



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACION**

**Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de
educación media de una institución pública**

Tesis que para obtener el grado de:

**Magister en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-
aprendizaje**

Presenta:

Adriana Paola Rincón Acevedo - A01314191

Asesor Tutor:

Mtra. Patricia Villarreal Montemayor

Asesor Titular:

Dra. Martha del Ángel Castillo

Villavicencio, Colombia

Diciembre de 2013

Dedicatoria

Esta tesis se la dedico a mi Dios quien supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desfallecer en los inconvenientes que se presentaron, enseñándome a enfrentar las adversidades sin perder el horizonte ni desfallecer en el intento.

A mi madre, mi hija y mi esposo por toda la paciencia que tuvieron durante mi estudio de maestría, por su amor, comprensión y ayuda en los momentos difíciles y por su apoyo incondicional. Todo esto para que pudiera sacar adelante mis estudios de posgrado. Son ustedes mi motivación, inspiración y felicidad.

A quienes han sido, son y serán mis estudiantes porque son el argumento del por qué hacer el mayor esfuerzo y ser cada vez mejor. Son ustedes quienes me hacen crecer como persona y como profesional y quienes a lo largo de mi carrera me han enseñado que si vale la pena dedicar mi vida a formar seres humanos integrales y que no fue una equivocación escoger la mejor profesión del mundo: el ser docente.

Agradecimientos

Agradezco a la maestra Silvia Patricia Villareal, por su experta asesoría, sus acertadas y precisas orientaciones, su don de buena persona humana, sus constantes retroalimentaciones y consejos en pro de realizar un excelente trabajo investigativo; a la vez que a la Dra. Martha Del Ángel, quien en su condición de asesor titular, fue un apoyo constante y motivador en este proceso.

Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de Educación media de una institución pública

Resumen

El presente trabajo de tesis ha sido titulado: Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública. El planteamiento del problema gira alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa a través del desarrollo de la competencia comunicativa, fortaleciendo el proceso de escritura el cual no se da tan fácilmente, ya que esta habilidad requiere de algún tipo de aprendizaje y donde inicialmente se enfoca en los procesos cognitivos de la escritura para realizar composiciones en inglés. La metodología es de tipo descriptivo desde el paradigma cualitativo. La muestra seleccionada y grupo piloto se conformó con seis estudiantes de grado 11°. Las técnicas seleccionadas para la recolección de datos fueron la encuesta, la entrevista, la observación durante seis sesiones y los documentos realizados por los participantes durante el acto de composición en inglés. Se efectúa luego un trabajo de análisis en espiral y de manera dialéctica por medio de comparaciones del antes y el después del uso de los procesos cognitivos implicados en la escritura, en las composiciones hechas por los participantes. Los resultados muestran que la implementación de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura ayuda a que los estudiantes realicen mejores composiciones escritas y que cada proceso cumple una función especial antes de dar por finalizado un texto.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.1.1 La expresión oral y la expresión escrita.....	2
1.1.2 Adquisición de la destreza de comunicación escrita.....	3
1.2 Definición del problema.....	6
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1 Objetivo General.....	8
1.3.2 Objetivos específicos.....	8
1.4 Justificación.....	9
1.5 Limitaciones y delimitaciones del estudio.....	12
1.6 Definición de términos.....	14
Capítulo 2. Marco teórico.....	17
2.1 Implicaciones en la enseñanza aprendizaje del inglés en Colombia.....	18
2.1.1 El inglés como lengua extranjera.....	19
2.1.2 El inglés como segunda lengua.....	19
2.1.3 Características de la población con relación a la enseñanza del idioma extranjero.....	20
2.1.4 Marco Común Europeo y niveles de referencia.....	21
2.2 Competencia comunicativa.....	25
2.2.1 Competencia gramatical.....	25
2.2.2 Competencia Sociolingüística.....	26
2.2.3 Competencia discursiva.....	27
2.2.4 Competencia estratégica.....	28

2.3 Principios comparativos con el enfoque comunicativo.....	28
2.3.1 Partir del progreso actual del educando.....	29
2.3.2 Construir aprendizajes significativos.....	30
2.3.3 Modificar esquemas de conocimientos previos.....	31
2.3.4 Estudiantes activos.....	31
2.3.5 Aprender a aprender.....	32
2.4 La expresión escrita.....	33
2.4.1 El modelo de etapas.....	35
2.4.2 El modelo del procesador de texto.....	35
2.4.3 El modelo de Hayes y Flower.....	36
2.4.4 El modelo de Scardamalia y Bereiter.....	37
2.4.5 Otros modelos que explican el proceso de expresión escrita.....	39
2.5 Adquisición de la destreza de producción escrita.....	40
2.5.1 Enfoques en la enseñanza de la escritura.....	42
2.6 Procesos cognitivos en la comunicación escrita.....	45
2.6.1 El proceso de planificación.....	46
2.6.2 El proceso de transcripción o redacción.....	47
2.6.3 El proceso de revisión.....	48
2.7 Investigaciones empíricas.....	49
2.7.1 Investigación Empírica Número 1.....	49
2.7.2 Investigación Empírica Número 2.....	52
2.7.3 Investigación Empírica Número 3.....	53
2.7.4 Investigación Empírica Número 4.....	54
2.7.5 Investigación Empírica Número 5.....	56
2.7.6 Investigación Empírica Número 6.....	57
2.7.7 Investigación Empírica Número 7.....	58

2.7.8 Investigación Empírica numero 8.....	59
Capítulo 3. Método.....	62
3.1 Marco contextual.....	65
3.2 Participantes.....	66
3.3 Instrumentos de recolección de datos.....	67
3.3.1 Observaciones.....	67
3.3.2 Entrevistas.....	68
3.3.3 Documentos.....	69
3.4 Procedimiento en la aplicación de instrumentos.....	70
3.5 Prueba piloto.....	72
3.6 Estrategia de análisis de datos.....	74
3.7 Aspectos éticos.....	76
Capítulo 4. Análisis de datos y resultados.....	78
4.1 Actitud frente al acto de escribir.....	79
4.2 Uso de la competencia gramatical y discursiva.....	86
4.3 Procesos cognitivos de la escritura.....	89
4.4 Confiabilidad y validez.....	96
Capítulo 5. Conclusiones.....	98
5.1 Principales hallazgos.....	98
5.2 El proceso de planificación en la expresión escrita.....	99
5.3 El proceso de transcripción en la expresión escrita.....	100
5.4 El proceso de revisión en la expresión escrita.....	101
5.5 Limitaciones, sugerencias y recomendaciones para investigaciones futuras..	102

5.5.1 Limitaciones.....	102
5.5.2 Sugerencias.....	104
5.5.3 Recomendaciones para investigaciones futuras.....	105
Referencias.....	107
Apéndices.....	116
Apéndice A. Guía de entrevista.....	116
Apéndice B. Rejilla de Observación.....	117
Apéndice C. Carta de autorización del rector.....	118
Apéndice D. Carta de autorización de los participantes.....	119
Apéndice E. Fotografías.....	125
Curriculum vitae.....	126

Introducción

Este trabajo de tesis ha sido titulado: Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública. Con esta indagación se pretende que estudiantes de grado 11° realicen mejores composiciones escritas en inglés haciendo uso de los procesos cognitivos de la escritura y desarrollando de esta manera la competencia comunicativa enfocada hacia la habilidad de escritura. En este sentido, este proyecto de investigación, se estructura en cinco capítulos: el planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología, el análisis de datos y resultados y las conclusiones del estudio.

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema a través de seis apartados. En el primero se mencionan los antecedentes relacionados con el tema de investigación. En el segundo, se realiza la definición del problema. En el tercero, se menciona lo que se hará en el estudio por medio del objetivo general y los específicos. En el cuarto se plasma la justificación; es decir, la importancia y la contribución que se hará al respecto para el mejoramiento de la práctica educativa. En el quinto, se mencionan las limitaciones y delimitaciones del estudio. En el sexto, se hace una aproximación a los conceptos empleados de forma recurrente en el trabajo.

En el segundo capítulo, se integran las teorías, enfoques teóricos y antecedentes que hacen referencia al problema de investigación mencionando las implicaciones en la enseñanza aprendizaje del inglés en Colombia, el desarrollo de la competencia comunicativa, los modelos que se han tenido en cuenta con relación al proceso de

escritura, los enfoques y finalmente el apartado más relevante de la investigación como son los procesos cognitivos de la escritura.

El tercer capítulo, se refiere al diseño, la estrategia metodológica para construir los instrumentos y de forma detallada el procedimiento desarrollado para realizar la investigación. Además, se presenta a los participantes del estudio, como fue la prueba piloto, las estrategias de análisis de datos y los aspectos éticos tenidos en cuenta durante el desarrollo de la investigación.

En el cuarto capítulo, el proceso de análisis de resultados se realiza orientado a responder la pregunta de investigación. De esta manera, en correspondencia al objetivo general y los específicos, se hace el análisis a partir de los datos y las categorías establecidas presentando en cada categoría la evidencia obtenida en el trabajo de campo de acuerdo a los instrumentos utilizados para la recolección de información. Se cierra con un apartado de confiabilidad y validez.

En el quinto capítulo, se presentan las conclusiones a las que se llegaron con el proceso investigativo sobre la importancia de los procesos cognitivos de la escritura y el fortalecimiento de la habilidad de escritura en inglés. Además, se mencionan las limitaciones del estudio, las sugerencias y recomendaciones a tener en cuenta para investigaciones futuras al respecto.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este capítulo se expone el planteamiento del problema, el cual se estructura en seis apartados. En el primero se describen los antecedentes, y luego se lleva a cabo la definición del problema para lo cual se presenta la pregunta de investigación. En el tercero se refiere a lo que se hará en la investigación con relación al objetivo general y los específicos. Se habla luego de la importancia de realizar esta investigación y de las contribuciones que se tendrán al respecto para el mejoramiento de la práctica educativa. También se mencionan las limitaciones y delimitaciones así como la definición de algunos términos que serán empleados de forma recurrente en la investigación.

1.1 Antecedentes

Nunan (1991) menciona que tener un dominio de la escritura no es una tarea fácil de aprender ni siquiera en la lengua materna, pues a pesar de los muchos años que se dedican al desarrollo de esta destreza, los estudiantes manifiestan incomodidad al escribir un texto. Es así como la escritura se convierte para los estudiantes en una destreza lingüística difícil de adquirir. Dicha sensación de dificultad a la hora de producir un texto escrito viene determinada por la densidad léxica (Nunan, 1991).

