9º y todos tienen

dificultades de tiempo por cuestiones laborales o académicas. Todos han cursado al menos un nivel en modalidad presencial previamente.

El DLCE abre semestralmente un grupo integrado por 25 estudiantes en promedio. Aún cuando al curso se inscriben funcionarios y docentes de la universidad, estos no serán tomados en cuenta en la muestra debido a factores como carencia de tiempo, no terminación o retraso en los procesos del curso, entre otros. Para el caso de esta investigación el curso inició con 21 participantes distribuidos entre 17 estudiantes y 4 funcionarios de la universidad. Se convocó a estudiantes que quisieran participar en el proyecto, sólo tres participantes acogieron el llamado y con ellos se realizó la investigación. Los estudiantes en mención efectuaron al menos un 80% de las actividades propuestas para el curso y lo culminaron a cabalidad.

Tabla 8. POBLACIÓN.

| Participante | Sexo | Carrera | Semestre | Particularidades |
|---------------------|-------------|----------------------------|-----------------|--|
| 1 | Masculino | Medicina | 7° semestre | Comenzó con la modalidad desescolarizada en el 2009 – 01 con nivel 5. |
| 2 | Masculino | Administración de empresas | 9° semestre | Tiene truncados sus estudios debido a la no culminación de sus niveles; por ello cuenta con tiempo completo para realizar su curso. Cursó nivel 5 en modalidad desescolarizada en el semestre 2008 – 02 y lo aprobó y desde hace un año no ha tomado cursos de inglés. |
| 3 | Femenino | Administración de empresas | 9° semestre | Tiene truncados sus estudios debido a la no culminación de sus niveles; por lo tanto cuenta con tiempo completo para realizar su curso. No ha cursado ningún curso en esta modalidad y desde hace un año no se ha inscrito a ningún curso de inglés. |

V.3. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, el diseño instruccional acompañó elementos de diversos ámbitos, todos fundamentales para el diseño del curso que se impartió con motivo de la presente investigación. El cuadro presentado a continuación ofrece una visión panorámica de la articulación de dichos elementos.

Tabla 9. ARTICULACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

| Etapa del modelo SRDS | Etapa de la implementación del modelo SRSD en investigación | Momentos evaluativos en el curso | Modalidad de acompañamiento | Elementos que apoyan las etapas de implementación | Producción |
|---------------------------------------|---|----------------------------------|--|--|---|
| Develop and activate knowledge | Introducción a qué es escribir | | Presencial grupal | Estrategia TREE | Ensayo de entrada |
| Discuss it | Discusión y modelado de estrategias | Valoración de diagnóstico | Presencial individual | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de autorregulación • Guía de aprendizaje a estructuras retóricas de ensayos | <ul style="list-style-type: none"> • Segundo ensayo de control |
| Model it | | Valoración de la estrategia | | | |
| Memorize it | Memorización | Valoración de la estrategia | Virtual individual | <ul style="list-style-type: none"> • Guía de aprendizaje a estructuras retóricas de ensayos • WebQuest | |
| Support it | Andamiaje del ensayo | Valoración de los ensayos | Virtual / presencial Grupal | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas autorregulatorias | <ul style="list-style-type: none"> • Tercer Ensayo de control |
| | | Valoración de la estrategia | Virtual/ presencial individual | | |
| Independent performance | Escritor independiente | Valoración final | Tutoría presencial y retroalimentación virtual | | <ul style="list-style-type: none"> • Cuarto ensayo de control |

En primer lugar, aunque el modelo SRSD es un modelo instruccional que se ha venido aplicando en el aula y requiere de un fuerte componente presencial, se puede

adaptar a los propósitos de la educación en línea, ya que entre otras cosas brinda lineamientos de autonomía a los estudiantes, además de fomentar el uso de estrategias autorreguladas como listas de verificación y empleo de modelos de escritura así como la planeación, el uso de borradores, la revisión y la edición de documentos escritos. Es por esto que se han tomado las seis fases del modelo instruccional SRSD como marco de referencia.

El proceso instruccional de la presente investigación se organizó en cinco fases (que de alguna manera corresponden con las fases del modelo SRSD) que en algunas ocasiones se entremezclan y sobreponen.

La primera fase denominada Introducción a qué es escribir tiene como propósito sensibilizar al estudiante sobre la importancia de la escritura y de los procesos cognitivos que ésta implica. El curso inicia con un taller en entrenamiento de estrategias de aprendizaje en las diferentes habilidades que tiene lugar durante las dos primeras semanas de clase. El taller sobre estrategias y procesos de escritura se lleva a cabo durante la segunda semana y tiene una duración de dos horas en la modalidad presencial. Éste lleva a los participantes a una reflexión de la importancia de la escritura y las razones por la cuales escribimos. El profesor guía la discusión mediante unas preguntas de autorregulación (lo cual es una manera de modelar estrategias metacognitivas) encaminadas a revisar los procesos de planificación, organización y redacción de los estudiantes. La discusión se encamina a definir, describir y generar la estructura básica de un ensayo – introducción, cuerpo y conclusión. Se resaltó la importancia del plantear la tesis, ideas soporte, ejemplificación a estas ideas y la conclusión emulando la estrategia TREE (Topic sentence, Reasons, Examine reasons and Ending) del modelo SRSD para planificar ensayos. En este momento se comienza la redacción del ensayo de entrada.

La *segunda* fase denominada discusión y modelado de estrategias tiene como finalidad acercar al estudiante al uso de estrategias autorregulatorias en el proceso de escritura. Una vez el estudiante termina su ensayo de entrada se reúne por segunda vez con el profesor, esto puede ocurrir entre la segunda y tercera semana del curso. En esta sesión, el docente muestra a los estudiantes cómo aplicar estrategias básicas para el desarrollo de un texto escrito e introduce el término de auto instrucción a través de la guía de aprendizaje. A la par que el estudiante corrige el ensayo de entrada, el profesor modela cómo planear y escribir un texto empleando su estructura básica: la tesis, ideas de soporte, ejemplificación a estas ideas y la conclusión y, advierte que esta estructura debe ajustarse a cada tipo de ensayo. Mientras se modela la estrategia, el docente emplea una variedad de preguntas de autorregulación que permiten apoyar el proceso de escritura como por ejemplo la definición de la tarea, (¿De qué se trata?), la definición del tema (¿Qué hago aquí?), la planeación (¿Qué sigue?), transcripción (¿Qué incluyo?) y la autoevaluación (¿Esto tiene sentido?). El estudiante toma parte activa durante la planeación y redacción del ensayo pues se le solicita plantear, aprobar o rechazar ideas de apoyo o ejemplos. En seguida, se revisan los elementos de un ensayo de comparación y se elabora un plan de escritura. A continuación se discute la relevancia de este plan para la escritura de ensayos comparativos y cómo debe emplearse. Finalmente, se discute la importancia de la revisión y edición de textos a partir de preguntas autorregulatorias tales como ¿la oración tiene sujeto, verbo y complemento?, ¿El tiempo verbal en esta oración es el más adecuado?, ¿El vocablo usado existe? Una vez finalizada la sesión los estudiantes deben buscar su primera tarea en la página del curso que consisten en escribir su primer ensayo.

La tercera fase denominada memorización tiene como finalidad reforzar la estructura de un ensayo comparativo. Esta etapa comienza entre las semanas dos y tres y se

extiende hasta la semana cinco. Se introduce el WebQuest (lo cual da flexibilidad al proceso de cada estudiante) que junto con la guía de aprendizaje estructuran el desempeño de los estudiantes.

La guía de aprendizaje se publica por primera vez en la página del curso en la segunda semana y se publica nuevamente en la cuarta semana para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a ella. Esta guía está publicada en formato Word e imita el proceso realizado en la primera reunión iniciando con la discusión sobre el tipo de ensayo y los elementos que lo conforman. Mientras el aprendiz desarrolla la guía, las diferentes actividades lo llevan a analizar el tipo de ensayo, lo conducen a través de los diferentes elementos y su importancia y le orientan en la redacción del ensayo, para lo cual se retoma la estrategia TREE. Para recordar la estructura retórica, se introducen ayudas de autorregulación como la lista de verificación de elementos comunes en un ensayo de comparación y contraste (ver tabla 10) y la lista de verificación para la edición de textos (ver tabla 11), que a su vez les sirven a los estudiantes como referencia en el momento de escribir su propio ensayo. Una vez terminado el análisis y desarrollo de las diferentes actividades de la guía de aprendizaje, el estudiante debe entregar un ensayo de comparación y contraste que imite los parámetros establecidos por este tipo de ensayo. Durante esta etapa, el apoyo del instructor es muy limitado y la responsabilidad se le entrega al individuo ya que la guía está elaborada de tal manera que suple el acompañamiento presencial del profesor en la primera reunión.

Tabla 10. LISTA DE VERIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE UN ENSAYO DE COMPARACIÓN Y CONTRASTE.

| | |
|--|--|
| INSTRUCTION Write your comparing and contrasting paragraphs using the information you have been developing. Don't forget to use the expressions <i>both</i> , <i>neither</i> , <i>while</i> and <i>in contrast</i> . You can also use <i>however</i> and <i>although</i> to show contrast. | |
| INTRODUCTION: | Topics of the comparison: e.g. Presidents Kennedy and Carter Points to be compared General statement Thesis statement |
| MAIN BODY – SIMILARITIES (use expressions like “ <i>both</i> , <i>neither</i> ”, as well as comparative – adjective- structures) | Points to be compared: Subject 1 e.g. the way they developed their duties Subject 2 |
| MAIN BODY – DIFFERENCES (Use expressions like “ <i>while</i> , <i>in contrast</i> , <i>on the other hand</i> , <i>although</i> , <i>however</i> .”) | Points to be compared: Subject 1 e.g. charm and charisma of their personalities for approaching different people Subject 2 |
| CONCLUSION: | Concluding sentence(s) Writer's final thought(s) |

Fuente: Guías de aprendizaje diseñadas por el DLCE de la Universidad de la Sabana para estudiantes de nivel 6 del programa de Proficiencia en Inglés.

Tabla 11. LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA EDICIÓN DE UN TEXTO.

| |
|---|
| EDITING AND PROOFREADING CHECKLIST |
| <u>Sentence structure</u> |
| ✓ Did I write clear and complete sentences? |
| ✓ Did I write sentences of different lengths? |
| ✓ Did I begin my sentences in different ways? |
| <u>Punctuation</u> |
| ✓ Does each sentence end with an end punctuation mark? |
| ✓ Did I punctuate dialogue correctly? |
| <u>Capitalization</u> |
| ✓ Did I start all my sentences with a capital letter? |
| ✓ Did I capitalize nouns that name specific people, places and things? |
| <u>Usage</u> |
| ✓ Did I use powerful verbs, specific nouns and colorful modifiers? |
| ✓ Did I use appropriate connectors to make a smooth transition from one sentence to the next? |
| <u>Text structure</u> |
| ✓ Did I write an interesting introduction? |
| ✓ Did I write a summary of the most important points with a few examples? |
| ✓ Did I briefly describe how the text is organized? |
| ✓ Did I show the strengths, weaknesses and most important aspects of the text that is being analyzed? |
| ✓ Did I include other sources to support my evaluation? |
| ✓ Did I reference them? |
| ✓ Did I write a concluding paragraph restating my overall opinion of the text? |
| ✓ Did I briefly present recommendations in my conclusion? |

Fuente: Guías de aprendizaje diseñadas por el DLCE de la Universidad de la Sabana para estudiantes de nivel 6 del programa de Proficiencia en Inglés.

Como se mencionó anteriormente en esta etapa se introduce el proyecto con el WebQuest que busca fomentar el trabajo colaborativo y exponer a los participantes a varios ejemplos escritos del texto comparativo y a videos tutoriales modelando este tipo de ensayo. El proyecto se implementó durante las semanas dos, tres, cuatro, cinco y seis. Se dividió en cuatro etapas las cuales reforzaban los procesos cognitivos de la escritura tales como la recopilación de información, la planeación, la transcripción, la revisión y la edición. Los estudiantes son guiados a realizar una navegación individual por diferentes fuentes y medios de información para recoger la información que necesitan para contestar las actividades propuestas. A continuación los participantes se reunían a discutir, planear y elaborar el reporte de sus actividades. Antes de publicar, los participantes mostraban el ensayo al tutor quien revisaba y daba retroalimentación y luego de efectuar las correcciones propuestas uno de los integrantes del grupo lo publicaban en el foro virtual dispuesto para ello.

A continuación se describen las actividades implementadas a través del WebQuest.

La primera actividad se llamó *Getting your Teeth into your Character*; ésta pretendía familiarizar a los estudiantes con la estructura del WebQuest a través de un tema familiar para ellos y contextualizar su estudio mediante la selección de un personaje dentro de la actividad. El personaje elegido en éste primer WebQuest debía ser asumido durante el desarrollo de las otras dos actividades. Se trabajó el tema de descripción de lugares. Los participantes seleccionaron un personaje e investigaron sobre la ciudad de procedencia. Luego, se hizo la comparación de las ciudades de procedencia con California, USA. Cada participante contestó cinco preguntas acerca de tres ciudades de habla inglesa, Alberta en Canadá, Sídney en Australia y Cambridge en Inglaterra. Los recursos seleccionados provenían de la Internet y estaban en formato de multimedia (audio, texto y video) y las

fuentes se escogieron teniendo en cuenta la seriedad del sitio web y la complejidad en términos de lengua que podría significar para el estudiante. Los recursos elegidos para cada una de las ciudades estaban dados a través de hipervínculos los cuales llevaban a los participantes al material multimedia. Algunos hipervínculos llevan a los participantes a múltiples fuentes y los participantes podían escoger la cantidad de videos o lecturas que se quisiese ver o leer para contestar las preguntas.

La segunda actividad se tituló *Discovering Sir Arthur Conan Doyle* y pretendía familiarizar al estudiante con el escritor inglés Conan Doyle y los orígenes de las novelas detectivescas. Estaba dividido en tres partes. La primera actividad buscaba promover los conocimientos previos de los participantes y hacer un primer acercamiento a las actividades subsiguientes. Se trataba de incentivar al estudiante desde su actualidad al hacer un paralelo con las series policiacas del momento y la literatura detectivesca. En la segunda actividad, cada participante debía contestar tres preguntas acerca del material audiovisual que trataba el tema de la vida del escritor y su personaje, Sherlock Holmes. Las tres preguntas buscaban resumir el tema y las ideas principales del material de consulta. En la tercera actividad, los estudiantes debían ver algunos cortos de las películas que se hicieron de los libros de Conan Doyle y redactar un comentario corto sobre estas películas. En algunos casos, los estudiantes tenían acceso a la película completa si querían verla.

La tercera actividad se denominó *Who was Agatha Christie*; tenía como propósito familiarizar al estudiante con la escritora inglesa Agatha Christie y su género literario. La actividad estaba dividida en tres partes. El objetivo de la primera era familiarizar a los participantes con la biografía de la escritora. Debían leer dos artículos y ver dos entrevistas para contestar dos preguntas acerca de la vida de la escritora. En la segunda, los participantes conocían los personajes de las novelas de Agatha Christie (Hercule Poirot,

Jane Marple y el Capitán Hastings) y hacían un paralelo entre ellos. Cada participante debía contestar una pregunta acerca de los personajes. Las preguntas buscan que los participantes logren extraer las similitudes y/o diferencias entre ellos. En la última, se veía una de las películas que se hicieron de los libros de Agatha Christie y se redactaba un comentario corto sobre la similitud de esta película con las modernas historias detectivescas.

La última actividad se nombró Putting it all together y solicitaba a los participantes escribir un ensayo de comparación y contraste entre Conan Doyle y Agatha Christie o entre las historias antiguas y modernas de detectives. Las pautas para escribir el ensayo se presentaban a través del uso de un video explicativo en el que se observa a un docente modelar la estrategia de escritura y observar cómo éste planea, hace notas y escribe el primer borrador de su ensayo y la guía de aprendizaje que esboza la estructura del ensayo.

En la *cuarta fase* denominada Andamiaje del ensayo tenía como objetivo revisar o reforzar la estrategia que incluye el uso de a) enunciados guía, b) la planeación, y c) la auto-evaluación, se da a partir de la semana 3. El acompañamiento se da sincrónica y asincrónicamente de forma grupal e individual. En el acompañamiento sincrónico, el estudiante tenía la posibilidad de solicitar una reunión con el tutor una vez por semana con una duración de 30 a 50 minutos. Se empleó diferentes procedimientos autorregulatorios los cuales incluyeron el uso de la rúbrica, las listas de verificación, las guías de aprendizaje y las convenciones de escritura como instrumentos de evaluación. La lectura del ensayo se realizó conjuntamente, tutor y estudiante revisaban la manera en que los elementos del ensayo se presentaban. El tutor realizaba preguntas al estudiante tales como, ¿cuál es tu posición en este ensayo?, ¿cómo introduces el tema?, ¿Los argumentos que aportas sustentan tu tesis?, etc. Junto con el estudiante, se identificaban los errores a niveles de

contenido y estructura, gramatical y lexical que interferían con la comprensión del texto y se animaba al participante a corregirlos en presencia del tutor reconociendo sus avances.

El acompañamiento asincrónico se dio en la medida en que el estudiante enviaba sus ensayos para retroalimentación. Al igual que en las sesiones presenciales el tutor identificaba problemas en aspectos gramaticales, lexicales y de contenido y estructuración. En los comentarios, el tutor solicitaba a los participantes recordar la estructura retórica y la práctica constante de las estrategias de autorregulación mediante el uso de las listas de verificación y la rúbrica. Al dar su retroalimentación sobre el contenido o la estructura retórica, les planteaba preguntas como ¿Cuál es el objetivo de este párrafo?, ¿Qué se está sustentando?, ¿Cómo se puede mejorar?, ¿Cuáles son los elementos del ensayo?, etc. y los invitaba a reflexionar sobre estos aspectos. En cuanto a los errores gramaticales y lexicales, éstos se resaltaban e identificaban empleando las convenciones de escritura establecidas por el DLCE y los invitaba a corregir el error. Esta etapa finalizaba con el envío y publicación de la segunda tarea individual de escritura en la página del curso.

En la *quinta fase* denominada Escritor independiente se proponía evaluar el proceso de escritura y monitorear y apoyar, de ser necesario, las estrategias de autorregulación empleadas por el estudiante. Esta etapa iniciaba en la semana 6 con la realización de la última actividad del WebQuest en la que se pedía a los aprendices escribir un ensayo de comparación y contraste entre Conan Doyle y Agatha Christie o entre las historias de detectives antiguas y modernas. Los estudiantes seleccionaron los aspectos a comparar los cuales reflejaban la investigación y recolección de datos realizada durante el desarrollo de las actividades previas. Antes de redactar su texto, el estudiante tuvo la opción de observar un video explicativo en el cual se modelaba la estrategia de escritura y también de revisar la guía de aprendizaje, publicada por tercera vez. Durante la redacción del tercer y último

ensayo, correspondiente a la valoración final del curso, el aprendiz debía seguir el proceso de escritura, es decir, escritura de un primer borrador, revisión de pares, revisión del tutor y escritura de una versión final. Si el estudiante no asistió a revisiones del ensayo previas a la publicación final, en las cuales el tutor era una fuente de retroalimentación, el profesor jugó simplemente el papel de lector. Esta etapa culminó con la publicación del ensayo individual en la página del curso.

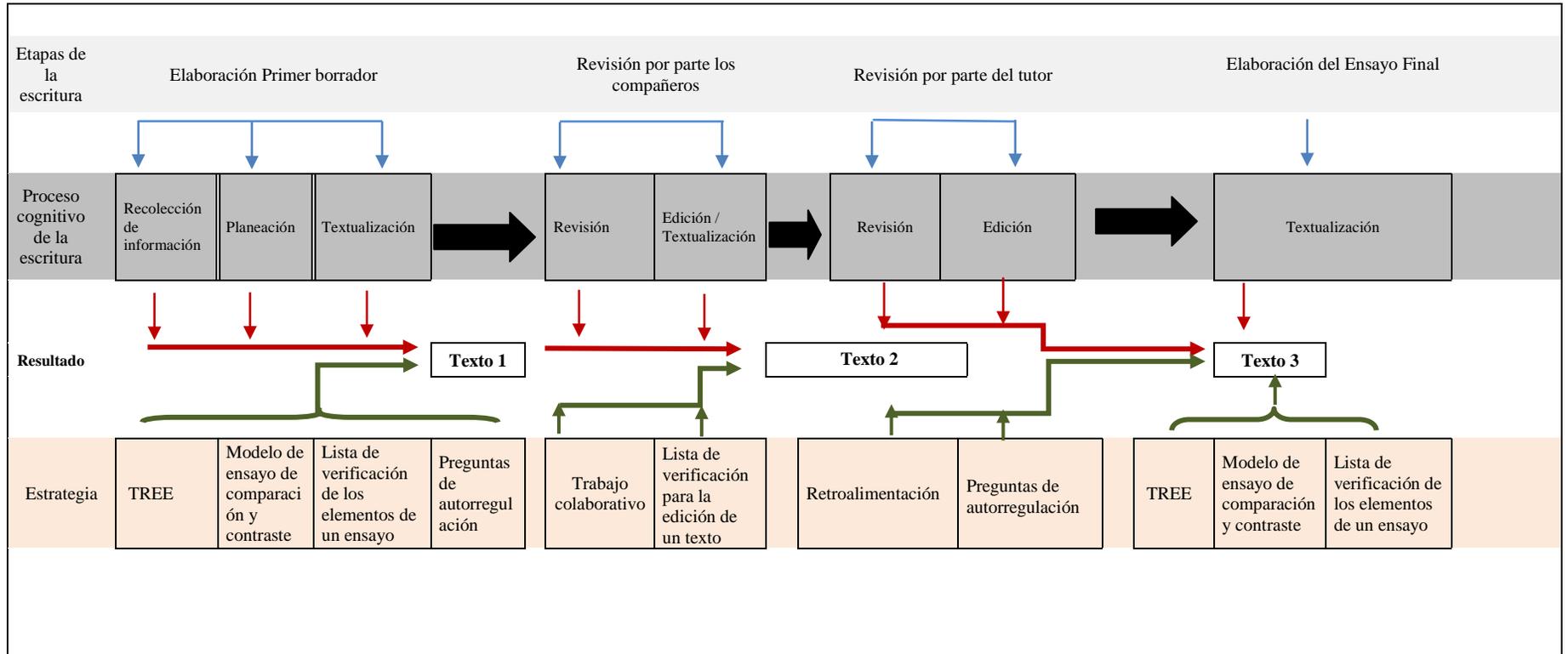
La tabla 12 a continuación permite visualizar la implementación de las diferentes fases, que como se había anotado previamente podían sobreponerse de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes.

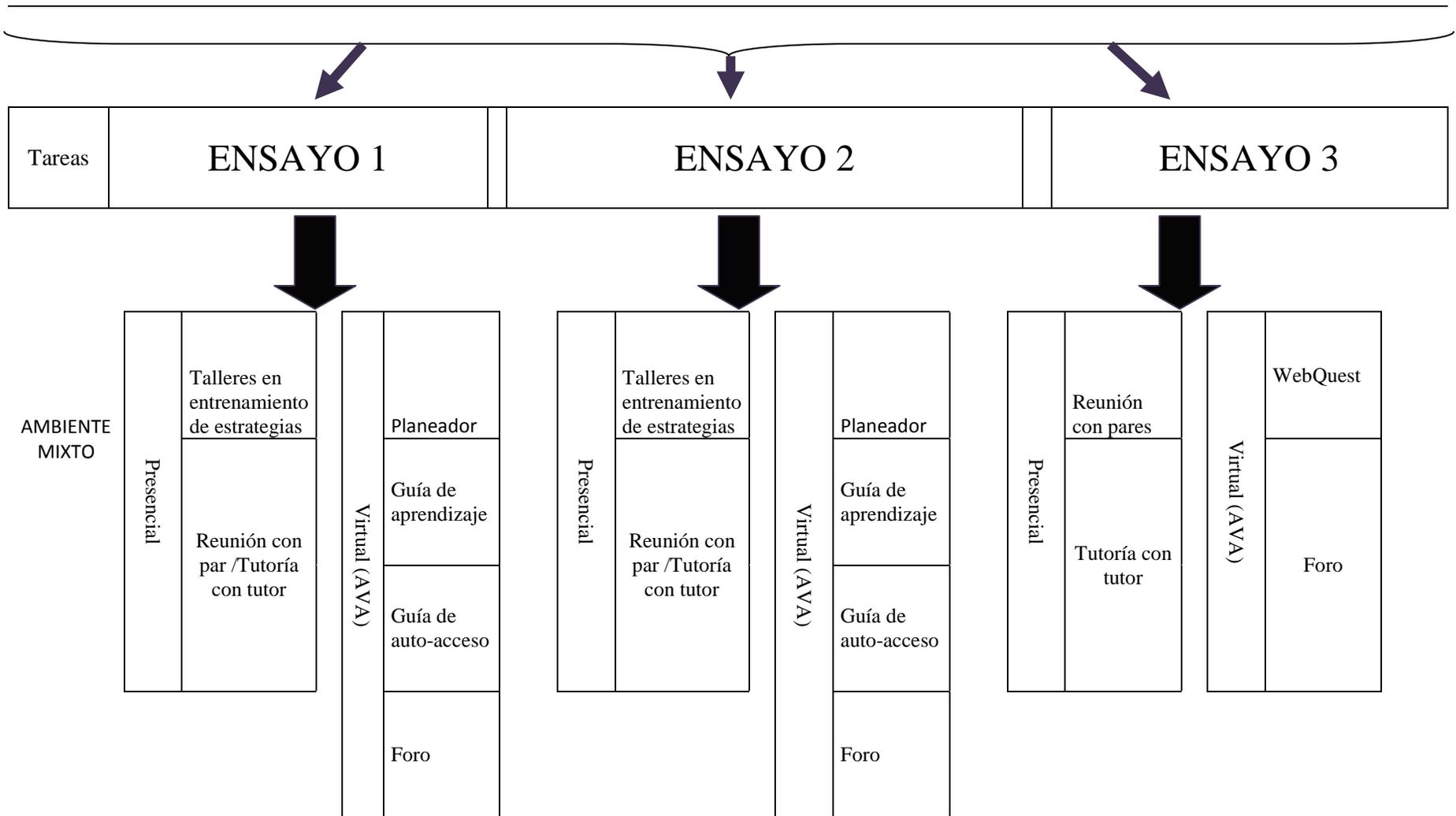
Tabla 12. CRONOGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO INSTRUCCIONAL.

| MODULO 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|----|----|----|----|----|---------------------------------|----|-------------------------------------|------------|----|----|----|----|----|----|-------------------------------------|----|---|---|---|----|---|----|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| AGOSTO | | | | | | | | | | | | | | SEPTIEMBRE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | MI | J | V | L | M | MI | J | V | L | M | MI | J | V | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Taller en estrategias de aprendizaje | | | | | Trabajo con guía de aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPARISON: Getting your teeth into your character | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | COMPARISON: Discovering Sir Arthur Conan Doyle | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | Trabajo con guía de aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | COMPARISON: Who was Agatha Christie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | COMPARISON: Putting it all together | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | A1 | | A2 | | | | | A3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DESCRIPCION | |
|---|--|
|  | Trabajo con Planeador |
|  | Límite para revisión con el tutor |
|  | Actividad de auto-acceso |
|  | Límite para revisión con pares |
|  | Tiempo de preparación de primer borrador |
|  | Entrega para evaluación |

Tabla 13. Esquema de Implementación de la estrategia SRSB en Nivel 6 del Plan Umbrella





V.4. Recolección de los Datos

V.4.1. Instrumentos de recolección de datos

Yin (citado en Tellis, 1997) plantea seis fuentes de recolección de información para un estudio de caso; a saber: documentos, archivos, registros, entrevistas, observación directa, observación de los participantes y artefactos. Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación se basa en la observación del fortalecimiento de la competencia escrita, la principal fuente de información fueron los documentos elaborados por los estudiantes, sin embargo, luego de las sesiones presenciales, la investigadora recogió sus impresiones y las observaciones de los estudiantes en un diario de campo.

V.4.1.1. Artefactos de los estudiantes

Para Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista (2008) “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (p.614), y esto es particularmente cierto para los estudios lingüísticos . Carrió (2002) nos recuerda que la producción escrita ha sido ampliamente estudiada gracias a que “(U)na virtud a destacar de la lengua escrita respecto a la lengua hablada es su capacidad de ser estática, por lo que conserva sus características propias y da pie a una investigación más fiable, por no estar tan predispuesta a distintas interpretaciones y ser su corpus más amplio” (p. 93) y añade que de “su forma estática (...) se han podido determinar con más precisión toda una serie de variedades dentro de este tipo de expresión lingüística que no cesan de evolucionar y cambiar constantemente” (Ibid., p. 95).

Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista (2008) clasifica en dos grupos los documentos, materiales y artefactos según su procedencia: individuales y grupales. Entre el grupo de los individuales es importante destacar los *documentos escritos personales* y, en especial, los “documentos preparados por razones profesionales (reportes, libros, artículos periodísticos, correos electrónicos, etc.) cuya difusión es generalmente pública” (Ibid., p. 614) pues a este grupo pertenecen los documentos producidos por los participantes.

Los documentos que se tomaron en cuenta para esta investigación eran resultado de las distintas etapas de la estrategia. En cada documento producido el estudiante debía incluir más elementos de tal manera que se viera una progresión en el ejercicio de escritura. Mediante estos documentos se pretendía identificar la naturaleza y grado de diferencias individuales de los estudiantes. Se recogieron cuatro artefactos por cada estudiante:

V.4.1.1.1. Artefacto 1: Ensayo de entrada

La evaluación de entrada es un examen oficial del DLCE aplicado al comienzo de cada uno de los niveles que tiene como finalidad darle al docente una idea la producción de los estudiantes, a nivel oral y escrito. En el nivel 6 se solicitó al participante escribir un ensayo de opinión sobre la influencia negativa del dinero en el comportamiento de las personas, éste se aplicó en la primera sesión antes comenzar con la primera etapa. El ensayo deber tener una longitud de entre 140 y 160 palabras. Los participantes tienen 30 minutos para realizar el ensayo. El estudiante debía publicar el ensayo en página del curso. A continuación se muestra la instrucción del ensayo que aparecía en la tarea de diagnóstico del AVA:

Write a 140 to 160 word opinion essay about the negative influence of money on people's behavior. You have 30 minutes for this task.

V.4.1.1.2. Artefacto 2: Primer ensayo de control

El primer ensayo denominado Ensayo uno se escribió al término de la segunda fase. En este ensayo se les pidió a los participantes seleccionar uno de los cinco temas propuestos y redactar un ensayo de comparación y contraste. Los temas eran: a. Living in the countryside or in the city; b. Two neighbor countries; c. Watching films at home or at the cinema; d. Vacationing at the beach or in the mountains; y e. Living in a flat or in a house. No se indicó la extensión del escrito ni se puso límites de tiempo pero si se hizo énfasis en la estructura retórica que debía tener. El ensayo debía publicarse en el AVA del curso en la semana tres. A continuación se muestra la instrucción del ensayo que aparecía en la tarea número uno del AVA:

Write a compare and contrast essay about one of the following topics:

- a. Living in the countryside or in the city;**
- b. Two neighbor countries;**
- c. Watching films at home or at the cinema;**
- d. Vacationing at the beach or in the mountains;**
- e. Living in a flat or in a house.**

V.4.1.1.3. Artefacto 3: Segundo ensayo de control

El segundo ensayo de control denominado Ensayo dos se escribió después de la etapa cuatro. En este ensayo se le pide a los sujetos seleccionar uno de los 5 temas propuestos y redactar un ensayo de comparación y contraste. Los temas eran: a. Two

domestic animals; b. Studying alone or in group; c. Fresh food or canned food; d.

Backpacking or staying in Hotels, y e. Two jobs related to their careers. No se indica la extensión del escrito pero se recalca la estructura retórica que debe tener. El ensayo debía publicarse en el AVA del curso en la semana cuatro. A continuación se muestra la instrucción del ensayo que aparecía en la tarea dos del AVA:

Write a compare and contrast essay about one of the following topics:

- a. Two domestic animals;**
- b. Studying alone or in group;**
- c. Fresh food or canned food;**
- d. Backpacking or staying in Hotels,**
- e. Two jobs related to their careers.**

V.4.1.1.4. Artefacto 4: Tercer ensayo de control

El tercer ensayo de control denominado Ensayo tres se escribió finalizado el proyecto del WebQuest. En este ensayo se le pide a los sujetos escribir sobre uno de los aspectos que más le hayan llamado la atención de la investigación realizada como los escritores, los personajes de las historias detectivescas, las obras cinematográficas, etc. No se indica la extensión del escrito pero nuevamente se enfatiza la estructura retórica. A continuación se muestra la instrucción del ensayo que aparecía en el WebQuest y debía publicarse en la tarea tres de la semana 6 del AVA:

The screenshot displays a web page with a navigation bar at the top containing links: Home, Procedures, Task, Stage 1, Stage 2, Stage 3, Stage 4, Rubrics, Conclusion, and Videos. The main content area is titled "Stage 4" and contains two activities:

Activity 1 - Putting it together
 Mrs. Johnson has received your research about Sir Arthur Conan Doyle and she is very happy about the job have done until now. However, she needs urgently an essay comparing or contransting how similar or different detective stories are today from their origin.
 Before you begin writing, she suggests attending a lecture on how to write a compare-contrast essay to meet the standards of the magazines your essays will be sold to. Watch the [lecture](#) and read the [article](#) the lecturer has given to you. Take notes on how to organize and outline this type of essays to write yours.

Activity 2
 Mrs. Johnson has ordered **each** of you to write a compare-contrast essay; therefore, she suggested writing about one of the many different aspect of your research: the writer, the characters, the films, research methods, etc. She has given you 1 week to hand in your final version and wish you luck.

On the right side of the page, there is a "Members Area" section with a "Sign In or Register" link, and a "Recent Videos" section which currently shows "No recent videos".

V.4.1.2. Entrevista semi-estructurada

Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista (2008) definen las entrevistas en la investigación cualitativa como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” con el objetivo de “lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una (sic) tema”(p. 597). La entrevista que se realizó a los participantes en esta investigación es una entrevista semi-estructurada que en palabras de Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista (2008) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tienen la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Ibid., p 597). La entrevista se realizó con cada uno de los estudiantes al finalizar el curso, de manera general se exploraba experiencias y opiniones sobre los artefactos producidos y el proceso para producirlos.

V.4.1.3. Diario de campo

Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista (2008) advierten la importancia la observación en una investigación cualitativa y adicionan que ésta “no puede delegarse, el investigador necesita “palpar en carne propia” el ambiente y las situaciones” (p. 596). Los diarios de campo son herramientas que permiten al investigador sistematizar sus experiencias y concebir procesos y etapas en el tiempo (Ibid). El diario de campo para este proyecto contaba con entradas realizadas por el tutor después de cada sesión presencial con los estudiantes. También recogía aportes escritos por los estudiantes conteniendo sus ideas distintos momentos de las etapas instruccionales, ya que como en palabras de Carrió (2002):

(...) son evidentes los diferentes usos que cada individuo hace de la lengua, según su formación cultural, su ideología y propósito, así como si la lengua que utiliza es la materna (L1), donde no hay interferencias por utilizar siempre el mismo marco de referencia, o por el contrario, se expresa en una segunda lengua (L2) (Carrió, 2002, p. 96).

De aquí la importancia que cobra el diario de campo para hacer observaciones y consideraciones frente a los diversos productos entregados por los participantes y las reflexiones del docente frente a los fenómenos encontrados ya que había que tener presente el carácter cambiante de la información y la utilización de L2 por los participantes.

V.4.2. Técnicas de análisis de datos

El análisis de contenido es una opción de investigación de corte cualitativo pero permite, de acuerdo a Sandoval (2002), la contabilización de frecuencias de ciertos elementos que son reiterativos dentro del discurso o los documentos. El análisis de texto es,

entonces, una aplicación práctica del anterior y permite una descripción detallada de las estructuras de los artefactos de los estudiantes. La descripción se dio a nivel sintáctico, semántico y pragmático.

En los artefactos de los estudiantes se establecieron los índices de respuesta a la instrucción dada a los ensayos, la variable de mayor interés es el número de elementos funcionales (tesis, ideas soporte, ejemplificación a estas ideas y la conclusión) incluidos en las composiciones, también se evaluó la longitud del ensayo y los índices de calidad como coherencia y cohesión. Durante el proceso de instrucción, cada estudiante elaboró tres ensayos, la secuencia en la elaboración permitía visualizar cambios en la producción escrita de los estudiantes

V.4.2.1. Categorías de análisis

V.4.2.1.1. Longitud:

Existen dos formas de procesar un corpus escrito para extraer las frecuencias con el fin de compararlas, y con ello, aplicar las conclusiones al uso real de la lengua. Por un lado, se puede efectuar un recuento manual, es decir, con textos impresos de los que se van anotando las características que se quieren determinar, con lo que se está expuesto a diversas causas de incorrecciones causadas por la subjetividad y el error humano, al contar las ocurrencias cuando se está trabajando con un corpus extenso. Por otro lado, se pueden utilizar programas informáticos que incluyan el etiquetado de las categorías o palabras, para contar las ocurrencias y conseguir los datos que se desean. Se evaluó el número de palabras y frases empleadas en cada ensayo. Se empleó uno de los programas

estadísticos de legibilidad de textos que se emplean en las fórmulas de legibilidad³ como Gunning Fog, SMOG y Flesch Reading Easy disponible en la red. El análisis de legibilidad de textos escritos emplea fórmulas matemáticas para evaluar la dificultad de lectura y comprensión de un texto. Estos programas hacen un conteo automático del número de sílabas por palabra, palabras y oraciones que se emplean en un texto.

V.4.2.1.2. Elementos del ensayo:

Cada ensayo se dividió en las siguientes unidades: a) temas de comparación, b) enunciado general, c) tesis, d) asuntos a comparar, e) desarrollo de similitudes, f) desarrollo de las diferencias, g) enunciado de conclusión, h) opinión personal. Puesto que estos elementos sustentan el ensayo comparativo, se clasificaron como elementos funcionales.

V.4.2.1.3. Calidad:

Como ya se mencionó anteriormente, la calidad está medida por dos instrumentos: La rúbrica del nivel y el análisis de errores. La primera herramienta es una escala de evaluación holística, la rúbrica no tiene carácter clasificatorio sino valorativo, el evaluador debe leer el ensayo y asignar una nota total basada en los diferentes criterios establecidos. El objetivo es obtener una impresión general de la calidad del texto. La rúbrica da una

³ El análisis de legibilidad de textos escritos es una forma de análisis de contenido que utiliza fórmulas matemáticas para evaluar la dificultad de lectura y comprensión de un texto. Las fórmulas de legibilidad parten de la hipótesis de que un texto es más fácil de leer cuanto más cortas son las palabras y frases que se utiliza. Actualmente, hay más de 200 fórmulas disponibles; sin embargo, no todas han sido bien valoradas y, según el libro *Can you Read me now?* publicado por <http://www.readabilityformulas.com/>, legibilidad no es sinónimo de comprensibilidad.

valoración de 1 a 5 en cada uno de los aspectos a evaluar, siendo 1 la nota mínima y 5 la máxima. Contiene 4 puntos a considerar: a) realización de la tarea, b) coherencia y cohesión, c) rango gramatical y d) léxico.

V.4.2.1.4. Análisis de errores:

La intención de este análisis fue distinguir y evaluar los errores que los participantes cometen en la producción de textos escritos. Con el fin de especificar y describir el tipo de material utilizado en el estudio, se estableció la categoría de error. El análisis de interferencias lingüísticas encontradas en los textos, se desarrolla a través de diferentes fases:

- a) Identificación de los errores en las diferentes muestras.
- b) Clasificación de los errores encontrados en categorías
- c) Descripción y análisis de las interferencias lingüísticas encontradas por categoría y tipo de interferencia.

La identificación se realizó teniendo en cuenta la valoración por parte de la investigadora, y el uso de diccionarios y gramáticas de la lengua inglesa. Se establece el criterio de considerar como error todo aquello que no cumpla las normas establecidas de la lengua por desconocimiento de las reglas o por un mal uso de las mismas. En la identificación de los errores se considera si el error se puede detectar simplemente observando la frase o si, en realidad, el autor ha pretendido expresar otra idea y por error, expresa otra. En una etapa inicial de identificación del error se empleó la tabla de tipología de errores empleada por Naranjo (2009) que busca determinar el tipo de errores según su

naturaleza lingüística, cada error se representa con una convención de fácil comprensión para el estudiante ya que estas mismas se utilizaban en el momento de darle retroalimentación sobre sus escritos. A medida que avanzó la investigación fue necesario hacer una adaptación de dicha tipología, la tabla resultante aparece a continuación:

Tabla 14. CONVENCIONES DE ERRORES ADAPTADA A LA TIPOLOGÍA DE NARANJO.

| Tipo de error | Convención | Significado |
|---------------------|------------|---|
| Mecánicos | SP | Ortografía |
| | PUN | Puntuación |
| Léxicos | WW | Palabra errada |
| | WV | Verbo errado |
| Gramaticales | SS | Estructura de oración |
| | SVA | Concordancia sujeto verbo |
| | UW | Palabra innecesaria |
| | MW | Palabra Faltante |
| | WP | Pronombre errado |
| | WT | Tiempo verbal errado |
| | WPR | Preposición errada |
| | WO | Orden de palabras |
| Discursivo | ¿? | Idea sin sentido |
| | MCON | Insertar Conector |
| | UCON | Conector innecesario |
| | WCON | Conector errado |
| | IRR | Ideas irrelevantes |
| | NDE | Ideas incompletas, no desarrolladas o no ejemplificadas |

Carrió (2002) menciona que la descripción lingüística más simple es “aquella que se basa en categorías lingüísticas reconocibles por todos, subdividiéndolas según el tipo de errores que se cometen” (p.177). Por las características del curso, en este estudio, no siempre se tuvo acceso a dos versiones de la misma producción por lo que una comparación no fue posible. Para distinguir y clasificar la frecuencia de los errores se tomó la producción ya corregida y publicada. Se observaron cada una de las frases y se clasificaron y contaron

los errores basándonos en sus rasgos diferentes, calculando a continuación su frecuencia. Asimismo, se utilizó para la detección de errores tipográficos o de orden incorrecto de la frase, el corrector del idioma disponible en el software MSWord 2000.