De acuerdo a lo expuesto por Lindemann (1987) la escritura es una parte importante del proceso de comunicación que brinda la oportunidad de acceder al mundo globalizado y cada vez más competitivo dándoles herramientas para que los estudiantes se comuniquen de forma escrita teniendo así mejores oportunidades laborales y académicas. Aunque es claro que el proceso de escritura es fundamental en el proceso

de comunicación, se evidencia que muchos de los estudiantes se sienten temerosos y frustrados al momento de escribir en inglés.

Dentro de las muchas formas con que cuenta el hombre para comunicarse con sus semejantes está la expresión escrita. En este sentido, los docentes a cargo de la enseñanza de las lenguas extranjeras tienen el reto de incentivar nuevas prácticas de la habilidad de escritura donde la redacción y todo el proceso que gira en la producción de textos escritos se conviertan en actividades creativas y que a la vez permitan desarrollar habilidades para que los estudiantes sean comunicadores competentes.

1.1.1 La expresión oral y la expresión escrita. Entre algunas formas de comunicación se tiene la expresión oral y la expresión escrita las cuales son totalmente diferentes. Por ejemplo; en la comunicación escrita se manejan grafemas en lugar de sonidos; puntuación en lugar de entonación, ritmo, y acento. La comunicación oral es inmediata mientras que la escritura es definida en tiempo y espacio. La comunicación oral es entre varias personas en un momento específico incluyendo siempre palabras, mientras que en la comunicación escrita, el receptor no está presente, pero puede ser real. En la comunicación oral los códigos no verbales tienen una gran importancia mientras que en el escrito las palabras están solas en el texto. A pesar de estas diferencias la expresión oral y escrita se relacionan estrechamente, son interdependientes y se influyen mutuamente.

A pesar del carácter primario que se le confiera a la expresión oral, no se puede negar la importancia de una buena comunicación escrita ya que un comunicador

competente es aquella persona que puede desempeñarse adecuadamente de manera oral o escrita, en diferentes situaciones comunicativas y que reconoce las reglas de uno y otro código así como sus dificultades. Estos comunicadores competentes tienden a alcanzar grandes logros en su vida. Entonces, si lo que buscan los docentes de lenguas extranjeras es crear comunicadores competentes, se debe partir desde la didáctica del aula, promoviendo la expresión oral y escrita convirtiendo esta última en un acto placentero y creativo y no en un momento de angustia y frustración para los estudiantes. De esta manera se pueden desarrollar las habilidades que harán de ellos comunicadores competentes dispuestos a enfrentar el mundo competitivo de hoy.

1.1.2 Adquisición de la destreza de comunicación escrita. La escritura es un proceso que no se da tan fácilmente. Esta habilidad requiere de algún tipo de aprendizaje. No surge solo con emplear un correcto vocabulario y conocer la gramática, sino que se tiene que enseñar de forma específica. Esto significa que no es suficiente con desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas; sino que además, implica aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales (Trible, 1996; Nunan, 1991; Pincas, 1982). Se llega entonces a la conclusión que para escribir de forma coherente, apropiada y eficaz se requiere también tener en cuenta la finalidad del texto y las características del receptor de dicho texto. Aunque el emisor no vea a su receptor si debe tener presente la intención de lo que quiere expresar y que efecto causara en quien lee lo que ha plasmado a través del acto de escribir.

Como se ha mencionado anteriormente, lo que se quiere es que los estudiantes sean comunicadores competentes y que en lo que respecta a la escritura para lograr que

escriban correctamente y de forma efectiva, Scarcella y Oxford (1992) manifiestan que deben dominar los cuatro componentes de la competencia comunicativa que defienden Canale y Swain (1980):

-*Competencia gramatical*: utilización de la gramática (morfología y sintaxis), vocabulario y ciertos mecanismos de la lengua como la puntuación o la ortografía.

-*Competencia sociolingüística*: permite variar el uso de la lengua con respecto al tema, género, lector y finalidad del texto para adaptarse a la comunidad discursiva determinada.

-*Competencia discursiva*: Consiste en organizar el texto para que tenga coherencia y cohesión.

-*Competencia estratégica*: Se trata de utilizar estrategias que permitan aumentar la competencia para escribir de forma efectiva, como por ejemplo, planificar, componer o revisar el texto.

Antes de empezar el proceso de escritura, los estudiantes necesitan conocer el objetivo o finalidad de la misma y saber qué intención se tiene al escribir un texto. De esta manera es recomendable que el alumno se familiarice con el tipo de texto antes de practicar las destrezas implicadas en su escritura y cualquier aspecto que se enseñe debe demostrarse a través de un modelo (Tribble, 1996). El docente debe brindar a los estudiantes un modelo que sirva de referencia para realizar el texto que se requiera.

El proceso de escritura, además de componer, implica comunicar (Hedge, 1988).

Este proceso requiere que el escritor tenga en mente un contexto apropiado, pues sin él es difícil decidir qué escribir y cómo hacerlo. La elaboración del escrito y el estilo dependen del tipo de lector. Tener en cuenta el contexto permite escribir de forma efectiva ya que el proceso de escritura adquiere así un propósito comunicativo.

Es de enseñarles a los estudiantes que cualquier tema puede estar relacionado con alguna variedad de escritura. Por lo tanto, un enfoque comunicativo del mismo enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes no solo con estructuras gramaticales y cierto vocabulario apropiados, sino también para alcanzar los objetivos comunicativos que normalmente vienen asociados con el tema en cuestión (Pincas, 1982).

Todas aquellas actividades o estrategias de escritura que empleen los docentes para que los estudiantes de lenguas extranjeras escriban, deben estar encaminadas a que el estudiante escriba textos completos que transmitan un tipo de comunicación bien conectada, contextualizada y apropiada (Hedge, 1988). Aunque no es fácil, es claro que los estudiantes sienten la necesidad de expresarse de forma escrita, pero que por falta de práctica, y manejo de habilidades lingüísticas entre otras razones, este proceso se torna más difícil para ellos.

De acuerdo a lo que plantea El Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es que los estudiantes al terminar su secundaria deben haber alcanzado cierto dominio en relación a la escritura. Se espera que los estudiantes de educación media sean capaces de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal. Es por esto que se

quiere que los estudiantes en el nivel B1 escriban teniendo en cuenta lo que demanda el marco común europeo para este nivel.

1.2 Definición del problema

El mundo actual avanza cada vez más en dirección a la globalización, y se hace necesario que todos los ciudadanos se preparen para enfrentar el desafío que una nueva sociedad impone. Por tales motivos, resulta indispensable la integración de conocimientos para dar respuestas también integradas a los problemas. Una condición necesaria para conseguir tales fines es el intercambio de experiencias en las diferentes áreas del saber humano. De esta forma, la comunicación entre los diferentes pueblos del planeta requiere de mecanismos que la garanticen y, entre ellos, ocupa un lugar primordial el lenguaje.

La orientación hacia el futuro se convierte en una fuente de creatividad y agiganta el desafío global del desarrollo de la inteligencia a nivel mundial. Por ende, la educación como factor de cambio e inversión social más eficaz para el desarrollo, debe garantizar responder a los retos de la calidad educativa, el desarrollo pleno del potencial humano. En consecuencia con esta transformación lo que se requiere generalizar es la competencia para dar respuestas válidas a los problemas educativos concretos, previamente determinados.

En la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera, los profesores se cuestionan la poca solidez de los conocimientos y las reducidas posibilidades de la utilización del idioma en situaciones reales por parte de los estudiantes y la

inconformidad de estos por la poca durabilidad de los conocimientos y la incapacidad de utilizarlos de forma productiva. Todo esto requiere de esfuerzos para transformar esta realidad y las necesidades educativas y de aprendizaje de los alumnos.

El problema de investigación planteado es ¿de qué manera los procesos cognoscitivos implicados en la escritura ayudan a que los estudiantes de educación media de una institución pública realicen mejores composiciones escritas? La necesidad de investigar sobre esta temática surge al observar que los estudiantes de educación media tienen dificultades para expresarse de manera escrita. A ellos les cuesta mucho expresar sus ideas y a la mayoría no les gusta escribir. Pincas (1982) menciona algunas de las razones por las cuales los estudiantes no se comunican de forma escrita en inglés. Sintetizando sus ideas, se tiene que:

A ellos les cuesta empezar y se sienten abrumados por la tarea de escribir, necesitan concentración para formar las letras: no es un proceso automático, les resulta difícil organizar y usar los mecanismos de escritura, les falta rapidez y eficiencia para encontrar la palabra o palabras adecuadas para expresar una idea, les resulta difícil elaborar sus ideas con fluidez, les cuesta llevar un registro de sus pensamientos así como escribirlos en papel, sienten que el proceso de escribir en papel es lento y aburrido, sienten que lo escrito nunca resulta lo que ellos querían, creen que su trabajo escrito es descuidado pese a haber dedicado mucho tiempo y esfuerzo. Son disgráficos, es decir que tienen extrema dificultad para escribir de manera legible como consecuencia de problemas de procesamiento a nivel cognitivo básico. Sufren de dislexia, que causa problemas de ortografía e interfiere con el uso automático del mecanismo de la escritura,

conocen muy poco la gramática y su vocabulario es muy limitado.

Estas son algunas de las razones fundamentales por las cuales la mayoría de los estudiantes involucrados en esta investigación se ven afectados para llevar a cabo el proceso de escritura en una segunda lengua y para el caso de esta investigación en la lengua inglesa. Además, muchas veces se les pide a los estudiantes escribir, sin tener en cuenta sus intereses y aquí también radica la motivación que tengan para realizar sus escritos.

1.3 Objetivos

El objetivo general y los cinco objetivos específicos son lo que realmente se quiso hacer con relación a la investigación. Estos objetivos son los que se mencionan a continuación:

1.3.1 Objetivo general. Fomentar los procesos cognoscitivos de la escritura en inglés a través de diferentes composiciones en los estudiantes de educación media de un colegio público de la ciudad de Villavicencio quienes se encuentran en un nivel A1 en escritura según el Marco Común Europeo de enseñanza para las Lenguas Extranjeras.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Analizar el uso de la escritura en inglés de los estudiantes de educación media de un colegio público de Villavicencio.
2. Conocer qué procesos cognoscitivos emplean los estudiantes de un colegio público de Villavicencio al momento de escribir en inglés.

3. Describir como ocurre el proceso de escritura en inglés en los estudiantes de educación media de un colegio público de Villavicencio y de qué manera intervienen los procesos cognoscitivos en sus composiciones.
4. Determinar qué tan efectivos resultan los borradores y el proceso de revisión antes de dar por terminada una composición.
5. Orientar a los estudiantes para que desarrollen habilidades de composición en inglés, teniendo en cuenta los procesos de planificación, transcripción y revisión de sus escritos.

1.4 Justificación

El aprendizaje de un idioma es una actividad compleja sin importar la lengua que se estudie. Dicha tarea exige al estudiante el desarrollo de cuatro habilidades básicas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Idealmente, el docente de lenguas extranjeras debe dedicar el tiempo suficiente a la práctica de cada habilidad para proveer al estudiante de una formación integral en un determinado idioma. Y aún así dedicando todo el tiempo y poniendo en práctica el uso de la segunda lengua, a los estudiantes de educación media se les dificulta expresarse de forma escrita en inglés.

La escritura es un proceso interactivo en el cual el escritor comunica sus ideas a través del uso del discurso directo (Harmer, 2001). Así mismo este autor señala que para que el estudiante desarrolle esta destreza el docente debe incentivar la práctica

continua de la misma, tomando en cuenta los factores que la constituyen. En atención a esto, Brown (2001) establece que la escritura es un proceso formal donde el escritor plasma sus ideas considerando las posibles interpretaciones de sus lectores, tomando en cuenta que se pueden encontrar física y temporalmente distantes. Igualmente la escritura se concibe como un proceso permanente, ya que las ideas quedan plasmadas en material impreso. De la misma forma, la escritura implica el uso de amplio vocabulario y de elementos discursivos y gramaticales de manera apropiada, los cuales pueden ser obtenidos a través de la práctica constante de la lectura.

La presente investigación pretende fomentar en los estudiantes la habilidad comunicativa por medio de la expresión escrita en el idioma inglés y a la vez; enseñarles a usar los procesos cognitivos de la escritura para que puedan expresarse en forma escrita. Los estudiantes de educación media involucrados en dicha investigación serán los más beneficiados con este trabajo ya que fortalecerán sus habilidades comunicativas en la lengua inglesa, mejorarán su rendimiento académico y potenciarán su nivel de adquisición del inglés.

La importancia de esta investigación radica en brindar a los participantes y actores involucrados diferentes estrategias para desarrollar la habilidad de escribir en inglés teniendo en cuenta que escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas, sino que también implica usar nuevas relaciones cognitivas y sociales. Como bien menciona Nunan (1991) la escritura es una destreza lingüística difícil de adquirir. Es por ello, que con esta investigación, también se pretende que los estudiantes involucrados se beneficien en la medida en que pueden ir adquiriendo y

mejorando la expresión y comunicación escrita a través del uso de procesos cognitivos como la planificación y revisión de sus escritos, los cuales deberían utilizar al momento de las actividades de producción escrita.

Con esta investigación se benefician todos aquellos que quieren enseñar y aprender a escribir en inglés, sin temor a expresar lo que piensan y plasmarlo en un texto. Perder la oportunidad de aprender a escribir es quedar excluido de una amplia gama de roles sociales, incluidos aquellos que la mayoría de la gente en las sociedades industrializadas asocian con el poder y el prestigio (Tribble, 1996; Hyland, 2002).

Por medio de esta investigación se busca que los estudiantes de educación media desarrollen la habilidad de escribir en inglés y puedan expresar sus ideas por medio de un texto llegando a dominar los cuatro componentes de la competencia comunicativa que defienden Canale y Swain (1980) mencionados anteriormente.

Por otra parte, considerando cinco criterios de utilidad definidos por Díaz-Barriga y Hernández (2002), la presente investigación también se justifica por lo siguiente:

Conveniencia: Se pretende que los resultados arrojados por la investigación ofrezcan orientaciones a la comunidad educativa sobre cómo los procesos cognitivos de la escritura ayudan a mejorar esta habilidad del inglés en estudiantes de educación media.

Relevancia social: Las conclusiones definidas a partir de esta investigación son transcendentales para la sociedad al beneficiar el desarrollo de las habilidades

comunicativas del inglés y responder a una necesidad actual detectada en el contexto local y nacional.

Implicaciones prácticas: Se pretende aportar recomendaciones en cuanto al uso de los procesos de planificación, transcripción y revisión, para que los estudiantes puedan hacer mejores composiciones a nivel de escritura en inglés.

Valor teórico: Esta investigación sirve para profundizar en el desarrollo de la habilidad de la escritura en inglés en estudiantes de educación media.

Utilidad metodológica: El análisis de los datos recolectados contribuyen con propuestas o guías para la mejora de prácticas docentes en el proceso de enseñanza de habilidades comunicativas en los estudiantes de educación media de una institución pública.

Viabilidad: La investigación es viable ya que se tiene acceso a un centro educativo para llevarla a cabo y es posible obtener la autorización de las autoridades, profesores y estudiantes para realizar el estudio.

1.5 Limitaciones y delimitación del estudio

El propósito principal de esta investigación es fomentar en los estudiantes de educación media de un colegio público de la ciudad de Villavicencio, la habilidad de escribir en inglés, fortaleciendo la competencia comunicativa en lo que respecta a la expresión escrita. En este sentido, se requiere de una amplia y confiable información sobre aquellos elementos que juegan un papel determinante en la comunicación escrita.

La investigación es de carácter cualitativa y los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información fueron entrevistas, observaciones, notas de campo y registro de algunos documentos escritos en lengua extranjera por parte de los participantes quienes es importante mencionar cursaban grado 11 y tenían entre 15 y 17 años de edad y que además su nivel de clasificación era A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras.

Los obstáculos que se encontraron en esta investigación fueron:

-La institución Educativa en donde se desarrolló la investigación, cuenta con un énfasis en Ciencias Naturales y por ende da pocos espacios para profundizar en las demás áreas.

- Es un establecimiento educativo de carácter público en donde se realizan muchos proyectos y actividades culturales y queda poco tiempo para profundizar en las temáticas del plan de estudios.

- Los grupos de estudiantes de educación media están formados por un número que va alrededor de 40 a 45 estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje es bastante complejo debido a la cantidad de estudiantes que hay en el aula de clase.

- Se debe cumplir con las exigencias del programa de área (Contenidos). Todos los temas expuestos en el plan de área deben verse en el transcurso del año escolar. No importa que surjan más actividades de las programadas a nivel institucional.

- El tiempo de desarrollo de la investigación fue bastante limitado ya que la recolección de información y la aplicación de instrumentos se realizó para en el primer semestre del año antes de salir a vacaciones, puesto que este fue el permiso que concedió la Institución, pues después de mitad de año hay varias actividades institucionales programadas y se presentan las pruebas de Estado por lo que hay una preparación especial para los jóvenes de grado 11° en este sentido.

- Los estudiantes involucrados en esta investigación no manifiestan la motivación hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Algunos sostienen que no es importante para ellos porque de todas maneras en sus planes no van a salir del país por sus escasos recursos económicos.

- A los estudiantes de educación media no les gusta invertir tiempo extra en mejorar sus desempeños académicos y para el caso que concierne demuestran poca actitud hacia la mejora de sus escritos en inglés.

1.6 Definición de términos

Competencia comunicativa: La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Competencia gramatical: La competencia gramatical (también llamada competencia lingüística) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

Comunicación: La comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes. La comunicación puede darse mediante la expresión oral, escrita u otro tipo de señales. Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el emisor en un paquete y canalizada hacia el receptor a través del medio. Una vez recibido, el receptor decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.

Estrategias comunicativas: Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas). Consisten en todos aquellos mecanismos de los que

se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

Expresión escrita: La expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, etc. En el proceso de composición escrita, se pueden establecer las siguientes etapas: análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.); producción de ideas; organización de las ideas, p. ej., en un esquema; búsqueda de información; redacción de un borrador; revisión, reestructuración y corrección; redacción definitiva y últimos retoques.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los hallazgos más importantes que se tienen al momento con relación al tema de investigación. Se incluye las teorías clásicas más relevantes del tema que se menciona en la pregunta de investigación y se hace un análisis de esta literatura.

Con esta investigación se busca el fortalecimiento de la competencia comunicativa enfocada hacia la expresión escrita. Se tiene en cuenta la definición del inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera ya que de acuerdo a esta última se enseña el inglés en el establecimiento educativo de educación media donde se desarrolla la investigación. Después de tener claro estos conceptos, se toma como referencia el Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras estableciendo lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar un dominio de cada nivel.

Los involucrados en la investigación, manifiestan que se les hace difícil escribir o expresarse de forma escrita en inglés y cuando lo hacen no siempre tienen en cuenta los procesos cognoscitivos involucrados en la escritura como son la planificación, la transcripción y la revisión de sus escritos, teniendo en cuenta que éste es el constructo principal de esta investigación.

Asimismo, como el eje central de la investigación es la producción escrita y para el caso de inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa, se ha investigado sobre la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia

sociolingüística como componentes de dicha competencia, los cuales suponen la capacidad que tienen los aprendices de usar el idioma en diversas situaciones.

Después de ahondar en lo concerniente a estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa, la investigación se enfoca en la expresión escrita, en la adquisición de esta destreza y en los procesos cognitivos que irrumpen en ella.

2.1 Implicaciones en la enseñanza aprendizaje del inglés en Colombia

La Ley General de Educación (1994, p.34) fija como objetivos de la Educación Básica y Media “La adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera” y “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”.

Teniendo en cuenta esta reglamentación, la gran mayoría de las instituciones educativas en Colombia han optado por ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender el inglés como lengua extranjera. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia desde el grado cero de acuerdo a los nuevos estándares de competencia comunicativa en inglés. Fue así como se escogió el Marco Común Europeo para fijar los niveles de dominio que deben lograr los estudiantes.

La enseñanza del inglés en la Educación Básica Primaria, es de al menos una hora semanal, mientras que para Secundaria y Media la enseñanza del inglés cuenta con un promedio de dos a cuatro horas semanales. Por ello es crucial aprovechar al máximo el tiempo de clase para alcanzar los estándares, vinculando el uso de medios y nuevas

tecnologías de información y comunicación para optimizar la enseñanza y el aprendizaje.