Para clasificar los datos, se detallaron los errores cometidos por los participantes, identificándolos desde una perspectiva gramatical, léxica, mecánica y discursiva. La perspectiva gramatical se evaluó desde su vertiente estructural y se detectaron las anomalías en los sintagmas nominales, verbales y adverbiales, así como un uso incorrecto de las frases subordinadas o el error en la unión de las frases desde el punto de vista de la coordinación o la subordinación. En la perspectiva léxica se considerando los errores formales, la formación errónea de una palabra, las distorsiones léxicas, el uso de cognados, los problemas de colocación y el uso de una palabra por confusión de su acepción. En la perspectiva mecánica se valoraron los errores relacionados con la omisión o sustitución de un signo de puntuación, en particular, con el punto y la coma. Finalmente, se detallaron las ocurrencias de los errores debidos a la carencia de cohesión en la oración, por un uso incorrecto de conjunciones, el desorden en la estructura oracional; pobreza o exceso de elementos así como por la influencia de la L1 en la producción de la L2.

Para la identificación, recuento y clasificación de los errores del corpus se tuvo en cuenta las consideraciones de Carrió (2002) por considerarse más completa y fácil de interpretar. Su clasificación de errores se complementa con ciertas distinciones que se hallaron al analizar el corpus y la siguiente plantilla se emplea durante el proceso.

ERRORES

Gramaticales

1. Estructura interna de los sintagmas oracionales

a) Sintagma nominal

- a. 1. Artículos
- a. 2. Pronombre
- a. 3. Exceso de elementos
- a.4. Pobreza de elementos
- a.5. Orden incorrecto
- a.6. Uso excesivo de la preposición of
- a.7. Carencia de uso del genitivo sajón ('s)

b) Sintagma verbal

- b.1. Uso tiempo verbal incorrecto
- b.2. Uso verbo modal
- b.3. Uso preposición verbal incorrecta
- b.4. Uso forma activa/ pasiva
- b.5. Concordancia del sintagma verbal
- b.6. Omisión del verbo
- b.7. Confusión entre gerundio, participio e infinitivo

c) Sintagma adverbial

- c.1. Emplazamiento incorrecto
- c.2. Orden interno incorrecto
- c.3. Uso de la preposición incorrecta
- c.4. Confusión entre los adverbios
- c.5. Omisión del sintagma adverbial

2. Conexión oracional

- a) Estructura interna de las frases subordinadas

- a.1. Por uso superfluo de elementos
- a.2. Por omisión de elementos
- a.3. Emplazamiento incorrecto en la frase
- b) Error en la unión de las partes de la frase
 - b.1. Coordinación
 - b.2. Subordinación

Mecánicos

- 1. Omisión de la coma
 - a. Enumeración
 - b. Conjunción
 - c. Cláusula adverbial
- 2. Omisión del punto
- 3. Sustitución del punto por otro signo de puntuación
- 4. Sustitución de la coma por otro signo de puntuación
- 5. Uso indebido de la coma
- 6. Uso indebido de dos puntos
- 5. Otros
 - a. Uso mayúscula

Léxicos

- 1. Interferencia L1
 - a. Cognados
 - b. Formación errónea de palabras
- 2. Elección errónea de palabras
 - a. Préstamo lingüístico (palabra literal de la L1)

b. Elección de una palabra con un significado parecido a otro

3. Distorsiones léxicas por

a. Omisión de alguna parte de la palabra

b. Sobrecarga de letras

Discursivos

1. Conjunciones

a. Aditiva

b. Adversativa

c. Causal

d. Temporal

e. No inclusión de la conjunción

Cohesión en la oración por

2. Estructura

a. Repetición innecesaria de elementos

b. Carencia de elementos en la frase

c. Carencia de estructuración en la oración

d. Incomprensión la frase por falta de estructura

3. Contenido

a. Oración sin sentido

b. Oración incompleta

Una vez identificados y clasificados los errores, se estimó su frecuencia y se describieron los casos gramaticales, léxicos, mecánicos y discursivos encontrados. Se describieron las incidencias observadas y se agruparon según su causa o razón de ser.

V.4.2.1.5 Uso de las estrategias metacognitivas:

Los ensayos escritos después de la instrucción de la estrategia se recogieron para evidenciar el uso de la misma. Se tomó como evidencia los primeros borradores y el ensayo final. Con esto se buscaba evidenciar la aplicación del modelo de la estructura retórica y la identificación y corrección de los errores a nivel de contenido, organización, gramatical y lexical.

V.4.2.1.6. Validación social:

A final de cada etapa los participantes expresaron sus percepciones sobre la efectividad de la estrategia de manera escrita. Estas reflexiones se recopilaron en el diario de campo del investigador.

V.4.3. Instrumentos de medición

V.4.3.1 Rúbrica

Para valorar la medida en que los ensayos de los tres participantes mejoraron, se detectó, clasificó y describió los errores en cada texto. Para ello, se usaron dos herramientas de análisis que evalúan la *comunicabilidad* y la *inteligibilidad*. La primera de estas herramientas es de carácter holístico y consiste en una rúbrica descriptiva que da una valoración de 1 a 5, siendo 1 la nota mínima y 5 la máxima, según el nivel de *comunicabilidad* del texto analizado. La rúbrica (ver tabla 14) incluye temas como la claridad, la organización, el desarrollo de las ideas y la variedad en las estructuras

gramaticales y en el léxico. La rúbrica se emplea en el nivel y está avalada por el

Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (DLCE) de la Universidad.

Tabla 15. RÚBRICA DE ESCRITURA NIVEL 6.

| CATEGORY | EXCELLENT Grade: 5 | GOOD Score: 4 | AVERAGE Score: 3 | BELOW AVERAGE Score: 2 | POOR Score: 1 |
|---------------------------|---|---|--|--|--|
| TASK FULFILLMENT | You follow instructions accurately and fulfill the task requirements outstandingly including the rhetorical structure of the essay. You include an introduction with a clear thesis statement, a main body and a conclusion with sophisticated observations made about the similarities and differences between two major topics. | You follow instructions and accomplish the task requirements sufficiently including the rhetorical structure of the essay. Interesting observations are made about the similarities and differences between two major topics. However, some points could be more developed. | You cover the required points for the task including the rhetorical structure of the text. Some observations are made about the similarities and differences between two major topics, but there may be unnecessary details or some ideas could have been expanded more. | You follow instructions given. There are some obvious observations made about the similarities and differences between two major topics, but there may be unnecessary information or lack of development. There is a lack of supporting information. | You did not follow the rhetorical structure of an essay. You did not follow instructions and did not accomplish the task requirements. The observations made about the similarities and differences between two topics are basic, obvious and unsophisticated. There is a lot of unnecessary information or lack of development. |
| COHERENCE AND COHESION | Your ideas are logically organized and can be followed easily throughout the essay. There is a clearly organized and consistent pattern of comparison and contrast evident by means of a wide range of connectors used properly (whereas, nevertheless, although, even though, etc). | Your ideas are organized in a way they can be followed. There is an organized and consistent pattern of comparison and contrast evident by means of appropriate connectors of contrast. Minor lapses may be present. | Your ideas can be followed; occasionally the message is not clearly stated. You use some connectors properly but you need to be more flexible when using them. | Your ideas are somehow organized but it is difficult to follow them throughout the essay. You use some connectors. | Your ideas are not organized logically and can not be followed easily. You misuse or overuse connectors |
| LEXICAL RESOURCE | You use accurately a great variety of intermediate vocabulary including the new words and expressions studied. There are minor errors in spelling or word formation (parts of speech). | You use a variety of intermediate vocabulary including the new words and expressions studied. There are some errors in spelling or word formation (parts of speech). | You use adequate intermediate vocabulary for the topic but did not include any new words or expressions. There are errors in spelling and/ or word formation that do not interfere with meaning. | You use mostly basic words generally in an incorrect way. There are errors in spelling and word formation that distract the reader. | You use basic and repetitive vocabulary mostly in an accurate way. There are errors in spelling and word formation that distract the reader and make the text difficult to understand. |

| CATEGORY | EXCELLENT Grade: 5 | GOOD Score: 4 | AVERAGE Score: 3 | BELOW AVERAGE Score: 2 | POOR Score: 1 |
|----------------------|---|--|---|---|--|
| GRAMMATICAL RANGE | You use accurately a great range of simple and complex structures such as perfect tenses, comparatives, superlatives, passive voice and modal verbs. There is appropriate use of tenses, voice and punctuation. | You use mostly accurately a range of simple and complex structures. There is appropriate use of tenses, voice and punctuation most of the time with only minor mistakes. | You use simple structures adequately, but complex structures are still faulty. Use of tenses, voice and punctuation is not always accurate but does not interfere with meaning. | You rarely use complex structures and simple structures predominate. Use of tenses, voice and punctuation may be faulty and can interfere with meaning. | You do not use complex structures at all. Simple structures are not always correct. Use of tenses, voice and punctuation may be faulty and interfere with meaning. |

Fuente: Guías de aprendizaje diseñadas por el DLCE de la Universidad de la Sabana para estudiantes de nivel 6 del programa de Proficiencia en Inglés.

V.4.3.2 *Tabla de tipología de errores adaptada de Naranjo.*

El segundo instrumento nace de la mecánica de retroalimentación empleada por tutores y profesores en el DLCE. Los tutores manejan convenciones de escritura las cuales se les da a conocer a los estudiantes desde el principio. Estas convenciones agrupan los errores más comunes de los estudiantes en términos de puntuación, ortografía, categorías gramaticales, uso de vocabulario, tiempos verbales, etc. y se emplean para dar retroalimentación a los estudiantes.

Las convenciones permitían hacer un seguimiento del error y del tipo de error encontrados en los ensayos. Los datos se recolectaron en una tabla de análisis de errores para mostrar las tendencias. Se presenta el número de errores de cada muestra, dividida cada una en unidades T, o unidades de sentido; en cada unidad T se contabiliza el número de errores agrupados por tipo (mecánicos, léxicos, gramaticales y discursivos); seguidamente, se presenta la valoración del texto según la *comunicabilidad* que se logró (a pesar y con los errores presentes).

Tabla 16. TABLA RESUMEN DEL ANÁLISIS DE ERRORES.

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------------------|---|--|---|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | Valoración de competencia comunicativa del texto – (Rúbrica descriptiva) |
| | | | | | Mecánico | Léxico | Gramatical | Discursivo | |
| Transcripción del texto analizado por unidades de sentido (o unidades T) | | | | | No. de errores mecánicos | No. de errores léxicos | No. de errores gramaticales | No. de errores discursivos | |
| Totales | U.T.: No. de unidades T | No. U. L: No. de unidades léxicas en la muestra | D. Er: Densidad de errores (No. errores / No.UL) | Suma de todos los errores de la muestra | Σ de errores mecánicos | Σ de errores léxicos | Σ de errores gramaticales | Σ de errores discursivos | |

Nota. Fuente: Naranjo, 2009, p. 39

V.4.3.3 Etapas de la escritura como proceso

La primera recolección de información proviene de la evaluación de entrada que cada uno de los participantes contestó individualmente antes de comenzar el primer módulo del curso. Los ensayos se encuentran publicados en la plataforma del curso - Virtual Sabana - de donde se extrajeron y evaluaron en términos cualitativos y cuantitativos. Se empleó la rúbrica para dar un diagnóstico descriptivo. Se identificaron los errores y luego se clasificaron según su tipo empleando las convenciones de escritura.

La información se recolectó en matrices de seguimiento para establecer patrones de comportamiento. El concepto de patrón de comportamiento primero planteado por Campbell (1975) (citado en Lugo, 2010) se relaciona con la ocurrencia o no de un evento. En primer lugar se hace un seguimiento a cada una de las etapas de la escritura como proceso: escribir un primer borrador, revisión de pares, revisión del tutor, escritura de versión final. Las diferentes etapas se registraron en una matriz similar a la anterior. Se evidenció la elaboración de la tarea mediante la presencia (\surd) o ausencia de la actividad (x).

La tabla a continuación muestra la matriz utilizada para el seguimiento de las cuatro actividades de escritura expuestas en los módulos.

Tabla 17. ETAPAS DE LA ESCRITURA COMO PROCESO.

| Cumplimiento de las etapas del proceso | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--|-----------------------------------|----|----|--|-----------|------------------------------|----|--|----|-----------|--------------|
| | | Segunda actividad: Tema libre | | | | Tercera actividad: Tema libre | | | | Cuarta actividad: Comparación y contraste de la investigación | | | |
| | | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD |
| Participante 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD |
| Participante 2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD |
| Participante 3 | | | | | | | | | | | | | |
| D | Primer borrador | PR | Revisión por parte los compañeros | | | | TR | Revisión por parte del tutor | | | | FD | Ensayo Final |

V.4.3.4. Elementos del ensayo

El segundo aspecto que se evaluó fue la inclusión de los ocho elementos de la estructura retórica estudiada. Estos elementos se registraron en una matriz similar a las anteriores. Se evidenció la existencia de los componentes mediante la presencia (√), falta de desarrollo (!) o ausencia del mismo (✗) y la información recolectada se graficó para mostrar las tendencias. Estas tendencias se contrastaron con el descriptor de la rúbrica que detalla el cumplimiento de la tarea.

Tabla 18. ELEMENTOS DEL ENSAYO.

| Participante | Elementos de un ensayo de comparación | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|-------------------|-------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------|
| | Introducción | | | | Cuerpo | | Conclusión | |
| | Temas de comparación | Enunciado general | Tesis | Asuntos a comparar | Desarrollo de similitudes | Desarrollo de las diferencias | Enunciado de conclusión | Opinión personal |
| Participante 1 | | | | | | | | |
| Participante 2 | | | | | | | | |
| Participante 3 | | | | | | | | |

V.5. Disposiciones éticas

La participación en este estudio fue de carácter voluntario. Se redactó una carta de consentimiento, pidiendo la autorización de cada estudiante para utilizar la información (Ver anexo 13). La carta garantizaba la protección de la identidad con el uso de nombres ficticios, la seguridad de que la información resultante no incidiría en su evaluación académica y la posibilidad de que cada sujeto tuviera acceso a cualquier aspecto del estudio. Este consentimiento informado forma parte de las disposiciones éticas de la Universidad en su Comité de Ética en Investigación, en su artículo 3, propósitos 4 y 5. El propósito 4 busca proteger la dignidad, los derechos, la seguridad y el bienestar de los sujetos de investigación y el 5 busca revisar y garantizar que los formularios y los procesos para la obtención del consentimiento informado de los sujetos sean adecuados.

VI.RESULTADOS

VI.1. Punto de Partida

La siguiente información se extrae del ensayo escrito por los estudiantes en el que tenían que redactar un ensayo de opinión sobre la influencia negativa del dinero en el comportamiento de las personas. A continuación se muestra la instrucción del ensayo que se encontraba en la tarea de diagnóstico:

Write a 140 to 160 word opinion essay about the negative influence of money on people's behavior. You have 30 minutes for this task.

VI.1.1. Estudiante uno

En términos generales el estudiante llega con las competencias requeridas por el nivel anterior. Sin embargo, hay aspectos de su gramática y léxico, en particular, que aún no están bien desarrollados y necesitan ser trabajados. El número de palabras empleadas en el ensayo diagnóstico es 282 en 15 oraciones. El participante toma 32 minutos y 42 segundos en cumplir con la tarea. En la prueba de entrada se encontró que había 55 errores en 282 palabras; es decir, 0,19504 errores por palabra. De los cuales 27 (49%) son gramaticales, 12 (22%) son discursivos, 10 (18%) son mecánicos, y 6 (11%) de léxico. En cuanto al criterio de cumplimiento de la tarea, el texto está organizado y respeta la estructura retórica del ensayo que se le ha solicitado; de igual manera, cubre y desarrolla el tema propuesto. Aunque el texto posee una introducción, un desarrollo y una conclusión, no hay una tesis central y la conclusión es incompleta y le falta desarrollo. El cuerpo se

desarrolla en dos párrafos en los que presenta las ventajas y desventajas frente al tema. El primer párrafo presenta 3 ideas aunque no las desarrolla; el segundo párrafo presenta dos ideas e igualmente le falta soporte para desarrollarlas. Los elementos de cohesión como conectores y cláusulas relativas son, en la mayoría de los casos, inapropiados y repetitivos. En conclusión, se evidencia que la información se presenta con alguna organización; sin embargo, carece de una progresión general. Se presenta repetición debido a la falta de uso de referentes adecuados. En cuanto a su manejo de léxico, si bien el estudiante incluye algunas palabras o expresiones interesantes, su vocabulario es simple y repetitivo. Los errores en ortografía y formación de palabra son frecuentes e interfieren con la comprensión del mensaje. Finalmente, en términos gramaticales, emplea un rango limitado de estructuras gramaticales y en algunas ocasiones emplea cláusulas subordinadas o complejas. Algunas estructuras son adecuadas, pero los errores predominan y la puntuación es por lo general inapropiada.

VI.1.2. Estudiante dos

En términos generales, el estudiante llega con las competencias requeridas por el nivel anterior. Sin embargo, hay aspectos de su gramática y léxico, en particular, que aún no están bien desarrollados y necesitan ser trabajados. El número de palabras empleadas en este ensayo es 241 en 11 oraciones. El participante toma 39 minutos y 19 segundos en cumplir con la tarea. En la prueba de entrada se encontró que había 56 errores en 241 palabras; es decir, 0,23237 errores por palabra. De los cuales 31 (55%) son gramaticales, 13 (23%) son mecánicos, 8 (14%) son discursivos, y 4 (7%) de léxico. El texto respeta la estructura retórica del ensayo que se le ha solicitado y establece una posición clara. Hay dos

párrafos en el cuerpo que presenta los aspectos positivos y negativos del tema pero que no sustentan la tesis. El primero presenta 3 ideas pero difíciles de identificar y no están sustentadas. El segundo presenta dos ideas pero son difíciles de entender. Los párrafos no tienen una oración introductoria que guíen al lector. Los conectores son básicos y repetitivos y, algunas veces, son inapropiados. Entonces, se evidencia que la información no está dispuesta coherentemente y no hay una progresión evidente en la respuesta. El estudiante emplea un rango de palabras y expresiones muy limitado; su manejo de formación de palabras es muy básico y hay frecuentes problemas ortográficos. Los errores interfieren con el mensaje. Finalmente, las estructuras gramaticales son básicas y repetitivas y los errores predominan. La puntuación es por lo general inapropiada.

VI.1.3. Estudiante tres

El estudiante no llega con las competencias requeridas por el nivel anterior. El número de palabras empleadas en este ensayo es 154 en 7 oraciones. El participante toma 20 minutos y 38 segundos en cumplir con la tarea. En la prueba de entrada se encontró que había 47 errores en 154 palabras; es decir, 0,30519 errores por palabra. De los cuales 18 (38%) son gramaticales, 13 (28%) son discursivos, 11 (23%) son mecánicos, y 5 (11%) de léxico. El desarrollo de la tarea es mínimo y desorganizado. En cuanto al cumplimiento de la tarea, el texto respeta en cierta medida la estructura retórica del ensayo que se le ha solicitado pero no indica su posición. Trata de sustentar su opinión en dos aspectos; sin embargo, ninguno está bien sustentado y los ejemplos son confusos. Tiene una conclusión pero es difícil de entender. Con respecto a la coherencia y cohesión, aún cuando el texto se desarrolla en párrafos, la estructura de cada uno es inapropiada. La oración introductoria,

si la hay, no es clara y no hay suficiente soporte para desarrollar las ideas presentadas. Los conectores empleados son básicos y repetitivos y, en algunos casos, inadecuados. Es evidente que la información no está dispuesta coherentemente y no hay una progresión clara en la respuesta. En cuanto al manejo de léxico, el estudiante emplea un rango de palabras y expresiones muy limitado; su manejo de formación de palabras es muy básico y hay varios errores ortográficos. Las estructuras gramaticales son básicas y repetitivas y los errores interfieren con el mensaje. Las estructuras se asemejan a la estructura del español en muchas ocasiones. La puntuación es, por lo general, inapropiada e interfiere con el mensaje.

Teniendo en cuenta los distintos aspectos mencionados en la rúbrica del DLCE, la calidad de los ensayos de los tres participantes fue, en general, pobre. La calificación dada a los ensayos de los tres participantes fue 3.25, 2.75 y 2.5 sobre 5,0 respectivamente.

VI.2. Implementación de la instrucción

Los resultados presentados a continuación están divididos en tres categorías: a) las estrategias empleadas para el fortalecimiento de la lengua escrita, b) las variaciones en la estadística textual y c) el análisis de errores en la producción escrita de los participantes.

En la primera categoría se hace una consideración de la escritura como proceso y un análisis de la estructura retórica del texto. En la segunda, se revisó el incremento en la producción escrita en términos de número de palabras empleadas. En la tercera categoría, se detallaron las frecuencias y datos estadísticos de los errores que se identificaron en las muestras de los participantes. Esta exposición de resultados se dividió en las frecuencias halladas en el nivel gramatical, mecánico, léxico y discursivo. Además, se presentaron las

tipologías de errores en cada nivel y su frecuencia de ocurrencia, así como una identificación de las variaciones causadas por razones gramaticales, lexicales o de cohesión. De igual manera, se compararon los resultados encontrados en los distintos niveles de las oraciones para tener una visión de conjunto. Este análisis es relevante ya que en el intento por dominar estas áreas es que los participantes cometen la mayoría de los errores.

VI.2.1. Estrategias cognitivas

Esta sección recoge el uso que los estudiantes hicieron de las guías de auto-acceso, las guías de aprendizaje y el WebQuest. Hay que aclarar que los estudiantes no hicieron uso de las guías de auto-acceso como una manera de guiar su proceso de escritura sino más bien como una manera alterna de información.

El siguiente aparte se dedicará al análisis del uso de la guía de aprendizaje y el WebQuest como herramientas para introducir dos grandes estrategias: la escritura como proceso y la estructura retórica del texto, éstas son estrategias cognitivas empleadas a través del proceso instruccional como mecanismos que propician el procesamiento de la información. Se busca evidenciar en qué medida éstas favorecen la redacción de los textos producidos por los participantes. Como se mencionó en la descripción metodológica, el investigador realizó un rastreo en las actividades de los participantes, y registró los resultados en matrices de seguimiento para establecer patrones de comportamiento. Las matrices recogen si un proceso ocurre o no con el fin de visualizar una relación entre la calidad del ensayo y el nivel de comunicabilidad.

VI.2.1.1. La escritura como proceso

La información que se presenta a continuación muestra el trasfondo de la escritura como proceso. Este proceso comprende la redacción de un primer borrador del ensayo, la búsqueda de retroalimentación del (los) compañero(s) y del tutor y la redacción de una versión final del ensayo. Esta información se registró como la presencia (✓) o ausencia de la actividad (X). La información se presenta en dos cuadros independientes según el origen de la actividad de aprendizaje: guía de aprendizaje o WebQuest.

VI.2.1.1.1. Guía de aprendizaje

La información recogida en la tabla 19 refleja que los participantes realizaron las actividades propuestas casi en su totalidad. La redacción de los dos primeros ensayos estuvo mediada por la guía de aprendizaje la cual conducía a los estudiantes a través de la redacción de un texto de comparación y contraste. Estos ensayos eran de carácter individual.

Tabla 19. USO DE LA GUÍA DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA COMO PROCESO.

| | Segundo ensayo: Tema libre | | | | Tercer ensayo: Tema libre | | | |
|----------------|----------------------------|----|----|----|---------------------------|----|----|----|
| | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD |
| Participante 1 | x | x | x | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ |
| Participante 2 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ |
| Participante 3 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ |

| Draft (D) | Primer borrador | Peer Revision (PR) | Revisión por parte los compañeros | Teacher Revision (TR) | Revisión por parte del tutor | Final Draft (FD) | Ensayo Final |
|-----------|-----------------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------|--------------|
|-----------|-----------------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------|--------------|

La información de la tabla hace evidente que si bien no todos los participantes realizaron las cuatro etapas propuestas para el proceso de escritura, la mayoría de ellos si se involucró en al menos tres: la escritura de un primer borrador, la retroalimentación del docente y una versión final del mismo. Esto se confirma con la reflexión del participante dos quien sobre el uso de las guías comenta: "...si había que hacer algún tipo de escrito comenzaba hacerlo, se lo mostraba a mi tutora, pues ella me calificaba y (yo) hacia las correcciones necesarias" (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

Los participantes dos y tres realizan la escritura de un primer borrador en los dos primeros ensayos, mientras que el participante uno, por su parte, sólo presenta evidencia de un primer borrador para el segundo ensayo.

Los tres participantes optaron por no contar con el apoyo de sus compañeros para recibir retroalimentación a la tarea propuesta. Si bien la presentación de las actividades de escritura era de carácter individual y no exigía esta retroalimentación, se esperaba que los participantes la buscaran como un filtro previo a la presentación de la tarea al docente como se puede ver en la siguiente reflexión del estudiante dos: "Pues eso no es tanto trabajo en grupo si no como tu trabajo individual, porque igual tú tienes tu guía montada y ahí te dicen que tienes que hacerle una realimentación a un compañero..." (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009). Los participantes dos y tres hicieron un trabajo de retroalimentación en el primer ensayo pero no lo hicieron en el segundo. El participante uno no efectuó este proceso con sus compañeros. Es de resaltar que esta etapa del proceso exige una mayor disposición de tiempo y compromiso para cumplir con las exigencias que involucran trabajar con otras personas. Se observa que el comportamiento de los participantes dos y tres es muy similar y cumplen con la realización de la mayoría de las etapas. A diferencia

del estudiante uno, estos dos participantes contaban con mayor tiempo para la realización de su curso y tenían mayores afinidades entre sí.

La retroalimentación ofrecida por el tutor fue una constante a través del proceso; sin embargo, los estudiantes no hicieron uso de ella en todas las actividades. El participante uno no solicitó la retroalimentación con el tutor en el primer ensayo pero si lo hizo en el segundo para revisar la redacción del borrador. El ensayo resultante de esta actividad evidencia un cambio significativo con respecto a la calidad de la redacción (Ver anexo ensayo uno y ensayo dos del estudiante uno). Para el estudiante dos y tres, quienes participaron activamente en la mayoría de las etapas, el acompañamiento del tutor jugó un papel importante, lo que se demuestra en el hecho de que acudieron a ella para la realización de las diferentes actividades. La mecánica de la retroalimentación se ve claramente en la reflexión del estudiante dos:

“Yo le pedí mucha realimentación de los diferentes escritos, fue lo que más le pedí, retroalimentación, me sentaba pues con la tutora, ella me revisaba el ensayo, me ponía como las falencias que estaba teniendo, pero no me daba prácticamente donde estaba fallando, si no me decía como hacen los profesores, te marcan, te hacían diferentes símbolos, círculos porque falta una palabra o cosas así, entonces prácticamente era eso, porque igual nosotros teníamos como una guía dónde nos podíamos meter y mirar dónde era en lo que estábamos fallando, entonces a mi me parece muy bueno, porque no creo que a los estudiantes le deban dar todo en la mano y como que todo lo tengan, sino que uno mismo debe darse cuenta en dónde está fallando por qué está fallando, y al mismo tiempo muchas veces también volvía para que me lo volviera a revisar; eso era prácticamente como yo manejaba eso” (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

Todos los estudiantes cumplieron con la escritura de un ensayo final en todas las actividades; sin embargo, el camino recorrido para llegar a éste no fue el mismo porque de

acuerdo a lo expresado anteriormente cada participante realizó las etapas previas de manera diferente. El ensayo final comparado con el borrador si permite ver una mejoría en términos de estructura retórica y del uso de la gramática y el vocabulario. Respecto al uso de la guía de aprendizaje para la escritura del ensayo final un estudiante aporta que:

“(…) entonces volvía a retomar nuevamente la página [guía de aprendizaje] para mirar otra vez el ejemplo y mirar donde verdaderamente estaba fallando y entonces hacia uno una realimentación para poder llegar al trabajo final, eso fue prácticamente como yo manejaba la página, por términos y por semana que nos van poniendo para ir trabajando, así era como yo las trabajaba” (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

VI.2.1.1.2. WebQuest

La información recogida en la tabla 20 refleja que los participantes realizaron las actividades propuestas casi en su totalidad. El carácter grupal de las tres primeras actividades del proyecto con el WebQuest llevaba a los estudiantes a contar con el apoyo de sus compañeros, especialmente, con su retroalimentación. La cuarta actividad es una tarea de carácter individual. La siguiente intervención de manera general presenta el uso que los estudiantes hicieron de la WebQuest:

“Pues primero que todo lo que se maneja son unas preguntas que uno debe ir resolviendo, en esas preguntas se encuentra uno los diferentes links, ya sea de video o de lectura para tomar información del tema que nos están exigiendo para llegar a responder a las diferentes preguntas que teníamos hacer, y poder colgar nuestro trabajo el día que necesitáramos hacerlo, ya fuera un viernes o un lunes, la fecha que necesitáramos, esa era como lo que seguíamos, por preguntas, cuando veíamos una pregunta muy difícil, o un video que no entendíamos, saltábamos, pues para no quedarnos quietos en el trabajo y ya, buscábamos ayudas externas o buscábamos otra persona que pudiera ver el video y nos

ayudara a entender más o menos de que se trataba, o si no por la lectura nos guiábamos y respondíamos la pregunta que no entendíamos por el video, porque igual era del mismo tema, entonces pues no encuentra uno como tanta dificultad para no hacer las cosas, ya sería que uno no quisiera hacer eso” (P2, Entrevista, 7 diciembre de 2009).

Se extrae de aquí que los estudiantes emplearon la WebQuest de manera continua y exitosa para enriquecer sus procesos de escritura. A continuación se hace un análisis detallado de las etapas del proceso de escritura promovidas por el uso de la WebQuest.

Tabla 20. USO DEL WEBQUEST EN LA ESCRITURA COMO PROCESO.

| Participante | Primera actividad: Getting your teeth into your character | | | | Segunda actividad: Discovering Sir Arthur Conan Doyle | | | | Tercera actividad: Who was Agatha Christie? | | | | Cuarta actividad: (cuarto ensayo) comparación y contraste de la investigación | | | |
|----------------|---|----|----|----|---|----|----|----|--|----|----|----|--|----|----|----|
| | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD | D | PR | TR | FD |
| Participante 1 | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Participante 2 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Participante 3 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |

| Draft (D) | Primer borrador | Peer Revision (PR) | Revisión por parte los compañeros | Teacher Revision (TR) | Revisión por parte del tutor | Final Draft (FD) | Ensayo Final |
|------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------|
|------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------|

En cuanto a las etapas del proceso de escritura (primer borrador, revisión por parte de los compañeros, revisión por parte del tutor y ensayo final) se presentan diferencias de desempeño entre los estudiantes. En las dos primeras actividades, los participantes dos y tres cumplen con las cuatro etapas del proceso. Por su parte, el estudiante uno no desarrolla la tercera: revisión por parte del tutor. Si bien el proyecto era en grupo, el estudiante no estuvo presente durante las sesiones de retroalimentación con el tutor. Las reuniones con el asesor

demandaban tiempo por parte de los participantes y, en el caso del participante uno, éste era un recurso muy escaso para ese semestre ya que se encontraba realizando sus prácticas y no se encontraban en la universidad.

En la actividad tres, ninguno de los participantes decide hacer uso de la retroalimentación por parte del asesor. No obstante, las otras etapas del proceso sí se llevaron a cabo. Para el caso específico de la etapa de retroalimentación del grupo se evidencia su existencia en las reflexiones de los estudiantes. Así por ejemplo, el estudiante uno afirma frente al trabajo en grupo:

“...digamos el trabajo tenía tres puntos, entonces yo enviaba mi punto, él le enviaba el punto a otra persona y (la) otra persona me enviaba el punto de ella a mí. Siempre todos teníamos conocimiento de todo el punto, criticábamos, quitábamos pedazos, poníamos, corregíamos, leíamos; igual, todos teníamos que leer sobre el mismo tema...por eso era más fácil nosotros corregirnos, ayudarnos, poner puntos agregar cosas...” (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009).

Esto indica que cada uno de los participantes escribió un borrador individual el cual fue retroalimentado por sus compañeros y, en la etapa de edición, se acordaron los elementos que se harían parte de la versión final que se publicarían conjuntamente.

De la intervención presentada en el párrafo anterior se puede deducir que cada participante había realizado su investigación y luego habían hecho una integración de las partes para enviar un sólo trabajo. En la misma línea el estudiante dos afirma hablando de su trabajo en grupo con los participantes uno y tres:

“Pues hacia uno como unos cambios, él hacía lo mismo y nosotros le decíamos si necesitaba hacer algún cambio; si ve que hay algo mal en gramática o una palabra mal escrita que lo cambiara que no había ningún problema. Entonces fue como una concordancia

entre los tres, que si alguien quería cambiar algo, lo podía hacer; había como confianza plena entre los tres.” (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

De esta misma reflexión se desprende que los miembros del grupo asumieron distintos roles, por una parte, todos fueron escritores, lectores y editores a su turno, por otra, hay un rol de liderazgo ejercido por los estudiantes que asistían a la universidad con más frecuencia.

En la actividad cuatro, cuyo resultado fue la redacción del ensayo final individual, no hubo evidencia de la redacción de un primer borrador, ni de la retroalimentación por parte de un compañero, así como no se acudió a la retroalimentación del docente. La ausencia de una necesidad de retroalimentación, al menos por parte del tutor, se podría explicar con la reflexión aportada por el estudiante uno. “En cuanto a los proyectos individuales me gustó mucho este Plan Umbrella porque estaba organizado estratégicamente para que uno se llenara de herramientas en el transcurso del plan y al final uno pudiese utilizar esas herramientas para uno desarrollar las cosas individualmente” (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009), dando a entender que no le era necesario acudir a otras fuentes de apoyo diferentes a las publicadas en el WebQuest; es decir, no había necesidad de acudir a las observaciones y la validación de un lector.

Otras de las finalidades del WebQuest era lograr que los participantes tomaran una posición desde el punto de vista de un profesional de un área específica, probablemente diferente a la carrera que estaban cursando pero todas estaban relacionadas con el tema del WebQuest. Se proyectaba que este punto de vista se plasmara en el ensayo final, así el estudiante que asumió el rol de periodista pudiera hacer la comparación de la vida de los dos escritores o de las películas de detectives antiguas y modernas desde los eventos; el

actor debía reflejar el dramatismo de los personajes creados por los dos escritores o de los presentados en las películas; el especialista en audiovisuales debía enfocarse en aspectos técnicos de la producción de las películas o publicación de los libros. Sin embargo, cuando el profesor realiza la lectura de los documentos finales de cada estudiante no hay información que refleje los roles asignados en la sección task del WebQuest (ver anexo 11). Los estudiantes escribieron sus ensayos basados en la recopilación de la información de aspecto biográficos de los autores a pesar de que tuvieron a su disposición una variedad de recursos audiovisuales (periódicos, videos, entrevistas, blogs, etc.).

VI.2.1.2 La estructura retórica del texto

La información que se presenta a continuación recoge los datos relacionados con la estructuración del ensayo. La estructuración de textos es un área de interés para pedagogos y lingüistas ya que se centra en la descripción del texto, y no en procedimientos de su creación o comprensión. Propone una serie de posibles estructuras - diferentes tipos de unidades fundamentales que son observables en un texto - que mejora la coherencia del texto; es decir, le da una razón de ser a cada una de las partes del texto en la medida en que también mejora su comunicabilidad (Harris et al., 2011; Graham y Heber, 2010; Graham y Perin, 2007; Harris, Graham, y Mason, 2003).

Para esta investigación se definieron ocho partes en la estructura retórica. Estas constituyen los elementos de la gráfica para la escritura de ensayos comparativos que emplearan los estudiantes a modo de herramienta de planeación y auto evaluación.

La introducción:

- los temas de comparación,

- un enunciado general,
- la tesis,
- los asuntos a comparar

El cuerpo:

- Desarrollo de similitudes
- Desarrollo de las diferencias

La conclusión:

- Un enunciado de conclusión
- Una opinión personal.

La información sobre la estructura retórica se registró como completadas (✓), no realizadas (✗) o incompletas (!) a medida que se revisaban los ensayos finales. Las tablas 21, 22 y 23 muestran los registros de los elementos de la tarea realizada por cada uno de los participantes.

VI.2.1.2.1. Momento 1: Introducción de la estrategia instruccional

La información analizada en este momento se extrae del ensayo dos escrito por los estudiantes luego de la reunión inicial con la tutora y el trabajo con la guía de aprendizaje. En comparación con las pruebas de entrada los participantes mostraron una pequeña mejora en los ensayos. En el ensayo dos se evidencia que dos de los participantes incluyeron una tesis, al menos dos argumentos parcial o totalmente desarrollados y una conclusión parcial o totalmente desarrollada. La calidad de los ensayos se valoró empleando la rúbrica propia del nivel asignando notas de 2,0 para el participante uno, 3,75 el siguiente y 2,8 para el

último sobre 5,0. El estudiante que obtuvo una nota aprobatoria lo hizo gracias a que si bien su ensayo contenía una cantidad considerable de información tangencial, la información estaba bien organizada y sustentaba de manera coherente las ideas a desarrollar.

Tabla 21. SEGUIMIENTO AL SEGUNDO ENSAYO DE LOS PARTICIPANTES.

| Ensayo 2 | Introducción | | | | Cuerpo | | Conclusión | |
|----------------|----------------------|-------------------|-------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------|
| | Temas de comparación | Enunciado general | Tesis | Asuntos a comparar | Desarrollo de similitudes | Desarrollo de las diferencias | Enunciado de conclusión | Opinión personal |
| Participante 1 | √ | √ | × | × | ! | ! | × | ! |
| Participante 2 | √ | √ | √ | × | ! | ! | √ | √ |
| Participante 3 | √ | √ | √ | × | ! | √ | ! | × |

La información recogida del estudiante uno indica que su ensayo poseía una introducción, un desarrollo y una conclusión y que cada uno los aspectos considerados para cada parte se desarrollaron hasta cierto punto. El modelo exigía que la comparación se hiciera en al menos tres párrafos, el primero (introducción) debía mencionar los aspectos a comparar, cada uno de los cuales debía desarrollarse en los párrafos sucesivos (cuerpo del ensayo); aún cuando el texto se desarrolló en párrafos, éstos no poseían la información necesaria. Por ejemplo, no estableció la tesis y no había una oración introductoria en los párrafos que guiara al lector. Aunque se enunciaron tres aspectos a comparar sólo se vio desarrollo de dos de ellos, además no se logró plasmar el paralelo entre los aspectos comparados. En el último párrafo (conclusión) el participante enuncia someramente su opinión; sin embargo, no hay una conclusión.

El segundo participante desarrolla su texto de una manera simple en términos gramaticales pero desarrolla las tres partes del ensayo. La introducción incluye un enunciado general, el tema a ser comparado y una tesis; sin embargo no incluye los aspectos a comparar. El cuerpo del ensayo se ajusta a la estructura retórica en la medida en

que incluye un párrafo de similitud y uno de diferencia. Ambos párrafos incluyen una oración introductoria que guía al lector. Aunque el participante enuncia las diferencias y similitudes no las sustenta. La conclusión incluye los elementos necesarios: un enunciado que resume el texto, una opinión personal y una invitación al lector a conocer más sobre el tema.

El tercer participante presenta un texto con los componentes de la estructura retórica, aunque la información se desarrolla de manera simple. La introducción anuncia que el texto establecerá comparaciones y diferencia entre dos temas pero no enuncia los aspectos a comparar. No obstante, se incluye la tesis. El cuerpo incluye los párrafos de similitud y diferencia en párrafos separados. Los párrafos poseen una oración introductoria. La información plasmada en el párrafo de diferencia es fácil de seguir ya que todo lo enunciado se desarrolla, por otra parte, el párrafo de similitudes sólo enuncia un aspecto que además no se desarrolla. Hay un párrafo que cierra el texto pero no logra resumir los temas tratados o presentar la opinión personal.