2.1.1 El inglés como lengua extranjera. Este aspecto se refiere a aquella lengua que no se habla en el ambiente inmediato o local, debido a que sus condiciones sociales cotidianas no requieren de su utilización permanente para la comunicación. Una lengua extranjera generalmente se aprende dentro del aula de clase, teniendo en cuenta todas las actividades que desarrollan los estudiantes para la adquisición de la misma. Por lo general, cuando el inglés se enseña como lengua extranjera, los estudiantes están expuestos al idioma durante cortos periodos de tiempo. A pesar de que no se use en circunstancias diferentes a las académicas, los aprendices de una lengua extranjera si pueden tener éxito como comunicadores eficientes (Padrón, 2010).

2.1.2 El inglés como segunda lengua. La segunda lengua es aquella que es fundamental en el desarrollo de actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas. Esta segunda lengua es importante para la comunicación entre los habitantes de un país. Usualmente la adquisición se logra a través del contacto directo en varios escenarios como puede ser la calle, el centro comercial, el cine, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero.

También es conocido que la segunda lengua puede aprenderse en la niñez; así como en el contexto escolar formal, bajo circunstancias favorables para el aprendizaje, especialmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe, como es el caso de los establecimientos educativos que brindan una intensidad horaria de más de 10

horas de inglés a la semana y que el currículo establece ciertas áreas que se deben enseñar haciendo uso del inglés (Arias, 2011).

2.1.3 Características de la población con relación a la enseñanza del idioma extranjero. Los estudiantes involucrados en esta investigación están en el grado 11 de Educación Media. Sus edades oscilan entre los 15 y 17 años de edad. En la institución donde se desarrolla la investigación se trabajan dos horas semanales de inglés optimizando al máximo el tiempo y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, siempre orientados con los estándares básicos de competencia para la enseñanza de las lenguas extranjeras y el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

En el desarrollo de las clases de inglés, los estudiantes trabajan diferentes actividades pedagógicas adecuadas y enfocadas al desarrollo de las cuatro habilidades del inglés como son: leer, escribir, escuchar y hablar. Para esto se utilizan múltiples herramientas o recursos que responden a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos propuestos por los docentes. Los estudiantes quienes participan en el estudio disfrutan de actividades lúdicas donde consideran que aprenden mejor porque se divierten. A la vez se hacen actividades utilizando los medios de comunicación, la música y el internet.

Es de mencionar también, que así como disfrutan de ciertas actividades, también se muestran apáticos ante otras como es el caso de la comunicación escrita o producción

textual que es el querer hacer de esta investigación y por ello se busca fortalecer esta habilidad y lograr que cambien de actitud frente al acto de la expresión escrita.

2.1.4 Marco Común Europeo y niveles de referencia. El Consejo de Europa publicó en el 2001 el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Este es un documento práctico que tiene como objetivo establecer elementos comunes que se pretende que los estudiantes de una lengua alcancen en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Este documento establece una serie de niveles para todas las lenguas y de acuerdo a estos niveles se certifica a quien ha alcanzado determinado nivel en la adquisición de la lengua (The Common European Framework of References for Languages, 2001).

Hoy en día es el instrumento que recomienda el Consejo para validar las competencias en lenguas en todos los países de la Unión Europea. Es una herramienta muy útil que describe las capacidades lingüísticas y de vital uso para aquellas personas que están involucradas en el proceso de enseñanza y evaluación de las competencias en lenguas.

Este documento, propone seis niveles de desempeño. Para lo que tiene que ver con Colombia en la Educación básica y media, el objetivo es llevar a los estudiantes a alcanzar el nivel B1. De esta manera de primero a tercero de primaria los estudiantes deben lograr un nivel A1, de cuarto grado a séptimo grado alcanzar un nivel A2 y de grado octavo a grado undécimo alcanzar el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

2.1.4.1 Nivel A1. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) los estudiantes que se encuentran en este nivel son aquellos quienes pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente. También se ubican en este nivel quienes utilizan frases sencillas para presentarse a sí mismos y a los demás y pueden pedir y dar información básica siendo capaces de relacionarse siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad.

En cuanto a la expresión escrita, los estudiantes con nivel A1 son capaces de escribir postales cortas y sencillas y rellenar formularios con datos personales (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001). Es de mencionar que muchos estudiantes de educación media de la institución pública donde se desarrolla la investigación se encuentran ubicados en este nivel y el ideal es que en la educación media se alcance el nivel B1.

2.1.4.2 Nivel A2. De acuerdo a lo que plantea el Marco Común Europeo (2001), los estudiantes certificados con un nivel A2 son capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con la familia, lugares de interés, ocupaciones, etc. Saben comunicarse haciendo intercambios sencillos sobre cuestiones que les son conocidas o habituales. También pueden describir aspectos de su pasado y de su entorno.

En cuanto al proceso de escritura, se ubican en este nivel aquellos estudiantes que son capaces de escribir notas y mensajes cortos y de manera sencilla, donde expresan necesidades inmediatas. Además, es de tener importancia el hecho de que pueden

escribir cartas personales utilizando un lenguaje sencillo y de cierta manera práctico y cotidiano para ellos. Hay un número considerable de estudiantes involucrados en esta investigación quienes también se encuentran en este nivel de desempeño.

2.1.4.3 Nivel B1. En este nivel es a lo que se aspira llegar con los estudiantes de educación media de la institución donde se desarrolla la investigación. Para esto de acuerdo a lo expuesto en el Marco Común Europeo (2001), se ubican aquellos estudiantes quienes son capaces de comprender textos que tratan sobre cuestiones que les son conocidas. Además, se pueden desenvolver en diversas situaciones que podrían surgir en un viaje por lugares donde se utiliza la lengua.

A nivel de la escritura, los estudiantes pueden producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares o en los que tienen algún tipo de interés. Pueden describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones (Marco Común Europeo, 2001). Este es el objetivo en cuanto al desarrollo de la expresión escrita en los estudiantes de educación media de la institución pública quienes participan en esta investigación.

2.1.4.4 Nivel B2. Los estudiantes certificados en este nivel según el Marco Común Europeo (2001) son aquellos que entienden las ideas principales de textos complejos. Los estudiantes con este nivel de desempeño, son capaces de comunicarse con un hablante nativo de una manera fluida y natural en donde la comunicación se realiza sin ningún esfuerzo. Con relación al proceso de escritura, quienes son

certificados con el nivel B2 pueden producir textos claros y detallados sobre diversos temas así como defender un punto de vista.

2.2.4.5 Nivel C1. Los estudiantes certificados con un nivel C1 de desempeño, son capaces de comprender una alta variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia. Pueden expresarse de forma fluida y espontánea encontrando la expresión adecuada sin ningún esfuerzo. El estudiante puede utilizar la lengua de forma efectiva para fines sociales, académicos y profesionales. En cuanto al proceso de producción escrita, esta quien 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 (Marco Común Europeo, 2001).

2.1.4.6 Nivel C2. Cuando un estudiante se certifica con un nivel de C2 es porque es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea haciendo uso de la expresión oral o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida. Quien se certifica en este nivel puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y precisión. En su expresión hace uso de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Si se le presenta algún problema, tiene la facilidad de sortear la dificultad con tanta discreción que los interlocutores no suelen notarlo (Marco Común Europeo, 2001).

2.2 Competencia comunicativa

Vine (2011) destaca el término competencia comunicativa como el conocimiento y la destreza de reconocer e interpretar adecuadamente significados en diferentes contextos comunicativos. No se trata entonces de aprender solo una segunda lengua, sino de cumplir con ciertas condiciones como por ejemplo hacer uso correcto, adecuado y coherente de elementos lingüísticos para que la comunicación se realice de manera acertada.

Para ello, menciona que “la competencia comunicativa va más allá de los aspectos gramaticales y de léxico, involucra el comportamiento del hablante de acuerdo al contexto en que se desenvuelve” (Vine, 2011, p. 148). Son entonces los saberes, conocimientos, destrezas y características individuales las que permiten que una persona desarrolle la competencia comunicativa.

Canale y Swain (1980) definen la competencia comunicativa como la relación entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Aunque estos autores relacionan el conocimiento de las reglas gramaticales y las reglas de uso de las lenguas, también destacan la competencia discursiva y estratégica dentro de la competencia comunicativa.

2.2.1 Competencia gramatical. Coseriu (1992) entiende por competencia gramatical el saber que aplican los hablantes al hablar y al configurar el hablar. Esta competencia se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y

significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas entre otras. Esta competencia implica, no solo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes (Canale, 1983).

2.2.2 Competencia sociolingüística. Para Bachman (1990) la competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad que tiene una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso en las que influyen factores como la relación que hay entre los participantes, sus intenciones comunicativas y las situaciones alrededor de la comunicación. La competencia sociolingüística se explica como el conjunto de estrategias de contacto social que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua puesto que ésta es un fenómeno sociocultural, donde se tienen en cuenta las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, el dialecto y el acento (Canale, 1980, 1983, 1996).

La competencia sociolingüística implica entonces todos los conocimientos y habilidades tanto culturales como lingüísticos que posee la persona y que los utiliza en situaciones comunicativas a partir de los diferentes niveles de formalidad y acceso que la cultura del interlocutor exigen y permiten, para lo que el hablante debe contar con un grupo de estrategias para tales accesos de los cuales el individuo se apropia en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio (Martínez, 2009).

2.2.3 Competencia discursiva. Hace referencia a la capacidad que tiene una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto (Canale, 1983). En esta competencia, los aprendices son capaces de producir e interpretar textos y posee habilidades y destrezas para utilizar los diferentes géneros discursivos. En la presente investigación, se busca mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de educación media de un colegio público y es muy importante considerar esta competencia para dicho fin.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas, generalmente se la equipara a la competencia textual, o bien se considera que la engloba. Por ejemplo, Bachman (1990), cuando habla de la competencia comunicativa y de sus componentes, no menciona la competencia discursiva, sino que se refiere a la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto estructurado teniendo en cuenta las reglas de cohesión y organización.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) la incluye como una más de las competencias pragmáticas y la describe en término de dominios tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales. En esta competencia destaca la capacidad de estructurar y dirigir el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto de manera acertada para explicar historias, construir argumentaciones dentro de párrafos.

2.2.4 Competencia estratégica. La Competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Esta competencia según Canale (1983), hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales con los objetivos de favorecer la efectividad en la comunicación y de compensar fallos que pueden producirse en ella. Estos fallos pueden darse por el poco conocimiento que se tiene de la lengua o de otras condiciones que limitan e interfieren en la comunicación.

Bachman (1990) no tiene en cuenta la competencia estratégica como la mayoría de los autores, sino que habla de una competencia lingüística que actúa en el uso de la lengua como un componente externo, pero que en realidad corresponde a lo que muchos autores llaman competencia comunicativa. Esta competencia se describe como una habilidad general que permite a un individuo usar de manera efectiva las habilidades disponibles para llevar a cabo una tarea.

Es de mencionar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, no hace ninguna mención respecto a la competencia estratégica en los procesos de uso de la lengua y de los actos de habla, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación.

2.3 Principios compativos con el enfoque comunicativo

De acuerdo a las exigencias actuales y futuras el objetivo en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes logren usar la lengua para poder comunicarse en varios contextos. Se han incorporado muchas tareas comunicativas dentro del salón de clase con el fin de alcanzar esta meta. Todas estas

tareas han dado al enfoque comunicativo una razón de ser, porque todas ellas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite mediante un proceso interior, adquirir la lengua (Benítez, 2007).

Corrales (2009) menciona cinco principios que son fundamentales para el constructivismo y que son compatibles con el enfoque comunicativo y así mismo, adecuados para la enseñanza de una segunda lengua. Estos principios son importantes mencionarlos dentro de esta investigación porque permiten analizar y tener en cuenta aquellos parámetros que desde una mirada constructivista deben intervenir en el aprendizaje y adquisición de un segundo idioma.

2.3.1 Partir del progreso actual del educando. Ackermann (2004) sostiene que es necesario tener en cuenta dos aspectos muy importantes cuando una persona adquiere un conocimiento. Estos aspectos son: el nivel en que se encuentra la persona es decir, el nivel de desarrollo de sus conocimientos y su mundo social que lo rodea, teniendo en cuenta que desde el día en que nace, este ser humano aprende, prospera y crece en relación con otros.

Vygotsky (1988) postula el concepto de zona de desarrollo próximo para entender este proceso de construcción social del conocimiento. Según este autor, el aprendizaje ocurre en la interacción social entre un individuo y un par más capacitado dentro de la zona de desarrollo próximo. Es así como los niños llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas que son culturalmente apropiadas. La teoría de Vygotsky es comparada con la hipótesis del input del sociolingüista Krashen (1985) quien afirma que

los seres humanos adquieren el lenguaje comprendiendo mensajes o recibiendo un *input* inteligible. Es por esto que los docentes deben saber el nivel actual del educando para darles un *input* un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su segundo idioma.

2.3.2 Construir aprendizajes significativos. Tal como lo menciona Martínez (2001), la adquisición de conocimientos no es solamente una transmisión de datos del profesor al estudiante. Al contrario, el proceso de aprendizaje incluye a la totalidad de la persona, su experiencia y el entorno que lo rodea, puesto que todos estos factores fomentan el crecimiento del conocimiento y permiten que el estudiante desarrolle sus habilidades y destrezas para la adquisición de la segunda lengua.

Es claro que el estudiante aprende significativamente gracias al aporte de su experiencia previa y personal (Corrales, 2009). También postula que el aprendizaje significativo es más eficiente que el aprendizaje memorístico y de acuerdo a la experiencia personal se ha comprobado que efectivamente es cierto. Desde esta perspectiva, el docente tiene una responsabilidad grande y es programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que los estudiantes puedan realizar un aprendizaje significativo encajando los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva previa y evitando el aprendizaje memorístico (Benítez, 2007).

Entonces, el enfoque comunicativo utilizando tareas comunicativas fomenta la construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para los aprendices, solamente si son relevantes, es decir, deben estar

conectadas al conocimiento previo que ya poseen y tener alguna importancia e interés para ellos. De no ser así, se cae en el error de crear conocimientos aislados los cuales serán fáciles de olvidar ya que tienen poco significado.

2.3.3 Modificar esquemas de conocimientos previos. Hoy en día, los conocimientos previos que posee el estudiante son tan importantes como la información que se le suministra en un determinado momento de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes usan su conocimiento inicial para relacionarlo con la nueva información que están escuchando y que será incorporada a su conocimiento. Esta interacción entre la nueva información y el conocimiento que ya tienen los estudiantes, les permite construir un nuevo conocimiento y crear nuevos significados. Por consiguiente cuando un estudiante aprende un nuevo idioma, los nuevos conocimientos del mismo se van sumando a los que ya ha adquirido anteriormente. Así, el estudiante va construyendo su propia realidad y sus significados (Corrales, 2009).

Lyon (1999) argumenta que es después de lograr cierto nivel en el segundo idioma cuando el estudiante alcanza a establecer relaciones directas inconscientes y automáticas entre este segundo idioma y la realidad, pero sigue la presencia de la lengua materna dando las pautas de su pensamiento y conocimiento; es decir, que aunque el estudiante ya posea la habilidad de expresarse en el segundo idioma, la lengua materna sigue influyendo en la forma como el estudiante piense.

2.3.4 Estudiantes activos. Para poder construir un aprendizaje significativo, es necesario que los estudiantes sean agentes activos y no pasivos dentro del proceso de

adquisición y fortalecimiento de la segunda lengua. Hoy en día, se debe ver al estudiante como el centro de la clase y el profesor tiene el rol de facilitador y estimulador de experiencias ayudando a que sus estudiantes establezcan relaciones entre la información nueva y los esquemas de conocimientos previos (Martínez, 2001).

El estudiante activo se centra en la calidad de su desempeño académico, depende sobretodo de lo que el mismo construye y mantiene estrategias de aprendizaje asumiendo el aprendizaje como una actividad que desarrolla proactivamente e implicando procesos de auto-iniciativa motivacional, comportamental y metacognitivos (Pérez, 2010). El ser activo conlleva implicación personal, postura proactiva y perseverancia en la tarea.

A pesar de que este proceso de construcción de conocimientos es altamente individual y depende de cada estudiante, no se puede negar la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. Es importante la cooperación en la elaboración del conocimiento individual y colectivo (Bustos, 2002). Es así como desde el aula de clase se deben programar actividades para que los estudiantes intercambien experiencias a nivel grupal y refuercen sus conocimientos.

2.3.5 Aprender a aprender. Lograr que los alumnos aprendan a aprender es decir, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada, se convierte hoy en día en una necesidad. Este es por tanto uno de los objetivos de las instituciones educativas. Los docentes deben ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos (Bustingorry y Jaramillo, 2008). Normalmente, en el aprendizaje

de un segundo idioma, se intenta desarrollar la autonomía por medio de la enseñanza de estrategias y técnicas o dándole a los estudiantes materiales de auto-acceso con el fin de promover el auto-desarrollo individual.

Es a través de las experiencias auténticas de las que se les provee en el aula, y partiendo de experiencias previas de conocimiento que los estudiantes se ven inmersos en un proceso de construcción del idioma que los dotará de nuevas herramientas para enfrentar el acto comunicativo. Se debe entonces, formar estudiantes más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

2.4 La expresión escrita

La importancia que la expresión escrita tiene y ha tenido en el desarrollo humano es incuestionable. Efectivamente, escribir es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de operaciones entre las que se tienen la planificación, la transcripción, la revisión, entre otras (Salvador, 1997). La lengua como instrumento de comunicación, tiene características básicas y fundamentales que la definen y la diferencian de los demás sistemas de comunicación.

Para Salvador (1997) la expresión escrita es una actividad compleja, que requiere el conocimiento de un sistema de signos, un adecuado desarrollo psicomotor y en el plano cognitivo, el conocimiento de que se requiere para producir un texto. En otras palabras, los procedimientos a seguir y el dominio de estrategias para construir cada tipo

de texto. Los procesos, habilidades y estrategias en la escritura que se pueden analizar y mejorar se incluyen en la figura 1.

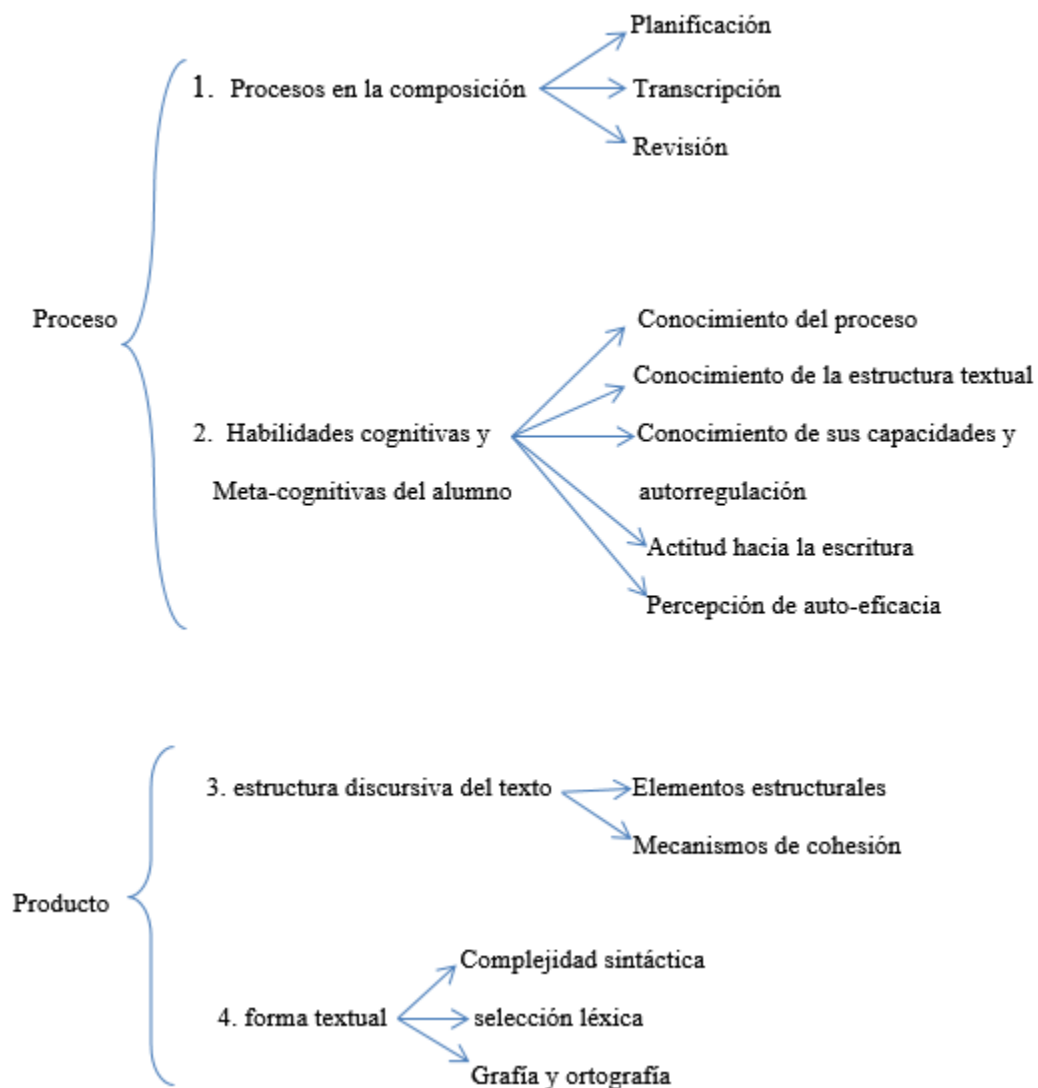


Figura 1. Procedimientos y estrategias a seguir para producir textos (Salvador, 1997).