2.1.2.2. Momento 2: Discusión de la estrategia instrucción

La información analizada en este momento se extrae del tercer ensayo escrito por los estudiantes luego de las tutorías en las que se provee apoyo a las estrategias. En el ensayo tres se evidencia que todos los participantes incluyeron una tesis, al menos tres argumentos parcial o totalmente desarrollados y dos de ellos incorporan una conclusión parcial o totalmente desarrollada. Los tres participantes mostraron una mejoría significativa con respecto a los ensayos anteriores en la medida en que hay un incremento significativo en la introducción de elementos funcionales. La calidad de los ensayos se valoró empleando

la rúbrica propia del nivel asignando notas de 3,75 para el participante uno, 4,0 el siguiente y 3,5 para el último sobre 5,0. Para el estudiante uno, ésta representó un 35% de incremento con respecto a la nota asignada en el ensayo anterior, para el estudiante dos el aumento fue de 5% y para el participante 3 de 14%. Para el participante 3 resulta importante aclarar que a pesar de que el ensayo no posee todos los elementos requeridos, su ensayo provee argumentos fuertes para recibir una mejor evaluación.

Tabla 22. SEGUIMIENTO AL TERCER ENSAYO DE LOS PARTICIPANTES.

| Ensayo 3 | Introducción | | | | Cuerpo | | Conclusión | |
|----------------|----------------------|-------------------|-------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------|
| | Temas de comparación | Enunciado general | Tesis | Asuntos a comparar | Desarrollo de similitudes | Desarrollo de las diferencias | Enunciado de conclusión | Opinión personal |
| Participante 1 | √ | √ | √ | √ | × | √ | √ | √ |
| Participante 2 | √ | √ | √ | × | ! | √ | √ | √ |
| Participante 3 | √ | √ | √ | × | √ | √ | × | × |

El participante uno desarrolla su texto con los elementos de la estructura retórica de una manera simple pero completa. La introducción enuncia los aspectos a ser comparados y se especifica el tipo de ensayo que se trabajará. Los párrafos del cuerpo poseen una oración introductoria y, cada uno de los tres temas propuestos en la introducción se desarrolla en párrafos diferentes aportando razones y ejemplos que sustentan el aspecto mencionado, este hecho representa un avance con respecto al ensayo anterior. Sin embargo, el cuerpo no incluye un párrafo comparando aspectos en común. En cuanto a la conclusión, ésta resume las bases de comparación propuestas y da una opinión personal frente al tema.

El ensayo del segundo estudiante se ajusta a la estructura retórica estudiada. El párrafo introductorio enuncia el tema, lo introduce y establece una tesis. No se discriminan los aspectos a ser tratados pero se establece que habrá una comparación. En el cuerpo, se introducen las diferencias y similitudes en párrafos distintos. El párrafo de diferencias

está completo en la medida en que cada uno de los tres aspectos tratados es desarrollado y ejemplificado; sin embargo, en el párrafo de comparación se listan los temas a tratar pero no se desarrollan. Finalmente, hay una conclusión que presenta un enunciado general y la opinión del escritor.

La tercera estudiante contesta la pregunta de una manera simple además el texto no cumple con la estructura retórica requerida pues carece de conclusión. La introducción anuncia que el texto establecerá comparaciones y diferencia entre dos temas pero no enuncia los aspectos a comparar. No obstante, se incluye la tesis. El cuerpo se trabaja en tres párrafos. Los dos primeros elaboran las diferencias de cada uno de los temas por separado de forma paralela. El tercero trabaja las similitudes en las que menciona dos aspectos más no los desarrolla. En el último párrafo, la estudiante aporta similitudes pero no incluye un resumen de las bases de comparación propuestas ni da una opinión personal frente al tema.

VI.2.1.2.3. Momento 3: Control y seguimiento de la estrategia instruccional

La última prueba de control se administró en la semana seis, tres semanas después de la instrucción de la estrategia y durante la etapa de escritor independiente. La información proveniente del cuarto ensayo evidencia que los participantes respetaron la estructura retórica del texto e incluyeron la mayoría de elementos funcionales del ensayo: una tesis, al menos dos argumentos parcial o totalmente desarrollados y una conclusión parcial o totalmente desarrollada. En comparación con las pruebas anteriores la mayoría de los participantes mostraron avances en los ensayos. La calidad de los ensayos se valoró

empleando la rúbrica propia del nivel asignando notas de 3,2 para el participante uno, 4,0 el siguiente y 3,75 para el último sobre 5,0.

Tabla 23. SEGUIMIENTO AL TERCER ENSAYO DE LOS PARTICIPANTES.

| Ensayo 3 | Introducción | | | | Cuerpo | | Conclusión | |
|----------------|----------------------|-------------------|-------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------|
| | Temas de comparación | Enunciado general | Tesis | Asuntos a comparar | Desarrollo de similitudes | Desarrollo de las diferencias | Enunciado de conclusión | Opinión personal |
| Participante 1 | √ | ! | ! | × | √ | √ | ! | √ |
| Participante 2 | √ | √ | √ | × | ! | √ | √ | √ |
| Participante 3 | √ | √ | √ | × | √ | √ | √ | √ |

Los logros del primer participante en este último ensayo, se encuentran por encima de los obtenidos en la prueba de entrada pero por debajo de la prueba anterior. El estudiante cumple con la estructura retórica aun cuando algunas de sus partes carecen de desarrollo. La introducción establece los temas de comparación pero no establece una tesis central clara y no se observan los aspectos a tratar. El cuerpo contiene dos párrafos en los que se describen 5 aspectos de forma adecuada con ejemplos y detalles pero su tratamiento no se ajusta a los lineamientos sugeridos. El párrafo de conclusión aporta una conclusión personal pero no resume los aspectos tratados e introduce nuevos aspectos. Se evidencia un distanciamiento de las dos estructuras estudiadas para redactar este ensayo y falta de seguimiento a los elementos que lo componen.

El segundo participante mantuvo sus logros en esta prueba y se evidencia un texto con las partes básicas de la estructura retórica. La introducción incluye el tema y se declara que será un texto de comparación y contraste; sin embargo, no se presentan los aspectos a tratar. El cuerpo describe las diferencias y similitudes en párrafos distintos. El primero desarrolla las diferencias y es completo en la medida en que cada uno de los cuatro aspectos mencionados es tratado y ejemplificado en los temas comparados, en este caso autores. El

párrafo de comparación, sin embargo, enuncia los temas pero no los desarrolla. Se evidencia un avance con respecto a los ensayos anteriores en cuanto se observa una buena estructuración de párrafo. Es decir, cada párrafo posee una oración introductoria apropiada que indica el tema del mismo, igualmente se detallan los aspectos extensamente. La conclusión es completa pues se define claramente los temas tratados, la opinión personal del escritor y una invitación a seguir investigando sobre el tema.

El tercer participante superó sus logros anteriores en esta prueba. El texto cumple con la estructura retórica de forma simple pero completa. La introducción muestra elaboración y cuidado ya que presenta y enuncia los temas a tratar y la tesis aunque no incluye los aspectos a comparar. El cuerpo incluye tres párrafos: uno de similitudes y dos de diferencias. Cada uno de los párrafos de diferencias desarrolla una idea, la cual está sustentada y ejemplificada ampliamente en cada uno de los temas. Los aspectos se desarrollan en paralelo y son fáciles de seguir. En el párrafo de comparación se lista los aspectos (cuatro en total) pero no se desarrollan. La conclusión está bastante elaborada y se distinguen claramente los temas tratados y la opinión personal del escritor. Este aspecto es un avance significativo puesto que en los escritos anteriores no se evidenció la opinión del autor.

A medida que los estudiantes avanzaron en las estrategias analizadas en esta sección, las cuales pueden considerarse como cognitivas ya que éstas les hacen progresar en una actividad – en este caso la escritura de un texto –, fue evidente que las estrategias metacognitivas, que les permiten supervisar su proceso de aprendizaje, se abrieron paso.

VI.2.2. Estrategias metacognitivas

La reflexión sobre la ocurrencia de los procesos y su relación con el nivel de comunicabilidad de los textos producidos, así como, la percepción de mejoría o no de la producción escrita por parte de los estudiantes se inscribe en el campo de la metacognición.

Los procesos cognitivos de la escritura trabajados durante la implementación instruccional son: recopilación de información, la planeación, la redacción, la revisión y la edición. A través del estudio se pudo ver que cada estudiante desarrolló los procesos en diversa medida en los ensayos dos, tres y cuatro.

La recopilación de información no es evidente en los ensayos dos y tres mientras que en el cuarto ensayo los avances del grupo publicados en los foros dan testimonio de este proceso. Si bien la recopilación de información y la planeación como elementos para organizar un texto no son observables, se evidencia un conocimiento de estos procesos metacognitivos en la intervención citada a continuación y en donde se resalta la importancia de la recopilación de información y la planeación.

“Antes de escribir tenemos que informarnos acerca de lo que vamos a escribir, tenemos que documentarnos bien. En segundo lugar, hay que generarse una idea a partir de lo que hemos leído; después de haber generado esa idea, comenzamos a procesar, a desarrollar toda ésta - lo que es en sí la parte escrita - y comenzamos pues a hacerlo de forma ordenada, de forma coherente, que tenga un buen vocabulario, que se nos exija que esté muy bien justificado” (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009).

De esta intervención también se extrae que el estudiante está haciendo uso de la estrategia TREE lo cual implica que se están dando simultáneamente procesos cognitivos y metacognitivos.

En cuanto a la planeación aunque no hay un artefacto que recoja el proceso de planeación de los estudiantes, en las entrevistas, manifiestan haberla realizado y le dan importancia en el proceso de escritura. Así mismo el hecho de que los documentos tengan una estructura retórica fijada por los estándares del curso, se puede interpretar como la existencia de una planeación. Si bien la planeación no es observable a través de artefactos, en la siguiente intervención se evidencia que se realizó para las distintas actividades:

“...con los temas buscaba la información. Leía, como que me informaba un poco, me empapaba. Y muchas veces hago como un esqueleto en español, a ver qué es lo que voy a seguir; y ahí empiezo a sacar cosas, paso por paso, o sea una conclusión. Comienzo ya hacerlo textualmente en inglés, y me guío con la hoja en español porque se me hace un poco más práctico” (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

Se observa aquí el uso de L1 para impulsar la escritura en L2, ya que se convierte en un instrumento que guía y canaliza la escritura de L2 y los procesos cognitivos y metacognitivos.

El proceso de redacción, entendido como la entrega de un primer borrador, no se da de manera constante en todos los estudiantes. Sin embargo, se puede ver cómo nuevamente el uso de L1 impulsa este proceso de transcripción de ideas cuando el estudiante tres describe su proceso de escritura diciendo que:

“Yo no escribo en español, pero voy pensando en español para poder escribir en inglés; o sea, yo comienzo a escribir en inglés, pero voy pensando en español también las ideas pero, de ponerme hacer todo en español, no, yo voy

escribiendo pero lo voy pensando en español, para poder escribir” (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009).

El proceso de revisión se da en primera medida en las sesiones de tutoría; sin embargo, el uso de la guía de aprendizaje y sus diferentes partes también promovía la revisión. Al describir el proceso de redacción se puede evidenciar su uso como guía del proceso. Uno de los participantes declara que:

“... cada tipo de ensayo tiene una estructura diferente digamos, una forma de iniciar diferente, digamos que en el primer párrafo va de una manera y eso, entonces, más o menos yo lo leía para saber cómo es el tipo de ensayo, o cómo es la estructura de cada tipo de ensayo para poder escribir (...) Entonces con los ejemplos que estaban ahí, digamos me iba guiando; digamos que, por ejemplo, en la introducción siempre va pues la idea como general, y después para antes de empezar a escribir, como que se dice: en este ensayo vamos a tratar como sobre esto y eso...” (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009).

Hay aquí también una indicación de que el uso de la guía de aprendizaje le permitió estructurar el proceso de escritura paso a paso y de manera relacional. Es así como la realización del proceso de revisión combinada con la de redacción tiene una incidencia directa en la de edición.

Aunque todos entregaron sus ensayos finales, la etapa de edición sólo se puede verificar en aquellos estudiantes que realizaron la etapa de redacción y edición. Respecto al proceso de edición un estudiante afirma:

“Siempre la miraba [la retroalimentación]; aunque después de uno recibir la retroalimentación que uno fuera a implementar eso, pues uno no es perfecto y de

pronto vuelve a cometer el mismo error; pero en su mayoría de veces trataba uno de no cometerlo. Entonces, uno dice, mire, ¡si ve!, esta vez trate de no cometer el mismo error , otras veces uno, ¡sí!, se me olvidó tal cosita, pero en lo que era la intención y lo que era ya lo que uno de verdad aprendiera en esa retroalimentación pues ya uno lo complementaba y sí, servía mucho, y de hecho, cuando uno volvía a hacer ese tipo de escritos, o bueno a desarrollar la competencia que fuera de acuerdo a la retroalimentación, pues siempre le iba a uno bien o sea ya le volvía uno a mejorar más de lo que pues antes le había ido” (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009).

Es evidente que la retroalimentación direcciona el proceso de revisión y edición de los textos escritos. Como se mencionó anteriormente durante el proceso de escritura los procesos cognitivos y metacognitivos se juxtaponen. Es así como en la intervención anterior el estudiante al hablar del proceso de edición hace referencia tanto a la retroalimentación, que es un proceso cognitivo, como a los errores que comente y los que procura no cometer, demostrando una consciencia frente a ellos, lo cual es un proceso metacognitivo.

Aunque la edición no siempre permitió a los estudiantes corregir el 100% de las falencias del borrador, si cumplió con su función de permitirles enfocarse en elementos puntuales a mejorar de sus ensayos. Algunas veces los estudiantes lograban una corrección exitosa, como se evidencia en la cita anterior, en otras continuaban cometiendo el mismo error, mientras que en otras ocasiones, se generaban errores nuevos, como se puede observar en la lectura comparativa de los dos textos. Estas dos últimas situaciones parecen afectar el ánimo de los estudiantes, como se rescata de la siguiente intervención: “Resulta

que a veces lo que había corregido me quedaba también mal. Terminaba y digamos la estructura de la oración estaba mal; luego terminaba para reestructurar y terminaba escribiendo otra cosa, entonces también quedaba mal o algo así” (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009). Aunque los estudiantes no son capaces de identificar su logro, el simple hecho de que verbalicen su proceso de escritura y de que puedan puntualizar sus errores muestra que el proceso de edición sí se está dando. Éste cumplió su función en cuanto que generó en los estudiantes la consciencia de la necesidad y ventajas de la edición, de la misma manera que los concientizó de sus errores y falencias. El análisis comparativo de los textos mostró que los cambios en términos gramaticales y de vocabulario no siempre fueron significativos; sin embargo, en términos de elaboración y desarrollo de ideas se evidenció una evolución, aspecto que ya se abordó.

En las intervenciones de los estudiantes se percibe diferentes posiciones frente a la efectividad de la edición. El proceso de edición puede ser exigente en la medida en que demanda de los estudiantes tiempo para revisar las fuentes provistas para mejorar los aspectos gramaticales y tiempo para realizar las correcciones pertinentes.

En algunos casos el proceso de edición genera ciertos niveles de frustración lo cual se puede atribuir a que el nivel de lengua que el estudiante maneja es en muchos casos insuficiente para expresar las ideas que quiere plasmar en el texto, lo cual puede interferir con su desempeño en la corrección del mismo en aspectos gramaticales pero no en aspectos de enriquecimiento de ideas en el ensayo. Este fenómeno se visualiza claramente en la siguiente intervención:

“Yo poco hago eso; a mí me pasa que yo llego y escribo y escribo y a mi después no me gusta volver a leer todo, porque yo sé que hay un reguero de cosas ahí que me da hasta cosa leer lo que escribí, entonces me toca hacer eso porque

muchas veces dejo de escribir, dejo los textos incompletos y por ejemplo del afán, yo se que va un punto y escribo es una coma, o dejo de escribir las mayúsculas, muchas cosas de esas dejo de hacer y eso es porque no me concentro en esas cosas, sino que estoy es bregando a escribir el texto como pueda, y yo tengo claro que tengo que leer apenas termine, para sacar los errores que de pronto me hayan pasado, pero nunca hago eso” (P3, entrevista personal, 30 noviembre de 2009).

Frente al proceso de edición fue posible identificar una actitud un tanto opuesta a la anterior que se manifiesta en la siguiente intervención:

“...eso se me hizo como algo muy bueno antes de llegar a enfrentar al parcial que teníamos sobre ese escrito; igual hubo realimentación, me llegó un mail, realimentándome los diferentes errores, lo mire, igual corregí las cosas que tenia mal porque igual ya faltaban poquitos días para el parcial; entonces, igual fue como una herramienta de ayuda para llegar hacer mejor el escrito en el momento del parcial; igual ya los venía trabajando antes. Yo manejaba todos los temas, igual me salieran o no en el parcial; me gustaba llenarme de información y tratar de sacar todos los ensayos, entonces nunca tuve problema para la realización de uno” (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009).

De aquí se extrae que la retroalimentación es un proceso positivo para el estudiante y le permite identificar y corregir sus errores no sólo a nivel gramatical sino de contenido y de forma lo cual favorece su desempeño en las evaluaciones.

VI.3. Variaciones en la estadística textual

Como un intento de dar una base más confiable al análisis de los textos, el investigador decidió emplear la calculadora de legibilidad de textos (Text Readability Concensus Calculator⁴) disponible en línea la cual emplea fórmulas de legibilidad para evaluar la dificultad de una lectura y comprensión de un texto. Además de clasificar el texto según su grado de dificultad, la calculadora arroja las estadísticas textuales de los textos analizados de forma precisa en varios aspectos; sin embargo, en esta investigación sólo se escogió el número de caracteres por palabras, el número de palabras, el número de oraciones y el número de palabras por oración. Esto se hizo con el fin de analizar el incremento en la producción escrita de los estudiantes en sus artefactos durante la etapa instruccional. La tabla 24 muestra las variaciones estadísticas que se extrajeron de este conteo, las cuales se constituyeron en el preámbulo del análisis de errores, pues ofrecía un panorama general de las diferencias entre los artefactos, diferencias que se analizan de manera detallada en la siguiente sección.

Tabla 24. REGISTRO DE ESTADÍSTICO DE LOS TEXTOS.

| Aspecto | Estudiante uno | | | Estudiante dos | | | Estudiante tres | | |
|---|----------------|----------|----------|----------------|----------|----------|-----------------|----------|----------|
| | Ensayo 2 | Ensayo 3 | Ensayo 4 | Ensayo 2 | Ensayo 3 | Ensayo 4 | Ensayo 2 | Ensayo 3 | Ensayo 4 |
| Promedio de número de caracteres por palabra : | 4,42 | 4,82 | 5,09 | 4,64 | 5,11 | 4,81 | 4,63 | 4,86 | 4,88 |
| Número de palabras : | 243 | 315 | 375 | 264 | 257 | 381 | 257 | 258 | 434 |
| Número de oraciones: | 11 | 23 | 22 | 14 | 18 | 21 | 16 | 16 | 19 |
| Promedio de número de palabras por oración: | 22,09 | 13,70 | 17,05 | 18,86 | 14,28 | 18,14 | 16,06 | 16,12 | 22,84 |

⁴ La calculadora de legibilidad de textos: Text Readability Concensus Calculator se encuentra disponible en <http://www.readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php>

La tabla muestra cómo el número caracteres por palabras aumentó en cada una de las muestras. Este dato resulta interesante dado que los estudiantes mostraron un escaso dominio de léxico para el nivel en su evaluación de entrada. De la revisión del avance entre el segundo y el cuarto ensayo, se destaca que el participante tuvo un incremento de 15,41%, el segundo de 3,66% y el tercero de 5,39%.

El incremento progresivo en el número de palabras empleadas se puede ver más detalladamente al hacer un análisis comparativo del segundo y el tercer texto y de éste con el cuarto. En el participante uno, por ejemplo, se encuentra un incremento de 30%, entre el segundo y tercer texto y entre el tercero y el cuarto de 19%. Para el segundo estudiante, entre el segundo y tercer texto hubo una disminución de 3%. Mientras que entre el tercero y el cuarto hubo un incremento de 48%. Para la tercera participante, no hubo un aumento significativo entre los ensayos dos y tres (0,38%); sin embargo, se presenta un incremento de 68% entre los textos tres y cuatro. Estos resultados se pueden relacionar con el incremento de número de ideas expresadas por los participantes en el último ensayo pues en la medida que incrementan las ideas (coherente con el ajuste a la estructura retórica del ensayo) se incrementó el número de palabras para expresarlas.

Otro aspecto a valorar fue la longitud de las oraciones y su número en los ensayos. Este hecho resulta llamativo para este análisis puesto que la lengua inglesa se caracteriza por poseer oraciones cortas y de una estructura relativamente simple comparadas con las de la lengua española, que posee frases más largas y estructuras más dependientes unas de las otras. La estructura sintáctica característica del inglés se convierte en un inconveniente para los aprendices de habla española, ya que tienden a producir oraciones más largas y con más cláusulas subordinadas por influencia de la L1. Ya que en el inglés hay menos subordinación de cláusulas las ideas se distribuyen en un mayor número de oraciones

comparado con el español. En el análisis realizado, el estudiante uno empleó 22,9 palabras distribuidas en 11 oraciones en su segundo ensayo, en el tercero empleó 13,7 palabras distribuidas en 23 oraciones; para su último ensayo, utilizó 17,5 palabras en 22 oraciones. El estudiante dos, por su parte, empleó 18,86 palabras distribuidas en 14 oraciones en su segundo ensayo, en el tercero utilizó 14,28 palabras distribuidas en 18 oraciones; para su último ensayo, usó 18,14 palabras en 21 oraciones. El estudiante tres usó 16 palabras en promedio en su segundo y tercer ensayo distribuidas en 16 oraciones; para su último ensayo, utilizó 22,84 palabras en 19 oraciones. El promedio de oraciones con las que comenzaron los estudiantes fue de 13 un promedio de 19 palabras en cada una y terminaron con un promedio de 20 oraciones de 19 palabras cada una. Aunque el número de palabras no cambio si se ve una mejor distribución consistente con las característica sintácticas del inglés.

Aunque la prueba de entrada no se tuvo en cuenta al no ser un producto de la etapa instruccional, al analizar la estadística textual se encontró que los resultados fueron bastante significativos. El estudiante uno tuvo un incremento en el número de palabras de 32,97% y en el número de oraciones de 46,46% y una disminución en el número de palabras por oración de 9,3%; en el estudiante dos se observó un aumento en el número de palabras de 58,09% y en el número de oraciones de 90,9% y una disminución en número de palabras por oración de 17,2% y en el estudiante tres se presentó un incremento en los tres aspectos: en el número de palabras fue de 181,81%, en el número de oraciones de 171,42% y en número de palabras por oración de 3,81%. La fluctuación en los resultados de cada uno de los estudiantes puede responder a distintos fenómenos como las etapas de revisión, la etapa de tutoría y la misma forma de redacción de cada estudiante pero el aumento en el número

de oraciones es consistente con la complejidad de la tarea propuesta y el grado de elaboración de cada uno de los ensayos mostrado en el análisis de la estructura retórica.

VI.4. Errores en la producción escrita realizada por los participantes

Los resultados del análisis de errores y su posterior categorización gramatical han sido áreas de interés para la pedagogía y la lingüística, ya que permiten plantear estrategias para mejorar la producción en L2.

El análisis intertextual realizado en este estudio muestra los tipos y cantidad de errores producidos en los ensayos de los estudiantes con el fin de identificar el nivel de *comunicabilidad* e *inteligibilidad*⁵ que tienen los textos. Como se mencionó en la descripción metodológica, el evaluador indicó cuáles eran los errores que los textos presentaron con el fin de establecer una relación entre los tipos de errores y el nivel de comunicabilidad del texto. Para efectos prácticos de evaluación dentro del curso la comunicabilidad y la inteligibilidad se evalúan mediante la rúbrica diseñada para el nivel.

Tras el recuento manual de los errores en la producción escrita de los participantes se identificaron un total de 368 casos, que se clasificaron teniendo en consideración las distinciones efectuadas por Naranjo, J. (2009). Las tablas a continuación describen la situación de los tres participantes y se presenta el número de errores de cada muestra, la cual está dividida en unidades T, o unidades de sentido (oración) y en unidades lingüísticas (palabras); en cada unidad T se contabilizó el número de errores agrupados por tipo:

⁵ Se adoptó las definiciones aportadas por Naranjo, (2009) en las que inteligibilidad se refiere “a la cualidad de un texto de ser entendido fácilmente” y comunicabilidad se refiere “a la claridad y precisión (semántica) de un texto, que lo hacen, eficiente en términos de la comunicación”. (p. 86)

mecánicos, léxicos, gramaticales y discursivos. A su turno, las unidades lingüísticas se contabilizaron para determinar la densidad de error. En la columna final de la tabla se presenta la valoración del texto en términos de comunicabilidad según la rúbrica.

Tabla 25. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS MUESTRAS DEL PARTICIPANTE UNO.

| Estudiante uno | | | | | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|-------------------------|--------|-----------|--------|--------------|---------------|--------|------------|------------|---|
| Identificación de Error | | | | | Tipo de error | | | | |
| Ensayo | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | \sum error | Mecánico | Léxico | Gramatical | Discursivo | |
| Ensayo 2 | 11 | 243 | 0,26 | 63 | 9 | 1 | 31 | 22 | 2,0 |
| Ensayo 3 | 23 | 315 | 0,14 | 45 | 11 | 5 | 14 | 15 | 3,75 |
| Ensayo 4 | 22 | 375 | 0,14 | 53 | 8 | 10 | 24 | 11 | 3,2 |

La tabla 25 muestra una mejoría significativa entre los ensayos dos y tres donde se ve una disminución en la cantidad de errores cometidos (31%) y en la densidad de error (50%) y un aumento del 109% en las unidades T. Esto es consistente con la información de la tabla 19 (uso de la guía de aprendizaje en la escritura como proceso), donde es claro que para el estudiante la retroalimentación constituyó una herramienta importante para la depuración de errores y edición del texto. El ensayo cuatro muestra un aumento en términos de cantidad de error (27%) y densidad de los mismos (17%) lo que es congruente con la tabla 19 (uso del WebQuest en la escritura como proceso) en la que se muestra que el estudiante no hizo el proceso de retroalimentación, lo cual posiblemente influyó en el incremento visto. Sin embargo, los porcentajes de errores y densidad siguen siendo inferiores (12% y 46% respectivamente) mientras que el porcentaje unidades lingüísticas aumentó en un 54% con respecto al ensayo dos, lo cual podría indicar la existencia de procesos de revisión y edición realizados por el estudiante de manera independiente. Además el ensayo cuatro se realizó al final del proyecto del WebQuest, que requirió del

uso autónomo de las herramientas por parte de los estudiantes, lo cual es consistente con procesos de revisión y edición sin ayuda del tutor. Finalmente, se observa que a medida que el proceso avanza la densidad del error disminuye, es decir el nivel de comunicabilidad e inteligibilidad del texto se incrementa.

Tabla 26. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DEL PARTICIPANTE DOS.

| Estudiante dos | | | | | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|-------------------------|--------|-----------|--------|--------------|---------------|--------|------------|------------|---|
| Identificación de Error | | | | | Tipo de error | | | | |
| | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | \sum error | Mecánico | Léxico | Gramatical | Discursivo | |
| Ensayo 2 | 14 | 264 | 0,09 | 25 | 7 | 2 | 8 | 8 | 3,75 |
| Ensayo 3 | 18 | 257 | 0,10 | 26 | 10 | 1 | 11 | 4 | 4,0 |
| Ensayo 4 | 21 | 381 | 0,11 | 43 | 13 | 3 | 16 | 12 | 4,0 |

En la tabla 26 se recoge el desempeño del estudiante dos, allí se observa una densidad más bien constante, una variación mínima (8,6%) en el número de errores entre los ensayos dos y tres y un incremento de 28% en las unidades T. Estos resultados son coherentes con la información proveniente de la tabla 19 (uso de la guía de aprendizaje en la escritura como proceso), donde se evidencia que este estudiante realizó todo el proceso de escritura. Así, el texto producido ha pasado por procesos de revisión y depuración de errores, entre otros. En comparación con el tercer ensayo, en el ensayo cuatro hay un incremento significativo en el porcentaje de error (95%) y en la densidad (32%). Al igual que el estudiante uno, el desarrollo del estudiante dos es consistente con lo que se observa en la tabla 20 (uso del WebQuest en la escritura como proceso), en la que se muestra que el estudiante no hizo el proceso de retroalimentación, lo cual posiblemente influyó en el incremento de error y densidad. A pesar de este resultado, se evidencia un aumento positivo en el número de unidades T (17%) y unidades lingüísticas (48%). Si bien el error (78%) y

la densidad (24%) también aumentaron en comparación con el segundo ensayo, se revela una mejora significativa en términos de unidades T (50%) y unidades lingüísticas (44%) lo que evidencia que a medida que el proceso avanza la densidad del error disminuye, mostrando nuevamente un aumento en el nivel de comunicabilidad e inteligibilidad del texto.

Tabla 27. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DEL PARTICIPANTE TRES.

| Estudiante tres | Identificación de Error | | | | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|-----------------|-------------------------|-----------|--------|---------|---------------|--------|------------|------------|--|
| | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | Tipo de error | | | | |
| | | | | | Mecánico | Léxico | Gramatical | Discursivo | |
| Ensayo 2 | 16 | 257 | 0,23 | 58 | 3 | 5 | 31 | 22 | 2,8 |
| Ensayo 3 | 16 | 258 | 0,13 | 34 | 11 | 1 | 13 | 9 | 3,5 |
| Ensayo 4 | 19 | 434 | 0,09 | 38 | 5 | 1 | 17 | 13 | 3,75 |

La tabla 27 da cuenta del desempeño de la tercera participante. Se constata una disminución significativa en la cantidad de errores (47%) y la densidad de los mismos (50%) y la cantidad de unidades T no mostró variación entre el ensayo dos y tres. De nuevo, esta información es consistente con la información proveniente de la tabla 19 (uso de la guía de aprendizaje en la escritura como proceso), donde se vio que la estudiante tuvo procesos de retroalimentación y edición del texto. En comparación con el ensayo tres, el ensayo cuatro evidenció una disminución en la densidad del error (21%) y un incremento significativo en las unidades lingüísticas (68%) y textuales (19%) lo cual podría indicar que la estudiante hizo procesos de revisión y edición de manera independiente. En comparación con el ensayo dos, los resultados muestran una disminución significativa del error (30%) y de la densidad (38%) y un aumento en las unidades T (19%) y unidades lingüísticas (69%) apuntando nuevamente a un incremento en el nivel de comunicabilidad y la inteligibilidad a medida que la densidad del error disminuye.

Los errores identificados en esta sección, como se mencionó anteriormente, se clasificaron de acuerdo a Naranjo y fueron descritos teniendo en cuenta las distinciones realizadas por Carrió (2002), ya que su clasificación permite describir más detalladamente los errores encontrados y exponer los resultados de forma sencilla y fácil de interpretar.

VI.4.1. Nivel gramatical

En este nivel se consideran los errores producidos desde el punto de vista de la sintaxis, es decir, la estructuración del lenguaje. Se identificaron errores en los sintagmas nominal, verbal y adverbial. De igual forma se identificaron los errores originados por el uso incorrecto de las oraciones subordinadas y su unión. Se analizaron los ensayos de cada uno de los participantes por separado y se procedió a clasificar y agrupar los errores según su ocurrencia. Se contabilizó un total de 165 errores.

VI.4.1.1. *Sintagma nominal*

Los errores del sintagma nominal son aquellos que se relacionan con el sujeto; es decir, aquella persona, animal o cosa sobre la cual se está hablando o realiza una acción. Se clasificaron en siete grupos según su relación con el núcleo: artículos, pronombre, exceso de elementos, pobreza de elementos, orden incorrecto, uso excesivo de preposición *of* y carencia del uso del genitivo sajón ('s).

La tabla 28 describe la situación de los estudiantes. Se presentan las frecuencias junto con la densidad de los errores encontrados.

Tabla 28. ERRORES EN EL SINTAGMA NOMINAL COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Participante 1 | | | Participante 2 | | | Participante 3 | | |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Sintagma Nominal | 21 | 100% | 44 | 11 | 100% | 32,18 | 18 | 100% | 23,44 |
| Artículos | 14 | 66,67% | 67 | 2 | 18% | 451 | 8 | 16% | 119 |
| Pronombre | 3 | 14,29% | 311 | 3 | 27% | 301 | 4 | 8% | 237 |
| Exceso de elementos | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 | 2 | 4% | 475 |
| Pobreza de elementos | 2 | 9,52% | 467 | 5 | 45% | 180 | 1 | 2% | 949 |
| Orden incorrecto | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 | 2 | 4% | 475 |
| Uso excesivo de la preposición of | 0 | 0% | 0 | 1 | 9% | 902 | 1 | 2% | 949 |
| Carencia de uso del genitivo sajón | 2 | 9,52% | 467 | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 |

En el estudiante uno, se evidenció el uso erróneo de los artículos (66,67%) y, en particular, del artículo definido *the* (the canned foods por canned food o the science por science). En cuanto a los pronombres se evidenció un problema con su uso (14,29%) y, en particular con los determinantes (Other reason por another reason). Se presenta además la omisión del sujeto de la oración (9,52%) después de una cláusula (*if you watch film at home could be cheaper than cinema. por if you watch a film at home, it could be cheaper ...*) o en expresiones impersonales (*is important* por *it is important*). Igualmente se identificaron dos problemas con el uso del genitivo sajón (9,52%) (*the Christie novels* por *Christie's novels* o *an example about the dream's life from Arthur Conan Doyle and Agatha Christie* por *an example of Doyle's and Christie's dreamed life*). Este error muestra la interferencia de L1 (s para formar plurales) en la producción de L2. No se evidencia exceso de elementos, orden incorrecto o uso excesivo de la preposición *of*.

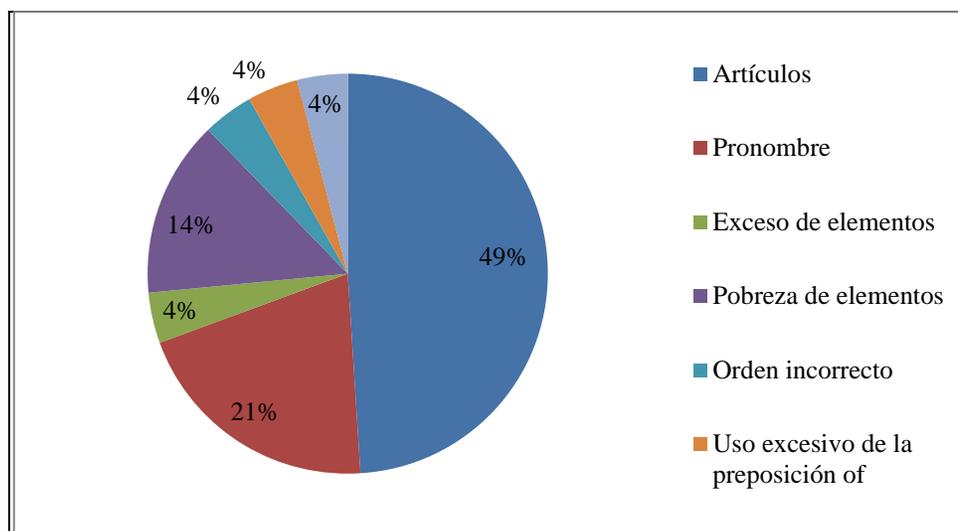
Los ensayos del estudiante dos revelan que la pobreza de elementos (*the two por the two writers / both writers o this por this knowledge*) fue el error más frecuente (45%). También se evidenciaron el uso erróneo del pronombre (*there works por their works*) y de los artículos (*a same government por the same government*). Estos errores son un indicador del nivel de lengua del participante. En menor frecuencia, se encuentran problemas con el uso excesivo de la preposición *of* (*the most important character of Agatha Christie por Agatha Christie's most important character*). No se observaron problemas relacionados con el exceso de elementos, orden incorrecto, o carencia de uso del genitivo sajón.

El tipo de error más frecuente en los ensayos de la estudiante tres está relacionado con el uso incorrecto de los artículos (44%) en los cuales sobresale el uso excesivo del artículo definido *the* con sustantivos genéricos como los sustantivos plurales (*the money por Ø*) o sustantivos no contables (*the popcorns por Ø*), seguido por errores en el uso de los pronombres (*its por their o their por her*). Los ensayos presentan varios casos de interferencia de L1 al intentar traducir directamente del español sin tener en cuenta la estructura del inglés, lo que causa exceso de elementos en el sintagma nominal (4%) (*without they feel inhibited* se origina de la traducción *sin que (ellos) se sientan inhibidos*, otro ejemplo es *a sum of less than cost a ticket*” originado de la traducción: “una suma menor al costo de un tiquete”). También existe evidencia de pobreza en el uso de elementos en el sintagma nominal (2%) (*The most important for you por the most important issue/thing for you*). Los dos fenómenos aunque parezcan contradictorios sugieren en realidad un intento del estudiante por subsanar su desconocimiento de estructuras lingüísticas con el uso de elementos que le son familiares. Finalmente, se observa un uso incorrecto en el orden de los elementos (4%) (*animal mammal por mammal animal*) y uso excesivo de la preposición *of* (2%) (*of solitary habits por Ø*).

A pesar que la estudiante tres cometió errores en todas las categorías, a diferencia de los estudiantes uno y dos, su porcentaje en el sintagma nominal es menor.

Se graficaron los distintos errores del sintagma nominal para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 50 que para efectos de la grafica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 2. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL SINTAGMA NOMINAL.



El porcentaje del uso incorrecto de los artículos es bastante alto comparado con el resto de porcentajes. Los ensayos de los estudiantes mostraron un uso excesivo de los artículos, error consistente con el uso de los artículos en L1. Le siguen en su orden los errores cometidos por el uso inadecuado de los pronombres y por pobreza de elementos en la oración. Los apartes de los ensayos que contenían estos errores también parecen reflejar la estructura sintáctica de L1. En menor cuantía, están los errores causados por el orden incorrecto de las palabras, el uso excesivo de la preposición *of*, el exceso de elementos y la

carencia del genitivo sajón. La escasa ocurrencia de estos errores, comparados con las primeras categorías, hace que la interferencia en la comunicabilidad no sea significativa. Sin embargo, preocupa que errores tan básicos se cometan en un nivel de inglés avanzado ya que son temas que aprendidos en los primeros niveles.

4.1.2. Sintagma verbal

Los errores del sintagma verbal son aquellos que se relacionan con el verbo o una frase verbal. Como en el apartado anterior, se encontraron los errores y clasificaron en siete grupos según su relación con el núcleo: uso del tiempo verbal incorrecto, uso erróneo del verbo modal, uso incorrecto de la preposición verbal, uso erróneo de la forma activa o pasiva del verbo, uso inadecuado del gerundio, el participio o el infinitivo, omisión del verbo y falta de concordancia del verbo con el sintagma nominal.

La tabla 29 describe la situación de los participantes en términos de frecuencias absoluta y relativa y densidad de error.

Tabla 29. ERRORES EN EL SINTAGMA VERBAL COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Participante 1 | | | Participante 2 | | | Participante 3 | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Sintagma verbal | 25 | 100% | 37 | 6 | 100% | 150 | 15 | 100% | 63 |
| Uso del tiempo verbal incorrecto | 5 | 20% | 187 | 0 | 0% | 0 | 2 | 13% | 475 |
| Uso verbo modal erróneo | 3 | 12% | 311 | 0 | 0% | 0 | 2 | 13% | 475 |
| Uso preposición verbal incorrecta | 3 | 12% | 311 | 2 | 33% | 451 | 0 | 0% | 0 |
| Uso forma activa/ pasiva | 3 | 12% | 311 | 1 | 17% | 902 | 0 | 0% | 0 |
| Confusión gerundio/ participio/ infinitivo | 6 | 24% | 156 | 1 | 17% | 902 | 3 | 20% | 316 |
| Omisión del verbo | 3 | 12% | 311 | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 |
| Concordancia del sintagma verbal | 2 | 8% | 467 | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 |

Los ensayos del estudiante uno evidencian problemas en el uso indebido del tiempo verbal (20%) por ejemplo, el uso del presente progresivo para indicar generalidades (*aren't feeling* por *don't feel*) o mezcla de tiempos verbales en oraciones coordinadas (*he resolved.... and he always thinks...*). En cuanto a la categoría confusión gerundio/ participio/ infinitivo se observó confusión entre el uso del infinitivo por el gerundio o el participio (*prefer watch* por *prefer watching*). En cuanto al uso indebido de verbos modales se manifestó, especialmente, en oraciones de los condicionales cero y uno (*could* por *can*), omisión del verbo (*had not* por *didn't have*). Los errores por el uso de preposición verbal incorrecta (*think in* por *think about/of*) alcanzaron un porcentaje de 12%. Por su parte los del uso incorrecto de la voz activa y pasiva (*these foods should eat fast* por *these foods should be eaten fast*) alcanzaron un porcentaje de 12%. La falta de concordancia del sintagma verbal (*their lives and their career was* por *their lives and their careers were*) tuvo un porcentaje de 8%, lo cual es un aspecto interesante teniendo en cuenta que este un aspecto difícil de dominar para un hispano hablante.

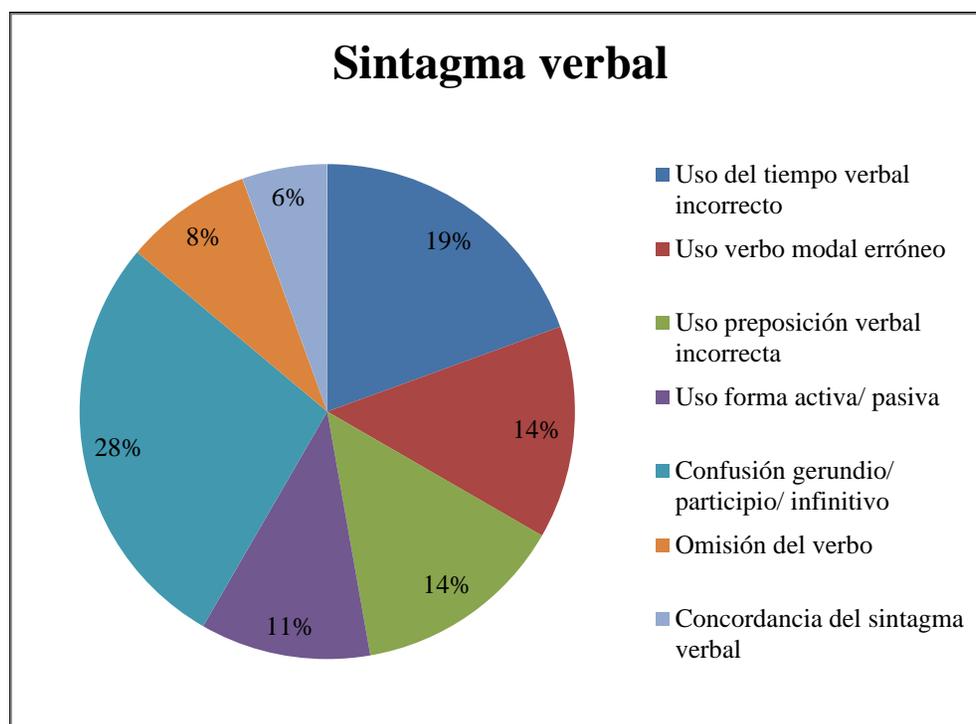
Los ensayos del estudiante dos evidenciaron problemas con el uso indebido de la preposición verbal (*assign homework for* por *assign homework to*) representado por un 6%, un 3% para el uso de la voz activa y pasiva (*assign homework for all students* por *students are assigned homework*) y un 3% para la confusión con el uso del participio por el gerundio (*recommend people to read* por *recommend people reading*). No se observó otro tipo de error relacionado con el sintagma verbal.

Para la tercera participante el principal problemas fue el uso de los gerundios (20%), especialmente después de una preposición (*without they have fracture* por *without having / suffering a fracture*). También se evidenció el uso indebido de tiempos verbales (13%) como en *develop* por *developed*. Además se evidencio el uso incorrecto de verbos modales

(13%) como en *could* por *can*. No se advirtió otro tipo de error relacionado con el sintagma verbal.

Se graficaron los distintos errores del sintagma verbal para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 46 que para efectos de la grafica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 3. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL SINTAGMA VERBAL DESDE UN NIVEL GRAMATICAL.



Se destacan los errores por confusión entre el uso del gerundio, el participio y el infinitivo (28%) y el uso inapropiado de tiempos verbales (19%). Les siguen en importancia, el uso inadecuado de preposiciones verbales (11%) y verbos modales (11%).

En menor cuantía, se encuentran los usos incorrectos de la voz activa y pasiva (9%), omisión del verbo (7%) y concordancia del sintagma verbal (4%). Al comparar la densidad de error del sintagma verbal y el sintagma nominal es claro que los estudiantes comenten más errores en el primero. Esto puede deberse a la multiplicidad de reglas que rigen a muchos de estos elementos, reglas y usos que son progresivamente abordados en los distintos niveles del programa de la universidad, incluso en los niveles superiores los estudiantes están adquiriendo nuevas reglas.

VI.4.1.3. Sintagma adverbial

Los adverbios son palabras que modifican a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio. Éstos indican cuándo, dónde, por qué o bajo qué circunstancias algo ocurre, y se rigen por un orden básico cuando hay más de uno presente en una oración (“Capital Community College Foundation”, 2004). Los errores del sintagma adverbial se relacionan en gran parte con este orden aunque también están presentes aquellos que se relacionan con la generalización de que todas las palabras que terminan en el sufijo *-ly* son adverbios. Se concentraron en cinco grupos: a) emplazamiento incorrecto, b) orden interno incorrecto, c) uso de la preposición incorrecta, d) omisión del sintagma adverbial y e) confusión entre adverbios. Como en los apartados anteriores, se presentaron las frecuencias junto con la densidad de los errores encontrados. Una vez se analiza cada participante, se expone el porcentaje total de errores en forma de gráfica.

Tabla 30. ERRORES EN EL SINTAGMA ADVERBIAL COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Participante 1 | | | Participante 2 | | | Participante 3 | | |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Sintagma adverbial | 4 | 100% | 233 | 2 | 100% | 451 | 8 | 100% | 119 |
| Emplazamiento incorrecto | 1 | 25% | 933 | 1 | 50% | 902 | 0 | 0% | 0 |
| Orden interno incorrecto | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 | 3 | 38% | 316 |
| Uso de la preposición incorrecta | 1 | 25% | 933 | 0 | 0% | 0 | 2 | 25% | 475 |
| Omisión del sintagma adverbial | 0 | 0% | 0 | 1 | 50% | 902 | 1 | 13% | 949 |
| Confusión entre adverbios | 2 | 50% | 467 | 0 | 0% | 0 | 2 | 25% | 475 |

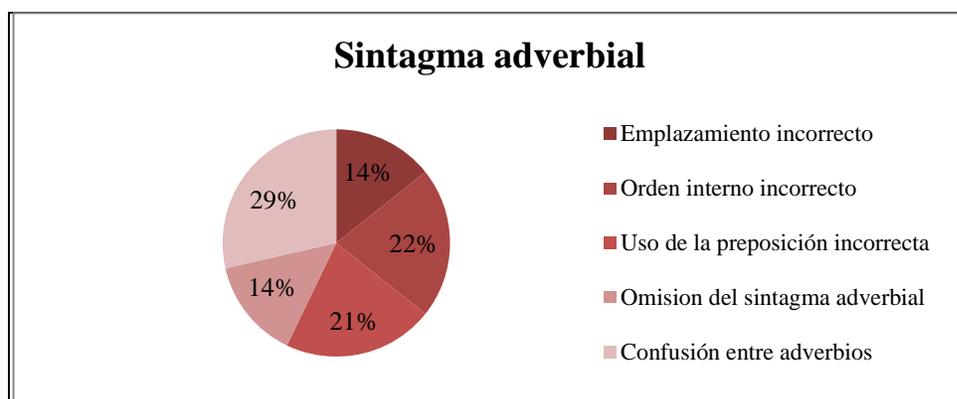
En los ensayos del estudiante uno, se observó mayores problemas con la confusión entre adverbios (50%), en especial, el uso de adverbios como adjetivos (*as well as* por *as good as*). Le sigue en importancia, errores por posición inadecuada (*always was* por *was always*) los cuales representan el 25%, y un 25% en el uso de la preposición incorrecta (*in home* por *at home*). Estos errores pueden estar relacionados con la influencia de la lengua materna en la producción de L2. Se observa que el estudiante opta por tomar la forma del español y adaptarla a inglés con el propósito de comunicar su idea. Si bien estos errores son una violación de la norma de la lengua inglesa, es probable y que el hablante nativo comprenda la idea pese a que le parezca incorrecta.

En la producción del estudiante dos, se evidencian problemas con el orden de los adverbios (*always in there works there are* por *there are always*) que representan un 50% de la muestra y omisión del sintagma adverbial (*work well* por *work well together*) con el otro 50%. En ambos casos se ve la interferencia de L1, fenómeno que surge al traducir las palabras que componen las expresiones, ya que su traducción literal es igual o muy parecida a la forma de las frases adverbiales del español.

Los errores en el sintagma adverbial para la estudiante tres dan muestra de un predominio en los errores por el orden interno de los adverbios (*Also cats are* por *cats are also*) los cuales representan el 38%. Le siguen en importancia el uso de la preposición incorrecta (*in a school* por *at school*) que representa un 25% de los errores y la confusión entre adverbios (*talk strongly* por *talk loudly*) con un 25%. En menor cuantía se encuentra la omisión del sintagma adverbial (*watching films* por *watching films at the cinema*) la cual representa el 13%. Se observa interferencia de L1 en la producción de L2, la dificultad parece surgir al traducir las palabras que componen los sintagmas adverbiales, conservando el orden de la oración original del español. Este tipo de conducta, sugiere una exploración de la segunda lengua desde el conocimiento de la lengua materna. Este acercamiento a una segunda lengua es un componente en las etapas de aprendizaje de una segunda lengua.

Se graficaron los distintos errores del sintagma adverbial para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 14 que para efectos de la grafica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 4. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL SINTAGMA ADVERBIAL



Sobresalen los errores por confusión entre los adverbios (29%), el uso inapropiado de preposiciones (21%) y el orden incorrecto de las frases adverbiales o emplazamiento incorrecto (21%). En menor cuantía, se encuentran los errores por omisión del adverbio (14%) y posición errónea (14%). Muchos de estos errores aparecen debido a que el estudiante está aplicando las normas gramaticales de su lengua materna a las frases que quiere producir en L2. Este fenómeno es su manera de subsanar su desconocimiento de las estructuras en L2.

VI.4.1.4. Estructuración de la oración

La producción de L2 no sólo se puede ver afectada por el desconocimiento y aplicación incorrecta de las reglas gramaticales sino también por el desconocimiento de los diferentes tipos de oración y la manera en que se relacionan unas con otras dentro del párrafo. Este conocimiento es esencial para una producción adecuada en L2. En esta sección se han agrupado los errores cometidos por falta de conexión oracional, haciendo referencia a los problemas de relación con frases subordinadas y coordinadas. Estos problemas se evidencian tanto en su estructura interna como en sus enlaces.

En la tabla 31, se detallaron los errores encontrados en la producción escrita de los participantes. Se analizaron las muestras de cada uno de los participantes por separado y se procedió a clasificar y agrupar los errores según su ocurrencia, reuniéndolos en dos grandes categorías: estructura interna de las oraciones subordinadas y error en la unión de las partes de la oración. En la primera, los errores presentes se agruparon en tres grupos: por uso superfluo, por la omisión de elementos en la frase subordinada y por el orden interno de la

misma. En la segunda, se agruparon por el uso de elementos conectores de coordinación y de subordinación.

Tabla 31. ERRORES EN LA CONEXIÓN ORACIONAL COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Participante 1 | | | Participante 2 | | | Participante 3 | | |
|---|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Conexión oracional | 19 | 100% | 49 | 16 | 100% | 56 | 20 | 100% | 47 |
| Estructura interna de las oraciones. | 11 | 58% | 85 | 9 | 56% | 100 | 14 | 70% | 68 |
| Por uso superfluo de elementos | 5 | 26% | 187 | 1 | 6% | 902 | 6 | 30% | 158 |
| Por omisión de elementos | 4 | 21% | 233 | 1 | 6% | 902 | 3 | 15% | 316 |
| Emplazamiento incorrecto en la frase | 2 | 11% | 467 | 7 | 44% | 129 | 5 | 25% | 190 |
| Error en la unión de las partes de la oración. | 8 | 42% | 117 | 7 | 44% | 129 | 6 | 30% | 158 |
| Coordinación | 8 | 42% | 117 | 4 | 25% | 226 | 4 | 20% | 237 |
| Subordinación | 0 | 0% | 0 | 3 | 19% | 301 | 2 | 10% | 475 |

En la producción del estudiante uno son notorios los errores causados por el uso superfluo de elementos en las oraciones (26%), por ejemplo el uso de *about* en “*Other reason is about amenities*” por “*Another reason is amenities*”, y la omisión de elementos (21%) especialmente del sujeto en la oración subordinada (*other people think that depend...* por *other people think it depends...*). En menor cuantía, se encuentran los errores relacionados con el orden interno de la oración (*we can decide what we eat* por *we decide what to eat*) que representan el 11%. Los errores en la unión de las partes de la oración, por otra parte, representan el 42% y, se dan principalmente en el uso de las conjunciones *and*, *but*, *so* o *or*. El uso repetitivo e inadecuado de las conjunciones interfiere con el mensaje como en el siguiente caso “*these substances prolong the shelf life and apparent freshness and decrease their nutrients*” por “*these substances prolong the shelf life and apparent*

freshness but decrease their nutrients”, donde la tercera cláusula debería introducirse con “but” para expresar la relación de oposición exitosamente. En las composiciones de este estudiante, no se evidenciaron errores relacionados con la subordinación. Puesto que los errores en la estructura interna predominan, éstos interfieren con el mensaje y demuestran deficiencia en el nivel de competencia comunicativa de su autor.

Los errores en la conexión oracional para el estudiante dos son ante todo causados por los errores relacionados con la estructura interna de la oración, los cuales representan el 56%. En esta subcategoría de errores se destacan los errores relacionados con el orden de las frases (... *how is the culture in each country* por *what culture is like in each country*) que son el 44%. En menor cuantía aparecen los errores relacionados con el uso superfluo de elementos (6%) por ejemplo el uso de preposiciones innecesarias (*For these students* por *These students*) o la omisión de elementos que representa un 6% del total y se relaciona principalmente con la omisión del sujeto en la oración (*have different problems...* por *these students have different problems...*). La subcategoría denominada error en la unión de las partes de la oración representa el 44% de los errores de esta categoría. Se destacan en especial los errores en la coordinación con un 25% que se relacionan con en el uso excesivo y a veces errado de las conjunciones *and*, *but*, y *so* como se ve en la oración “*Although, they have much in common but they also have differences*”, en la que la conjunción *but* no es necesaria. También se evidencian problemas en la subcategoría denominada subordinación (19%) al realizar una elección equivocada del nexo de la subordinación como en “*the moment that they need to present...*” por “*the moment when they need to present their homework*”.

En la producción de la tercera participante, los errores en la estructura interna de las frases subordinadas representan el 70%. Se destaca el uso superfluo de elementos en las

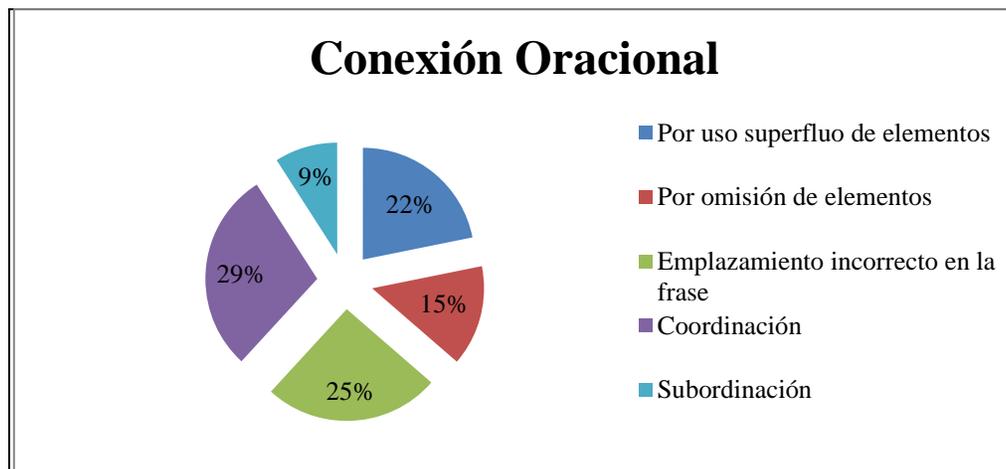
frases (30%) en las que el uso innecesario de elementos como preposiciones es evidente (*because they can enjoy, to relax and to forget their environment for a moment por because they can enjoy, relax and forget their environment for a moment*). El orden incorrecto de la frase representa el 25% y se ve reflejado en frases adverbiales como “*buy the popcorns, packages and candies in the supermarket more cheap*” por “*buy popcorn, packages and candies cheaper in the supermarket than in the cinema*”. La omisión de elementos (*buy the popcorns, packages and candies in the supermarket more cheap \emptyset por buy popcorn, packages and candies cheaper in the supermarket than in the cinema*) representa el 15%.

En cuanto a los errores en la unión de las partes, éstos representan el 30% distribuido entre los errores relacionados con la coordinación de oraciones con un 20% y los errores relacionados con la subordinación con un 10%. Los primeros se dan principalmente por la omisión de las conjunciones *and, but, so* o *or* (*Agatha didn't study medicine, \emptyset she only worked as a volunteer nurse in a hospital in Turkey por Agatha didn't study medicine, but she worked as a volunteer nurse in a hospital in Turkey*). En menor cuantía, se encuentran los segundos, generalmente al realizar una elección equivocada del nexo de la subordinación (*But don't forget two excellent writers that surprised and captive thousands of people in the decade of the 80 with detective, mysteries, crimes and suspense stories and that today their books are still among the most read in the world por But don't forget two excellent writers ... and whose books are still among the most read in the world*). Es claro que hay una predominancia de los errores en la conexión oracional.

Se graficaron los distintos errores en la conexión oracional para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 55 que para efectos de la grafica se

asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 5. ERRORES EN LA CONEXIÓN ORACIONAL COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.



Los errores relacionados con la estructura interna de las frases subordinadas representan el 62% distribuidos así: errores causados por emplazamiento incorrecto 25%, uso superfluo de elementos 22% y omisión de elementos 15%. Los errores causados por la unión de las partes de la oración, por su parte, representan el 38% distribuidos así: errores de coordinación entre oraciones 29% y errores de subordinación 9%. Si bien las composiciones evidencian una mejora progresiva en la estructuración de la oración de L2, muchas estructuras oracionales continúan asemejándose a la estructura del L1.

VI.4.2. Nivel mecánico

Este nivel hace referencia a la puntuación o signos ortográficos que se emplean para separar oraciones y sus partes para aclarar su significado. Se trataba de medir en este apartado los errores que afectaban a la comprensión del mensaje debido a un problema

relacionado con la omisión o sustitución de un signo de puntuación, en particular, con el punto y la coma.

La tabla 32 detalla los errores encontrados que afectaron a la producción escrita de los participantes debido a errores en relación con el uso de los signos ortográficos. Se analizaron las muestras de cada uno de los participantes por separado y se procedió a clasificar y agrupar los errores según su ocurrencia. Éstos se agruparon en seis categorías: a) omisión de la coma, b) omisión de punto, c) sustitución del punto por otro signo de puntuación, d) sustitución de la coma por otro signo de puntuación, e) el uso indebido de la coma y f) el uso indebido de dos puntos; la última categoría denominada otro, porque no se relaciona con el uso de los signos de puntuación sino más bien con una regla ortográfica que afecta la escritura de la palabra, muestra el uso de la mayúscula.

Tabla 32. ERRORES MECÁNICOS COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| Tipo de error | Estudiante 1 | | | Estudiante 2 | | | Estudiante 3 | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Nivel mecánico | 28 | 100% | 33 | 30 | 100% | 30 | 19 | 100% | 50 |
| Omisión de la coma | 20 | 71,4% | 47 | 18 | 60% | 50 | 10 | 52,6% | 95 |
| 1. Enumeración | 1 | 3,5% | 933 | 1 | 3,33% | 902 | 1 | 5,26% | 949 |
| 2. Conjunción | 12 | 42,8% | 78 | 10 | 33,3% | 90 | 7 | 36,8% | 136 |
| 3. Clausula adverbial | 7 | 25% | 133 | 7 | 23,3% | 129 | 2 | 10,5% | 475 |
| Omisión del punto | 1 | 3,5% | 933 | 2 | 6,67% | 451 | 3 | 15,7% | 316 |
| Sustitución del punto por otro signo de puntuación | 5 | 17,8% | 187 | 2 | 6,67% | 451 | 0 | 0% | 0 |
| Sustitución de la coma por otro signo de puntuación | 1 | 3,5% | 933 | 0 | 0% | 0 | 3 | 15,7% | 316 |
| Uso indebido de la coma | 0 | 0% | 0 | 5 | 16,6% | 180 | 1 | 5,2% | 949 |
| Uso indebido de dos puntos | 0 | 0% | 0 | 1 | 3,33% | 902 | 0 | 0% | 0 |
| Otro | 1 | 3,5% | 933 | 2 | 6,6% | 451 | 2 | 10,5% | 475 |
| 1. Uso mayúscula | 1 | 3,5% | 933 | 2 | 6,6% | 451 | 2 | 10,5% | 475 |

A continuación se describe la situación del estudiante uno, se evidencian principalmente problemas relacionados con el uso del punto y la coma y en menor cuantía con los otros signos de puntuación. El error más frecuente que se encuentra en su composición es en el uso de la coma, particularmente su omisión la cual representa el 70,97% de los errores en esta categoría. Esta omisión se observa con mayor frecuencia de ocurrencia con las conjunciones (*Therefore some people prefer...* por *Therefore, some people prefer...*) y representa el 45,16%. Le sigue en importancia la omisión de coma en las cláusulas adverbiales con un 22,58% (*if you watch film at home could be cheaper than cinema* por *if you watch film at home, you could be cheaper than cinema*) y en un menor grado la omisión de coma en la enumeración de elementos (*blood tests, X-rays, MRI scans, EEGs and ECG* por *blood tests, X-rays, MRI scans, EEGs, and ECG*), categoría que representa el 3,23%. Adicionalmente, se evidencia la sustitución del punto por otro signo de puntuación (19,35%), en este caso la coma, y se presenta lo que en inglés se conoce como *comma-splice*; es decir, el uso de la coma para conectar dos cláusulas independientes (*Other reason is about amenities, the people aren't feeling well in home...* por *Other reason is about amenities; the people aren't feeling well in home...*), en este caso, el uso de un punto o un punto y coma habrían sido los indicados para separar las cláusulas. Finalmente, en menor grado, se presentan otros problemas como la sustitución de la coma por otro signo de puntuación con el 3,23% (*For example: Many people...* por *For example, many people...*) y el uso de mayúscula con el 3,23% (*In second place, In 1882...* por *In second place, in 1882...*).

En lo referente al estudiante dos, se observa una mayor diversidad en el uso de signos de puntuación, aunque, predomina el uso de la coma y el punto. Se destacan los errores relacionados con la omisión de la coma con un 45,45%, en especial después de una

conjunción (28,57%) (*Colombia has approximately 42 million People and Venezuela has 28 million People.* por *Colombia has approximately 42 million People, and Venezuela has 28 million People.*) en los que una coma es necesaria para separar las cláusulas independientes presentándose lo que en inglés se conoce como *comma-splice*. También se evidencia este error en las cláusulas adverbiales (... *in that year he met Dr. Joseph Bell...* por ... *in that year, he met Dr. Joseph Bell...*) con un 13,64%. Los problemas relacionados con la omisión del punto (*Sir Arthur Conan studied medicine in 1876 at the University of Endimburgo in that year he met Dr. Joseph Bell and Sir. Arthur created his most famous character with the characteristics that Dr. Joseph had like logic, deduction and diagnostic* por *Sir Arthur Conan studied medicine in 1876 at the University of Endimburgo. In that year...*) son el 9,09% originando *comma.splice*. Se evidencia también la sustitución del punto por otro signo de puntuación (*The two possibilities discussed above are really excellent; everything depends on each teacher...* por *The two possibilities discussed above are really excellent. Everything depends on each teacher...*), lo que representa un 9,09%. En este participante es evidente el uso indebido de la coma (22,73%); cuando después de una conjunción se ubicó la coma en una posición errónea (*While, Agatha Christie did not study...* por *While Ø Agatha Christie did not study...*). También se observó un uso indebido de los dos puntos con un 4,55% (*like: Jews, Evangelicals, and Muslims among others* por *like Ø Jews, Evangelicals, and Muslims among others*). Finalmente, se evidencia un uso indebido de la mayúscula con un 4,76% (...*approximately 42 million People...* por ...*approximately 42 million ppeople...*).

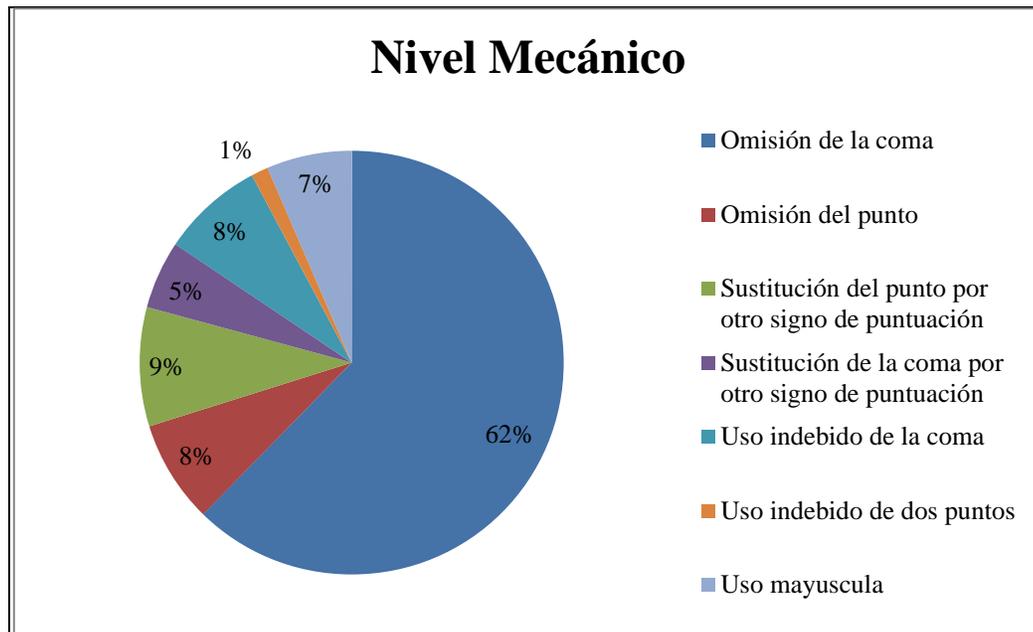
Para la tercera estudiante, se evidencia el uso predominante del punto y la coma con respecto a otros signos de puntuación. Se destacan los errores relacionados con la omisión de la coma que representan el 47,06% del total de los errores contabilizados en esta

categoría. Es especialmente frecuente la omisión de la coma después de una conjunción (*Besides you can rent the films a sum of less than cost a ticket* por *Besides, you...*) con el 29,41% y, en menor grado, en la omisión de comas en cláusulas adverbiales (*Agatha was educated at home by their parents whereas Conan was educated in a School* por *Agatha was educated at home by their parents, whereas, Conan was educated in a School*) error que representa el 11,76%. También se observó el uso indebido de la coma en caso de enumeración (*80 mystery novels, 14 plays and 6 romantic novels* por *80 mystery novels, 14 plays, and 6 romantic novels*) con el 5,88%. Se advirtieron problemas con la omisión del punto (*Agatha didn't study medicine, she only worked as a volunteer nurse in a hospital in Turkey.* por *Agatha didn't study medicine. She only worked...*) con un 17,65%, en especial cuando el punto fue reemplazado por una coma para separar cláusulas independientes originando *comma-splice*. En este caso, el uso de un punto o un punto y coma habría sido conveniente para separar las cláusulas. El porcentaje 5,88% representa un uso indebido de la coma con conjunciones coordinadas, donde evidentemente el estudiante utilizó la coma pero la ubicó en una posición errónea (*but, also a lot of contrast* por *but Ø also a lot of contrast*). Por otra parte, no se observó ningún problema de sustitución del punto por otro signo de puntuación o uso indebido de los dos puntos.

Finalmente, se evidenció el uso indebido de la mayúscula (11,76%) al utilizarla para sustantivos que no la necesitaban (*the Canine family* por *the canine family*).

Con el fin de poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia, se graficaron los distintos errores en el nivel mecánico. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 70 que para efectos de la grafica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 6. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL NIVEL MECÁNICO.



Los errores por omisión de la coma representan el 57,14% del total de errores en esta categoría indicando que es el error más comúnmente cometido. Dentro de esta categoría se destacan los errores relacionados con la omisión de la coma con conjunciones con un 35,71%. Le sigue en importancia los errores por omisión de la coma después de un adverbio o cláusula adverbial introductoria con el 17,65% y, en menor cuantía, los relacionados con la enumeración de elementos que representan el 4,41%. Los errores relacionados con la omisión del punto representaron un 8,57%. Los errores originados por la sustitución del punto por otro signo de puntuación, generalmente por una coma, son el 11,43%. Así mismo, los errores relacionados con la sustitución de la coma por otro signo de puntuación son el 5,71%. Los errores de puntuación causados por el uso indebido de la coma son el 8,57% problema debido principalmente a su colocación errónea. Los

problemas causados por el uso indebido de dos puntos son el 1,43%. Finalmente, el problema relacionado con el uso incorrecto de la mayúscula representa el 7,14%.

Los errores en esta categoría parecen reflejar la interferencia de L1 en la producción de L2. Un análisis comparativo de las reglas que rigen el uso de los signos de puntuación puede dar luces en este sentido.

VI.4.3. Nivel léxico

El vocabulario que se utilizó en el corpus proviene de los temas propuestos para los ensayos y por ello, el vocablo utilizado era, hasta cierto punto, conciso, predecible y definido.

Como se observa en la tabla 33, se analizaron las muestras de cada uno de los participantes por separado y se procedió a clasificar y agrupar los errores según su ocurrencia. Se identificaron tres grandes categorías: a) errores léxicos por influencia de L1, b) elección errónea de las palabras, y c) escritura errónea de las palabras. La primera categoría reúne dos subcategorías a) cognados y b) formación errónea de las palabras. La segunda categoría agrupa las subcategorías a) préstamo lingüístico y b) elección de una palabra con un significado parecido a otro. La tercera categoría congrega las subcategorías a) omisión de alguna parte de la palabra y b) sobrecarga de letras.

Tabla 33. ERRORES LÉXICOS COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Participante 1 | | | Participante 2 | | | Participante 3 | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| | Frecuenci a absoluta | Frecuenci a relativa | Densidad del error | Frecuenci a absoluta | Frecuenci a relativa | Densidad del error | Frecuenci a absoluta | Frecuenci a relativa | Densidad del error |
| Nivel léxico | 16 | 100% | 58 | 6 | 100% | 150 | 4 | 100% | 237 |
| Interferencia L1 | 13 | 81% | 72 | 2 | 33% | 177 | 2 | 50% | 475 |
| Cognados | 4 | 25% | 233 | 1 | 17% | 902 | 0 | 0% | 0 |
| Formación errónea de palabras | 9 | 56% | 104 | 1 | 17% | 902 | 2 | 50% | 475 |
| Elección errónea | 3 | 19% | 311 | 2 | 33% | 451 | 2 | 50% | 475 |
| Préstamo lingüístico | 1 | 6% | 933 | 0 | 0% | 0 | 1 | 25% | 949 |
| Elección de una palabra con un significado parecido a otro | 2 | 13% | 467 | 2 | 33% | 451 | 1 | 25% | 949 |
| Escritura incorrecta | 0 | 0% | 0 | 2 | 33% | 451 | 0 | 0% | 0 |
| Omisión de alguna parte de la palabra | 0 | 0% | 0 | 2 | 33% | 451 | 0 | 0% | 0 |
| Sobrecarga de letras | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 | 0 | 0% | 0 |

A continuación se describe la situación del estudiante uno donde se evidencia un problema de interferencia con L1 (81%). Dentro de esta categoría sobresalen los errores relacionados con la formación de las palabras (*diagnostic* por *diagnosis*) que son un 56%. Los errores relacionados con los cognados o falsos amigos (*conservative* por *preservative*) representan un 25%. Por su parte, los problemas con la elección errónea de palabras son el 19%, del cual un 6% son errores relacionados con préstamos lingüísticos (*cine* por *cinema*) y un 13% aquellos relacionados con la elección de una palabra con significado parecido (*well* por *good*). No se observan problemas relacionados con la escritura incorrecta. Los errores cometidos por el estudiante uno en este nivel pueden ser un indicador de la

interlingua del participante relacionados con los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

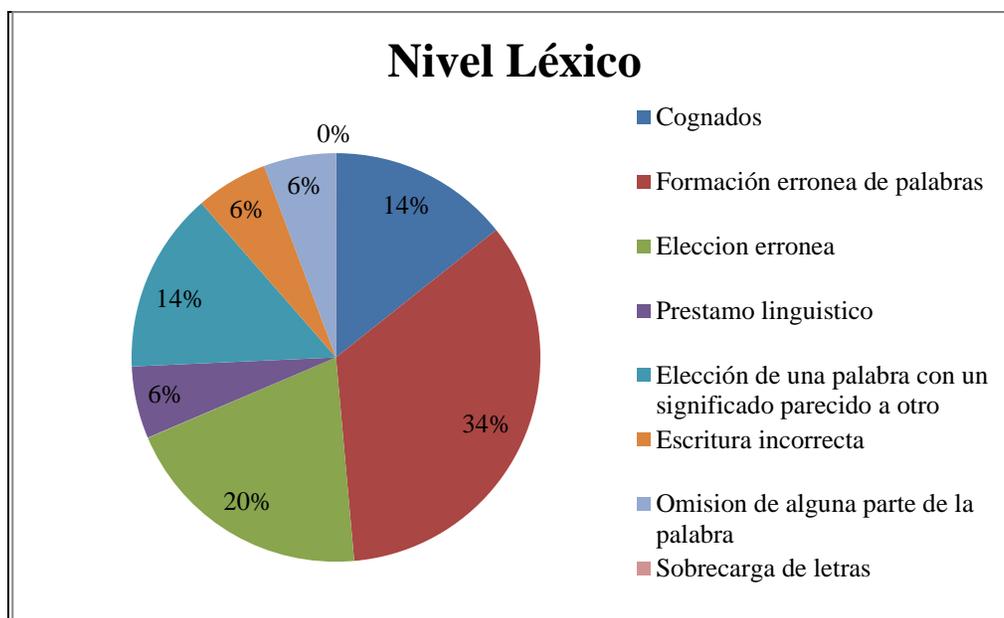
Para el segundo participante, los errores causados por interferencia de L1 son un 33% de los cuales el 17% representan los errores relacionados con los cognados (*career* por *major* o *field of study*). Los errores asociados con la formación de las palabras (*diagnostic* por *diagnosis*) representan un 17%. Por otra parte, los errores relacionados con la elección errónea son el 33%; dentro de esta categoría sobresale el hecho de que no hay errores asociados a préstamo lingüístico. El 33% en su totalidad está dado por la elección de una palabra con un significado parecido al de otra, por ejemplo el uso “*meet*” (conocer) en lugar de “*learn or know*” (aprender o saber). En cuanto a la categoría relacionada con la escritura incorrecta de las palabras la totalidad del 33% está representado por la omisión de alguna parte de la palabra. La existencia de este tipo de errores llama la atención ya que se esperaba que el uso de correctores ortográficos ayudara a identificarlos y eliminarlos. No se observa ningún caso relacionado con la sobrecarga de letras.

Para la tercera estudiante, se observa que los errores asociados con la interferencia de L1 son el 50% manifestándose en la formación errónea de palabras (*scared* por *scare*). Los errores relacionados con la elección errónea de léxico son el otro 50% y están asociados con el préstamo lingüístico (*packages* por *snacks*) y la elección de una palabra con un significado parecido (*film* por *cinema*). Finalmente, no se evidenciaron errores asociados con el uso de cognados o con escritura incorrecta.

Como en los apartados anteriores, se graficaron los distintos errores del nivel lexical para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 26 que

para efectos de la grafica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 7. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL NIVEL LÉXICO.



Las muestras de los participantes evidencian la presencia de varios ejemplos de interferencia de la lengua materna representados en el uso de cognados (19%) y la formación errónea de palabras (46%). La elección errónea de un vocablo, representada por elección de una palabra con un significado parecido a otra (16%) y préstamo lingüístico (8%), es un porcentaje bastante representativo. Los errores léxicos asociados a la omisión de una de las partes de la palabra fueron muy bajos (8%) mientras que no hubo errores asociados al exceso de letras.

VI.4.4. Nivel discursivo

Muchos lectores son conscientes de que algunos textos, sin importar su contenido, parecen estar mejor hilados y estructurados lo cual hace que sean más fáciles de comprender. En parte, esto se debe a que los textos se ciñen a los parámetros establecidos para un tipo de discurso (superestructura), sin embargo, esto se debe principalmente a la coherencia y cohesión del texto (microestructura). Parar Graesser et al., (2004), la coherencia normalmente se refiere a las relaciones del discurso que pueden o no estar señaladas explícitamente. La cohesión, por otra parte, son indicadores textuales superficiales de interconectividad que, al ser usados apropiadamente, contribuyen con la comprensibilidad de un texto. Los autores describen la coherencia y la cohesión como:

Specifically, cohesion is a characteristic of the text, whereas coherence is a characteristic of the reader's mental representation of the text content. Cohesion is an objective property of the explicit language and text. There are explicit features, words, phrases, or sentences that guide the reader in interpreting the substantive ideas in the text, in connecting ideas with other ideas, and in connecting ideas to higher level global units (e.g., topics and themes). These cohesive devices cue the reader on how to form a coherent representation. The coherence relations are constructed in the mind of the reader and depend on the skills and knowledge that the reader brings to the situation. (Graesser et al., 2004, p. 1)

Por esta razón, este estudio tomó en cuenta los errores causados por falencias en la cohesión que afectan la comprensión del texto. Los textos producidos por los estudiantes son de carácter argumentativo, es decir, deben presentar un punto de vista y sustentarlo. El análisis se centró en la sustentación de las ideas desde el punto de vista del contenido y las estructuras oracionales y el uso de las conjunciones desde el punto de vista de la forma.

Aún cuando no se mencionaron todos los factores que influyen en la cohesión, se intentó analizar los más relevantes para el tipo de producción.

VI.4.4.1. *Conjunciones*

Las conjunciones son importantes para lograr la cohesión de los textos, conectan o enlazan palabras, frases o cláusulas en las oraciones y ayudan a hacer más comprensible la información que el escritor está aportando. Éstas no sólo enlazan los pensamientos del escritor también le permiten reforzar el significado y matizar lo que desea comunicar a la vez que guían al lector durante su lectura. Según Graesser et al. (2004) las conjunciones se han clasificado en dos dimensiones principalmente. La primera es la descrita por investigadores como Halliday y Hasan (1976) y Graesser, McNamara, y Louwerse (2003), (citado en Graesser et al., 2004) en las que las conjunciones dan una clase particular de cohesión. Estas son (1) aclarativas como *in other words* y *that is*; (2) aditivas como *also* y *moreover*; (3) temporales como *after*, *before*, y *when*; y (4) causales como *because*, *so*, y *consequently*. La otra dimensión brinda un contraste entre las conjunciones con sentido positivo y negativo como son las conjunciones adversativas exclusivas (e.g., *however*, *in contrast*) y las conjunciones adversativas restrictivas (e.g., *although*).

En este apartado se definieron los errores por un uso incorrecto de las conjunciones siguiendo la catalogación realizadas por Carrió, (2002), quien a su vez se basó en Halliday y Hasan (1976). Se hallaron un total de 45 errores causados por la selección equivocada de las conjunciones, es decir, el uso de una conjunción por otra o el uso excesivo e innecesario de éstas. La tabla a continuación detalla la distribución de los errores.

Tabla 34. ERRORES EN USO DE CONJUNCIONES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES.

| | Estudiante uno | | | Estudiante dos | | | Estudiante tres | | |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Total Nivel | 22 | 100% | 42 | 7 | 100% | 129 | 16 | 100% | 68 |
| CONJUNCIONES | 21 | 95% | 44 | 7 | 100% | 129 | 14 | 87% | 68 |
| Aditiva | 6 | 27% | 156 | 1 | 14% | 902 | 5 | 31% | 190 |
| Adversativa | 5 | 23% | 187 | 3 | 43% | 301 | 5 | 31% | 190 |
| Causal | 8 | 36% | 117 | 0 | 0% | 0 | 4 | 25% | 237 |
| Temporal | 2 | 9% | 467 | 3 | 43% | 301 | 0 | 0% | 0 |
| No inclusión de la conjunción | 1 | 5% | 933 | 0 | 0% | 0 | 2 | 13% | 0 |

En el primer participante se ve un uso repetitivo de las mismas conjunciones y un uso excesivo de las mismas que en algunas ocasiones interfieren seriamente con la interpretación del texto. El uso equívoco de conjunciones causales es un 8%, en especial, por el uso excesivo de *because* en el texto tres el participante utilizó la conjunción cinco veces. Este uso excesivo de conjunción puede estar relacionado con el desconocimiento de la relación que representa como se ve en el siguiente ejemplo. En la oración “*Arthur Conan Doyle had influences with his career because at that time the science wasn’t advanced*” el estudiante quería presentar una relación de oposición, sin embargo, la selección de la palabra “*because*” representa una relación de causa-efecto. En este caso la conjunción “*although*” hubieses sido una mejor opción.

También hubo un abuso en el uso de las conjunciones aditivas (5%) que fueron empleadas innecesariamente. Igualmente, hay un uso errado de éstas en cuanto reflejaban una relación incoherente entre las oraciones, es decir, dos ideas que se oponían estaban conectadas con una conjunción aditiva y no adversativa como en el caso de la siguiente oración: “*for example, the student had not blood tests, X-rays, MRI scans, EEGs and ECGs. Moreover the doctors had the capacity of diagnostic all skill by means of*

observation”. En esta oración el estudiante quiso expresa que en el pasado los doctores a pesar de no tener las herramientas tecnológicas actuales podían hacer diagnósticos basados en la observación, sin embargo, el estudiante no uso el equivalente en inglés para **a pesar (although)**, sino que usó el equivalente para **además (moreover)**.