A continuación, se analizan todos aquellos modelos teóricos que han ofrecido una visión completa del acto de escritura.

2.4.1 El modelo de etapas. Uno de los modelos más influyentes sobre el proceso de composición escrita fue el de Rohman y Wlecke (1964) sobre el efecto de los ejercicios de pre-escritura. Estos autores diseñaron un modelo lineal de composición que constaba de las siguientes etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. Este modelo partía de que la actividad de escribir requiere la práctica de una serie de fases como la planificación, la redacción y la revisión del texto.

La principal aportación del modelo de etapas fue la de concretar, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto (Delmastro, 2009). Sin embargo, el modelo no explica como el sujeto ejecuta dichos procesos, presuponiendo una secuencia rígida, que no se detecta en la realidad. Es así, como el modelo de Scardamalia y Bereiter fundamentan algunas de las críticas más fuertes que se han hecho a este modelo. Estos autores defienden que los procesos mentales no son rígidos sino que son recursivos (García, 2007).

2.4.2 El modelo del procesador de texto. Este modelo fue elaborado por Van Dijk (1980) y partía de la psicología cognitiva. En él se describen las operaciones mentales que explican la codificación y decodificación de la lengua escrita. Para Cassany (1997) este modelo está más centrado en los procesos mentales que intervienen en la comprensión de la lengua escrita y oral, aunque también contempla unas particularidades de la escritura.

Van Dijk (1980) señala tres procesos mentales implicados en la composición de textos. Ellos son: la recuperación de las ideas que la persona tiene guardadas en la memoria, la reconstrucción de esas ideas con base en los conocimientos que el escritor tiene sobre su mundo y la elaboración del texto creativo y coherente. De esta manera, es muy importante la memoria en este modelo, porque es a través de ella que las informaciones se organizan de forma lógica para que el escritor redacte y construya su texto.

2.4.3 El modelo de Hayes y Flower. Los componentes de este modelo son: el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos (Salvador, 1997). En la memoria a largo plazo, se almacenan los conocimientos que el escritor tiene sobre la composición, a través de una determinada estructura. Se refiere al conocimiento que el escritor tiene sobre el tema, sobre las estructuras textuales y sobre la audiencia. En el contexto de la tarea influyen todos aquellos factores tanto sociales como físicos que se involucran en el momento de escribir. En cuanto a los procesos cognitivos implicados en la escritura están la planificación, la transcripción y la revisión.

El modelo también se apoya en unos supuestos básicos como son: en el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento, los procesos están organizados jerárquicamente y están estrechamente relacionados, la escritura es un proceso dirigido a un objetivo, y a su vez el escritor puede formular nuevos objetivos durante el proceso. Salvador (2000) destaca que en este modelo también intervienen los procesos metacognitivos. Para ello menciona que “para realizar las operaciones incluidas en los procesos mencionados, el escritor tiene que tomar decisiones. El control mental de estas

decisiones se llama proceso meta-cognitivo. Su función es dirigir la secuencia del proceso, impulsando la toma de decisiones” (Salvador, 2000, p.18).

De acuerdo a lo que presenta el modelo de Hayes y Flower, escribir es un acto comunicativo que requiere un contexto social y un entorno físico, donde el componente de la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión, así como la memoria son esenciales para generar la expresión escrita. Todos estos factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos se deben tener en cuenta al momento de la producción escrita (Delmastro, 2009).

2.4.4 El modelo de Scardamalia y Bereiter. El modelo de composición escrita presentado por estos autores matiza la propuesta del modelo de Hayes y Flower. En este modelo se explican los procesos que utilizan los escritores inmaduros y los procesos que utilizan los escritores con experiencia en el campo de la producción textual. El modelo de Scardamalia y Bereiter representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras (Scardamalia, 1986; Bereiter, 1992).

Estos autores manifiestan que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben tenerse en cuenta diversos modelos en los diferentes estadios del desarrollo de la habilidad de escribir. Es así como ponen de ejemplo que los procesos de un joven estudiante que está aprendiendo a producir textos, no son los mismos a los de un escritor maduro, quien ya tiene cierta experiencia al respecto.

En este modelo de escritura aparecen dos vertientes: La vertiente de decir el conocimiento y la vertiente de transformar el conocimiento. La vertiente de decir el conocimiento (*knowledge telling process*) explica como el escritor inmaduro elabora un texto, a partir de algo conocido, sin necesidad de recurrir a un plan previo. En este caso, el escritor elabora una representación mental de la tarea, luego, localiza los indicadores del tema y del tipo de texto que le facilitarán la búsqueda en la memoria y el establecimiento de las relaciones con otros conceptos asociados (Scardamalia, 1986; Bereiter, 1992).

En la vertiente de transformar el conocimiento (*knowledge transforming process*), por el contrario, representa el proceso al que se ve envuelto el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. El proceso de composición se concibe aquí como un proceso complejo de resolución de problemas debido a la tensión entre los conocimientos que se quieren decir y los del texto que se quieren construir (Scardamalia, 1986; Bereiter, 1992).

Las dos vertientes caracterizan dos maneras diferentes de describir los procesos de composición escrita. Es así como de acuerdo a lo presentado en este modelo, algunos escritores inmaduros o menos experimentados en el proceso de comunicación escrita, alcanzan solo la vertiente de decir el conocimiento; en cambio, otros escritores más expertos avanzan hacia transformar el conocimiento, aunque también se da la posibilidad de mezclar estas vertientes para responder a las exigencias que demanda el proceso de escritura.

2.4.5 Otros modelos que explican el proceso de escritura. Es importante mencionar en este apartado otros modelos teóricos que han presentado sus aportes respecto al proceso de composición escrita. Entre estos modelos se puede citar el de Berninger y Swanson, el modelo de estadios paralelos de De Beaugrande, y otros modelos que parten de un enfoque menos cognitivo y más sociocultural y contextual de la escritura.

El modelo de Berninger y Swanson (1994) está centrado en la libertad que tiene el escritor de elegir frente a las limitaciones que le imponen diversos factores a lo largo de su desarrollo personal. Este modelo contempla cuatro condiciones en la expresión escrita. Entre ellas están: las limitaciones de carácter lingüístico, las limitaciones de carácter cognitivo, las de carácter contextual y las limitaciones en las habilidades neurológicas.

En el modelo de De Beaugrande (1984) el cual es denominado modelo de interacción de estadios paralelos (*parallel-stage interaction model*), se describe la existencia de varios estadios que son interactivos y abiertos hasta el final de la redacción. Este modelo no habla de recursividad en el proceso sino de concurrencia y cooperación entre los componentes. Tanto el estudiante como el profesor deben tener en cuenta que es una tarea difícil. Es de mencionar también, que el escritor experto desarrolla estrategias que le permiten conjugar las diferentes exigencias, pero los aprendices se centran en niveles locales del texto y en la gran mayoría de veces se desatienden niveles como el contenido.

Hay también otros modelos de composición escrita que presentan autores como Bizell (1982), Greene (1990) y Nystrand (1989). Esos modelos parten también de lo cognitivo, pero para explicar la adquisición de la composición escrita, parten fundamentalmente del papel que juega el ambiente social. Estos autores reaccionan ante el modelo de Hayes y Flower (1980) haciendo varias críticas. Entre algunas de ellas se tiene que los procesos en la composición no son uniformes, sino que varían en función de la tarea, del contexto, de la audiencia y de la finalidad. También critican que se le da escasa atención al contexto donde se produce la escritura y la edad de los sujetos por mencionar algunas (Humes, 1983).

En general estos modelos dan más importancia al contexto social. Pues expresan que la lengua escrita es una construcción sociocultural cuyo desarrollo está vinculado con los seres humanos, por sus pautas de comunicación y por el uso que se hace de la lengua escrita en las diferentes actividades de la vida cotidiana. La mayoría de estos autores critican el modelo de Hayes y Flower (1980) por no darle la importancia que tiene el contexto social en lo cognitivo.

2.5 La Adquisición de la destreza de expresión escrita

Nunan (1996) argumenta que no es fácil conseguir un dominio de la escritura siquiera en la lengua materna a pesar de los muchos años que se dedican para el desarrollo de esta destreza. Es de considerar entonces, que si se torna difícil el desarrollo de la expresión escrita en lengua materna, los estudiantes verán con mayor dificultad el

dominio de la expresión escrita en una segunda lengua. Esto radica fundamentalmente en la incomodidad que manifiestan los estudiantes al momento de escribir.

Es de mencionar también que a lo largo del tiempo se le ha dado más prioridad al lenguaje oral que al escrito. Este último se considera más complejo debido al número de palabras léxicas que se utilizan en él, la gramática es más formal y por la distancia temporal y física que existe entre el emisor y el receptor. Debido a todo esto debe prestarse más atención a la organización lógica de la información ya que el receptor no puede pedir aclaraciones (Nunan, 1991; Tribble, 1996).

De acuerdo entonces a lo que menciona Tribble (1996) aprender a escribir no es solamente una cuestión de desarrollar ciertas estrategias, sino que además, implica aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales. Se requiere también tener en cuenta cual es la finalidad del texto, qué es lo que se quiere expresar, y a quien va dirigido. Es decir, las características del receptor de dicho texto.