Por otra parte, se evidencian dificultades con el uso de conjunciones adversativas. Resalta el uso repetitivo de *otherwise* ya que el escritor la usa con una significancia equivalente a *however* o *although*. *Otherwise* se emplea después de una orden o sugerencia para mostrar cuál sería el resultado de no acatarla; en el extracto “*Moreover these [canned food] foods could be toxic. Otherwise fresh foods have many nutrients but these foods should eat fast....*”, se evidencia claramente que el escritor trata de entablar una relación de oposición o conflicto entre las ideas expresadas entre la primera oración y las ideas expresadas en la segunda oración, sin embargo, el uso de la conjunción *otherwise* establece una relación de consecuencia que hace incoherente el texto. Igualmente, hay evidencia de problemas en el uso de conjunciones temporales que representan un 9%, por ejemplo, en la oración “*In second place*, *In 1882 Conan Doyle met to Dr, Joseph Bell*” la conjunción se emplea para introducir un párrafo más no un segundo elemento de una enumeración de eventos. A pesar del uso excesivo de las conjunciones se encontró un caso de omisión de conjunciones en el texto lo que representa un 5%.

Para el estudiante dos, se observaron problemas con el uso de las conjunciones adversativas (43%), resulta especialmente interesante el uso de “while”. Si bien esta conjunción indica contraste, no es equivalente a “on the other hand” o “in contrast”. En la oración “*Conan Doyle was born on 22 May 1859 in Scotland and died in 1930 in Sussex country. While, Agatha Christie was born on 15 September 1890 in England (PUN) and she died in 1976 in Winterbrook House*”, el estudiante usa la palabra *while* con la intención

de expresar *por otra parte*, sin embargo, la mejor opción para introducir una comparación entre dos ideas es el uso de “on the other hand” o “in contrast”. El uso de la palabra *while* entre dos oraciones indica una objeción a la idea presentada antes de la conjunción, su uso en el ejemplo genera una interferencia con la interpretación del texto.

Los errores en las conjunciones temporales son un 43%, en el texto “*First, the two countries share a similar history (...)Moreover, they have the same official religion, (...)Second, they share the same official language, (...)Third, the two countries have a great variety of climates (...)*” las conjunciones no expresan el orden correcto ya que lo que el participante denota como segundo y tercero son de hecho el tercer y cuarto aspectos mencionado. Este fenómeno se debe a que el segundo aspecto no fue introducido con la conjunción adecuada.

Por otra parte, se evidencian errores en el uso de los conectores aditivos que representan un 14%. En el extracto “*Finally, the most important character of Sir Arthur was detective Sherlock Holmes. Moreover, he wrote four novels and 56 short stories*” los aspectos que introduce el autor en cada oración no son paralelos, es decir, que su contenido o función no es la misma por lo que no se configura una relación de adición, por tanto no se puede utilizar la palabra *moreover*. Finalmente, no hay evidencia de problemas con las subcategorías conjunciones causales o en la no inclusión de la conjunción.

La tercera participante evidencia mayores problemas con el uso de las conjunciones a comparación de los otros dos estudiantes. Los errores observados con el uso de las conjunciones aditivas representan un 36%, los errores con adversativas tienen el mismo porcentaje y los errores con las conjunciones causales son un 25%. El análisis de las muestras de esta estudiante fue bastante complejo debido a la naturaleza de sus errores, los cuales mayormente se relacionan con la estructura de las oraciones y no con el uso

adecuado de la conjunción lo cual hizo muy difícil la interpretación del sentido de las oraciones. Muchas de las conjunciones empleadas como *inasmuch as*, *whereas*, *although* son de carácter subordinado; es decir, conectan una cláusula subordinada con una independiente para demostrar que no son iguales y que la cláusula subordinada depende de la independiente para complementar su significado. En el texto “*For example, people [at home] can share with their friends without they feel inhibited when they talk strongly to shout for joy or the scared of the films. Whereas watching films [at the cinema] have been more careful with talking or shouting strong.*” se evidencia que si bien la escritora logra indicar la relación de oposición y de dependencia, el uso del punto al final de la primera oración origina lo que en inglés se conoce como un *sentence fragment* en la segunda oración, es decir, que ésta no cuenta con un sentido completo. Lo mismo ocurre con la oración que sigue al fragmento anterior, “*Inasmuch as you can mind other people that are in there*”, donde se evidencia el conocimiento del sentido pero el desconocimiento de su uso correcto relacionado con los signos de puntuación y la naturaleza de las cláusulas. También se observaron casos en los que algunas conjunciones adversativas se emplearon con un significado similar a *however* como en la siguiente oración “*Whereas, if you watch films at home you could buy the popcorns, packages and candies in the supermarket more cheap*”. En este caso, el uso *whereas* en lugar de “*however*” el cual era más apropiado. Estos usos denotan una exploración de nuevas estructuras y significados, importante para el aprendizaje de una segunda lengua y una generalización de las reglas de estructuración de las conjunciones.

Además es de resaltar el uso inapropiado de conjunciones causales (25%), en especial, por un uso errado de la conjunción *because*. En la oración “*Without forgetting that dogs are very intelligent animals because they have a sense of smell and sight a highly*

developed” no se configura la relación causa-efecto denotada por la conjunción sino que las oraciones son una enumeración (en este caso de cualidades de los caninos) por lo cual no se escribiría una conjunción entre las dos cláusulas sino una coma. Finalmente, no se evidenció ningún problema con las otras categorías. Los errores cometidos en esta categoría interfieren con el mensaje.

A continuación se detallan otros errores asociados a la cohesión que oscurecen la comprensión de un texto.

VI.4.4.2. Estructura

Muchos investigadores como Graesser et al. (2004), González, (2003), Ruth, & Murphy, (1988) entre otros, nos advierten que la cohesión textual en cualquier lengua está ligada al poder comunicar efectivamente lo que realmente se piensa. Aspectos tales como la estructuración adecuada de la oración de la lengua meta, la estructuración de párrafos y la estructuración del tipo de documento que se redacta pueden interferir con la cohesión. Para que una oración sea efectiva, no sólo debe ser gramaticalmente correcta sino conectarse apropiadamente con otras oraciones para conformar el párrafo y, finalmente, el texto. Si no se da una ilación adecuada el receptor no podrá comprender el mensaje que quedará oscurecido, es decir se pierde coherencia en el mensaje.

En la tabla a continuación, se contemplaron diversos aspectos a nivel de la oración y de la conformación del párrafo que interfieren con la coherencia textual. Con relación a la estructura de la frase, se observa que aunque los estudiantes elaboran oraciones bien estructuradas hay errores muy frecuentes relacionados con la inclusión o exclusión de una serie de elementos. La exclusión de los elementos en particular se asoció con la omisión de

los referentes o falta de un pronombre o nombre necesarios. La inclusión de elementos extra, por su parte, se presentó cuando se repetían innecesariamente pronombres o nombres dentro de la oración. A pesar de que estos errores se presenten el mensaje es comprensible.

Adicionalmente, se evidenciaron problemas asociados con la carencia de estructura de la oración, éstos se debieron principalmente al desconocimiento de la estructura propia de la lengua meta. En primera instancia se identifican errores relacionados con el ordenamiento de los elementos dentro de la oración como el orden y posición de los adjetivos y adverbios. A pesar de esta inconsistencia en la estructura, el sentido de la oración no se ve seriamente comprometido. Un segundo error se asocia con la falta de elementos fundamentales en la oración, lo cual interfiere severamente con la comunicación.

Finalmente se identificaron los errores concernientes a la ilación de ideas, así, la categoría oración irrelevante hace referencia a la inclusión de oraciones que no desarrollan el tema propuesto por el autor y rompen el desarrollo de ideas. Mientras que la categoría oraciones incompletas, se refiere al no desarrollo o ejemplificación de la oración lo cual puede llevar al lector a no concluir información erróneamente o a conclusiones falsas.

Tabla 35. ERRORES POR FALTA DE COHESIÓN ESTRUCTURAL EN LA ORACIÓN.

| | Estudiante uno | | | Estudiante dos | | | Estudiante tres | | |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| Oración | 26 | 100% | 36 | 17 | 100% | 53 | 30 | 100% | 32 |
| Forma | 18 | 69% | 52 | 16 | 94% | 56 | 22 | 73% | 43 |
| Repetición innecesaria de elementos | 3 | 12% | 311 | 0 | 0% | 82 | 4 | 13% | 237 |
| Carencia de elementos en la oración | 6 | 23% | 156 | 11 | 65% | 902 | 4 | 13% | 237 |
| Ordenamiento de elementos | 7 | 27% | 133 | 4 | 24% | 226 | 11 | 37% | 86 |

| | Estudiante uno | | | Estudiante dos | | | Estudiante tres | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa | Densidad del error |
| en la oración | | | | | | | | | |
| Falta de estructura | 2 | 8% | 467 | 1 | 6% | 0 | 3 | 10% | 316 |
| Contenido | 8 | 31% | 117 | 1 | 6% | 902 | 8 | 27% | 119 |
| Oración irrelevante | 4 | 15% | 233 | 0 | 0 | 0 | 5 | 17% | 190 |
| Oración incompleta | 4 | 15% | 233 | 1 | 6% | 902 | 3 | 10% | 316 |

El estudiante uno manifestó errores en todas las categorías mencionadas en el cuadro anterior. Los errores asociados con la carencia de elementos en la oración representan el 27% y en la oración “*Agatha Christie always was motivated by other writers as Conan Doyle.*” (por *Agatha Christie was always motivated by other writers as Conan Doyle*) se evidencia un desconocimiento de la posición de los adverbios con respecto al verbo *to be*. La carencia de elementos en la oración representa un 23% y se da en oraciones simples o compuestas en donde falta uno o varios elementos de la oración. En la oración “*but other people think that depend of situation and intention*” (por *but other people think that it depends on the situation and the intention*) se observa que falta un pronombre después de la cláusula relativa, y dos articulo antes de los nombres. En menor grado, se observan dificultades relacionadas con la repetición de elementos innecesarios (*We can to eat decide what we eat... por We can Ø Ø decide what we eat*) con un 12% y la categoría falta de estructura con un 8%. En el texto “*For example, Arthur Conan Doyle studied Medicine and Agatha Christie studied nursing. Otherwise, they had some influences when they were studying*” la conjunción “otherwise” obscurece el mensaje porque esta

conjunción debe usarse para introducir la oposición entre dos cláusulas pero el sentido de las cláusulas no permite establecer dicha oposición.

El ejemplo anterior nos remite necesariamente al siguiente nivel de análisis: el de cómo los errores en la estructura afectan el desarrollo del contenido. Los problemas relacionados con oraciones irrelevantes representan un 15%. Por ejemplo, en el texto “*For example, Arthur Conan Doyle had influences with his career [medicine]because **at that time the science wasn’t advanced, for example, the student had not blood tests,...***” la inclusión de las últimas oraciones no aportan al desarrollo del ejemplo ya que no aclaran como el escritor influyó en su carrera y sí hacen el texto pesado y distrae la atención del lector. La categoría oración incompleta representa otro 15% y se relacionan con la falta de elaboración de una idea planteada en la oración como se puede observar con el siguiente extracto “*For example, Arthur Conan Doyle had influences with his career [medicine]because **at that time the science wasn’t advanced, for example, the student had not blood tests,...***”. Las razones descritas por el estudiante no desarrollan el tema y no explican cuáles son las influencias del autor en su área de estudio.

Estos errores evidencia el desconocimiento de las estructuras de L2 pero además inmadurez en la habilidad para desarrollar ideas coherentemente, lo cual puede ser también un patrón de comportamiento en L1. Sin embargo, el mensaje logra comunicarse y se impone a los errores; esto se demuestra en el hecho de que a pesar del número de errores, la valoración dada por el evaluador es, en términos generales, benévola; es decir, el evaluador no encontró grandes dificultades en la comprensión del mensaje.

Para el estudiante dos, se encontró problemas en cuatro de las seis categorías; en especial se destacan los errores relacionados con la carencia de elementos en la oración con el 65% y los problemas relacionados con el ordenamiento de elementos en la oración con el

24%. Para el primer caso se puede tomar la oración “*For these students have different problems with partners.*” (por *For these students there are different problems with partners.*) en la que se observa que la cláusula independiente carece de sujeto, elemento necesario para que se constituya en una oración completa. Para el segundo caso la oración “*I recommend visiting the two countries and meet how is the culture in each country*” (por *I recommend visiting the two countries and meet how the culture is in each country*) es un claro ejemplo del desconocimiento de cómo ordenar los elementos en una estructura indirecta, a lo que se suma la influencia de la lengua materna. En la cláusula independiente, el estudiante usa la estructura de una oración en español que al trasladarse al inglés corresponde a la estructura de una pregunta; aunque la intención del estudiante era constituir una oración afirmativa, esto no se logra exitosamente porque en inglés este tipo de cláusulas dentro de una estructura indirecta tiene un orden que el estudiante evidencia no conocer.

En menor cuantía se encuentran los errores relacionados con la falta de estructura los cuales representan un 6%. En la oración “*Although, they have much in common but they also have differences*” (por *Although they have much in common, they also have differences*) se evidencia que hay un uso errado de las conjunciones que afecta la estructura. La conjunción subordinada “although” se usa para conectar una cláusula independiente con una o más cláusulas independientes, mientras que la conjunción coordinada “but” se emplea para unir dos oraciones simples. Por lo tanto, la ocurrencia de las dos conjunciones genera un problema en la estructura que denota el desconocimiento que tiene el estudiante entre oraciones y cláusulas. Respecto a la categoría repetición innecesaria de elementos no hay evidencia de errores.

En cuanto a los errores asociados con el desarrollo de ideas hay que mencionar que no hay evidencia de errores para la categoría oración irrelevante, sin embargo, la categoría oración incompleta tiene un 6%. En el párrafo “*Despite these differences, these two kinds of homework have much in common. First, students need to search information about the topic. Second, the teacher sets a date to give them the homework and all students have to hand it in this the same day,*” se observa cómo el estudiante menciona los dos aspectos pero no desarrolla ninguno. No se puede atribuir esta falencia en el desarrollo de las ideas al desconocimiento de la lengua, ya que las oraciones están bien estructuradas, sino más bien a la falta de habilidad para extenderse en la elaboración de ideas.

A pesar de los problemas presentes en las muestras del estudiante, se evidencia un avance en cuanto a la concientización de estructuración de la oración y del párrafo, lo cual mejora sustancialmente la calidad del texto. Cabe anotar que los errores discursivos disminuyeron notablemente y, el texto logra transmitir la idea del autor. Se observa además un esfuerzo por desarrollar las ideas. No hay problemas serios de comunicabilidad en las muestras, dejando ver una buena competencia comunicativa del autor; esto se demuestra en el hecho de que a pesar del número de errores, la valoración dada por el evaluador es, en términos generales, buena.

Para la estudiante tres, se observaron errores en todas las categorías de este nivel. Se destacan los problemas relacionados con el ordenamiento de elementos en la oración con un 37%; este problema se observa en oraciones de todos los tipos (simples, compuestas y complejas). En la oración “*For example, people can share with their friends without they feel inhibited when they talk strongly to shout for joy or the scared of the films*” (por *For example, people can share with their friends **without feeling** inhibited when they talk strongly to shout for joy or fear of the films*) se observa claramente la influencia de L1 en

L2 ya que hay una traducción literal de la oración a L2; hay una correspondencia uno a uno entre las estructuras de las dos lenguas evidenciando el desconocimiento de aspectos formales de L2 como que la estructura que sigue una preposición es un sustantivo o un gerundio. Es así como después de la preposición *without* iría el verbo en gerundio y después de la preposición *for* las dos palabras relacionadas con ella deben ser sustantivos.

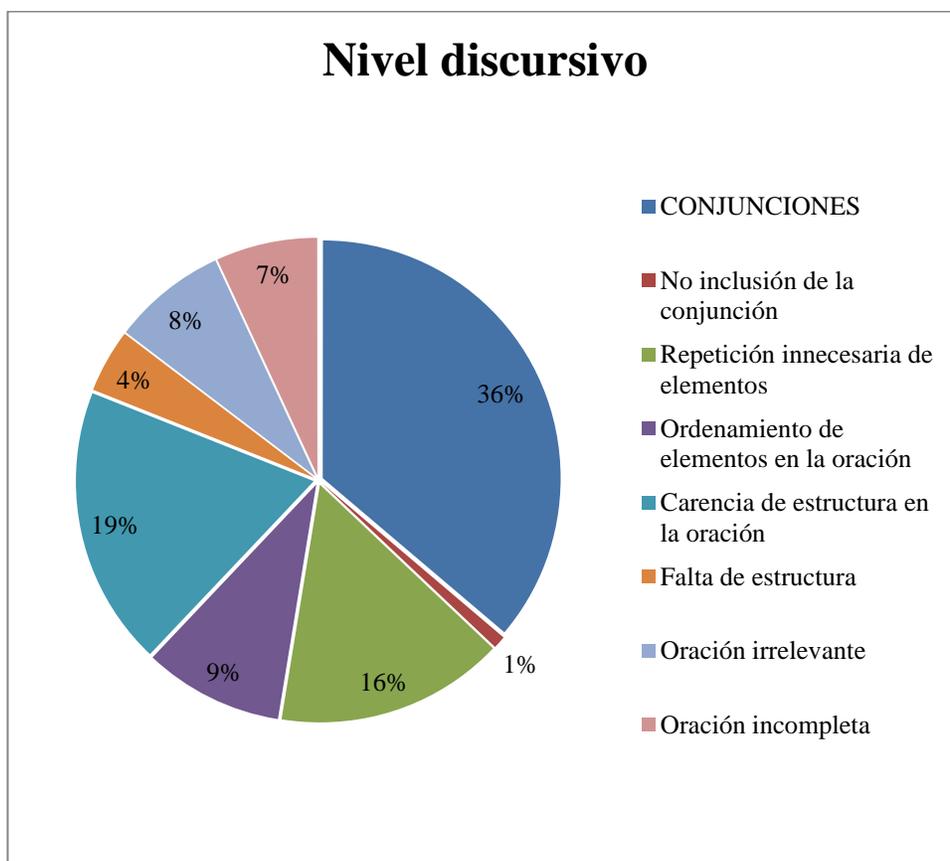
Los errores ligados a la repetición de elementos innecesarios en la oración y a la carencia de elementos son un 13% cada uno. En cuanto a la repetición innecesaria de elementos la oración “*Nowadays, people like watching films because they can enjoy, to relax and to forget their environment for a moment*” (por *Nowadays, people like watching films because they can enjoy, Ø relax and Ø forget their environment for a moment*) ofrece un buen ejemplo. En ella se evidencia que la estudiante repite la preposición *to*, elemento que no es necesario ya que las palabras que antecede son verbos y están modificados por el verbo modal *can*. En cuanto a la carencia de elementos la oración “*Second, both places you can relax enjoying an excellent film* (por *Second, in both places you can relax enjoying an excellent film.*”) también ofrece un buen ejemplo, aquí se observa que la preposición *in* hace falta para completar la cláusula adverbial y darle funcionalidad a la referencia a dos lugares, teniendo en cuenta que al ordenar los elementos correctamente dentro de la oración *in both places* sería el último complemento de la oración. En cuanto a la categoría falta de estructura los errores constituyen un 10%. En la frase “*Whereas watching films have been more careful with talking or shouting strong.*” se evidencia que la participante desconoce que la conjunción “*whereas*” depende de una cláusula independiente para tener sentido, es decir debe ubicarse entre dos oraciones. Se observa con frecuencia que la estudiante separa las cláusulas independientes y las dependientes con puntuación originando *sentence fragments*.

En cuanto a los errores relacionados con el desarrollo del contenido se observa que la categoría oración irrelevante tiene un porcentaje de un 17% y la categoría oración incompleta un porcentaje del 10%. Los errores agrupados como oraciones irrelevantes se presentan al incluir oraciones que no concuerdan con lo narrado en oraciones previas, como en el ejemplo a continuación: “*Besides Dogs are considered man's best friend because they are friendly and loving animals. **Finally, dogs bark because bark is its means of communication.***” Se puede evidenciar cómo al introducir la última oración la estudiante rompe con la armonía del texto e incluye una cualidad del animal que no apoya la idea central del párrafo que venía desarrollando. Finalmente, los errores asociados con oraciones incompletas se relacionan con la omisión de una explicación del contenido propuesto. En el extracto “*Nevertheless, there are two similarities between both. First you can watch films either at home or cinema. Second, both places you can relax enjoying an excellent film*”, que constituye un párrafo, se evidencia cómo la estudiante menciona los dos aspectos pero no desarrolla ninguno.

El número de errores es elevado y además interfieren con la comunicabilidad del texto, esto es especialmente evidente en las primeras muestras. En la última muestra se evidencia una concientización respecto a la estructura de la oración y del párrafo, allí los errores discursivos disminuyen notablemente a medida que se observa un esfuerzo por desarrollar las ideas, logrando transmitir la idea del autor.

Como en los apartados anteriores, se graficaron los distintos errores del sintagma nominal para poder apreciar el porcentaje de cada tipo de error y así poder visualizar con más precisión su ocurrencia. El total de errores contabilizados en esta categoría es de 116, que para efectos de la gráfica se asume como el 100% de los errores. El porcentaje asignado a cada caso resulta de la sumatoria de los errores cometidos por los estudiantes.

Gráfica 8. PORCENTAJES DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL NIVEL DISCURSIVO.



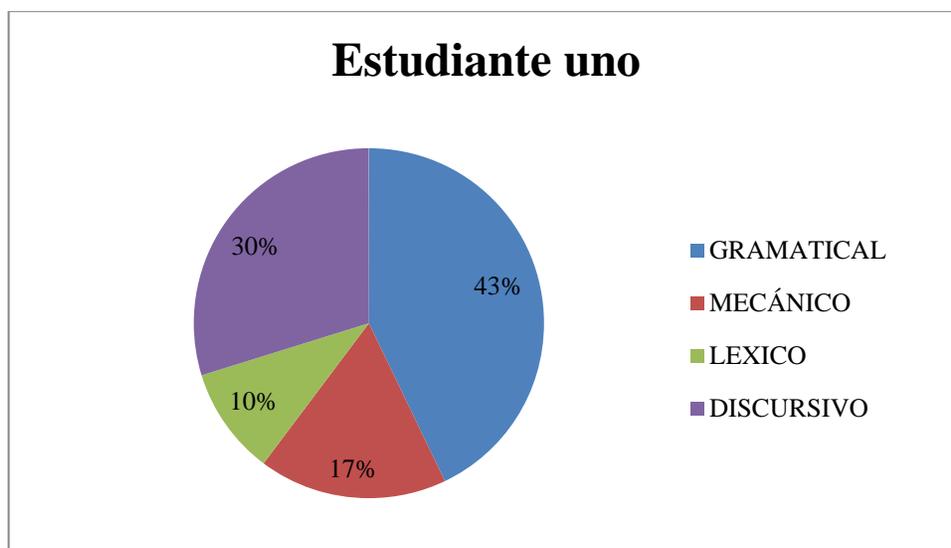
La gráfica recopila los errores en el nivel discursivo, de los cuales un 36% están relacionados con problemas con las conjunciones. Estos errores se pueden originar por la falta de conocimiento de las reglas que rigen a las conjunciones con respecto a las cláusulas y las relaciones que establecen. A nivel de estructura, también son importantes los errores asociados con la carencia de la misma en la oración, los que representan un 19%. La repetición innecesaria de elementos (16%) y el ordenamiento de los elementos en la oración (9%) también se destacan como fuentes de error en este nivel. Asociado a este nivel también se encuentra el error denominado falta de estructura que representa un 4%. En

cuanto al nivel de contenido, los errores causados por las oraciones irrelevantes (8%) y las oraciones incompletas (7%) son también representativos si se tiene en cuenta que oscurecen el mensaje. Estos errores pueden deberse a la falta de madurez de los participantes como escritores, en la medida en que no demuestran habilidad para extenderse en la elaboración de ideas.

Para concluir con el análisis de errores, se elaboró una gráfica donde aparecen los cuatro niveles (gramatical, mecánico, léxico y discursivo) que permite apreciar el porcentaje de cada tipo de error en cada uno de los participantes.

La gráfica 9 ilustra la situación para el estudiante uno. El número total de errores en los diferentes niveles analizados contabilizan un total de 161 con una densidad del error de 0,54. Los errores asociados al nivel gramatical representan un 43% del total de los errores. Los errores a nivel discursivos son el 30% del total. En cuanto al nivel mecánico, los errores representan un 17%, finalmente, los errores en el nivel léxico son un 10%.

Gráfica 9. CONSOLIDACION DE ERRORES EN EL PARTICIPANTE UNO.

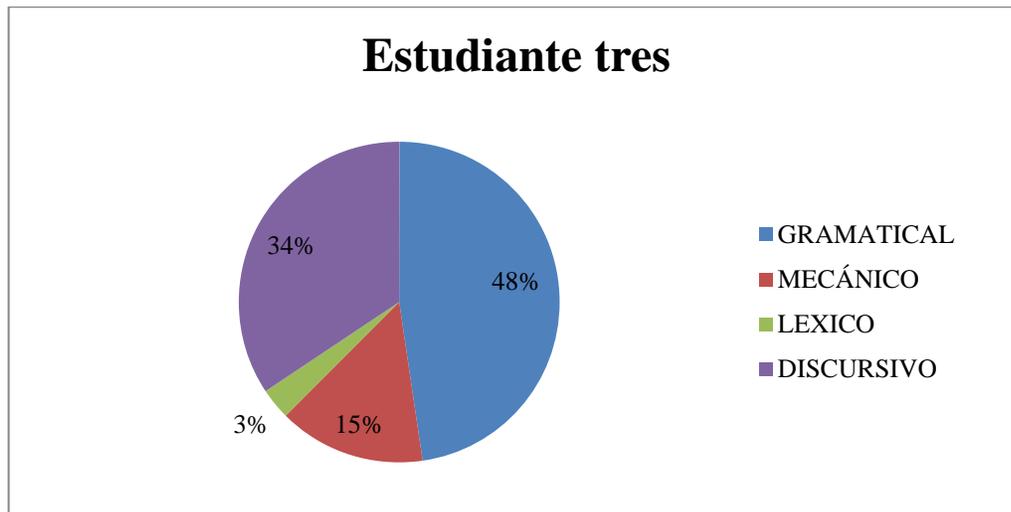


La gráfica 10 ilustra la situación para el estudiante dos. El número total de errores en los diferentes niveles analizados suman un total de 95 con una densidad del error de 0,31. Los errores relacionados con el nivel gramatical constituyen un 37% del total de los errores y los errores asociados con el nivel mecánico son un 32%. En cuanto a los errores vinculados al nivel discursivos éstos representan el 25% del total de los errores. Finalmente, los errores relacionados con el nivel léxico son un 6%.

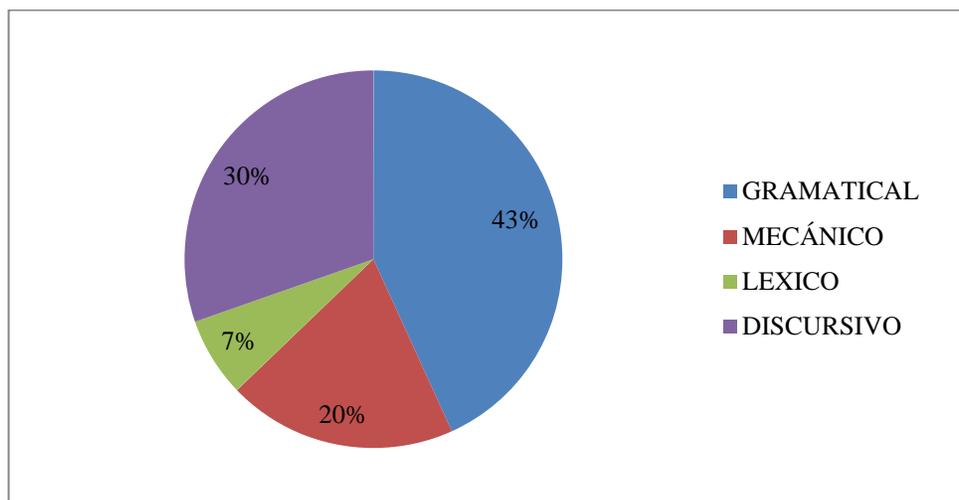
Gráfica 10. CONSOLIDACION DE ERRORES EN EL PARTICIPANTE DOS.



La gráfica 11 muestra la situación del estudiante tres. El número total de errores en los diferentes niveles analizados totalizan 161 con una densidad del error de 0,45. El mayor número de errores se encuentran concentrados en el nivel gramatical lo cuales representan un 48% del total de los errores, por otro lado, los errores asociados al nivel discursivo son un 34%, en cuanto a los errores vinculados con el nivel mecánico éstos representan el 15% del total de los errores. Finalmente, los errores relacionados con el nivel léxico son un 3%.

Gráfica 11. CONSOLIDACION DE ERRORES EN EL PARTICIPANTE TRES.

El gráfico presentado a continuación recoge el porcentaje de ocurrencia de cada uno de los cuatro niveles (gramatical, mecánico, léxico y discursivo), para poder visualizar el porcentaje de cada tipo de error frente a los 387 errores que representan el 100%.

Gráfica 12. DISTRIBUCIÓN DEL ERROR EN LOS DIFERENTES NIVELES.

Los errores relacionados con el nivel gramatical representan el 43% de los errores del corpus, siendo el más numeroso y se evidenciaron falencias en el aprendizaje y falta de conocimiento de las estructuras lengua meta. Los errores causados por nivel mecánico, por su parte, representan el 20% y pueden explicarse por las notorias diferencias que entre las reglas de los signos de puntuación que rigen a los dos idiomas. A pesar de que los temas trabajados requerían de una aplicación del léxico de los estudiantes, los errores en el nivel léxico son apenas el 7% lo cual puede explicarse por un fortalecimiento de las estrategias de adquisición de vocabulario a través de consultas en las WebQuest y a la disciplina del hábito de la edición de documentos. Finalmente, los errores en el nivel discursivo son el 30%, representaron un porcentaje importante en el total de los errores. En este nivel se evidenció que muchos de estos errores estaban asociados a las dificultades de los estudiantes para desarrollar y elaborar sus ideas. Es de resaltar que las composiciones evidencian una mejora progresiva en todos los niveles lo cual incidió directamente en la calidad de los textos producidos.

VI.5. Uso del AVA

En los apartes anteriores se presentaron los resultados obtenidos de las estrategias de escritura, que constituyen un componente fundamental de la presente investigación, dicho análisis se hizo a partir de la producción de los estudiantes. Sin embargo, el diseño metodológico estando inscrito en un ambiente mixto ofrece la posibilidad de hacer un análisis de las acciones de los estudiantes en el marco del AVA.

El AVA como se había mencionado anteriormente estaba constituida por cinco elementos: a. planeador, b. guías de aprendizaje, c. guías de auto-acceso, d. WebQuest y e.

foros; sin embargo la dinámica de trabajo de los estudiantes dio lugar a otros elementos como el blog, el correo y MSN.

VI.5.1. El planeador

De acuerdo a las entrevistas de los estudiantes el planeador se utilizó frecuentemente como fuente de información sobre las tareas que debían realizar diariamente, como se extrae de la siguiente intervención:

“Yo la página de instrucciones [el planeador] la manejaba semanalmente. La tutora nos abría tres semanas uno, dos, tres, pero yo siempre estuve como muy organizado, y muy al tanto de cada semana, entonces lo que aparecía en la semana uno, yo lo realizaba; si había que hacer ejercicios de los libros, los iba haciendo, si había que hacer algún tipo de escrito comenzaba a hacerlo, se lo mostraba a mi tutora, pues ella me calificaba y hacia las correcciones necesarias, pues esa era la forma como yo manejaba; igual, muchas veces los recursos que están en la parte de abajo [guía de auto-acceso] son muy buenos; uno entra ahí y están otros links donde uno puede buscar información extra sobre los temas que van apareciendo cada semana, a mi me pareció muy buena”. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

Los estudiantes le atribuyen el valor de recoger todos los elementos necesarios para realizar las tareas propuestas como consta en esta intervención: “No, igual pues en planeador habían diferentes ejemplos para escribir, para escuchar, para reading ; había de todo...” (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

Por otra parte hay intervenciones que indican dificultades con el uso del planeador como lo expresa el estudiante 2:

“Pues problemas básicamente no encontré, al principio si se me hizo un poco difícil entender como las columnas que por ejemplo decía diagnostico plan y en la columna de al frente era en donde uno tenía que meterse a las páginas, y al principio yo me guiaba por la primera columna verticalmente, no me fijaba como mucho en la otra, entonces quedaba como perdido, pero ya a la segunda semana le cogí como la forma de de cómo debía trabajar”. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

Esta intervención sugiere una tensión inicial con el elemento, pero también sugiere un proceso de ajuste por parte del estudiante. Esta tensión se puede haber generado por falta de entrenamiento en el estudiante para usar este tipo de recursos y en segunda medida por fallas en el diseño que no es suficientemente intuitivo para que el estudiante logre leer la información en el orden adecuado.

VI.5.2. Guía de aprendizaje

Cuando se cuestionó a los estudiantes sobre el uso que le daban a las guías de aprendizaje los estudiantes se refirieron a ellas de manera indirecta; más bien dirigían su atención a las estrategias en ellas expresadas. Surgieron apreciaciones como la siguiente:

“... Por ejemplo, si te preguntan cómo hacer un ensayo, o hacer algún tipo de ensayo, sobre causa y efecto de algún tema, pues uno se guía por eso, porque cada ensayo tiene su tipo de estructura, cada documento tiene su tipo de estructura y hay que respetarla, entonces en ese sentido los recursos le sirvieron a uno mucho,

mucho para orientarnos hacer las cosas bien”. (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009)

Es notoria la invisibilización de este elemento del AVA frente a los beneficios de su uso. El estudiante pondera el valor de la guía en términos del aprendizaje que le proporcionó en este caso tanto cognitivos como metacognitivos ya que hay claridad sobre la estructura de un tipo de texto específico y el ejercicio consciente de buscar las fuentes de información apropiadas para realizar una tarea.

En este mismo sentido en otra intervención la estudiante tres valora positivamente la existencia de modelos que le permitían entender las diferencias entre distintos tipos de textos y le proporcionaban una guía para su ejercicio de escritura; aquí nuevamente se invisibiliza la guía de aprendizaje frente a lo que le aporta al estudiante en el desarrollo del proceso de escritura.

“Pues por ejemplo para los de causa y efecto, era más que todo como leer, y leer los diferentes tipos de ensayos y pues como lo que pasa es que como cada tipo de ensayo tiene una estructura diferente digamos, una forma de iniciar diferente, digamos que en el primer párrafo va de una manera y eso, entonces más o menos yo lo leía para saber cómo es el tipo de ensayo, o como es la estructura de cada tipo de ensayo para poder escribir, y pues como ahí nos dejaban unos diferentes tópicos para uno hacer digamos esta escritura, hacer los ensayos, entonces con los ejemplos que estaban ahí, digamos me iba guiando, digamos que por ejemplo en la introducción siempre va pues la idea como general...”. (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

VI.5.3. Guía de auto-acceso

Las intervenciones de los estudiantes dan cuenta de su conocimiento sobre la existencia de las guías de auto-acceso y sus cualidades. Hay dos actitudes evidentemente diferentes respecto a su uso, la primera es la decisión de no emplearlas como elemento fundamental para guiar su proceso de escritura como se ve en la siguiente intervención. Ante la pregunta “habían dos formas de acceder a este material [material del curso], uno era el planeador semanal, y el otro era la guía de auto-acceso. ¿Cuál usabas tú?”, la estudiante responde:

“...nunca los utilicé [guía de auto-acceso], porque me parecía suficiente [planeador]; porque aparte en el planeador, te daban también tantos ejemplos, tantos ejercicios, entonces no le mire para llegar a acceder a los recursos sugeridos. No, igual pues en planeador habían diferentes ejemplos para escribir, para escuchar, para reading; había de todo, o sea que yo creo que si uno usaba el planeador o de los sugeridos, daba lo mismo, la verdad nunca revise los sugeridos”. (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

Es claro que la estudiante las consideraban dispendiosas y además que había otras herramientas del diseño metodológico que abordaban los mismos aspectos y a las cuales les dio mayor importancia como la guía de aprendizaje y los planeadores.

La intervención que aparece a continuación evidencia cómo la importancia que el estudiante le da a la guía de auto-acceso está permeada por las palabras del tutor, cuando se le pregunta por el uso de este recurso la respuesta fue: “No, porque igual, tú nos habías dicho cuando iniciamos que eran actividades como anexas, que si uno las quería desarrollar o algo, para practicar igual como estaban debajito de cada semana, entonces...”. (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

La segunda actitud da cuenta del uso de las guías de auto-acceso como un recurso alternativo para profundizar en ciertos aspectos propuestos en la guía de aprendizaje. En este sentido el estudiante dos afirma:

“...Igual muchas veces los recursos que están en la parte de abajo [guía de auto-acceso] son muy buenos, uno entra ahí y están otros links donde uno puede buscar información extra sobre los temas que van apareciendo cada semana; a mí me pareció muy buena”. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

VI.5.4. WebQuest

En cuanto al uso del WebQuest los estudiantes perciben cuatro grandes fortalezas: la posibilidad del trabajo colaborativo, la posibilidad de aprender para la vida, la posibilidad de vinculación de diferentes fuentes y la novedad.

La siguiente intervención da cuenta de todas estas bondades:

“En el primer proyecto, era un grupo; se desarrollaban unos temas, más que todo sobre la historia, teníamos que leer unos textos y observar unos videos e investigar sobre los autores, sobre unos personajes históricos, pues era algo entretenido porque uno no se aburría, porque era algo entretenido era sobre investigadores, sobre los detectives, pero aparte de que era en grupo y a uno le permitía participar con los demás compañeros: no vea yo pienso tal cosa, entonces venga aportemos esto. Era muy interactiva y muy participativa entre los demás compañeros y creo que si a uno le ponen temas como esos, uno se incentiva más y como que se siente con más voluntad de hacer las cosas, porque se entretiene uno más y a la vez va aprendiendo”. (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009)

Se observa en esta intervención que no sólo el desarrollo de un proyecto investigativo sino el tener acceso a diferentes tipos de fuentes y poder compartir el trabajo con otros integrantes del curso resulta ser motivantes y agradable como una alternativa a los contenidos del curso.

En este mismo sentido otro estudiante aporta:

Pues en los proyectos es algo nuevo que uno va viendo, y va aprendiendo en la vida, por ejemplo yo no sabía quién era Agatha Christie o Sir Arthur Conan; había escuchado de ellos pero no sabía que habían sido tan reconocidos cada uno en su género, que habían hecho su literatura de investigación. Me pareció pues algo bueno que a uno le queda, al mismo tiempo va practicando los diferentes temas de inglés para llegar a un parcial. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

Aquí hay un claro reconocimiento a su impacto en el aprendizaje en dos sentidos: el perfeccionamiento de la lengua y la adquisición de conocimientos temáticos.

VI.5.5. Foro

Aunque el foro se concibió como un espacio de socialización algunas de las intervenciones apuntan a que los estudiantes lo asumieron como una tarea del curso que les daba una nota más que como una oportunidad de conocer el pensamiento de su compañero y dar a conocer el suyo propio como se puede ver a continuación.

“Los foros, nos íbamos guiando por los diferentes términos que nos encontrábamos en la página, para mirar que tema teníamos que realizar, al mismo tiempo lo que uno hace es mirar si ese foro necesita que uno le responda a un compañero, si lo tiene, pues uno lo escoge al azar, le responde lo que a uno le están pidiendo y sobre el tema que uno está manejando, y si el foro, pues no maneja una

sesión de respuesta, pues simplemente uno hace la parte de uno y ya, pues cuelga su presentación”. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

Los foros también se concibieron como un espacio de retroalimentación del trabajo del compañero; sin embargo, el foro como estrategia de trabajo colaborativo no resultó tan exitoso por factores como la falta de sincronía en las publicaciones, la falta de constancia para continuar revisando el espacio del foro o factores de tiempo entre otros, algunos de los cuales se pueden identificar en la siguiente intervención:

“Hubo en algunos foros en donde si se pudo dar [retroalimentación], otros en que no. Por ejemplo, en los primeros foros si se dio debate, pero de pronto cuando no, yo creo que la razón de eso fue... la disposición de tiempo,... de pronto que algunos en el momento en que uno había colgado la opinión muchos otros la colgaron después de mucho tiempo. Entonces... uno se olvida de esas cosas, o sea no fue por digamos no tuviéramos voluntad de hacerlo, o de pronto falta de interés sino porque en el momento en que uno ha dado su opinión algunas personas no han opinado, entonces ya a la hora que han opinado y uno ya se ha olvidado de eso”. (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009)

Los estudiantes dos y tres, quienes a pesar de contar con más tiempo libre para la realización del curso, concordaron con esta afirmación. Es evidente que al ser tan pocos los participantes resulta difícil llevar a cabo esta actividad y generar espacios de trabajo colaborativo y participativo a través del foro.