Según Canale y Swain (1980) para escribir correctamente y de forma efectiva, se deben dominar los cuatro componentes de la competencia comunicativa mencionados anteriormente en esta investigación (competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica). De la misma manera el proceso de escritura debe seguir tres fases de acuerdo a lo que expone Pincas (1982) haciendo énfasis en que la primera fase es la de familiarizarse con un tipo de texto al que se puede trabajar simplemente en hacer comprensión lectora. La segunda fase consiste en realizar ejercicios guiados que introduzcan al estudiante en el proceso de

escritura; y la tercera fase es la de creatividad y producción por parte del estudiante. Esta fase debe tener relación con las anteriores, pero que al final logra que el estudiante realice su propio escrito.

Igualmente Tribble (1996) menciona varios elementos que el escritor debe tener en cuenta a la hora de hacer la producción textual. Entre ellos destaca los conocimientos del tema a escribir, el contexto social del receptor, el léxico, la sintaxis, la cohesión, la ortografía y demás aspectos del componente lingüístico, y los conocimientos del proceso de escritura. En resumen, el proceso de escritura está enmarcado por varios aspectos de vital importancia para que el escritor emita su mensaje de forma apropiada y efectiva destacando que la lengua escrita es un instrumento esencial para el desarrollo del pensamiento.

2.5.1 Enfoques en la enseñanza de la escritura. A la hora de enseñar a escribir, es importante tener en cuenta la elección de un determinado enfoque para lograr que la escritura se realice de manera efectiva. En la enseñanza/adquisición de la destreza de producción escrita se distinguen tres enfoques: uno basado en la forma o texto, otro basado en el escritor y un tercero basado en el lector (Tribble, 1996; Pincas, 1982; Hyland, 2002). Para fines de esta investigación se va a tener en cuenta el enfoque basado en la figura del escritor, no sin antes mencionar brevemente en qué consisten los otros enfoques.

2.5.1.1 Enfoque centrado en el texto: *product*. Este enfoque se conoce como *product approach* y está centrado en el texto como producto. Se parte de un texto

modelo que se analiza y sirve de fundamento a una tarea que consiste en escribir un texto similar al modelo. De ahí que algunos autores lo describan como *models approach* (Tribble, 1996).

La enseñanza de la producción escrita basada en este enfoque tiene un especial interés por los recursos lingüísticos con los que cuenta el escritor para producir un texto. Se hace especial hincapié en la organización del texto, su estructura, la cohesión, y diversos elementos gramaticales, aunque no se reflexiona en la finalidad de la escritura, en el lector ni en las expectativas del discurso. Enseñar a escribir desde este enfoque hace que los estudiantes sean conscientes de las estrategias retóricas que son relevantes al momento de escribir, pero muchas veces se olvida el contexto y las finalidades específicas del texto (Hyland, 2002).

2.5.1.2 Enfoque centrado en la figura del escritor: proceso. Este enfoque destaca la figura del escritor. Es conocido como *process approach* y analiza cómo se enfrentan los buenos escritores al proceso de escritura para crear métodos que les ayuden a los estudiantes a adquirir destrezas en el proceso de composición (Tribble, 1996). Este autor sugiere cuatro etapas en el proceso. La primera es la preescritura, donde se especifica la tarea y se planifica el trabajo a realizar, la segunda es la composición, donde se redacta el texto, la tercera es la revisión que tiene en cuenta la información oportuna y el lector, y la cuarta es la edición que permite revisar la gramática, el vocabulario, la ortografía, puntuación, etc.

Muchos autores mencionan las ventajas de este enfoque en la enseñanza de la escritura, porque en él se tiene en cuenta la creatividad del escritor y porque además se enfatiza en los aspectos cognitivos, transformando toda esta etapa de reflexión, en oraciones y párrafos, donde se escribe y se revisa constantemente los borradores hechos en este proceso hasta llegar al texto final.

Sin embargo, parece ser que también hay autores que critican este enfoque porque ofrece una visión incompleta de la complejidad que tienen las actividades cognitivas involucradas en el proceso de producción escrita (Hyland, 2002). Al centrarse este enfoque en el emisor del mensaje como figura independiente, no se reconoce la producción escrita como una actividad social, se ignora la importancia del contexto y no se contempla la comunicación en contextos reales que es algo relevante en el proceso de escritura.

2.5.1.3 Enfoque centrado en la figura del lector: género. El tercer enfoque se basa en la figura del lector o receptor del mensaje como referencia fundamental en el proceso de escritura (Tribble, 1996; Hyland, 2002). Según estos autores, la escritura es un acto de relevancia social en el que los escritores deben tener presente el contexto en el que están realizando la escritura. El contexto tiene restricciones para lo que el escritor escribe y para la forma en que este expresa las ideas.

Este enfoque parte de la idea de que el escritor debe seleccionar sus palabras para comprometerse con otros y presentar sus argumentos e ideas de la forma que más sentido tenga para quienes leerán su escrito (Hyland, 2002). Es la práctica social y no

simplemente el texto, lo que hace posible el género y la finalidad social de un acto comunicativo influye en la elección textual del escritor, teniendo en cuenta que todos los términos o expresiones en el lenguaje escrito varían según la finalidad social del texto.

Según Hyland (2002) en este enfoque existen tres vertientes que son “la escritura como interacción social, la escritura como construcción social y la escritura como poder e ideología” (Hyland, 2002, p.34). En el primer caso la escritura se convierte en un proceso de interacción social entre el lector y el escritor primero porque el escritor elabora un texto asumiendo lo que el lector sabe y espera y segundo porque el lector predice un texto según lo que asume sobre el objetivo del escritor. La segunda vertiente considera que la escritura es un acto social y que el texto transmite ciertos significados sólo dentro de la comunidad para la que se ha escrito y la tercera vertiente destaca que lo más importante del contexto social son las relaciones de poder que existen en él y las ideologías que mantienen estas relaciones.

2.6 Procesos cognitivos en la comunicación escrita

De acuerdo con los planteamientos de los modelos cognitivos, a continuación se describen los procesos cognitivos que deberían activarse en el proceso de expresión escrita y que según García (2003) son importantes en el momento de la composición escrita y que muchas veces los estudiantes no tienen en cuenta a la hora de redactar, y por eso se considera importante y necesario enseñarles a los estudiantes estrategias para que mejoren sus textos.

2.6.1 El proceso de planificación. La planificación o proceso mental previo se caracteriza por la producción de ideas, búsqueda, selección y organización de la información pertinente para el desarrollo de la tarea, además de la representación del sujeto para quien se escribe, el tema y la finalidad del escrito. En este proceso el escritor piensa lo que va a escribir y prioriza los objetivos. En este proceso también se incluyen aspectos como el auditorio, la selección de ideas, el registro de ideas, la intención, entre otros aspectos (García, 2003, 2007).

Hayes y Flower (1980) describen este proceso como el más complejo y el que más recursos necesita porque se pone en juego lo que el escritor piensa, reflejado luego en lo que ha escrito. Cuando alguien presenta dificultades en este proceso, escribe un texto que no responde a las necesidades de la audiencia, de la temática a desarrollar y de la estructura textual y esto se da porque posiblemente el sujeto no posee estrategias adecuadas para buscar la información, desconoce la audiencia y no sabe organizar los contenidos dentro de la estructura del texto (Meneses, Salvador, Ravelo, 2007; Mongelos, 2000).

Según García (2003), un buen escrito requiere una planeación efectiva y ésta a su vez requiere del desarrollo de cuatro sub etapas que son la pre-escritura, el borrador, la revisión y edición. En la pre-escritura por ejemplo se tienen en cuenta todo lo que se hace antes de escribir un borrador como el pensar, tomar notas, hacer lluvia de ideas, entre otras. El borrador se da cuando se plasman las ideas en oraciones y párrafos. En esta etapa hay que concentrarse en explicar y apoyar las ideas y a conectarlas entre sí. El proceso de revisión es muy importante para los documentos efectivos. El documento se

centra en el lector y finalmente en la edición se verifican cosas como la gramática, la ortografía y puntuación.

2.6.2 El proceso de transcripción o redacción. Este proceso hace referencia a las habilidades que tiene el escritor para desarrollar las ideas y plasmarlas por medio del lenguaje escrito. Este proceso requiere que el escritor tenga dominio del componente lingüístico así como de las convenciones sintácticas, semánticas y pragmáticas (Hayes y Flower, 1980). En el desarrollo de este proceso el escritor debe entonces enfrentarse a diversas exigencias en el uso adecuado de la lengua escrita y es aquí donde radica la complejidad del proceso, debido a que el escritor debe transformar una idea en una expresión escrita donde se refleja en lo posible lo que se tenía en la mente.

Como lo menciona Serrano y Peña (2003), la escritura de un texto no surge de una sola vez, sino que es un trabajo que requiere esfuerzo mental y que a la vez están inmersos otros procesos como el de la elaboración de borradores en los que se van considerando y revisando diferentes aspectos lingüísticos como estructurales hasta llegar a la versión que satisface al escritor. De acuerdo a lo que mencionan estas autoras, es importante ayudarles a entender a los estudiantes que en el proceso de escritura se requiere de varios borradores de acuerdo a los destinatarios y a los objetivos del texto y que para llegar a la versión final en donde se plasma lo que realmente se quiere decir, hay que hacer muchas veces cambios en la redacción de las palabras, de frases y hasta de párrafos.

2.6.3 El proceso de revisión. En este proceso el escritor tiene la capacidad para analizar el texto escrito y modificar aspectos en los que percibe algún error en relación con lo que había planificado previamente (García, 2003; Salvador, 1997; Scardamalia y Bereiter, 1986). Estos autores, destacan en este proceso la importancia de comparar el texto escrito con el texto pensado para detectar discrepancias entre ellos, diagnosticar la causa de la discrepancia y en cambiar el texto añadiendo o suprimiendo palabras de ser necesario.

En este proceso se revisa la coherencia del texto de acuerdo a las reglas lingüísticas, teniendo en cuenta la ortografía, la morfología y sintaxis, el léxico, la puntuación y en definitiva hacer una revisión del contenido para detectar si se ha reflejado realmente lo que se quería expresar y si es así, revisar la estructura del párrafo en donde las ideas deben estar organizadas adecuadamente con el objetivo de que no vayan a confundir al lector y analizar si lo que se ha escrito es adecuado para quienes lo van a leer.

Es entonces en esta etapa donde se repasa lo escrito antes de darlo por concluido y se comprueba que el texto comunica lo que realmente se quiere expresar según lo planeado. Este proceso permite al escritor elaborar un texto de mejor calidad dado que le permite ir leyéndolo al mismo tiempo que lo edita o hace mejoras al mismo. Es decir, le permite al escritor hacer una revisión tanto a nivel conceptual como lingüístico.