VI.5.6. Elementos emergentes

Durante la realización del WebQuest, se evidenció que los estudiantes hicieron uso de otras herramientas tecnológicas que no se habían propuesto en el AVA pero que fácilmente se vinculaban a ésta y que les ofrecían posibilidades de comunicación efectiva y ajustada a sus necesidades. Es así como para solucionar el problema de reunión los estudiantes emplearon el blog del curso, el correo electrónico o el servicio de mensajería como se puede evidenciar en la siguiente intervención:

“Pues hubo dos tipos de interacciones; la principal fue interactiva porque mis compañeros eran de comunicación social y yo soy de medicina entonces nos tocaba comunicarnos por correo, por MSN, por la misma página virtual sabana, nos comunicamos y nos poníamos una hora de reunión, a las 7:00 pm y cualquier otro día entonces nos reuníamos por medio virtual y nos comunicábamos y discutíamos acerca de lo que íbamos a poner ahí en la pagina, y la parte pues presencial, que básicamente lo que hacíamos era como concluir o determinar efectivamente que todo hubiera estado bien hecho, y ya finalmente pues colgarlo o entregarlo o cosas así”. (P1, entrevista personal, 4 de diciembre de 2009)

Este fenómeno muestra la versatilidad de los elementos tecnológicos a la vez que el empoderamiento de los estudiantes para usarlos más allá del propósito social.

Finalmente otros dos aspectos que se pueden analizar frente al uso del AVA son: la percepción de mejoría en los propios procesos de los estudiantes y comparación que hacen entre la exigencia del curso presencial y el curso virtual.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su desempeño al final de la implementación del modelo SRSD en un ambiente mixto los estudiantes expresan cosas como:

“Me falta de todo un poco yo creo, pero por lo menos si me ponen a escribir un tipo de ensayo tengo idea de cómo se escribe; por ejemplo, uno sabe diferencias de diferentes tipos de ensayo, por ejemplo cómo manejar un ensayo para describir por ejemplo un lugar, o describir las gráficas, uno sabe más o menos que vocabulario se tiene que utilizar, o para causa y efecto, entonces más o menos, que a uno le falta vocabulario y la estructura y eso, pero más o menos tiene la idea de cómo manejar los diferentes tipos de ensayo y que vocabulario debe utilizar”. (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

Aquí se hace evidente que la estudiante es capaz de reconocer las áreas en que ha mejorado pero a la vez tiene consciencia de que debe continuar mejorando lo cual representa el fin último de los procesos metacognitivos.

Otro estudiante afirma que:

“Creo que durante el semestre mejoré mucho en lo que fue la parte escrita que fue lo...que más trabajé, lo más duro que trabajé, al mismo tiempo con gramática; tuve dificultades con listening y algunos readings porque prácticamente los readings en que me fue bien fueron los del primer corte, porque del resto la nota no era nada agradable; pero creo que eso ya depende de uno, eso ya es un estudio individual, ya si yo me quiero sentar a escuchar canciones en inglés , o si quiero meterme a las diferentes herramientas que nos brinda la página o el mismo Studium, las herramientas que nos brinda el mismo Studium, pues lo puede hacer uno para mejorar las falencias que uno tiene, igual uno sabe en donde tiene los verdaderos problemas y en donde uno es mejor”. (P2, entrevista personal, 7 de diciembre de 2009)

En esta intervención se nota que el estudiante es consciente que los resultados dependen de su compromiso, que las estrategias pueden trazar un camino de acción pero es él quien las hace efectivas y relevantes o no.

En cuanto a la percepción de exigencia entre el curso virtual y presencial se puede observar que los participantes dedican más tiempo a su curso virtual, es así como la participante tres al hacer un comparativo entre sus clases presenciales y virtuales advierte que:

“Si, uno le dedica como más tiempo [a PU]; aparte uno va no más a las clases y ya, mientras que uno por ejemplo con el plan Umbrella, uno tiene más recursos; por ejemplo las sesiones de speaking mientras que uno las sesiones de speaking no las tiene en la presencial, mientras que acá sí; igual como todo es por VirtualSabana, entonces uno tiene que estar viniendo a Studium, a realizar las actividades, entonces tiene que esforzarse y utilizar los recursos, mientras que cuando uno está en presencial uno usa si al caso el libro, no hace más, y solamente, cuando lo traen los profesores o algo hasta Studium, entonces, uno se ve forzado más a estudiar en Plan Umbrella. Igual como tenía tiempo también pues uno podía asistir a las actividades”. (P3, entrevista personal, 30 de noviembre de 2009)

Es evidente que en la virtualidad hay mayor compromiso por parte de los estudiantes quienes deben abordar los temas individualmente y se ven obligados a investigar y profundizar en los temas que el currículo les propone.

VII. DISCUSION DE RESULTADOS

Una mirada comparativa de la prueba diagnóstica (ver sección Punto de partida página 135) y última de las composiciones de cada uno de los estudiantes permite evidenciar aspectos en los que hubo un mejoramiento de lengua y de habilidades de escritura. A manera de ejemplo se observar un mejoramiento en la estructura retórica del texto y la estructura sintáctica.

De manera general los primeros documentos de los estudiantes no poseían una tesis clara, unos argumentos que la desarrollaran y en algunos casos tampoco había una conclusión; en el documento final, por el contrario, se identifican fácilmente cada uno de los componentes de un ensayo.

En cuanto a la estructura sintáctica es evidente que en el examen diagnóstico se presentaron problemas en los niveles gramaticales, léxico, mecánico y discursivo, una mirada a los porcentajes de los errores en estos niveles en el ensayo final muestra una disminución en cada uno de ellos. Lo cual indica que la instrucción repercutió en la producción escrita de los estudiantes.

A continuación se presenta un análisis más detallado de las implicaciones de los resultados encontrados en esta investigación.

VII.1. Variaciones en la estadística textual

La producción de los estudiantes en esta investigación se evaluó en términos del número de caracteres por palabras, el número de palabras, el número de oraciones y el número de palabras por oración (ver sección Variaciones en la estadística textual página 160). La finalidad era detectar si había una mejora en la producción escrita de los

estudiantes durante la implementación de la instrucción. En primer lugar se evidenció un aumento en el promedio de número de caracteres por palabra, lo cual indica que el tamaño de las palabras que los estudiantes utilizaron en sus composiciones incrementó; es decir, de palabras monosílabas y bisílabas pasaron a utilizar palabras polisílabas mostrando un incremento en la complejidad del vocabulario utilizado. El aumento en el número de palabras también indica un enriquecimiento en el conocimiento lexical, el estudiante está utilizando palabras nuevas para expresar sus ideas. Las palabras pueden pertenecer o no a un mismo campo semántico o pueden ser sinónimos de palabras que tradicionalmente utilizaba. Este fenómeno también puede derivar en un uso más amplio de una mayor variedad de estructuras por ejemplo el orden de los adjetivos y adverbios en una oración. El número de las oraciones empleadas por los estudiantes se incrementó durante la etapa instruccional, esto es totalmente concordante con un uso sistemático de las estrategias para el mejoramiento de la estructura retórica del ensayo. El refinamiento de la estructura retórica está directamente relacionado con el número de las ideas expresadas en el documento. A mayor número de ideas mayor de oraciones necesarias para plasmarlas. Por último se evidencia un ajuste en el número de palabras por oración, en concordancia con lo inmediatamente anterior, y lo cual representa un ajuste a la estructura sintáctica del inglés.

Una mirada detallada de los artefactos de los estudiantes (ver anexos 1, 2,3 y 4) muestra una fluctuación en los cuatro aspectos mencionados en el párrafo anterior lo cual puede suceder como resultado de los distintos momentos de la estrategia instruccional y el estilo de escritura mismo de los estudiantes además del aumento en la complejidad de la composición solicitada por parte del tutor.

En el siguiente apartado se hace referencia a los errores encontrados en el corpus analizado.

VII.2. Análisis de errores

El análisis de los errores de los textos producidos por los participantes nos ha permitido brindar una clasificación de los errores más comunes y con ello detectar los sintagmas oraciones en los que se presentan mayor dificultad para éstos. Además, al aportar causas probables se espera se conviertan en guías que recuerden a educadores y educandos dónde reforzar su conocimiento para facilitar su eliminación en la producción escrita y permitirá a los educadores ofrecer una explicación objetiva al aprendiz que puede servir de base para su propio control.

La siguiente sección se dividirá en los hallazgos encontrados en los errores a nivel gramaticales, a nivel mecánico, a nivel léxicos y a nivel discursivo (ver anexos 5, 6, y 7).

VII.2.1. Errores gramaticales

En este apartado se evidenciaron los errores producidos debido a un problema en el sintagma nominal, verbal y adverbial y por el uso incorrecto de las oraciones subordinadas y su unión. Si comparamos los resultados obtenidos en cada uno es fácil observar que ciertas construcciones gramaticales resultan difíciles para los aprendices del inglés y ocasionan errores frecuentes. Otros aspectos de la lengua no provocan tanta confusión y resultan mucho más fáciles. Sobresalen los errores causados por uso incorrecto de las oraciones subordinadas y su unión. Le siguen en importancia los errores en el nivel nominal, verbal y adverbial.

VII.2.1.1. Errores en el sintagma nominal (SN)

Con respecto a la clasificación de los de errores en el sintagma nominal, se ha tenido en cuenta las frecuencias encontradas en las muestras en las diferentes partes del sintagma nominal pero consideradas relevantes las partes que tradicionalmente han presentado dificultades para los no nativos o no tienen estructuras paralelas en L1. Se destacan los errores por el uso incorrecto de los artículos (48%), evento que ha sido observado por otros autores en estudios similares (Pulido, 2010, Naranjo, 2009, Carrió 2002). Este tipo de error es causado principalmente por la influencia de L1 ya que su uso difiere en cada una de las lenguas y su aparición o ausencia está determinada por factores sintácticos, semánticos y pragmáticos (Pulido, 2010).

Otro error frecuente se relaciona con el pronombre bien sea por elección errónea del mismo o su ausencia. En español los pronombres funcionan como sustantivos, adjetivos o adverbios; el pronombre posesivo, además, se derivan de un nombre expreso o contenido. El uso de los pronombres posesivos en español va ligado entonces a las características del nombre al que sustituye. En L2, este pronombre debe ser aclarado en términos de género cuando el pronombre es singular. El uso de “su” causa problemas por la falta de concordancia entre el pronombre y el nombre al que se refiere. Además, los estudiantes tienen problemas con el uso de los pronombres *there* e *it* cuando tienen un significado impersonal, es decir, cuando no sustituyen un elemento anteriormente introducido en la oración. Ocupan la posición del sujeto y su presencia es obligatoria ya que en L2 las oraciones necesitan tener la posición del sujeto expresada, y no tácita como en el L1.

Se perciben los pocos errores encontrados en el orden incorrecto de las palabras, el uso de la preposición *of* y el genitivo sajón, errores ampliamente evidenciados en otros

estudios (Pulido, 2010, Carrió 2002). Si bien estos puntos suponen un problema para los estudiantes hablantes de español, se observa que en la edición de los textos los participantes usan diligentemente las reglas de L2 en lo que respecta a la agrupación y relación de elementos dentro del sintagma. Además, la simpleza del lenguaje de los participantes no da lugar a que se presenten mayores conflictos en su organización y, por lo tanto, no se puede determinar si su ausencia se debe a un desconocimiento de L2.

La frecuencia de errores cometidos y sus posibles causas y la clasificación aportada son importantes ya que identifican las partes de la estructura de la oración que han de ser reforzadas y/o corregidas bien para evitar los errores o para fomentar su uso. Una de las causas más frecuentes de error es la influencia de L1 cuando se produce la L2, como ocurre con el uso de los artículos o la concordancia de los pronombres, pero no se debe olvidar otras causas, como es el desconocimiento de ciertos aspectos de L2 y la necesidad de un sujeto en las frases.

VII.2.1.2. Errores en el sintagma verbal (SV)

Los errores en el sintagma verbal se clasificaron teniendo en cuenta su forma, concordancia e influencia de L1. Cabe anotar que “el sistema verbal español e inglés es distinto sobre todo en dos aspectos, en la estructura de los tiempos y los aspectos verbales y en el modelo de inflexión” (Carrió, 2002:255) por lo que su importancia en las disfunciones que se presentan en la producción de L2 no pueden ser menospreciadas.

Se evidencian errores por confusión entre el uso del gerundio, el participio y el infinitivo (22%) después de otro verbo, construcciones preposicionales o de forma aislada de la frase. Como se ha evidenciado en otros estudios (Pulido, 2010, Carrió 2002), el uso

del gerundio, el participio o el infinitivo presupone uno de los aspectos más difíciles de dominar hasta para los aprendices más avanzados. En algunos casos, un verbo puede ir seguido de uno o el otro, con significados muy diferentes y, solo la intención del hablante debe determinar su uso. Si bien existen reglas claras que regulan su uso, éstas son extensas y difíciles de recordar por usuarios no nativos, razón por la cual, de acuerdo a Carrió (2002) el usuario de L2 recurre usualmente a la traducción para definir su forma correcta. Esta estrategia de validación de una estructura es una clara muestra de la falta de conocimiento de L2 y surge como una solución inmediata ante el desconocimiento de la forma correcta de expresar una idea. Lo negativo de esta actitud es que se puede convertir en una estrategia permanente que a la larga genera errores persistentes en la producción de L2.

El uso inapropiado de tiempos verbales (16%) es otro aspecto que se muestra como difícil por los aprendices. El Capital Community College Foundation (2004) en su sitio web *The Guide to Grammar and Writing* recomienda que al escribir un texto literario es preferible hacerlo en presente y el cambio de tiempo debe ser justificado. Sin embargo, es el escritor quien debe decidir la temporalidad de su ensayo teniendo en cuenta su intención. En el corpus analizado, se evidencia problemas con los cambios repentinos de tiempos, del presente al pretérito perfecto simple, o del pretérito perfecto simple al pretérito perfecto compuesto. Es evidente la interferencia de L1 en este caso puesto que son tiempos verbales que no poseen una correlación idéntica con L1. Adicionalmente, diferentes investigadores han aportado evidencia de que los diferentes matices de los tiempos y su secuencia pueden resultar complejos y causar confusión no sólo en los hablantes nativos sino también en los no nativos. Estos problemas se evidencian en particular en oraciones complejas cuando hay diferencia entre el tiempo expresado entre las cláusulas independiente y subordinada. La

falta de conocimiento de las reglas que controlan este tipo de estructuras lleva a una selección errónea del tiempo verbal.

Les siguen en importancia, los usos incorrectos de la voz activa y pasiva. Darlin (2004) afirma que “(T)he passive voice is especially helpful (and even regarded as mandatory) in scientific or technical writing or lab reports, where the actor is not really important but the process or principle being described is of ultimate importance” (“Capital Community College Foundation”, 2004); además, la voz pasiva no se emplea con frecuencia en español para la cual hay otras construcciones. Por tanto, no sorprende la poca utilización de esta voz en la producción de los participantes. Los errores presentes son causados primordialmente por problemas en su formación lo que demuestra falta de conocimiento de su estructura.

Es de resaltar los pocos errores en la concordancia del sintagma verbal. El acuerdo del sujeto con el predicado no siempre es sencillo en inglés debido a los diversos tipos de irregularidad de los sustantivos (sustantivos colectivos sin marca de plural, sustantivos incontables, etc.) que implica un conocimiento extenso de estas irregularidades. El cambio de las formas verbales, además, es común en el español en el que la forma verbal cambia según el sujeto que tenga la frase. Es importante observar que a pesar de estas características el error fue mínimo lo cual puede deberse a la detección y corrección de este error en los ensayos entregados.

VII.2.1.3. Errores en el sintagma adverbial (SA)

El estudio del adverbio es de gran importancia en el estudio de L2 porque interviene en la producción correcta de L2. El adverbio en inglés sigue reglas específicas y es flexible

en las posiciones que puede ocupar; sin embargo, hay un orden básico establecido cuando hay más de uno en la oración. Los errores encontrados en el sintagma adverbial son escasos por lo que los resultados no son estadísticamente significativos.

Se evidencian dificultades al seleccionar un adverbio el cual es erróneamente sustituido por un adjetivo. Este error puede explicarse, por una parte, por desconocimiento de L2 puesto que el uso de un adverbio o un adjetivo está determinado por la palabra que ésta modifique y, por otra parte, por la generalización de que todos los adverbios terminan en el sufijo *-ly*. Sobresalen, además, el uso inapropiado de preposiciones las cuales difieren bastante con las preposiciones en el español no solamente en su cuantía sino en su posición. Unas diez preposiciones son ampliamente utilizadas y muchas otras simplemente conectan un nombre o un pronombre objeto a otra parte de la oración. Este tema supone un desconocimiento por parte del estudiante que es subsanado mediante la traducción. El inadecuado orden interno de las frases adverbiales, la omisión del adverbio y la posición errónea del adverbio se encontraron en menor cuantía. Estos errores son respuesta frente a lo desconocido desde el uso de la lengua de los practicantes puesto que el español es menos estricto en cuanto a la posición de los adverbios.

VII.2.1.4. Errores en la conexión oracional

Los errores encontrados en la conexión oracional se centraron en problemas en la estructura interna de las frases subordinadas y en la unión de las partes de la oración. Al considerar cada tipo de error respecto a la totalidad de errores cometidos en el nivel gramatical, la conexión gramatical es fuente importante de los errores cometidos.

El error más frecuente está relacionado con la estructura interna de las frases subordinadas que sigue un patrón específico y, de éste se desprende, los pronombres de subordinación por la selección de un pronombre relativo, en particular “that”. La elección del pronombre adecuado se vio determinada por influencia de L1 en el que el uso de la conjunción “que” es empleado como nexos. Es evidente que los participantes aún no han dominado el tema de los pronombres relativos y se genera una interpretación incorrecta de las normas de L2.

Los errores causados por la unión de las partes de la oración, por otra parte, son estadísticamente representativos y sobresalen los causados por la coordinación entre oraciones al seleccionarse una conjunción coordinada por otra, lo cual interfiere con la intención del escritor y se presta para una interpretación errónea. El uso equivocado de las conjunciones coordinadas denota falencias en el conocimiento de L2, básicamente dos aspectos específicos: la limitación léxica, que hace que se recurra constantemente a la misma palabra, ya que no se conocen sinónimos o formas de parafrasear la información; y el desconocimiento del significado y la función de las palabras, en cuyo caso la conjunción utilizada puede, por ejemplo, mostrar una relación de oposición pero ubicarse en el lugar equivocado de la oración, o viceversa, ubicarse en el lugar adecuado pero establecer una relación inválida entre las oraciones que coordina. No obstante los errores, el análisis de las muestras hace evidente el uso de las conjunciones con una intencionalidad por parte de los escritores, es así como se evidencia una exploración de L2 en cuanto que los escritores intentaron incluir conjunciones nuevas con un sentido similar al que querían expresar, algunas de las cuáles no habían sido parte del currículo del curso como en el caso de “inasmuch as”.

Otros errores identificados como aquellos causados por emplazamiento incorrecto, uso superfluo de elementos y omisión de elementos reflejan la interferencia de L1 al emplearse las estructuras de L1 para subsanar el desconocimiento de la estructuración de la oración de L2.

A continuación se discutirán las clasificaciones y frecuencias encontradas en el nivel mecánico.

VII.2.2. Errores mecánicos

Se incluye los errores mecánicos en este estudio por ser la puntuación un tema que influye en la fluidez y comprensibilidad de los textos escritos, y el cual es muchas veces ignorado en el aula de clase. Si bien el sistema mecánico difiere de L1 a L2, es indudable que su conocimiento es necesario para evitar malos entendidos y ayudar a la comunicabilidad de un texto. Nunberg, (1990:6) afirma que

“(T)he rules of punctuation are at once more complex and more systematic than handbook expositions would suggest; that they are not accessible to casual introspection; and that they are organized along lines that suggest the influence of the principles of organization that underlie the structure of other natural-language systems”.

Por esta razón, el estudio del sistema mecánico debe hacer parte del conocimiento básico de aprender a escribir.

Los errores que se han podido identificar son representativos desde el punto de vista estadístico debiéndose en gran medida a un uso incorrecto de la coma y el punto. Los signos ortográficos tienen una función propia y unos usos establecidos por convención. Rivano (2007) afirma que en español, el uso de la coma es más común que el punto seguido

o el punto aparte, en este mismo sentido la RAE advierte que “cuando la enumeración es completa o exhaustiva, el último elemento va introducido por una conjunción (*y, e, o, u, ni*), delante de la cual no debe escribirse coma” (“RAE”, 2005). En inglés es más frecuente el punto seguido después de una oración independiente o para enlazar oraciones, en cuanto al uso de la coma, Capital Community College Foundation, (2004) establece que la coma se usa para separar tres o más elementos en una serie, incluyendo los dos últimos. Desde este punto de vista, es claro que la coma en español es muy frecuente y se emplea para indicar la existencia de pausas dentro de un enunciado, lo cual explicaría el uso profuso de la coma por parte de los estudiantes. Otra explicación para el uso inadecuado de los signos de puntuación puede radicar en el desconocimiento de las pautas para marcar pausas y organizar el discurso y sus diferentes elementos en inglés. Los errores encontrados en las muestras evidencian que el sistema de puntuación preponderante en la producción de los participantes es el de su lengua materna. Cabe ahora dirigir la atención a los factores del entorno que pueden estar fomentando este fenómeno, en primer lugar existe una falta de interés en los temas de redacción, lo que se hizo evidente en las entrevistas de los estudiantes cuando expresaban la poca importancia que le daban a la puntuación y el poco tiempo que le dedicaban a la revisión de la misma. En segundo lugar, y muy relacionado con el fenómeno anterior, están las nuevas modalidades de escritura abreviadas que se dan en el día a día de los estudiantes a través de los chat, las redes sociales, las aplicaciones como Messenger y los correos electrónicos, donde la puntuación no es un requisito. En este orden de ideas no resulta sorprendente que los estudiantes expresen dificultad al tener que elaborar escritos formales (incluso en su lengua materna), resulta pertinente entonces, darle una mirada más cuidadosa a fenómenos como los del uso errado de la puntuación, no sólo como una manifestación de desconocimiento de normas que rigen una lengua, bien sea L1 o

L2, sino también como una manifestación del impacto de la tecnología en el uso de la lengua. En ese sentido habría que comenzar por lograr que los docentes entendieran el origen de estos problemas de escritura para que puedan implementar estrategias que contrarresten la informalidad del discurso en ambientes o tareas académicas.

VII.2.3 Errores léxicos

Los errores detectados y clasificados en este apartado provienen de diversas causas como la interferencia de L1 en la producción de L2 (68%), la elección errónea de las palabras (24%) y escritura errónea (8%). Los errores relacionados con la primera causa son los cognados falsos y formación errónea de palabra. Los primeros surgen cuando el vocablo comparte una forma y un significado similar en L2, cuando existe una palabra en L2 similar a uno en L1, o cuando las palabras comparten parte de las connotaciones de uso de la palabra. Los segundos se presentan como un recurso que el aprendiz emplea para resolver el olvido de la ortografía de una palabra. Ninguno de los dos casos es novedoso en este tipo de estudios (Martínez Agudo, 1999 citado en Pulido, 2010; Swan, 1997 y Alcaraz Varó, 2000 citado en Carrió, 2002) y son el resultado de la traducción como procesamiento léxico de la lengua meta.

La elección errónea de un vocablo - representada por la selección de una palabra con significado parecido a otro y el préstamo lingüístico - conduce al cambio de significado de la palabra u oración donde ésta aparece y causa que el mensaje final se oscurezca. Este tipo de conducta, sugiere un desajuste semántico en la adquisición de L2 que se subsana a través del conocimiento de la lengua materna. Los errores ortográficos por omisión de una

de las partes de la palabra o por exceso de letras fueron muy bajos y su disminución puede ser efecto del uso de los correctores de palabra como MSWord.

VII.2.4 Errores discursivos

En este apartado se definieron y clasificaron los errores que interfieren con la cohesión del texto y se distinguieron dos grandes grupos uso de conjunciones y problemas a nivel de la oración. Los errores en estas categorías se deben principalmente por influencia de L1 en la producción de L2; por generalización de las estructuras, adoptando estructuras para la producción escrita; o por desconocimiento de formas que no conocen.

Los problemas relacionados con el uso de conjunciones adverbiales (25,91%) se dan como resultado de la selección equivocada de las conjunciones, es decir, el uso de una conjunción por otra y por el uso excesivo e innecesario de ésta. Sobresale el uso de las conjunciones adversativas (29%), causales (27%), aditivas (27%), y temporales (11%) y en menor cuantía, por la no inclusión de la conjunción (7%). Si bien los textos no son completamente correctos (ver análisis de los textos en la sección

VI.2.1.2 La estructura retórica **del** texto, los párrafos no siempre son coherentes. Las oraciones están desconectadas unas de otras y no hay paralelismo al incluir las conjunciones lo cual le dificulta al lector seguir las ideas del escritor.

Los errores en la oración representan el 7,81% y se asociaron principalmente a la interferencia de L1 en la producción de L2; por desconocimiento de la estructura adecuada, o por transferencia en el que el participante aplicaba sus conocimientos de la L1. Sobresalen los errores relacionados con la estructura de la oración - por carencia de

estructura (30%) y por incomprensión de la frase por falta de estructura (7%) - en los que el desconocimiento de la estructura propia de la lengua meta son evidentes. La repetición de elementos innecesarios representa el 25%. La carencia de elementos en la frase (11%) se relacionados con los referentes y el uso de pronombre, por lo general, en posición de sujeto; estos errores se pueden explicar en la medida que el participante ignora el pronombre o referente como se hace en español en lugar de la norma del inglés en la cual el sujeto debe hacerse explícito. Este comportamiento evidencia transferencia de L1 pues el estudiante está familiarizado con esta norma del inglés. Las oraciones sin sentido (12%) e ideas incompletas (11%) evidencian problemas con la ilación de ideas y reflejan lamentablemente falta de maduración de los participantes como escritores quienes no se preocupan por desarrollar sus ideas y aportar argumentos que sustenten sus puntos de vista.

VII.3. Procesos metacognitivos

En el marco de esta investigación se diseñaron e implementaron actividades que permitieran enseñar a los participantes de nivel 6 del Programa de Proficiencia en Inglés de la Universidad de la Sabana una estrategia para planear y escribir ensayos y estrategias de auto instrucción para dominar el proceso de escritura. El proceso tuvo lugar en un ambiente mixto. Antes de iniciar la instrucción se evidenció que el comportamiento de los participantes para abordar una tarea de escritura era consistente con las descripciones provistas por diversos investigadores en el área (Graham y Perin, 2007, Hamp-Lyons y Heasley, 2006, Harris et al.2003) en la medida en que los estudiantes comienzan a escribir tan pronto como reciben su tarea y generan ensayos pobres con una o dos ideas soporte y sin incluir una conclusión.

Replicando los resultados de estudio previos realizados por Graham y Hebert (2010), Harris et al. (2011), la instrucción del proceso de escritura interfirió en cómo y qué escribían los estudiantes. Antes de la estrategia de escritura, los participantes no tomaban tiempo para recopilar información o planear. Aún cuando no hay evidencia contundente de qué tanto planeaban los participantes para redactar sus primeras versiones, se evidencia una concientización de su importancia y su uso en los tres participantes. Dos de los tres participantes tomaron tiempo para planear, buscar retroalimentación y editar antes de escribir y entregar los ensayos finales. Como consecuencia, los ensayos son más largos y el número de argumentos que apoyan el punto de vista del estudiante incrementó. Si bien las muestras recogidas no supera las 30 oraciones (medida empleada por muchas de las fórmulas de legibilidad de textos), los resultados muestran que el número de oraciones y palabras empleadas por los participantes incrementó gradual y significativamente hasta en un 50%. Este hallazgo va de la mano con los de Zamel, (1982, citado en Sullivan, K. & Lindgren, E., 2006), quien encontró que en el desarrollo de la competencia escrita el proceso de escritura es más importante que la competencia lingüística. Además, concluyó que la calidad de la escritura mejorará cuando el escritor entiende y experimenta la escritura como un proceso.

Este incremento redunda en la complejidad y comprensibilidad de los textos producidos (ver sección metacognición en página 154). Los ensayos de entrada de los participantes se clasificaron en nivel difícil o muy difícil de comprender. Este resultado fue variando a inglés estándar o comprensible a medida que los participantes avanzaban en el curso. Los resultados de evaluación del test de entrada son muy similares para los participantes 1 y 2. La diferencia con el tercer participante es muy alta y puede explicarse debido a las falencias de lenguaje de la participante. Ninguno de los tres ensayos de entrada

está clasificado dentro de un rango aceptable según la rúbrica de evaluación; sin embargo, se evidencia una pequeña mejoría en la dificultad de los textos producidos por los tres participantes en los ensayos producidos durante y después de la instrucción. Como bien se advierte en el análisis textual, persiste un nivel de dificultad en términos de comprensibilidad de los textos para nativos de L2. Desde un punto interpretativo, su dificultad puede radicar en que las estructuras empleadas por los participantes se asemejan a las estructuras de L1 en cuanto a la longitud y complejidad de la oración.

En cuanto a la estructura del texto, los ensayos de los tres participantes se ven claramente definidos por una introducción, un desarrollo y una conclusión y se ajustan a la estructura retórica estudiada. Aún cuando, por lo general, ninguno de los textos presenta los aspectos a ser comparados en el párrafo introductorio, se enuncia que se trabajaran las diferencias y similitudes de los temas lo cual le permite al lector anticiparse. Este hecho permite una mejor estructuración del texto lo cual mejora su presentación y en consecuencia su comunicabilidad. Al seguir la estructura propuesta, el número de argumentos de sustentación aumentó y dio mayor apoyo a las premisas propuestas. Estos resultados se replicaron en los ensayos de control y seguimiento.

Es de notar el avance significativo en escritura de dos de los tres participantes después del desarrollo de conocimientos previos relacionado con las partes del ensayo y metas de instrucción. Los participantes dos y tres alcanzaron un avance significativo en su desempeño como escritores después del modelado y memorización de la estrategia y auto instrucción, y sus textos tienen un desarrollo moderado a alto después de completar las prácticas colaborativas e independientes. Además, se evidencia que la supervisión constante de la estrategia aparece como un elemento crítico para el desarrollo completo de las

competencias de escritura. El estudiante uno presentó una disminución en el error alrededor del 5%, el estudiante dos en 10% y el estudiante tres en 21% aproximadamente.

La muestra analizada no presenta grandes problemas que puedan oscurecer la comunicación escrita. Sin embargo, podemos observar que las alteraciones presentes son propias de la proficiencia discursiva de los niveles básicos y restan eficacia comunicativa al texto. Sus características no siguen los principios cohesivos propios del registro escrito, especialmente en lo que se refiere a adecuación a un registro más formal. De un lado, los participantes recurren a principios del discurso oral, como en el caso de uso de léxico común y la sencillez en la construcción de las oraciones - que no contienen elementos de coordinación y yuxtaposición, oraciones breves y predominio de la voz activa. Por otro lado, para estructurar los textos, los estudiantes transfieren estrategias características de la oralidad en L1, por ejemplo, en la forma de ordenar los constituyentes de la oración y en el uso de los pronombres con función de conectivos. Así, un estudiante que desea introducir una explicación a una situación previamente expresada, crea un claro paralelismo entre la forma en que lo diría en español y la forma en que lo expresa en Inglés, usando el pronombre *that* como parte de la expresión “es que”, cuando en términos de corrección lingüística es necesario replantear la estructura de la oración que contiene la explicación y omitir la palabra *that*. El paralelismo se da en la medida en que, retomando a Pulido (2010), se crean estructuras que tienen un contenido similar y que parecen calcadas de una lengua a otra, en las que el lector es capaz de identificar algunos elementos esenciales de contenido y de función dentro de las oraciones, pero que desde el punto de L2 son errados o están ubicados en el lugar equivocado de la oración.

VII.4. El uso del AVA en la enseñanza del inglés a nivel de educación superior

Muchos han sido los esfuerzos de distintas instituciones de educación superior por integrar las NTIC con la enseñanza de una segunda lengua. Desde la perspectiva como profesora del DLCE y como tutora virtual pude detectar tanto falencias como aciertos en los esfuerzos del DLCE. El DLCE venía desarrollando una gran cantidad de materiales basados en estrategias tanto para la clase como para el auto acceso de los estudiantes, estos materiales eran adecuados y pertinentes para el ambiente presencial. En el momento de la implementación del PU estos materiales se trasladaron a los programas en PU lo que parecía una ganancia en principio se convirtió en un elemento más colgado en la página del nivel dentro del AVA. El valor de estas guías se pudo rescatar cuando se les dio un nuevo formato apropiado para los requerimientos y posibilidades del AVA, así las instrucciones que aparecían en la guía original fueron reemplazados por vínculos a diversas fuentes de información en el internet. De esta manera el estudiante usaba la guía de aprendizaje para visitar páginas con videos, audios, presentaciones, texto escrito, modelos, etc., lo cual lo acercaba a contenidos y objetivos del curso a la vez que iba desarrollando un proceso de construcción de estrategias para la escritura.

En este orden de ideas queda claro que los esfuerzos invertidos en producción de conocimiento, materiales, etc., resultan ser valiosos para los ambientes virtuales en la medida en que se piensen para dichos ambientes, el traslado de prácticas del aula a lo virtual, por más exitosas que hayan sido, no puede hacerse sin un análisis pedagógico de las posibilidades educativas de la tecnología.

De igual manera, el espacio virtual requiere de la creación de nuevos objetos de aprendizaje que se ajusten primeramente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes antes que a la novedad tecnológica, la creación del WebQuest atendía a una lógica sencilla en términos tecnológicos, pero atendían a un complejo entramado de estrategias pedagógicas que le permitieran al estudiante desarrollar habilidades a nivel escrito, lector, de comprensión de escucha, habilidades de rastreo de información, habilidades de selección de información, habilidades de análisis y síntesis de información, habilidades de socialización y producción de conocimiento colaborativamente, entre otras, cabe resaltar que estas últimas deberían ser consideradas como fundamentales a la luz de una alfabetización digital que vaya más allá de lo instrumental.

Desde cierta perspectiva la enseñanza de unos conocimientos académicos y el uso de unas herramientas tecnológicas son apenas formas que tiene la universidad para adentrarse en los contextos y relaciones que se configuran dentro de la Sociedad de la Información. Es decir la universidad debe mirar siempre hacia lo que viene, lo que será el contexto de sus estudiantes para mantenerse vigente.

El ambiente virtual de aprendizaje debe atender a su nombre en esencial es decir no se debe convertir en un receptáculo de información donde el estudiante entre y busque información sino que debe ser pensado especialmente para lengua extranjera como un ambiente de interacción y de construcción de lengua en ese sentido debe ofrecer al estudiante una ruta de aprendizaje con múltiples posibilidades para alcanzar el objetivo final. La vinculación de los planeadores, las guías y el WebQuest permitió que los estudiantes llegaran a administrar su aprendizaje. En primera medida los planeadores estaban diseñados para guiar las sesiones de trabajo de los estudiantes, las guías de aprendizaje proveían a los estudiantes con los contenidos temáticos y las estrategias

cognitivas y metacognitivas pertinentes para desarrollar sus habilidades de escritura. El WebQuest era el escenario donde la autonomía del estudiante para manejar sus tiempos de aprendizaje y las estrategias adquiridas se conjugaban en un espacio de interacción con contenidos de diversos formatos, sus compañeros y el tutor. Este diseño atiende a la progresión de un proceso de aprendizaje de un estudiante de manera general en cualquier área.

VII. 5. Roles del Profesor

La implementación del presente proyecto permitió también ver una variación de los roles del docente quien asumió principalmente cuatro roles. El primero el de acompañante del estudiante que se vio configurado en el marco de las tutorías que eran parte de este ambiente mixto donde el docente principalmente cuestionaba al estudiante sobre su producción y lo impulsaba a utilizar estrategias de autorregulación para mejorar su producción escrita. El segundo el de tutor virtual en la medida en que el docente acompaña los procesos de los estudiantes y los guiaba en su navegación por los distintos recursos y contenidos considerados en el AVA, el tutor incentivaba la participación de los estudiantes a través de los foros, a través de mensajes personales, el tutor ofrecía comentarios sobre la producción de los estudiantes publicada en el AVA y los invitaba a explorar fuentes externas que les permitiera encontrar los recursos que no tenían. En tercer lugar el de diseñador, el docente que lidere procesos de aprendizaje en el AVA debe tener la capacidad de visualizar la ruta de aprendizaje de los estudiantes, encaminar sus intereses hacia la consecución de objetivos de aprendizaje, seleccionar los contenidos y herramientas apropiadas y vincularlos a la luz de un interés pedagógico. Finalmente, el docente es también un modelo quien demuestra las estrategias de autorregulación y el uso de las tablas

de seguimiento a los estudiantes. La manera en que el profesor se dirige a los estudiantes en la virtualidad generó un modelo de interacción entre los participantes del curso. El docente en la virtualidad sigue siendo un modelo de unas habilidades, tal vez diferentes a las que se promueven en la presencialidad, pero sigue siendo un modelo para el estudiante.

VII.6. Sugerencias para la enseñanza

Dado el nivel de lengua que nuestros aprendices poseen, la escritura en una lengua extranjera se convierte en una tarea dura y frustrante en especial cuando esta pide a nuestros estudiantes hacer algo que está por encima de su nivel de conocimiento. Además, el panorama empeora cuando el tipo de ensayos que pedimos a nuestros estudiantes dependen en gran medida del valor que le damos a la escritura en el currículo. Muchos docentes inician el proceso de escritura por la identificación de errores en los ensayos de los estudiantes. Ellis (citado en Carrió, 2010) afirma que: “The identification and description of errors are preliminaries to the much more interesting task of trying to explain why they occur. Errors are, to a large extent, systematic and, to a certain extent, predictable” (p. 261). Si bien es cierto que este ejercicio nos puede llevar a identificar puntos de diferencia y dificultad y proponer estrategias que pueden ser importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, al tratar la escritura como una actividad gramatical, estamos ignorando la importancia del propósito de la escritura el cual es la comunicación. Si nuestro objetivo es el de asegurar una precisión a nivel estructural, nuestros estudiantes verán su tarea de la misma manera. La literatura aporta clara evidencia en cuanto que las expectativas de los estudiantes frente a la escritura y a los procesos de escritura están ligadas a la postura del docente frente a los mismos. Los docentes que dan

mayor importancia a la precisión gramatical y dejan de lado el contenido, animan a sus estudiantes a centrarse en asuntos de estructura tales como la organización de la oración, descuidando el otro aspecto fundamental del ensayo como los es el contenido, su organización y la argumentación. La orientación del docente se hace evidente en su retroalimentación y evaluación guiando por tanto la atención del estudiante a uno u otro aspecto del ensayo (forma y contenido), en últimas permeando el desempeño del estudiante en la escritura. De esta situación nacen dos reflexiones: la primera encaminada a una revaloración de los conceptos y posiciones propias del docente frente a la escritura y la segunda a una revaloración de los instrumentos de evaluación de los productos escritos de los estudiantes y del tipo y la calidad de la retroalimentación que se le da a éstos.

Lograr que el estudiante escriba un ensayo exitosamente implica que el profesor reconoce que la habilidad de escribir un buen ensayo generalmente significa que el escritor posee la habilidad de persuadir a otros no sólo de forma escrita sino también oral. Igualmente implica que entiende que la evaluación de un ensayo pasa de la verificación de estructuras formales a la valoración de habilidades de pensamiento crítico, analítico y persuasivo del estudiante. Este panorama pone en hombros del docente una gran responsabilidad ya que su tarea no es simplemente dar un concepto bueno o malo sobre un documento escrito y sus características sino más bien ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades de pensamiento necesarias para argumentar sus ideas y acercarse a la persuasión del otro. Entender la función comunicativa de la escritura así como algunos principios básicos sobre la adquisición de una segunda lengua, permitirá infundir aprecio por la tarea de escribir.

La investigación en estrategias de aprendizaje en inglés indica que los aprendices menos competentes pueden mejorar sus habilidades a través de la instrucción en estrategias

(Harris et al., 2011, Graham & Perin 2007, Graham et al., 1998), esta afirmación se comprobó en la implementación del modelo SRSD en la presente investigación. El uso del modelo SRSD como estrategia que complementa a la escritura como proceso aporta herramientas necesarias en la virtualidad que permiten a sus participantes ser más competentes en la habilidad escrita en la medida en que les permite ganar autonomía y formarse una visión autocrítica de su trabajo escrito a la vez que refina sus habilidades de monitoreo, esto desde el punto de vista de la metacognición; desde el punto de vista de la producción lingüística, el uso del modelo SRSD también contribuye al refinamiento de las habilidades escritas de los estudiantes.

Se puede en primer lugar hacer una valoración de fenómenos lingüístico que median en la producción escrita de los estudiantes. Se evidencia cómo la interferencia lingüística que experimentaban los estudiantes en este nivel, y que afectaba la producción de textos escritos debido al uso inadecuado de la lengua, disminuyó paulatinamente en la medida en que los estudiantes se iban apropiando progresivamente de las estructuras tanto gramaticales como textuales. Los textos de los estudiantes mostraban menos errores a nivel gramatical, léxico, mecánico y discursivo, lo cual redundó en la generación de un sentimiento de confianza que los llevó a experimentar con nuevas estructuras que les iban permitiendo expresar de manera más acertada sus ideas, lo cual tuvo un efecto directo en el desarrollo de los contenidos, esto se evidencia en la robustez de los textos que alcanzaron los estudiantes en su últimas producciones (número de palabras, número de frases, estructura textual y sustentación de ideas).

En segundo lugar se puede hacer un acercamiento a los procesos metacognitivos fomentados por el modelo SRSD. Si bien en el programa de lengua extranjera del DLCE el uso de las guías ha sido una estrategia implementada tanto en los ambientes virtuales como

presenciales parte de su potencial en términos de efectividad parece diluirse debido a la falta de una instrucción adecuada y constante que le permite al estudiante adoptar las diversas estrategias propuestas para la escritura como proceso y hacer uso de ellas de manera casi inconsciente pero sistemática. La instrucción en estrategias, complementaria a la escritura como proceso, le permitirá al educando, en el futuro, seleccionar intencionalmente aquellas a utilizar y continuar su aprendizaje autónomo, es así como los estudiantes podrán ser cada vez más confiados al escribir y más competentes no sólo a nivel gramatical sino en aspectos argumentativos y discursivos necesarios en un ensayo.

Por otra parte, el aumento de conocimiento sobre el proceso de escritura favorece el desarrollo de la metacognición pues en la medida en que se comprende mejor se escribe con mayor facilidad y se gana en motivación intrínseca del estudiante. Esto hace que él sea más autónomo a la vez que crítico de su producción, así las cosas, la metacognición entonces le permite al estudiante administrar su propio aprendizaje. En conclusión, el modelo instruccional permite ubicar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la promoción de la auto-instrucción, el auto-direccionamiento, y el auto-acceso, cualidades importantes en ambiente virtuales de aprendizaje.

Diversas investigaciones (Harris et al., 2011, Graham & Perin 2007, Graham et al., 1998, entre otras) sobre la adquisición del conocimiento estratégico destacan que la instrucción sistemática en el reconocimiento y uso de estrategias permiten al alumno descubrir que algunas pueden ser más efectivas que otras y, sobre todo, administrar y potenciar su propio aprendizaje. La habilidad de administrar el propio aprendizaje es fundamental en la educación del siglo XXI que día a día se da a través de ambientes virtuales, en palabras de la UNESCO los estudiantes deben adquirir la capacidad de llevar a cabo “tareas de gestión y para adquirir conocimiento...” (UNESCO, 2008, p.8). La

enseñanza del inglés no ha sido ajena a las nuevas formas de enseñanza que se relacionan con la virtualidad: virtual y mixta (elearning y blended respectivamente). Al implementar un ambiente virtual de aprendizaje es necesario tener en cuenta varios aspectos fundamentales. En primer lugar, se debe determinar qué se va a enseñar y considerar cuidadosamente que condiciones deben adaptarse y adoptarse para que el aprendiz aprenda mejor, lo cual implica que hay un cambio de rol en el docente quien se convierte en términos de Gisbert (2007 citado en Ruiz, 2011) en un supervisor académico, que aunque suene un poco traído del campo de la economía, en realidad quiere decir que está en capacidad de supervisar los contenidos, organizarlos y orientar los procesos de aprendizaje relevantes para sus estudiantes.

Las características propias de los ambientes virtuales tienen un impacto directo en algunas de las tareas propias del docente como la instrucción. Es posible que la instrucción pierda mucho de su esencia al traspasarse de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual en cuanto a que esta no se ajuste a las formas de interacción propias de la educación virtual, es por esto necesario implementar recursos fundamentados en un diseño instruccional claro que guíe de forma fácil y efectiva al estudiante a través de las diferentes estrategias de aprendizaje para desarrollar las capacidades deseadas para lograr una tarea, por lo tanto, es importante que estos recursos describan minuciosamente los pasos que recorrería un experto al llevar a cabo la tarea. Esto supone un reto para los docentes que imparten cursos de inglés en modalidad virtual, ya que su nuevo rol requiere que transpongan su conocimiento pedagógico a un ambiente de aprendizaje que de acuerdo a la UNESCO les exige convertirse en diseñadores de ambientes virtuales y guías de procesos de enseñanza-aprendizaje en estos. Esto quiere decir que el docente-diseñador debe identificar, diseñar y estructurar tareas propias para el ambiente de aprendizaje, simultáneamente que cumple la

función del guía que modela los proceso de aprendizaje y apoya los proyectos colaborativos (UNESCO, 2008).

En la misma línea, resulta importante implementar recursos y escenarios que brinden experiencias de aprendizaje significativas que alienten las tendencias metacognitivas de los estudiantes a la vez que les permitan participar en diferentes actividades con sus compañeros, investigar temas importantes y actuar y adoptar una visión crítica de su aprendizaje, ya que esto responde a los requerimientos propuestos por la UNESCO cuando afirma que los estudiantes deben alcanzar un nivel de aplicación de sus conocimientos que les permitan “resolver problemas complejos y prioritarios con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida” (UNESCO, 2008, p.8), por lo tanto, el profesor debe ayudar a los estudiantes a “crear, implementar y monitorear tanto proyectos como soluciones” (UNESCO, 2008, p.13). Para el caso de esta investigación esta fue la directriz que guió la implementación de los WebQuests y las dinámicas que giraron a su alrededor. Esta experiencia implicó un reto tanto para los estudiantes como para el profesor en la medida en que debieron abandonar los roles que tradicionalmente habían jugado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y “migrar” hacia nuevos roles en escenarios nuevos.

También es importante contemplar diferentes formas de evaluación formativa individual y grupal que permitan al instructor recoger datos para mejorar la instrucción y al aprendiz evaluar su proceso de aprendizaje como cuestionarios y listas de verificación que se hayan presentes en las guías de aprendizaje utilizados en los ambientes presenciales y virtuales del DLCE y que de ser empleados rigurosamente permiten hacer un seguimiento continuo y detallado de los mismos con el objeto de que tanto el instructor cuanto el educando puedan determinar la eficiencia de los distintos procesos involucrados. Sin

embargo, la naturaleza mixta de los cursos de PU requiere que se tome en cuenta un tipo más de evaluación formativa representada en las tutorías, la cual amarra por así decirlo todos los procesos llevados a cabo de manera independiente por los estudiantes. La evaluación en una sesión de tutoría se traduce en un acompañamiento para la identificación del error y para hallar maneras de corregirlo así como para desarrollar criterios de autoevaluación a partir de una relación dialógica entre el docente y el estudiante. Lograr realizar una evaluación formativa conjugando estos elementos en un curso del PU representa la combinación de dos perfiles y roles que de acuerdo a la UNESCO todo docente del siglo XXI debe tener: el administrador y el guía. El docente se convierte en administrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida en que tiene la capacidad no solo de “seleccionar y utilizar métodos educativos” sino también de proveer entrenamiento y espacios de práctica para los contenidos contemplados en el ambiente virtual. Por otra parte, el docente es un guía en la medida en que modela los procesos de aprendizaje, en este caso de evaluación o mejor de autoevaluación del estudiante.

La complejidad de diseñar un ambiente virtual de aprendizaje que avance en el camino de cumplir las expectativas y las exigencias de una formación en lengua extranjera, de una formación de un estudiante autónomo y de unos nuevos roles para el docente y el estudiante fue en cierta medida subsanada por la implementación del modelo SRSD. Este modelo no sólo estimula la planificación de estrategias para regular el estudio sino que fomenta el auto-control y la auto-evaluación de los procesos de aprendizaje, a la vez que le permite al docente ejercer nuevos roles. En este sentido, este trabajo es apenas un paso en la dirección que permitirá acompasar las múltiples expectativas y experiencias que frente a la formación virtual en ambientes mixtos tiene el DLCE, los docentes y los estudiantes. Es por

tanto que se proponen las siguientes acciones para guiar la implementación de un AVA en el DLCE:

- a exponer al alumno al concepto de estrategia y mostrarles las posibilidades que se derivan de su aprendizaje;
- b identificar las estrategias que ya forman parte de su repertorio y aquellas que considera fundamentales para su aprendizaje;
- c analizar las prioridades de aprendizaje del estudiante de acuerdo a su contexto;
- d enseñar el uso de la estrategia (explicación, modelado de procedimientos de uso, cuestionamiento);
- e guiar la práctica de las nuevas estrategias;
- f fomentar la reflexión y revisión del resultado obtenido a partir del uso de nuevas estrategias;
- g aplicar las estrategias a tareas nuevas;
- h evaluar los resultados y los productos obtenidos.

Hay un nuevo marco que rige la dinámica de las relaciones sociales en el mundo y las TICS forman parte de los esquemas familiares, sociales y culturales de hoy. Con ellas crecen las generaciones en formación y a ellas debemos ajustarnos las generaciones que les anteceden. Este es un esquema que replantea los procesos de convivencia, comunicación, educación y mercado y que abre nuevos horizontes a las capacidades individuales y colectivas de los procesos en desarrollo. Esto implica una nueva forma de percibir, ver y entender el entorno. La incidencia de las TICS provoca enormes transformaciones que obligan replanteamientos serios en las políticas y prácticas educativas

y hace que se proyecten tiempos y espacios en los que se puedan compartir experiencias multiculturales. Es por esto que se espera que las estrategias descritas en la presente investigación para reforzar la competencia escrita contribuyan con las investigaciones que se están desarrollando en este ámbito y sirva como base a futuros trabajos en una línea de investigación similar. Con el pleno convencimiento de que existen muchas vías sin explorar en el terreno de la competencia escrita y de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un AVA, este estudio es una invitación a los profesores a explorar y analizar otros fenómenos como la práctica y mejora de las distintas destrezas lingüísticas mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje y a revalorar su rol frente a éstas.

En el momento en que se hizo esta investigación, los resultados permitían proponer las siguientes líneas de acción sin embargo debido a que los programas de formación y los instrumentos utilizados para ellos se evalúan y sufren modificaciones en cada semestre habría más bien que hacer una verificación cuidadosa para ver si, independientemente de este estudio, se ha avanzado en estas líneas de acción como resultado de esa constante evaluación de los programas.

- Rescatar la producción del DLCE en cuanto a guías de auto acceso y a adaptarlas a las posibilidades del AVA
- Continuar con la transición de las páginas de los cursos que en un comienzo eran receptáculos de información a AVA en su sentido estricto
- Entrenar a los profesores en la instrucción de estrategias inicialmente en escritura pero extensivo a las otras habilidades

- Generar espacios de discusión donde se compartan visiones y experiencias respecto a la corrección del error para promover un cambio de mentalidad frente al mismo

La verificación propuesta en el párrafo anterior abre la puerta para toda una nueva investigación que seguramente contribuiría a enriquecer las prácticas del DLCE.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba de entrada de los participantes

Participante 1

Many people believe in the power of the money. They believe money is the most important of the life, other people believe the money is the same a good life. On the other hand people believe in the money as a tool for getting the happiness, but few people think in the negative effect of this.

First the money has negative influence on people's behavior; one example about this is corruption. Corruption is an activity dishonestly using your position or power to your own advantage, especially for money. Other example is rob; It's about take money or property illegally from a place, organization or person, often using violence, but I think the principal negative influence is violence when the actions or words which are intended to hurt people. The money provokes violence and the consequence of these are terrible. I think violence kills people, dreams, families, peace and all the world. The biggest example of violence is the FARC.

Nevertheless you can to use the money for good things, for example: you can help poor people, some rich people help poor people and some famous people make it. Moreover if you give money to poor people you will be better person. The money has some advantages as the luxury things, cars, beautiful houses and things like that. If you have enough money, you can go to the good university, you can to eat something delicious or you can to travel by the world. These are some examples about the advantages.

I strongly believe the money is a double edged sword because it has two ways: the first is the violence and corruption and second way is help poor people and some comforts.

Participante 2

It is a fact. The money has evolved People's life. Moreover, many people do not use the money to good things, but, others give to good use. For this reason, I think that the money influences people's behavior.

One of the most important positive effects people have the possibility to choose or buy different products that they want to have. For example, If I want to change my old car for a new car and at the moment I have the money to make it, I buy my new car, why not change the car. Moreover, If people have a lot of money, they can give their children and his families the best education in different schools and universities, because they do not care to pay this. Many people work in his life very hard, because all people have different dreams in his life, and the money can make these dreams reality.

On the other hand, in this world unfortunately people that have more money have more power, because the money buys anything in the world. In addition, many poor people that do not have the opportunity to study in his life, have that do other things, as steal, kill, kidnap and other prefer become in drug trafficker to get money for live.

In conclusion, the use positive or negative of the money depends of each people, because, people know as they will use the money and how they will achieve.

Participante 3

The money gives security, power, comfort and peacefulness in the people, besides the people can satisfy their basic necessity like: feeding, education and housing. All the same, the purpose of this paper is to discuss two negative influences of money on people's behavior, which are:

The first and also the most common negative influence of money on people's behavior is that people forget to give affection, because they think to give present and material things is enough. The people always want to buy the loving of other people. They forget to share with their family.

The second effect is that people abuse of money power, because people think that they can manipulate the people, besides they like buy things for satisfaction and many occasions for wish.

Finally we can say that the money affect people's behavior, because people don't know to use of money. and many people think that the money is the happiness.

Anexo 2. Prueba uno de los participantes

Participante 1

Where do you prefer to watch movies?

Nowadays some people prefer to watch films at home, while other people prefer to go to the cinema so I think that this is a matter of taste, but other people think that depend of situation and intention. Whatever, some people prefer one thing than other one for different reasons.

First when we go to the cine, we are very excited because we are looking for special effects and special sounds with all the amenities from place. Therefore some people prefer go to the cinema because they think in these characteristics. Other reason is about amenities, the people aren't feeling well in home because if they want to watch film at home, they don't have enough amenities as the chairs, some fast food and things like that. Moreover they could be in troubles if they watch film at home with many friends and these are very uncomfortable.

Nevertheless some people prefer watch film at home because this option could be more comfortable; In this case they have more privacy than other place. They can sleep if they are bored or they can go to the bathroom many times without problems. Moreover they can turn down the volume or turn up the volume if they want it. Finally if you watch film at home could be cheaper than cinema.

So we have many reasons to go to cinema or watch the film at home but I believe that this is a matter of taste.

Participante 2

Two neighbour countries

Colombia and Venezuela are neighboring countries in the north of South America. Although, they have much in common but they also have differences. In the following essay, I will outline some differences as well some similarities between the two.

First, the two countries share a similar history because they were colonized by Spain. Moreover, they have the same official religion, which is Roman Catholicism, but, the two countries have others kinds of religion like: Jews, Evangelicals, and Muslims among others. Second, they share the same official language, which is Spanish. Third, the two countries have a great variety of climates like: tropical and isothermal climate. Finally, the landscape is similar; the two possess a number of islands and have a varied topography with plains, mountains, and desert and the two countries have a same government that is presidential republic.

Despite these similarities, the two countries have many differences. First, one striking difference is in population; Colombia has approximately 42 million People and Venezuela has 28 million People. Second, the currency Venezuela is Bolivar Fuerte and the currency Colombia is Peso. Finally, the total area in each country is very different; Colombia has 1.141.748 Km² total area, and, Venezuela has 916.445 km² total area.

In conclusion, the two countries have many things in common but also have differences. I think that the two countries are very beautiful because the two countries have a great diversity in climate and friendly People. I recommend visiting the two countries and meet how is the culture in each country.

Participante 3

Some people prefer to watch films at home, while other people prefer to go to the cinema

Nowadays, people like watching films because they can enjoy, to relax and to forget their environment for a moment. For this reason, people can watch films at home or go to the cinema. In the following essay, I will outline some differences as well as some similarities between both.

First of all, people prefer to watch films at home because they have more privacy. For example, people can share with their friends without they feel inhibited when they talk strongly to shout for joy or the scared of the films. Whereas watching films have been more careful with talking or shouting strong. Inasmuch as you can mind other people that are in there.

Another very important difference is that watching films at home is cheaper than watching films in the cinema because if you go to the cinema, you'll spend more money than if you watch films at home as you will have bought the tickets, popcorns, packages and candies more expensive inside the cinema. Whereas, if you watch films at home you could buy the popcorns, packages and candies in the supermarket more cheap. Besides you can rent the films a sum of less than cost a ticket.

Nevertheless, there are two similarities between both. First you can watch films either at home or cinema. Second, both places you can relax enjoying an excellent film.

To conclude, you can watch films at home or cinema. The most important for you to feel happy and to relax when watching film. Inasmuch as watching film is good entertainment.

Anexo 3. Prueba dos de los participantes

Participante 1

Fresh Foods VS Canned Foods

We are in a world where we can find a variety of food and we are responsible for what we eat. We can decide what we eat and the consequences about it in our bodies. I am going to do an essay about compare and contrast between fresh foods and canned foods. The principal differences are health benefits, flavor and cost. Nevertheless I think that this is a matter of taste.

The first difference between fresh foods and canned foods is the health benefits. Canned foods don't have enough nutrients because these are mixed with many conservatives and chemical substances. So these substances prolong the shelf life and apparent freshness and decrease their nutrients. For this reason canned foods aren't as good as we think. Moreover these foods could be toxic. Otherwise fresh foods have many nutrients but these foods should eat fast because they don't have conservatives and could be toxic too.

The second difference between fresh foods and canned foods is the flavor. Fresh foods have delicious flavor because they keep their nutrients and natural conditions. For example: Many people prefer eat fresh foods because these are better when they have been prepared for the moment. On the other hand the canned foods aren't as well as we think. Remember canned foods have chemical substances and many conservatives and they could be unpleasant.

Finally the third difference between fresh foods and canned foods is the cost. Canned foods are more expensive than fresh foods. However tinned foods are easier to find

than fresh food, when we go to the supermarket we can find many canned food but less fresh food.

To conclude is important that we consider our possibilities and our tastes. In my opinion fresh foods are better than tinned foods because they have a delicious flavor. Moreover I don't eat canned foods. This is a matter of taste.

Participante 2

Some people prefer to working on projects, while other people prefer to work alone

It is a fact, the different universities and schools in the world assign homework for all students. This work allows students to work in groups or work alone. This depends on each teacher, but many people do not like working in groups and they prefer working alone. Working in groups or alone have many characteristics in common, but also have differences. I will outline some similarities as well as some differences between the two.

First, working in groups is very different than working alone because students need to find partners to do the homework and many times there are people that do not work well. For these students have different problems with partners because always in there works there are people that work more than others. Second, people need to meet at the same time and day to do homework and some people do not have time for this. Finally, each person does a different part and this has a big problem because students do not know about all the topics at the moment that they need to present the homework.

Despite these differences, these two kinds of homework have much in common. First, students need to search information about the topic. Second, the teacher sets a date to give them the homework and all students have to hand it in this the same day.

The two possibilities discussed above are really excellent; everything depends on each teacher because they decide what kind of work students have to do. Personally, I prefer to work alone because I do not have problems with other People.

Participante 3

Compare – contrast essay about; two domestic animals

Nowadays, there are many domestic animals, like birds, dogs, rabbits, horses, cows, ducks, cats, etc. although people prefer having cats and dogs in their houses because those two domestic animals are an excellent company, especially when people feel alone. In this essay I will discuss the differences y similarities between cats and dogs.

First of all, the dogs are mammal of the Canine family, besides they are vertebrate and carnivorous animals. Without forgetting that dogs are very intelligent animals because they have a sense of smell and sight a highly developed. For this reason dogs are used to help the police and security guards to detect abnormalities. Besides Dogs are considered man's best friend because they are friendly and loving animals. Finally, dogs bark because bark is its means of communication.

On the other hand, cats are animal mammal of the feline family; they have the ability to hunt. So, in most households there are cats, because they help to hunt mice. Also cats are very flexible, for example they can fall from sixth floors without they have fracture because they coil up their body to cushion the knock. Besides, cats are not very sociable because they are of solitary habits. Finally cats purr because it is its means of communication.

In conclusion, we can say that despite these differences, the two animals have much in common, for example both are animals that adapt to any whether either hot or cold. About their physical characteristics, both have four paws. In addition, both have fangs, fur, claws and tail.

Anexo 4. Prueba tres de los participantes

Participante 1

AGATHA CHRISTIN VS CONAN DOYLE

Agatha Christie and Arthur Conan Doyle are the most famous writers recognized in the British literature. I can say that they are enemies in the British literature because their works catch the attention from readers.

In first place, they were born in British and studied careers related health sciences. For example, Arthur Conan Doyle studied Medicine and Agatha Christie studied nursing. Otherwise, they had some influences when they were studying. For example, Arthur Conan Doyle had influences with his career because at that time the science wasn't advanced, for example, the student had not blood tests, X-rays, MRI scans, EEGs and ECGs. Moreover the doctors had the capacity of diagnostic all skill by means of observation. On the other hand, Agatha Christie worked during the First World War. She worked at a hospital as a nurse. After, she worked at a pharmacy; these jobs influenced her work, for example, many murders in her works were by poison.

In second place, In1882 Conan Doyle met to Dr, Joseph Bell. He was teacher at the university; he had a big ability to observation, logical, deduction, and diagnosis so, Arthur liked those characterisTIC from him. For this reason, he created a famous person called "detective Sherlock Holmes", this famous person was very similar to Dr. Joseph Bell. However, Agatha Christie developed a famous fictional detective called "Hercules Poirot". Hercules Poirot is an excellent detective, he resolved many difficult cases and he always thinks in the method of logic, order, and human nature as nature of the victim or the murderer, but he always mocked a rival detective who focuses on the traditional trail of

clues that had been established in detective fiction, for example, Sherlock Holmes. Nevertheless, Agatha Christie always was motivated by other writers as Conan Doyle. Moreover Conan Doyle's life influences the Christie's novels, in other words, Conan Doyle's life had a big influence in the Christie's novels.

To conclude, both of them were the best writers of British literature. In addition, they had fictional detectives. Moreover, their lives and their career was a big influence for creating of the fictional detectives. I think that Sherlock Holmes and Hercules Poirot could be an example about the dream's life from Arthur Conan Doyle and Agatha Christie.

Participante 2

Compare-Contrast essay about Sir Conan Doyle and Agatha Christie

Nowadays, there are thousands of popular mystery novels that many people in the world enjoy to read. In this essay, I am going to compare and contrast two famous writers; they are Agatha Christie and Sir Conan Doyle.

First, the most notable difference between these two writers is that Sir Arthur Conan Doyle was born on 22 May 1859 in Scotland and died in 1930 in Sussex country. While, Agatha Christie was born on 15 September 1890 in England and she died in 1976 in Winterbrook House. Second, Sir Arthur Conan studied medicine in 1876 at the University of Endimburgo in that year he met Dr. Joseph Bell and Sir. Arthur created his most famous character with the characteristics that Dr. Joseph had like logic, deduction and diagnostic. While, Agatha Christie did not study anything but she worked as a volunteered nurse in a hospital in Turkey where she knew the poison and drugs and she used this in her detective stories. Finally, the most important character of Sir Arthur was detective Sherlock Holmes. Moreover, he wrote four novels and 56 short stories. While, the most important character of

Agatha Christie was called detective Hercule Poirot and she wrote 80 mystery novels, 14 plays and 6 romantic novels.

Despite these differences these two writers have much in common. First, the two loved to write detective novels where the principal topic was crime investigation. Second, the two writers created two important characters like Hercule Poirot and Sherlock Holmes and in this moment we can find many films about the different stories that they wrote. Finally, the two are remembered by the people.

In conclusion, Agatha and Sir Arthur have many things in common but also have differences. I think that the two writers are very important because they created a new genre of novels and now many people like to read or watch the films about of the stories that they created. I recommend people to read and know about these writers because they were the most important writers of the detective novels.

Participante 3

COMPARE - CONTRAST ESSAY ABOUT CONAN DOYLE & AGATHA CHRISTIE.

Nowadays, people can find recognized writers around the world increasingly with amazing stories that can make people cry, or laugh, or be scared written by brilliant writer. But don't forget two excellent writers that surprised and captive thousands of people in the decade of the 80 with detective, mysteries, crimes and suspense stories and that today their books are still among the most read in the world. They were Conan Doyle & Agatha Christie. Although they understandably have much in common, they also have significant differences. Some of these similarities and differences will be outlined below.

First, Conan Doyle & Agatha Christie differ in personal aspect like, whereas Conan Doyle was born on 22 May 1859 in Edinborough (Scotland), Agatha Christie was born in Barton Road on September 15, 1890. Besides, Agatha lived more time than Conan. Agatha died at the age of 85 while Conan died when he was 71 years old. Furthermore, Agatha was educated at home by their parents whereas Conan was educated in a School and he graduated when he was seventeen years old. In addition, whereas Conan studied medicine and worked with doctor, Agatha didn't study medicine, she only worked as a volunteer nurse in a hospital in Turkey. Finally Agatha began to write detectives stories because her mother was who suggested it due to the fact that she loved to read detective stories while Conan had a passion for writing because of his problems with his family, he hid in his room and he began to write poetry

The second difference between Agatha and Conan is their books, Agatha wrote more books than Conan. Agatha wrote 80 mystery novels, 14 plays and 6 romantic novels whereas Conan wrote four novels and 56 short stories. Besides, Agatha created three detectives in their stories. They were Hecule Poriod, Jane Marple and Capitan Hastings while Conan only created a detective called Sherlock Holmes.

Some similarities between Agatha and Conan are that both based their most of their stories on kinds of mystery and detective. Besides, both develop a love for medicine since both were involved write medicine, it was of great use to them the poison and drugs and some characteristics some that doctors used because they learned about and this helped them to develop more realistic stories.

To sum up, the stories of Agatha and Conan are still popular on TV and film and their books also continue to be sold in the world. Besides, they continue to be remembered

by their magnificent detective's stories. Finally, these two writers have many characteristics in common but, also a lot of contrast.

Anexo 5. Análisis pruebas escritas del estudiante uno

Prueba 1

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|--|---------------|------------------|---------------|----------------|-------------------|-----------|--|---------------------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| (...) other people think that it depend of situation and intention. | | | | | | | <u>SS</u> <u>SVA</u> <u>WPR</u> | <u>NDE</u> <u>UCON</u> |
| First when we go to the cine, (...) | | | | | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | | |
| Other reason is about amenities, the people aren't feeling well in home because if they want to watch film at home, they don't have enough amenities as the chairs, some fast food and things like that. | | | | | (2) <u>PUN</u> | - | <u>WP</u> <u>WT</u> (3) <u>UW</u> <u>WPR</u> <u>MW</u> | <u>NDE</u> |
| Nevertheless some people prefer watch film at home because this option could be more comfortable; | | | | | <u>PUN</u> | | <u>WT</u> <u>MW</u> | |
| Finally if you watch film at home it could be cheaper than cinema. | | | | | (2) <u>PUN</u> | | (3) <u>MW</u> | |
| Whatever, some people prefer one thing than the other one for different reasons. | | | | | | | <u>SS</u> <u>MW</u> | <u>WCON</u> |
| Therefore some people prefer go to the cinema because they think in these characterisTIC. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>WT</u> <u>WPR</u> | <u>NDE</u> |
| Moreover they could be in troubles if they watch film at home with many friends and these are very uncomfortable. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>MW</u> <u>WP</u> <u>UW</u> | <u>NDE</u> |
| In this case they have more privacy than other place. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>MW</u> <u>WP</u> | |
| Moreover they can turn down the volume or turn up the volume if they want it. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>SS</u> <u>UW</u> | |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | 10 | 1 | 24 | 6 |
| | 10 | 153 | 3,64 | 42 | | | | |

Prueba 2

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|---|--|--|--|--|---------------|-----------|------------------------|------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| We are in a world where we can to find a variety of food (...) | | | | | | | <u>UW</u> | |
| We can to eat decide what we eat and the consequences about it in our bodies. | | | | | | | <u>UW</u> <u>SS</u> | <u>NDE</u> |
| I am going to do an essay about compare and contrast between fresh foods and canned foods. | | | | | | - | <u>SS</u> | ¿? |
| Canned foods don't have enough nutrients because these are mixed with many conservatives and chemical substances. | | | | | | <u>WW</u> | <u>WPR</u> | |

| | | | | | | | | |
|---|---------------|-------------------|---------------|----------------|--------------------------|-----------|------------------------|--|
| So these substances prolong the shelf life and apparent freshness and decrease their nutrients. | | | | | <u>PUN</u> | | | <u>NDE</u> |
| Otherwise fresh foods have many nutrients but these foods should eat fast because they don't have conservatives and (so) they could be toxic too. | | | | | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | <u>WW</u> | <u>WT</u> | <u>-2</u> <u>WCON</u> <u>IRR</u> |
| For example: many people prefer eat fresh foods because (...) | | | | | <u>PUN</u> | | <u>WT</u> | |
| On the other hand the canned foods aren't as well as we think. | | | | | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | <u>UW</u> | |
| Remember canned foods have chemical substances and many conservatives and (so) they could be unpleasant. | | | | | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | <u>WW</u> | | <u>IRR</u> |
| (...) when we go to the supermarket we can find many canned food but (and) less fresh food. | | | | | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | <u>WW</u> | | |
| To conclude it is important that we consider our possibilities and our tastes | | | | | <u>PUN</u> | | <u>SS</u> <u>MW</u> | |
| Totales: | U. T.: | No. U. L.: | D. Er: | ∑ error | 10 | 5 | 10 | 7 |
| | 11 | 166 | 5,533 | 30 | | | | |

Prueba 3

| Error | Tipo de error | | | |
|--|--------------------------|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| In first place, they were born in British and studied careers related to health sciences. | | <u>-2</u> <u>WW</u> | <u>-2</u> <u>MW</u> | |
| Otherwise, they had some influences when they were studying. | | | <u>SS</u> | <u>WCON</u> <u>NDE</u> |
| For example, Arthur Conan Doyle had influences with his career because at that time the science wasn't advanced, for example, the student had not blood tests, X-rays, MRI scans, EEGs and ECGs. | <u>-2</u> <u>PUN</u> | - - | <u>-2</u> <u>SS</u> <u>UW</u> | <u>WCON</u> <u>¿?</u> |
| Moreover the doctors had the capacity of diagnostic all skill (to diagnose all diseases) by means of observation. | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | <u>UW</u> <u>SS</u> | <u>WCON</u> |
| these jobs influenced her work, for example, many murders in her works were by poison . | <u>PUN</u> | | <u>SS</u> | <u>¿?</u> |
| In second place, In 1882 Conan Doyle met to Dr, Joseph Bell. | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | | <u>UW</u> | |
| He was teacher at the university; | | | <u>MW</u> | |
| he had a big ability to observation, logical, deduction, and diagnosis so, Arthur liked those characterisTIC from him. | <u>PUN</u> | <u>(4)</u> <u>WW</u> | <u>WPR</u> | <u>WCON</u> |
| he resolved many difficult cases and he always thinks in the method of logic, order, and human nature as nature of the victim or the murderer, but he always mocked a rival detective who focuses on the traditional trail of clues that had been established in detective fiction, for example, Sherlock Holmes . | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | - | <u>WPR</u> <u>SS</u> | <u>WCON</u> <u>¿?</u> |
| Nevertheless, Agatha Christie always was motivated by other writers as Conan Doyle. | | <u>WV</u> | <u>WO</u> | |
| Moreover Conan Doyle's life influences the Christie's novels, | <u>(2)</u> <u>PUN</u> | | <u>WT</u> <u>UW</u> | |
| To conclude, both of them were the best writers of British literature. | | | <u>MW</u> | |

| | | | | | | | | |
|--|---------------|-------------------|---------------|----------------|-----------|------------------------|-------------------------|-------------|
| In addition, they had (created) fictional detectives. | | | | | | | | <u>WCON</u> |
| Moreover, their lives and their career was a big influence for creating of the fictional detectives. | | | | | - | <u>WV</u> <u>WW</u> | <u>SVA</u> <u>UW</u> | <u>UCON</u> |
| I think that Sherlock Holmes and Hercules Poirot could be an example about the dream's life from Arthur Conan Doyle and Agatha Christie. | | | | | - | - | <u>WPR</u> <u>SS</u> | ¿? |
| Totales: | U. T.: | No. U. L.: | D. Er: | ∑ error | 11 | 10 | 21 | 12 |
| | 15 | 251 | 3,691 | 68 | | | | |

Anexo 6. Análisis pruebas escritas del estudiante dos

Prueba 1

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|--|---------------|------------------|---------------|--------------------------|-------------------|-----------|-----------------------------|-------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| Although, they have much in common but they also have differences. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>SS</u> | <u>UCON</u> |
| Moreover, they have the same official religion, which is Roman Catholicism, but, the two countries have others kinds of religion like: Jews, Evangelicals, and Muslims among others. | | | | | (3) <u>PUN</u> | | <u>WP</u> | |
| the two posses a number of islands and have a varied topography with plains, mountains, and desert and the two countries have a same government that is presidential republic. | | | | | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | <u>SVA</u> (2) <u>SS</u> | |
| Second, the currency OF Venezuela is Bolivar Fuerte and the currency OF Colombia is Peso. | | | | | | | (2) <u>MW</u> | |
| I recommend visiting the two countries and meet how is the culture in each country. (what culture is like in each country) | | | | | | <u>WW</u> | <u>SS</u> | |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | Σ error | 5 | 2 | 8 | 1 |
| | 5 | 96 | 6 | 16 | | | | |

Prueba 2

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|--|---------------|------------------|---------------|--------------------------|----------------|-----------|--|------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| It is a fact, the different universities and schools in the world assign homework for TO all students. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>WPR</u> | |
| First, working in groups is very different than working alone because students need to find partners to do the homework and many times there are People that do not work well. | | | | | (2) <u>PUN</u> | | <u>WPR</u> | <u>NDE</u> |
| For these students have different problems with partners because always in there works there are People that work more than others. | | | | | (2) <u>PUN</u> | | <u>UW</u> <u>MW</u> (2) <u>SS</u> <u>WO</u> | |
| (...) because students do not know about all the topics at the moment that (when) they need to present the homework. | | | | | | | <u>WPR</u> <u>SS</u> | |
| Despite these differences, these two kinds of homework have much in common | | | | | | <u>WW</u> | | |
| The two possibilities discussed above are really excellent | | | | | | | <u>UW</u> | |
| Personally, I prefer to work alone because I do not have problems with other People. | | | | | | | <u>WT</u> | <u>¿?</u> |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | Σ error | 5 | 1 | 11 | 2 |

| | | | | | | | | |
|--|---|-----|-------|----|--|--|--|--|
| | 7 | 124 | 6,526 | 19 | | | | |
|--|---|-----|-------|----|--|--|--|--|

Prueba 3

| Error | | | | Tipo de error | | | |
|--|------------------|---------------|----------------|---------------|-----------|----------------|-------------|
| | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| While, Agatha Christie was born on 15 September 1890 in England and she died in 1976 in Winterbrook House. | | | | (2) PUN | | | UCON |
| Second, Sir Arthur Conan studied medicine in 1876 at the University of Endimburgo in that year he met Dr. Joseph Bell and Sir. Arthur created his most famous character with the characteristics that Dr. Joseph had like logic, deduction and diagnostic. | | | | (3) PUN | (2) WW | | |
| While, Agatha Christie did not study anything but she worked as a volunteered nurse in a hospital in Turkey where she knew the poison and drugs and she used this in her detective stories. | | | | (3) PUN | | MW UW WP | UCON NDE |
| While, the most important character of Agatha Christie was called detective Hercule Poirot and she wrote 80 mystery novels, 14 plays and 6 romantic novels. | | | | (3) PUN | | | UCON |
| First, the two loved to write detective novels where the principal topic was crime investigation. | | | | | | | WCON |
| U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | 11 | 2 | 11 | 2 |
| 5 | 134 | 5,15384615 | 26 | | | | |

Anexo 7. Análisis pruebas escritas del estudiante tres

Prueba 1

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|---|---------------|------------------|---------------|----------------|---------------|-----------|------------------------------|---------------------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| For example, people can share with their friends without they feel inhibited when they talk strongly to shout for joy or the scared of the films. | | | | | - | <u>WW</u> | <u>WT</u> <u>SS</u> | <u>NDE</u> |
| Whereas watching films at the cinema have been more careful with talking or shouting strong. | | | | | - | - | <u>WT</u> <u>SS</u> | <u>WCON</u> <u>NDE</u> |
| Inasmuch as you can mind other people that are in there. | | | | | - | - | <u>SS</u> | <u>NDE</u> |
| Whereas, if you watch films at home you could buy the popcorns, packages and candies in the supermarket more cheap. | | | | | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | <u>SS</u> | <u>WCON</u> |
| Besides you can rent the films a sum of less than cost a ticket. | | | | | <u>PUN</u> | - | <u>SS</u> | |
| The most important for you to feel happy and to relax when watching film. | | | | | - | | -2 <u>MW</u> <u>SS</u> | - |
| Inasmuch as watching film is good entertainment. | | | | | - | - | (2) <u>MW</u> | <u>NDE</u> |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | 2 | 2 | 12 | 6 |
| | 7 | 104 | 4,521 | 23 | | | | |

Prueba 2

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|---|---------------|------------------|---------------|----------------|-------------------|-----------|---|------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| Without forgetting that dogs are very intelligent animals because they have a sense of smell and sight a highly developed. | | | | | | | <u>UW</u> | <u>NDE</u> |
| For this reason dogs are used to help the police and security guards to detect abnormalities. | | | | | <u>PUN</u> | | | |
| Besides Dogs are considered man's best friend because they are friendly and loving animals. | | | | | (2) <u>PUN</u> | | | |
| Finally, dogs bark because bark is its means of communication. | | | | | | - | <u>WP</u> | <u>IRR</u> |
| On the other hand, cats are animal mammal of the feline family. | | | | | | | <u>WO</u> | <u>IRR</u> |
| Also cats are very flexible, for example they can fall from sixth floors without they have A fracture because they coil up their body to cushion the knock. | | | | | (2) <u>PUN</u> | | <u>WO</u> (2) <u>MW</u> <u>SS</u> | |
| Besides, cats are not very sociable because they are of solitary habits. | | | | | | | <u>SS</u> <u>UW</u> | |
| for example both are animals that adapt to any whether either hot or cold. | | | | | (2) <u>PUN</u> | <u>WW</u> | | |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | 7 | 1 | 9 | 3 |

| | | | | | | | | |
|--|---|-----|-------|----|--|--|--|--|
| | 8 | 125 | 5,952 | 21 | | | | |
|--|---|-----|-------|----|--|--|--|--|

Prueba 3

| Error | | | | | Tipo de error | | | |
|--|---------------|------------------|---------------|----------------|----------------|-----------|--|-------------------------|
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. |
| Nowadays, people can find recognized writers around the world increasingly with amazing stories that can make people cry, or laugh, or be scared written by brilliant writer. | | | | | | | <u>UW</u> <u>SS</u> | <u>MCON</u> |
| Furthermore, Agatha was educated at home by their parents whereas Conan was educated in a School and he graduated when he was seventeen years old. | | | | | <u>(2) PUN</u> | | <u>WP</u> <u>WPR</u> | <u>UCON</u> |
| In addition, whereas Conan studied medicine and worked with doctor, Agatha didn't study medicine, she only worked as a volunteer nurse in a hospital in Turkey. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>MW</u> <u>WPR</u> | <u>UCON</u> |
| Besides, Agatha created three detectives in their stories. | | | | | | | <u>WP</u> | |
| Some similarities between Agatha and Conan are that both based their most of their stories on kinds of mystery and detective. | | | | | | | <u>UW</u> <u>SS</u> | <u>NDE</u> |
| Besides, both develop a love for medicine since both were involved write medicine, it was of great use to them the poison and drugs and some characteristics some that doctors used because they learned about and this helped them to develop more realistic stories. | | | | | <u>(3) PUN</u> | <u>WW</u> | <u>WT</u> <u>(2)</u> <u>MW</u> <u>(2) SS</u> <u>WPR</u> <u>UW</u> | <u>NDE</u> <u>¿?</u> |
| Finally, these two writers have many characteristic in common but, also a lot of contrast. | | | | | <u>PUN</u> | | <u>WPR</u> | |
| To sum up, the stories of Agatha and Conan are still popular on TV and film and their books also continue to be sold in the world. | | | | | <u>PUN</u> | <u>WW</u> | | |
| Totales: | U. T.: | No. U. L: | D. Er: | ∑ error | 7 | 1 | 16 | 5 |
| | 8 | 193 | 6,655 | 29 | | | | |

Anexo 8. Planeador

62122_14: Syllabus 4th week - Windows Internet Explorer proporcionado por Direccion de Tecnologia

http://virtual.unisabana.edu.co/mod/resource/view.php?id=76251

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Favoritos Sitios sugeridos Más complementos Hotmail gratuito

Gmail - proyecto - constanza... 62122_14: Syllabus 4th ... Más que Planear la Clase < G...

VirtualSabana virtualSabana

VirtualSabana 62122_14 Recursos Syllabus 4th week Actualizar Recurso

Unit 9

| COMPETENCES | THEMATIC/LINGUISTIC CONTENTS | CLASS ACTIVITIES | INDEPENDENT WORK | RESOURCES | EVALUATION |
|--|---|--|---|---|--|
| <p>SPEAKING Participate in presentations about comparisons on life styles in the past, present and predictions for future.</p> | <p>*Use of appropriate vocabulary on costumes and life styles *Description and comparison of features of target cu</p> | <p>Speaking Presentation: 1. Go over the speaking guide to prepare a 3 minutes presentation. Follow the stages suggested. 2. Prepare a 3 minutes Power Point Presentation describing the way your city will probably change in 20 years from now. Include predictions about transportation, inhabitants, neighborhoods, new developments, etc. 3. Record it and upload it in your blog.</p> | <p>Before recording it, ask your counselor to check it and provide feedback. Include the feedback in your presentation.</p> <p>Use the speaking rubric to assess your own development.</p> | <p>Textbooks and Speaking guide 1.</p> | |
| <p>WRITING Write an opinion composition about predictions of the future in our country based on the life 100 years ago and today.</p> | <p>*Understanding and use of appropriate vocabulary and grammar structures such as simple past, present, prediction of the future and 1st conditional</p> | <p>Writing Workshop 5. 1. Study the workshop and develop the five activities suggested by it. 2. Outline your composition about the life of our country in the future. 3. Write the</p> | <p>Before hand it in, check the use of linking words. Be sure your composition meets the standards using the writing rubric. Then ask your counselor to check it and provide feedback. Include the feedback in your composition</p> | <p>Writing Workshop 5.</p> | <p>Students bring in first draft to be checked by the teacher. Teachers will grade the second draft as a Writing quiz</p> |

Inicio PROYECTO 62122_14: Syllabus 4... Informe para el 23 de... INSTRUMENTOS DE R... 3 Constanza Parra Di... ES 02:01 p.m.

Anexo 9. Guía de aprendizaje

Learning guide

INTERMEDIATE–W-005-2007

HOW TO WRITE A COMPARE-CONTRAST ESSAY

(Designed by Sandra E. Caicedo-Robayo)

| | |
|---------------------|--|
| AIM: | To write a compare-contrast essay, step by step. |
| PREPARATION: | <p>This type of essay is a formal piece of writing that can be organized in different forms. One of the most known is called block organization. It means that similarities are discussed in one block (that can be a paragraph or several paragraphs) and differences in another one. These blocks are preceded by an introduction that states the general statement as well as the thesis statement. The last paragraph, the conclusion, has to state the final thoughts. The thesis statement should clearly name the topics of comparison.</p> <p>This guide is meant to learn and practice writing this type of essay for academic as well as for everyday life purposes.</p> |

ACTIVITY 1

1. Think about two famous people or two people you are familiar with and write as many characteristics as you can about them in five minutes.

Did you think about appearance, contributions to society, personal life, personality, reasons for success, style or talent? If you thought about some others add them to the list.

2. There are many traits (adjectives) that you may be thinking about to talk about your two people. Characteristics as appealing, charismatic, cold, conservative, flamboyant, outgoing, popular, private, professional, radical, strong, talented, warm, weak, or wholesome. Did you think about some others? Note them down.

3. Now, when writing an essay, it is important to use the correct forms of the words. For example, it is not the same using "contrast," "contrasting" or "in contrast." Although they are related, the first one indicates an action, the second one, a characteristic of the thing or person and the last one is a characteristic of the action. Complete the following chart, using a dictionary.

| NOUNS | VERBS | ADJECTIVES | ADVERBS |
|------------|----------|--------------|-------------|
| | | Conservative | |
| | Contrast | Contrasting | In contrast |
| Difference | Differ | | |
| Excellence | Excel | | |
| | Idealize | | |
| Popularity | | | |
| Similarity | resemble | | similarly |

ACTIVITY 2

1. Look at this example of similarities and differences between Shakira and Juanes.

| <i>SIMILARITIES</i> | <i>DIFFERENCES</i> |
|--|--|
| <p><i>Colombian pop singers who have national and international audiences</i></p> <p><i>Live abroad</i></p> <p><i>Both help society</i></p> <p><i>Social organizations</i></p> | <p><u><i>Shakira :</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>single</i> • <i>Blond</i> • <i>Sings in many languages</i> <p><u><i>Juanes:</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Married</i> • <i>Family people</i> • <i>Dark hair</i> • <i>Only sings in Spanish</i> |

2. Make a list of the similarities and differences between the two people you chose.

| SIMILARITIES | DIFFERENCES |
|---------------------|--------------------|
| | |
| | |

Are there more similarities or differences between the two people? If there are more similarities, you will want to focus on this aspect in your composition, although you will also have to mention the differences. The contrary case also applies.

ACTIVITY 3

1. Now, read the following paragraphs comparing Shakira and Juanes. Do they focus more on similarities or differences?

Colombian Pop Superstars

Although the Colombian pop superstars Shakira and Juanes are similar in many ways, they also have important differences. Both singers are young performers who are popular among national and international audiences. They are both charismatic artists who live abroad. With the help of her family, Shakira has sung for wider and more international audiences that included the Closing Ceremony of the World Soccer Cup 2007 and she is planning a concert to raise funds for helping Latin-American people. Juanes has also had bigger and bigger audiences and he has had the opportunity of addressing to important people such as the Human Rights International Court in Belgium because he is committed to fight land mines. Neither singer has been involved in drug scandals.

However, they have some differences. Shakira is a blond beautiful single woman, who usually travels around the world with her parents and boyfriend, while Juanes is a handsome married man whose wife lives with their kids in Miami even when Juanes is touring around the world. Shakira has dare to sing in English and as a result now she has an enormous group of fanatical followers, not only in Latin America, but also in many other countries, not only the anglo speaking world. Juanes, on the other hand, has systematically refused to sing in a language different from Spanish, although he has just performed a brief extract in duet with a famous American singer in English. While Shakira thinks about getting married, Juanes apparently has overcome an attempt of separating from his wife Karen. In spite of their differences, both artists represent the noble features of Colombian people.

2. Look at the first sentence of the reading. It is the topic sentence; it identifies the two people the writer is comparing. Which part focuses on similarities and which on differences?
3. For the following topic sentences, decide which one is focused on similarities and which one, on differences.

- a There were more similarities than differences between Presidents John F. Kennedy and Jimmy Carter, even though most American people feel very differently about them.
- b There are many important differences between soccer players Maradona and Messi; however, their similarities are even more remarkable.

Write topic sentences for your paragraph. You can use structures similar to the ones just given.

ACTIVITY 4

1. The first paragraph of any essay is the introduction. In a comparison & contrasting essay, it should clearly name the topics of the comparison as well as indicate that this is going to be this type of essay. It should include a general statement and the thesis statement; this last one sometimes includes the points to be compared. For the reading about Shakira and Juanes, the introduction could be something like:

Colombia has never really had a superstar before Shakira and Juanes. There were important and somehow internationally recognized artists as Carlos Vives, but there were not worldwide known Colombian performers. Fortunately both Shakira and Juanes share many positive characteristics of Colombian people, so we tend to feel them as good “ambassadors” of our culture and values. In spite of the fact that a rough comparison of these two singers reveals some differences, their similarities are more important.

Thesis statement: “In spite of the fact that a rough comparison of these two singers reveals some differences, their similarities are more important.”

Topics: Colombian pop superstars Shakira and Juanes.

Words indicating that this is a comparison & contrasting essay: “a rough comparison of” and “some differences, their similarities are more important”

2. Write a paragraph (introduction) to tell your reader about the comparison you are about to do, regarding the two people you chose to write.

3. Answer these questions on the paragraphs about Shakira and Juanes.
 1. In which paragraph does the author use the expressions: “both,” “while,” “on the other hand” and “more”?

2. What transitional expressions does the writer use to mention additional data?

3. Does the author use any comparative structures (*more+adjective, adjective+er*)?

4. What’s the structure of the sentences with “both”?

Before nouns: _____

As a pronoun: _____

With verbs: _____

5. What's the structure of the sentences with "neither"?

As a pronoun: _____

Before singular nouns: _____

With *nor*: _____

6. Looking at the following pictures and the prompts, write sentences using *neither* or *both*.



- a wearing a hat _____
- b singing _____
- c glasses _____
- d using microphones _____
- e sitting _____
- f playing the guitar _____

7. Write two sentences about the similarities and differences between the two people you chose using *neither* or *both*.

ACTIVITY 5

1. The writer of "Colombian Pop Superstars" also used the expressions "*while*" and "*in contrast*" and "*on the other hand*" to show contrast.
 - a. Shakira is a blond beautiful single woman, who usually travels around the world with her parents and boyfriend, while Juanes is a handsome married man whose wife lives with their kids in Miami even when Juanes is touring around the world.
 - b. While Shakira thinks about getting married, Juanes apparently has overcome an attempt of separating from his wife Karen.
 - c. Juanes, in contrast, has systematically refused to sing in a language different from Spanish.
 - d. Juanes, on the other hand, has systematically refused to sing in a language different from Spanish.

2. Look at the following lists that show differences between Presidents Kennedy and Reagan and write sentences with the expressions "*while*" and "*in contrast*" and "*on the other hand*."

Kennedy
 was the youngest president in the history of the United States.
 was one of the most popular presidents outside the United States.

Reagan
 was 73 years old at the beginning of his second term
 made many decisions that weren't popular abroad

came from a rich and influential family .
 was shot and killed in Dallas.
 wanted to increase aid to poor people

was from a middle-class family and actor most
 of his life
 recovered quickly from the wounds caused by
 an attempt of assassination tried to cut many
 programs that served poor people

3. In the following sentences, insert *in addition* to show additional information; *in contrast* or *on the other hand*, to show contrasting information.

- a. Boy George is a British Singer. He and his band Culture Club didn't become popular for a long time. Michael Jackson is an American who has been a popular singer since he was a child.
- b. Boy George often dresses in feminine-looking clothes and uses heavy makeup. He wears a lot of jewelry and sometimes wears women's wigs.
- c. Some writers say that Michael Jackson is an "eternal boy." He is a youthful singer who doesn't want to grow up. Boy George is cynical and wise for this crazy world.
- d. Boy George and Michael Jackson both combine masculine and feminine characteristics. They both sing songs that are popular with many different audiences.

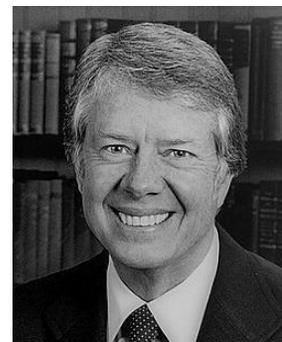
ACTIVITY 6

1. Complete the paragraphs about Presidents Kennedy (left) and Carter (right), using the following information and the expressions *both*, *neither*, *while* and *in contrast*:



- a. They entered the presidency as outsiders -Carter because he was a Southerner and Kennedy because he was a Catholic.
- b. Almost all Americans born before 1950 can remember what they were doing when they heard the news about Kennedy's assassination, and most watched his funeral with great sorrow and missed this very popular president.
- c. They shared the ideal of a world of peace and worked with the Russians to limit nuclear power.
- d. They were Democrats who narrowly defeated their Republican opponents.

- e. Few people felt bad when Jimmy Carter left office. They thought he was a weak president and many blamed him when Iraq held the U.S. citizens hostage.
- f. President Kennedy fought for civil rights for all races and President Carter fought for human rights throughout the world.
- g. President Kennedy established an arms control agreement and President Carter successfully negotiated a peace agreement between Israel and Egypt.
- h. Although President Johnson was able to carry out most of Kennedy's programs after his death, Carter and Kennedy had trouble working with Congress.



Write a paragraph (conclusion) to tell your reader about the comparison you made, regarding the two people you chose to write.

ACTIVITY 7

Write your comparing and contrasting paragraphs using the information you have been developing. Don't forget to use the expressions *both*, *neither*, *while* and *in contrast*. You can also use *however* and *although* to show contrast.

| | |
|--|--|
| <p>INTRODUCTION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Topics of the comparison • Words indicating type of essay • General statement • Thesis statement • Points to be compared | |
| <p>MAIN BODY – SIMILARITIES (use expressions like "<i>both</i>, <i>neither</i>", as well as comparative – adjective- structures)</p> | |
| <p>MAIN BODY – DIFFERENCES (use expressions like "<i>while</i>, <i>in contrast</i>, <i>on the other hand</i>, <i>although</i>, <i>however</i>."</p> | |
| <p>CONCLUSION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluding sentence(s) • Writer's final thought(s) | |

EDITING AND PROOFREADING CHECKLIST

Sentence structure

- ☺ Did I write clear and complete sentences?
- ☺ Did I write sentences of different lengths?
- ☺ Did I begin my sentences in different ways?

Punctuation

- ☺ Does each sentence end with an end punctuation mark?
- ☺ Did I punctuate dialogue correctly?

Capitalization

- ☺ Did I start all my sentences with a capital letter?
- ☺ Did I capitalize nouns that name specific people, places and things?

Usage

- ☺ Did I use powerful verbs, specific nouns and colourful modifiers?
- ☺ Did I use appropriate connectors to make a smooth transition from one sentence to the next?

Text structure

- ☺ Did I write an interesting introduction?
- ☺ Did I write a summary of the most important points with a few examples?
- ☺ Did I briefly describe how the text is organized?
- ☺ Did I show the strengths, weaknesses and most important aspects of the text that is being analyzed?
- ☺ Did I include other sources to support my evaluation?
- ☺ Did I reference them?
- ☺ Did I write a concluding paragraph restating my overall opinion of the text?
- ☺ Did I briefly present recommendations in my conclusion?

Sources:

Interactions II, A Writing Process Book, by Margaret Keenan Segal and Cheryl Pavlik McGraw-Hill, 1994

Introduction to Academic Writing, by Alice Oshima and Ann Hogue Longman, 1997

FOLLOW UP: SELF-EVALUATION

Write a compare/contrast essay, using the texts you can find

at: http://inventors.about.com/od/biographysites/More_History_and_Biography_Listings.htm

Anexo 10. Guía de auto-acceso

Writing compare-contrast essays



These are useful site you can use for learning how to write compare-contrast essays:

Writing Process

Lesson 1 & Lesson 2: Listen to some counselors explaining how to write a compare-contrast essay

Lesson 3: Check the rhetorical structure of a compare-contrast essay

Writing Analysis

Analysis 1: Check the learning guide and follow the instructions in order to analyze the rhetorical structure of compare and contrast essays

Writing Samples: Read the different compare and contrast essays and analyze its components

Assessing your writing process

Writing Conventions

Rubric

Assignment 1

Assignment 2

Writing Web resources

Resource 1: Writing the thesis statement

Resource 2: Following a model and structuring an essay

Resource 3: A basic essay

Resource 4: How to start sentences in an essay

Resource 5: The ABC's of the writing process

Anexo 11. WebQuest implementado

Level 6 Project

Designed by Constanza Parra C. constanza.parra@unisabana.edu.co

Home
Procedures
Task
Stage 1
Stage 2
Stage 3
Stage 4
Rubrics
Conclusion
Videos



WELCOME

As some of you already know, this project is here to help you learn the English language in a fun way.

It is vital to get involved with the language, the culture and the people, when learning a language; so, for the time being, we will not be focusing our attention in grammatical rules. The important thing right now is for you to feel free to express yourself, and not feel bad about making mistakes! Perfection will come later on...

We will have different activities to help you practice your English. These activities are created with the aim of developing and strengthening your communicative skills of the language. This time we will deal with literature. Do you like reading?

After you have done all the activities, the forum will be open so that we can all share our experiences, thoughts and ideas.



Members Area

[Sign In](#) or [Register](#)

Descarga Normal

Descarga Premium

Image taken:



Introduction

Along the project you will have to face different activities like listening to interviews or short descriptions, reading some descriptive or opinion essays or newspaper articles. These reading and listening activities deal with updated, modern issues that, we think, will be interesting for you.

To learn a language, it is important that you get close to its culture. Therefore, the activities designed will tour you around some English language cultures and their people. You will be able to visit and see some of their most interesting places, and listen to their people.

Most of the activities require students working together. You will need at least a partner, so start looking for one! The final production will be, either, discussed during our weekly speaking session or posted in your blog or forum according to the requirements of your assignment.

Our main aim is that you may enjoy learning English while you learn about its culture and reinforce your listening, reading, writing and speaking skills.

We know that most of the times, learning a language is related to learning a series of grammatical rules, new complex words with really "odd" pronunciation. We really expect that this project will help you understand that learning a language necessarily implies getting closer to other worlds and opening our perspectives and ideas.

Therefore, this project looks for:

- Students' amusement and enjoyment learning English.
- Students discussing the ideas presented with their partners and counselors.
- Students communicating effectively and fluently

Create a Free Website
iLTY2009

Home Procedures Task Stage 1 Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Procedures

Although you may work individually, we strongly suggest forming a group with other two students. Name your group and be creative in the process so you may be easily identified and avoid being confused with another group. You also need to elect a person who will be in charge of posting your comments or sending your final products. (It is advisable if you all take turns to do it.)

This project comprises four stages. Every stage has different activities. Every week forums will be open accordingly to keep a record of your discoveries and opinions. To participate in the forum, you need to answer the question(s) available in it. An essay should be handed in by the end of each stage. In every stage, you will read an essay or article, watch a video or listen to an interview and answer the activities provided. Take notes in each stage to include them in your final essay.

It is important to participate with other members of the course. Therefore, you will require giving your opinion, requesting further explanation, generating discussion or answering to your partners' comments in the forum. Sometimes, you will be asked to provide your point of view to at least one group. When participating in the forum, it is important to keep in mind that:

- The content of your message should be meaningful and pertinent to the topic of the activity.
- Your comments should be posted **on time**.
- Your spelling and grammar - although it won't be graded - should be good.
- You should elaborate on your answers, not just answer to the questions provided (as if you were answering to a test).
- Keep in mind the Netiquette rules, when posting your message or comments.

Any aggressive or badly intention message will be hardly punished and the members' participation will be prohibited for the rest of the semester. Once more, we would like to remind participants that messages received out of the dates established **won't be graded**.

Members Area

[Sign In](#) or [Register](#)

No recent videos

Home Procedures Task Stage 1 Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Task

Discovering Sir Arthur Conan Doyle

Today is your first day at the office. Mrs. Johnson receives you to talk you about the news agency, give you a brief induction and assign you your first task.

She explains that this news agency is similar to other news agencies. This agency gathers several local and national newspapers and radio and television stations to obtain routine coverage of news about the police, courts, government offices, and the like. Her agency has extended their service to include news interpretation, special columns, news photographs, audiotape recordings for radio broadcast, and often videotape or motion-picture film for television news reports.

Mrs. Johnson explained that you would be working in several areas since you had such a diverse experience. She ends her speech saying that she was sure that the three of you would complement each other in the different assignments you would have to accomplish.

Following this speech, she asked you these questions and has asked you to answer them.

- Are (were) there any crime investigators in TV you like? Can you name one?
- What are the qualities of TV crime investigators?
- Who are the most important crime investigators in literature? Can you name one?
- Do you know any famous crime writer?

Then, she explained that on May 22, 2009 the world celebrated Sir Arthur Conan Doyle's 150th birthday. Sir Arthur Conan Doyle was the man who not only invented the world's greatest detective, Sherlock Holmes, but also started a literary obsessive.

Then, she says: "The agency wants you to investigate about Sir Arthur Conan Doyle and bring new facts about his life, his characters and his work to sell them to a local literary newspaper".

Members Area

[Sign In](#) or [Register](#)

Recent Videos

No recent videos

Home Procedures Task Stage 1 Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Stage 2

Activity 1

Now you know something about this writer. It's important now to know more about the character that makes him famous: Sherlock Holmes.

Two of the member of your group found a TV program presented by Nigel William about the way Sherlock Holmes was created.

Watch the 5 parts of the program and write a short summary of the most important aspects of the video.

[Part 1.](#)

[Part 2.](#)

[Part 3.](#)

[Part 4.](#)

[Part 5.](#)

Members Area

[Sign In or Register](#)

Home Procedures Task Stage 1 Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Stage 3

Activity 1

One of your partners is now very interested in Sherlock Holmes and invites you to see some of the old films that have been recorded based on Sir Arthur Conan Doyle's books. She found these links and has sent them to you to enjoy some of the stories.

Her mail said:

"Hope you guys enjoy these films as much as I did. Tell me later what you think about them".

The Case of the French Interpreter:
<http://www.youtube.com/watch?v=7DqDOsgqzE4&feature=related>

The Master Blackmailer:
<http://www.youtube.com/watch?v=8A00rCfngtg&feature=related>

The Blue Carbuncle:
<http://www.youtube.com/watch?v=ZoPw2SaEq9k&feature=related>

The Art of Deduction:
<http://www.youtube.com/watch?v=9hCbuxrhKaU&feature=related>

The Hound of the Baskervilles:
<http://www.youtube.com/watch?v=SObRHazqd1Q&feature=related>

Watch the films and send a mail to your partner giving your opinion about the video(s) you watched.

Members Area

[Sign In or Register](#)

Recent Videos

No recent videos

Home Procedures Task **Stage 1** Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Stage 4

Activity 1 - Putting it together

Mrs. Johnson has received your research about Sir Arthur Conan Doyle and she is very happy about the job have done until now. However, she needs urgently an essay comparing or contransting how similar or different detective stories are today from their origin.

Before you begin writing, she suggests attending a lecture on how to write a compare-contrast essay to meet the standards of the magazines your essays will be sold to. Watch the [lecture](#) and read the [article](#) the lecturer has given to you. Take notes on how to organize and outline this type of essays to write yours.

Activity 2

Mrs. Johnson has ordered **each** of you to write a compare-contrast essay; therefore, she suggested writing about one of the many different aspect of your research: the writer, the characters, the films, research methods, etc. She has given you 1 week to hand in your final version and wish you luck.

Members Area

 [Sign In](#) or [Register](#)

Recent Videos

No recent videos

Home Procedures Task **Stage 1** Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Evaluation

You will be assessed based on your participation in the forums and the posting of the different assignments. Please check the rubrics to take into account the different aspects your counselors will be revising.

[Forum Rubric](#)

[Compare and Contrast Essay](#)

Members Area

 [Sign In](#) or [Register](#)

The screenshot shows a web page with a yellow navigation bar at the top containing the following links: Home, Procedures, Task, Stage 1, Stage 2, Stage 3, Stage 4, Rubrics, Conclusion, and Videos. The page is divided into two main sections. The left section is titled 'Conclusion' and features a sub-header 'Good job! Now you already:' followed by a bulleted list of five items. The right section is titled 'Members Area' and contains a 'Sign In or Register' link with a user icon.

Home Procedures Task Stage 1 Stage 2 Stage 3 Stage 4 Rubrics Conclusion Videos

Conclusion

Good job! Now you already:

- Got familiar with an important English writer who created one of the greatest fictional detectives
- Get acquainted with some of the methods used in criminalistics
- Analyze samples of compare-contrast essays to identify the rhetorical structure
- Follow models to plan essay writing
- Read to analyze, synthesize, compare and deduce general and specific information from authentic texts.

Members Area

 [Sign In or Register](#)

Anexo 12. Entrevista semi-estructurada

Sección 1: Mide la percepción de los participantes hacia el ambiente de aprendizaje y sus recursos

- Desde la última vez que usted estudio en PU, ¿percibió algún cambio en el ambiente de aprendizaje? ¿Cuáles?
- ¿Cual crees que es la competencia que más se desarrolla hoy en día en nuestro ambiente de aprendizaje?

Sección 2: Mide la percepción de los participantes hacia el proceso de escritura

- ¿Qué implica escribir para usted?
- ¿Qué estrategias utiliza cuando va a desarrollar una tarea de escritura?
- ¿Cómo es la experiencia del participante con los proyecto del primer y tercer corte?
- ¿Cómo le aporta a usted como individuo el realizar un proyecto?
- ¿Qué tenias que hacer en el proyecto?
- ¿Favorece el proceso de escritura? ¿De qué forma?
- ¿Qué tanto siguió usted el proceso sugerido por el proyecto en sus trabajos individuales de escritura?

Sección 3: Mide la percepción de los participantes hacia la retroalimentación

- ¿Cómo fue la interacción del estudiante con las otras personas del grupo durante el/los proyectos?
- ¿Había algún tipo de retroalimentación por parte del grupo acerca de lo que el estudiante hacia?

- ¿Cómo es el contacto del asesor con los participantes del curso?
- ¿Cómo y en qué momento brinda retroalimentación el asesor?
- ¿Cómo evalúan los participantes la participación del asesor en los foros?

Sección 4: Mide la percepción de los participantes hacia la edición

- ¿Qué procesos siguen los participantes antes de entregar o publicar un producto escrito?
- ¿Qué procesos siguen los participantes después de recibir retroalimentación?

Sección 5: Mide la percepción de los participantes hacia los recursos dispuestos

- ¿Qué recurso(s) utiliza con mayor frecuencia el estudiante y por qué?
- ¿Cómo es la experiencia de los participantes con los planeadores semanales?
- ¿Cómo es la experiencia de los participantes con los foros?
- ¿Cómo es la experiencia de los participantes con el proyecto del primer y tercer corte?
- ¿Cómo es la experiencia de los participantes con los recursos sugeridos por habilidades?

Anexo 13. Carta de consentimiento

ASUNTO: CARTA CONSENTIMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

RECOLECCION DE MUESTRAS ESCRITAS PARA MEDIR EL IMPACTO DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE ESCRITURA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Proyecto de investigación:

“El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”

Apreciado estudiante de Plan Umbrella:

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras creó un ambiente de aprendizaje en línea en Virtual Sabana con el fin de promover el desarrollo de las competencias comunicativas en una segunda lengua a través del uso de una variedad de recursos que cuentan con el apoyo de monitores y asesores. Teniendo en cuenta este objetivo, estamos muy interesados en estudiar el nivel de desarrollo de la competencia escrita que usted reflejan luego de cursar el plan de trabajo independiente: “Plan Umbrella”. Este proyecto cuenta con el aval del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el programa de Maestría en Informática Educativa del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana y lleva por título: “El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”.

La información será recopilada por medio de la recolección de muestras escritas y una entrevista posterior para profundizar en algunos temas de interés para el proyecto. Cabe anotar que para el manejo ético de esta información se garantiza:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información que se recopile.
3. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y finales del Plan Umbrella o en otros niveles que cursen en un futuro.

La información que usted nos brinde es sumamente valiosa puesto que servirá de insumo para examinar nuestros planes de acción y su participación en dicho proyecto es totalmente voluntaria.

Cualquier duda que tenga sobre el propósito y proceso de la investigación con gusto la resolveré.

Agradezco de antemano su autorización para contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

Constanza Parra Castañeda
Coordinación de Plan Umbrella
constanza.parra@unisabana.edu.co
861-5555 ext 1499

Juan Comilo Gómez
Cod. 200420473

ASUNTO: CARTA CONSENTIMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

RECOLECCION DE MUESTRAS ESCRITAS PARA MEDIR EL IMPACTO DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE ESCRITURA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Proyecto de investigación:

“El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”

Apreciado estudiante de Plan Umbrella:

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras creó un ambiente de aprendizaje en línea en Virtual Sabana con el fin de promover el desarrollo de las competencias comunicativas en una segunda lengua a través del uso de una variedad de recursos que cuentan con el apoyo de monitores y asesores. Teniendo en cuenta este objetivo, estamos muy interesados en estudiar el nivel de desarrollo de la competencia escrita que usted reflejan luego de cursar el plan de trabajo independiente: “Plan Umbrella”. Este proyecto cuenta con el aval del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el programa de Maestría en Informática Educativa del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana y lleva por título: “El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”.

La información será recopilada por medio de la recolección de muestras escritas y una entrevista posterior para profundizar en algunos temas de interés para el proyecto. Cabe anotar que para el manejo ético de esta información se garantiza:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información que se recopile.
3. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y finales del Plan Umbrella o en otros niveles que cursen en un futuro.

La información que usted nos brinde es sumamente valiosa puesto que servirá de insumo para examinar nuestros planes de acción y su participación en dicho proyecto es totalmente voluntaria.

Cualquier duda que tenga sobre el propósito y proceso de la investigación con gusto la resolveré.

Agradezco de antemano su autorización para contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

Constanza Parra Castañeda
Coordinación de Plan Umbrella
constanza.parra@unisabana.edu.co
861-5555 ext 1499

Daniel Mauricio Cuevas R
C.C. 1018421253
200620276

ASUNTO: CARTA CONSENTIMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

RECOLECCION DE MUESTRAS ESCRITAS PARA MEDIR EL IMPACTO DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA DE ESCRITURA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Proyecto de investigación:

“El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”

Apreciado estudiante de Plan Umbrella:

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras creó un ambiente de aprendizaje en línea en Virtual Sabana con el fin de promover el desarrollo de las competencias comunicativas en una segunda lengua a través del uso de una variedad de recursos que cuentan con el apoyo de monitores y asesores. Teniendo en cuenta este objetivo, estamos muy interesados en estudiar el nivel de desarrollo de la competencia escrita que usted reflejan luego de cursar el plan de trabajo independiente: “Plan Umbrella”. Este proyecto cuenta con el aval del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el programa de Maestría en Informática Educativa del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana y lleva por título: “El impacto de un ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de escritura en Plan Umbrella”.

La información será recopilada por medio de la recolección de muestras escritas y una entrevista posterior para profundizar en algunos temas de interés para el proyecto. Cabe anotar que para el manejo ético de esta información se garantiza:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información que se recopile.
3. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y finales del Plan Umbrella o en otros niveles que cursen en un futuro.

La información que usted nos brinde es sumamente valiosa puesto que servirá de insumo para examinar nuestros planes de acción y su participación en dicho proyecto es totalmente voluntaria.

Cualquier duda que tenga sobre el propósito y proceso de la investigación con gusto la resolveré.

Agradezco de antemano su autorización para contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

Sandra P. Garavito

Constanza Parra Castañeda
Coordinación de Plan Umbrella
constanza.parra@unisabana.edu.co
861-5555 ext 1499

BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (Marzo de 2004). *Internet en el Aula: Las Webquest*. Recuperado el septiembre de 2010, de Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm
- Baker, J., & Brizee, A. (2010). *Purdue Online Writing Lab*. Recuperado el 11 de noviembre de 2010, de <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/685/01/>
- Bañados, E., & Ripoll, M. (2006). *ICTs and interactive multimedia b-learning environments for teaching and learning English as a foreign/second language*. . Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.formatex.org/micte2006/Downloadablefiles/oral/ICTs%20and%20>
- Bates, T. (2001). *UNESCO - International Institute for Educational Planning*. Recuperado el 08 de 2009, de National strategies for e-learning in post-secondary education and training: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126230e.pdf>
- Bausela Herreras, E. (2003). Diseño de un programa instruccional piloto de metacognición con relación a la expresión escrita dirigida a alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14 (1), pp. 83-96. ISSN: 1130-2496.
- Blau, S., Whitney, A., & Cabe, R. (2006). *Evaluating HIMPac: Teacher and Student Outcomes Through a Professional Development Program in the Teaching of Writing*. Recuperado el 21 de febrero de 2010, de National Writing Project: <http://www.nwp.org/cs/public/print/programs/lrsi?x-t=resources.view&showall=1>
- British Accredited Open Learning. (2010). *Open Learning Today*. Recuperado el 04 de 2010, de <http://www.baol.co.uk/>
- Byline Media. (2012). *Free text readability consensus calculator*. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de Readability Formulas.com: <http://www.readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php>
- Capital Community College Foundation . (2002). *The Guide to Grammar and Writing*. Recuperado el agosto de 2011, de <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/index.htm>
- Carrió Pastor, M. L. (2002). *Tesis Doctoral. Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Valencia: ProQuest Information and Learning Company.
- Chao, Y.-C. J., & Lo, H.-C. (September de 2011). *Students' Perceptions of Wiki-Based Collaborative Writing for Learners of English as a Foreign Language*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011, de Taylor & Francis Online. ISSN 1744-5191: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10494820903298662>

- Cintel. (s.f.). *Interactiv. Interacción con la información*. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de <http://www.interactic.org.co/>
- Colombia aprende. La red del conocimiento. (2007). *Plan de Clases*. Recuperado el 20 de octubre de 2011, de Colombia aprende. La red del conocimiento: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-121199.html>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Convenio de Asociación E-learning 2.0 Colombia. (febrero de 2007). *Propuesta de Metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning*. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de <http://www.google.com.co/#hl=es&output=search&client=psy-ab&q=La+Propuesta+de+Metodologia+para+Transformar+Programas+Presenciales+a+Virtual+es+o+E-learning+&oq=La+Propuesta+de+Metodologia+para+Transformar+Programas+Presenciales+a+Virtuales+o+E-learning+&a>
- Delors, J., Al Mulfti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y otros. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado el 17 de 10 de 2011, de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras. (2006). *"Scaffolding" para Promover la Autonomía en un Centro de Recursos*. Bogotá.
- Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras. (2006). *Documento de Reestructuración Curricular para los Programas de Proficiencia en Lengua Extranjera en La Universidad de La Sabana*. Chía.
- Deutsche Welle. (2012). *Trapped in Illiteracy*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, de DW: <http://www.dw.de/dw/article/0,,445044,00.htm>
- Dodge, B. (2007). *WebQuest.Org*. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://webquest.org/>
- Driessen, M., van Emmerik, J., Fuhri, K., Spotti, M., & Nygren-Junkin, L. (8 de 2011). *European Commission. Joint Research Center. Institute for Prospective Technological Studies*. Recuperado el 2 de 2012, de ICT Use in L2 Education for Adult Migrants. A qualitative study in the Netherlands and Sweden. Joint Research Centre. European Commission.: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4539>
- EDEN Secretariat. (2001). *Higher Education Open and Distance Learning Knowledge Basic for Decision Makers*. Recuperado el 26 de 08 de 2010, de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CGEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Feducation%2Fstudyingabroad%2Fhighlights%2Fodl_kb%2Feden_one.doc&ei=SsrBT86SG4WY8gSP7PCYCw&usq=AFQjCNGjVm3ib-bnAQv-sAaxhhd9w2DuZw

- Fandos Garrido, M. (2003). *Tesis doctoral. Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 10 de agosto de 2011, de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0318105-122643//Etesis_1.pdf
- Ferris, D. (2004). The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). (C. S. University, Ed.) *Journal of Second Language Writing* (13), pp. 49-62.
- Flower, L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- García Suárez, C. I. (2003). Investigación cualitativa como jazz. Variaciones prospectivas de una analogía. *Nómadas* (18), pp. 10-18. ISSN: 0121-7550.
- Genesee, F. (Ed.). (1994). *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Graesser, A., McNamara, D., Louwerse, M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods* , 193-202.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. En D. Schunk, & B. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. (págs. 20 - 39). Nueva York: The Guilford Press.
- Hamp-Lyons, L., & Heasley, B. (2006). *Study Writing. A course in writing skill for academic purposes*. United Kingdom: Cambridge.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2003). *Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities*. Recuperado el 19 de agosto de 2009, de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3813/
- Harris, K., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. En B. Zimmerman, & D. Schunk, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pág. 376). New York: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Idol, L., & Jones, B. F. (Eds.). (1990). *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. . Routledge.

- Krashen, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 231-255.
- Lugo Vásquez, V. E. (2010). *Effects of an 8LEM-framed strategy on ESL academic writing skills*. Tesis de grado, Bogotá.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20), pp. 165-193. ISSN: 1657-6276.
- Mejía, A., & Tejada, H. (2001). *La Construcción de Modalidades Bilingües en Colegios Monolingües de Cali: Colegio la Colina*. Recuperado el 4 de 2011, de <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/03/05.%20Anne-Marie.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional.(1999). *Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros*. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Scribd*. Recuperado el 21 de 11 de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/17386636/Guia-procesos-metacognitivos>
- Ministerio de Educacion Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés ¡El reto!* Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de julio de 2009). *Educación virtual o educación en línea*. Recuperado el 4 de agosto de 2011, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Recuperado el 6 de marzo de 2012, de www.mineduacion.gov.co
- Mourad, A. (2007). The effectiveness of a program based on self-regulated strategy development on the writing skills of writing-disabled secondary school students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. , ISSN. 1696-2095. Vol. 7 (No. 17), pp 5 - 24.
- Musumeci, D. (1998). *Writing in the Foreign Language Curriculum. soup and (fire) crackers*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Naranjo Hernández, J. A. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de Universitetet i Bergen | Institutt for fremmedspråk: <https://bora.uib.no/bitstream/1956/3828/1/56488554.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2009). *Technical Report and Data File User's Manual for the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC: US Department of Education.

- Niglas, K. (septiembre de 2000). *Education-Line*. Recuperado el agosto de 2010, de Combining quantitative and qualitative approaches.:
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001544.htm>
- Nunberg, G. (1990). *The Linguistic of Punctuation.(Lecture Notes. Center for the Study of Language and Information)*. United States: Leland Stanford Junio University.
- Papert, S. (1999). *Ghost in the Machine: Seymour Papert on How Computers Fundamentally Change the Way Kids Learn*. Recuperado el 30 de octubre de 2010, de
<http://www.papert.org/articles/Ghostinthemachine.html>
- Perin, D. (2002). Repetition and the informational writing of developmental students. *Journal of Developmental Education* , 2-18.
- Population Reference Bureau. (2012). *Population Reference Bureau*. Recuperado el mayo de 2012, de <http://www.prb.org/About/AnnualReports.aspx>
- Proyecto i-AFIEL. (2008). *Enfoques Innovadores para la Inclusión Total en el Aprendizaje a través de las TIC*. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de
https://observatorio.iti.upv.es/media/managed_files/2008/07/18/Guia-i-AFIEL.pdf
- Pulido Aguirre, Y. A. (2010). *La Interferencia Léxica Español (L1)-Inglés (L2) e Inglés (L2)-Español (L1) en el Texto Escrito de Estudiantes de grado 9 del Colegio Bilingüe Pío XII*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística, Bogotá.
- Rayón-López, A., Ledesma, R., & Escalera, S. (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Recuperado el 10 de 06 de 2009, de Instituto Politecnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE: <http://www.somece.org.mx/virtual2002>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de Real Academia Española:
<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltGUIBusDPD?lema=coma>
- Rivano Fischer, E. (2007). *Manual de Puntuación*. Recuperado el 27 de abril de 2011, de Scribd:
<http://es.scribd.com/doc/23859159/Manual-de-Puntuacion-del-Espanol>
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve* , Vol. 12 (2), pp. 289-305.
- Roger, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject desing writing intervention research. *Journal of Education Phychology* (100), 879-906.
- Ruiz Martín, M. (2011). *La Profesionalización de las Estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana a Partir del Uso de los Medios y Tecnologías de la Información*. Proyecto de grado para optar al titulo de Magister en Pedagogia, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Bogotá.

- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa*. (A. E. Ltda, Ed.) Recuperado el 20 de octubre de 2011, de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/7634389/Casilimas-Sandoval-Investigacion-Cualitativa>
- Sarmiento Moreno, L. A. (2007). Modelo Colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED. *Historia de la Educación Colombiana* , 73-100.
- Schrock, K. (2012). *Discovery Education*. Recuperado el 20 de septiembre de 2009, de Kathy Schrock's Guide for Educators: <http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/webquest/webquest.html>
- Schwienhorst, K. (2012). *Simulation & Gaming*. Recuperado el 17 de 11 de 2011, de Sage Journals: http://sag.sagepub.com/search?fulltext=CALL&sortspec=date&submit=Submit&andorexactfulltext=phrase&src=selected&journal_set=spsag
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (5a ed.). México: International Thomson Editores.
- Slater, M., Sadagic, A., Usuh, M., & Schroeder, R. (2006). *MIT Press Journals*. Recuperado el 2011, de <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/105474600566600>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sullivan, K., & Lindgren, E. (Edits.). (2006). *Computer keystroke logging and writing: methods and applications*. (1a ed.). Oxford: Emerald Group Publishing.
- Tanner, R., & Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach. Coursebook*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Tellis, W. (July de 1997). *Introduction to Case Study*. Recuperado el 30 de agosto de 2010, de The Qualitative Report. Vol. 3 (2): <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press .
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* , 111- 122.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*.
- UNESCO. (enero de 2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (04 de 2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar*. Recuperado el 06 de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

- Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – America Latina 2004 – 2007*. Bilbao: RGM, S:A.
- Universidad de La Sabana. (Marzo de 2004). *Plan de Desarrollo 2003-2007*. Recuperado el junio de 2010, de Universidad de La Sabana:
<http://sabanet.unisabana.edu.co/admon/autoevaluacion/metas20042005.pdf>
- Universidad de la Sabana. (19 de Noviembre de 2003). *Reglamento de Estudiantes de Pregrado*. Recuperado el 10 de Octubre de 2009, de Universidad de la Sabana:
<http://www.unisabana.edu.co/unidades/registro-academico/reglamento-de-estudiantes/>
- University of California. (2010). *National Writing Project*. Berkeley, CA: University of California.
- Vangenhuchten, L., De Ridder, I., & Seseña Gómez, M. (2012). *Acrecentar la automatización a través del enfoque por tareas*. Recuperado el 10 de marzo de 2012, de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0008.pdf
- Vargas Acuña, G. (1996). *Boletín de CIENTEC*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de Un concepto de ensayo. Redaccion de documentos científicos, informes técnico, artículos científicos, ensayos: <http://www.cientec.or.cr/concurso2/concepto.html>
- Varón Rondón, G. L., & Moreno Angarita, M. (2009). *La Escritura Académica y Ambientes Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia, Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes, Bogotá. ISBN 9789587192629.
- Villegas, J. (January de 2007). *Computer Mediated Communication and Writing: A case study at the Language Center*. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de EC-CALL Journal:
http://convena.upb.edu.co/cdelenguas/EC_CALL/CMC_write.html
- Visser, J. (8 de Agosto de 1999). *Changing Learning Environments: The Real and not so Real of Reality and Virtuality*. Recuperado el 20 de julio de 2010, de <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/virtual.pdf>
- Yang, W. (2010). A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1 (3), pp. 266-268.