2.7 Investigaciones Empíricas

La siguiente información corresponde a algunas investigaciones hechas hasta el momento sobre la temática desarrollada en este capítulo.

2.7.1 Investigación Empírica Número 1. Esta investigación fue realizada por Mongelos García Arantza (2000), con el objetivo de ver cómo un grupo de alumnos matriculado en Educación Secundaria Obligatoria y que trabaja bajo un enfoque de autonomía de aprendizaje, es realmente capaz de avanzar a la hora de expresarse por escrito. Al hablar de expresión escrita se tiene en cuenta diversos aspectos como cohesión, coherencia, relevancia del tema, claridad de ideas, fluidez, exactitud gramatical y ortográfica.

La Metodología usada fue de carácter cuantitativo. El trabajo se hizo basado en una hipótesis general que sostenía que el enfoque "autonomía de aprendizaje" aplicado al aprendizaje de segundas lenguas asegura avances significativos en el dominio de la expresión escrita. Para trabajar sobre los objetivos planteados y la hipótesis formulada anteriormente, la autora fijó dos aspectos: el producto realizado por el alumno y su evolución, y el proceso llevado a cabo para avanzar en su aprendizaje. En cuanto al producto, se trata de constatar y valorar las producciones escritas realizadas por los alumnos, no sólo al principio y final del tramo que se estudia sino a lo largo de todo el recorrido.

Entre los instrumentos utilizados para recoger la información, se eligieron las redacciones realizadas quincenalmente por los alumnos fuera del aula y los exámenes

del segundo y tercer trimestre. Con relación al proceso seguido por los sujetos de la investigación se tuvo en cuenta los diarios elaborados por los propios alumnos. Para ello se recogieron los comentarios realizados en sus diarios. Dichos comentarios se refieren en todo momento a los deberes realizados, a las actividades realizadas a lo largo de la clase, a sus planes para otras sesiones e incluso a sus sentimientos.

La investigadora a la hora de analizar la información recogida sobre los diarios, se basó sobre todo en lo observado por el profesor y por otro lado, aunque en menor medida, en lo que los alumnos piensan y aprecian sobre su propio trabajo. También para ésta investigación, se tuvieron en cuenta las observaciones hechas por la investigadora y las composiciones realizadas por los estudiantes.

Los resultados se dieron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Cohesión y coherencia: Aparece como mayor problema la concordancia entre frases, sobretodo la concordancia verbal. Se observa que normalmente se da entre presente y pasado, y en otros tiempos verbales que son más complejos debido también a una mayor elaboración en sus textos, mayoritariamente a la hora de escribir los diarios. Una vez conscientes de estos errores, a la hora de realizar los otros tipos de escritos son capaces de autocorregirse. De esta manera la autora concluye que en el caso de estas categorías existe un avance en la expresión escrita.

Claridad de ideas y organización: Se aprecia la existencia de una estructura, y organización en las ideas plasmadas. Los sujetos no aparecen continuamente repitiendo

lo mismo. Del mismo modo queda reflejado que tienen en cuenta la audiencia a la que se dirigen.

Exactitud Gramatical: En general, la autora puede apreciar que es el aspecto que más conflictos presenta. Se menciona como avance que cuando se ha observado error y se ha comentado con ellos han pasado por el proceso de asunción, autocorrección y desaparición del problema en un tiempo bastante rápido, ayudándoles a avanzar en su propia expresión.

Fluidez/Expresión: La autora aprecia dicho avance sobre todo en las redacciones, en las entradas del diario, y en todos los tipos de escritos utilizados. A la hora de valorar dicho avance se valora que los sujetos no tienen ningún problema a la hora de asumir riesgos e intentar utilizar elementos nuevos, así como que tampoco tienen ningún problema para escribir, incluso por encima de los límites establecidos.

Exactitud Ortográfica: Al igual que en el caso de la exactitud gramatical de lo observado se desprende que cada uno de los individuos sometidos a estudio se encuentra en un estadio distinto en su proceso de aprendizaje individual. Algunos cometen errores pero éstos no impiden la comunicación. Otros, cometen inexactitudes debidas a un mal aprendizaje anterior, pero al igual logran comunicarse.

Algunos de estos errores también fueron vistos durante las sesiones de observación y en los escritos entregados por los estudiantes en el transcurso de esta investigación a raíz de la falta de vocabulario, poco conocimiento de los procesos cognitivos de la escritura y otros factores que luego se analizarán más adelante.

2.7.2 Investigación Empírica Número 2. En esta investigación, el autor García Guzmán Antonio (2003), buscaba analizar los procesos cognitivos implicados en la composición escrita que realizan los niños de etnia Gitana.

La metodología usada fue un estudio de casos, concretamente 3 alumnos, que fueron entrevistados sobre los distintos aspectos relacionados con la planificación, revisión, estructuración y autorregulación. Dado que esta investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, se formularon interrogantes fundamentales sobre distintas operaciones psicológicas de los sujetos en la construcción de textos.

De acuerdo con la finalidad de la investigación, se adoptó la metodología del análisis de casos. La evaluación de procesos cognitivos, dada su complejidad, se realizó mediante una entrevista individual semiestructurada, de tipo clínico-cognitivo (técnica cualitativa). El investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos. El alumno hace un análisis retrospectivo de los aspectos que afectan al proceso de aprendizaje y toma conciencia de los procesos cognitivos implicados. La entrevista se graba en cassette de audio o vídeo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En cuanto a la planificación, los alumnos tienen en cuenta al auditorio (a quién va dirigido el texto), pero cada uno tiene un objetivo diferente cuando escribe (por obligación, porque le gusta o por aprender). Realmente, no planifican lo que van a redactar sino que escriben lo que les viene a la mente. No saben que hay palabras que se parecen y otras que son totalmente diferentes. Por lo tanto, ignoran el significado de

muchas palabras, además de que su vocabulario es pobre, por lo que les cuesta mucho encontrar las palabras adecuadas para escribir un texto. Sin embargo, saben que hay y puede haber otras palabras que expresen mejor lo que querían expresar. También tienen una conciencia general sobre el acto de la escritura, se dan cuenta de si su redacción está mal o bien y si se debe a su estado de ánimo. Algunos no ordenan las palabras y no saben dónde encontrar palabras nuevas, no utilizan estrategias para recordar, no anotan las ideas en ningún sitio, no saben cómo describir una noticia.

Todo lo limitan a las faltas de ortografía, entre otras. Todos los sujetos manifiestan que adecuan el texto a lo planificado, cambiando lo que creen que está mal. Sin embargo su preocupación casi exclusiva son las faltas de ortografía y la caligrafía. Para ellos, escribir bien es no tener faltas de ortografía. Se puede comprobar que realmente los alumnos no saben lo que es escribir bien, por cuanto piensan que escribir bien sólo depende de las faltas de ortografía, caligrafía y gramática, y en ninguna ocasión se refieren al contenido o a la estructura del texto.

2.7.3 Investigación Empírica Número 3. Los autores Meneses Alba, Salvador Mata Francisco y Ravelo Ernesto (2007), tenían claro el objetivo de su investigación, el cual era describir los procesos cognoscitivos de planificación, transcripción, revisión y afectivos implicados en la elaboración de un ensayo en once estudiantes universitarios. El estudio fue de carácter descriptivo y participaron once estudiantes de pregrado quienes cursaban la carrera de psicología y tenían entre 20 y 27 años de edad. El estudio se desarrolló en tres fases. La primera fase fue un estudio piloto para establecer indicadores de confiabilidad y validez y para determinar la forma de interpretación de

los instrumentos. La fase dos fue la recolección de datos del estudio y la fase tres fue el análisis de los datos obtenidos.

Se utilizó como instrumentos el protocolo verbal que es una técnica por la cual se producen datos a partir de reportes verbales, se utilizó un cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos, el cual constaba de 68 ítems que evaluaba la forma en que los estudiantes escriben los ensayos en relación con las estrategias de planificación, revisión, y metacognición. Otro instrumento fue la escala de actitud hacia la escritura y la escala de autopercepción de autoeficacia a la escritura.

Los resultados mostraron que los once estudiantes presentaron los componentes de los procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición al momento de construir un ensayo. Los participantes mostraron tener conocimiento y control de la lengua escrita, conocimientos del tema a escribir, y conocimiento del tipo de texto que escribían. Además cada uno tuvo control de los procesos de revisión por sí mismos, pero no de revisión por otros. En algunos se observó la simple enunciación de las ideas que surgieron de la memoria a largo plazo, mientras que en otros se evidenció la transformación del conocimiento, mientras construían el ensayo.

2.7.4 Investigación Empírica Número 4. El objetivo para O'shanahan Isabel, Siegel Linda, Jiménez Juan, Mazabel Silvia (2010), era analizar los procesos cognitivos y de escritura de niños hispano-parlantes que aprenden el inglés como segunda lengua.

La metodología para el estudio, era de carácter descriptiva. Se seleccionaron 25 estudiantes de habla inglesa y 40 niños hispano-parlantes escolarizados en escuelas

canadienses y que tenían el inglés como su segunda lengua. Estos niños cursaban los grados de 2° a 7° de Educación primaria.

Los instrumentos utilizados fueron vocabulario con dibujos, donde el sujeto tenía que nombrar objetos familiares y no familiares a partir de un dibujo. El nivel de dificultad de los ítems aumentaba gradualmente. Otro instrumento fue la tarea de conciencia sintáctica u *oral cloze task English* que consistía en presentar oralmente una frase a la cual le hacía falta una palabra y el sujeto debía complementarla de manera correcta. Se presentaron un total de 20 frases para cada uno. También se utilizaron otros instrumentos como la memoria de trabajo que consistía en presentar al niño grupos de 2, 3, 4 o 5 frases que no tenían la última palabra. En esta tarea el niño debía emitir una palabra que completara cada frase presentada y luego decir en el orden correcto todas las palabras emitidas. Para evaluar la conciencia fonológica en inglés, el niño debía escuchar una palabra y responder diciendo como quedaría la palabra si se eliminara el fonema inicial.

El principal hallazgo fue encontrar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a procesos fonológicos y de escritura de palabras. Sin embargo, los niños canadienses de habla inglesa presentaron mayor competencia lingüística en comparación al grupo de hispanoparlantes, ya que obtuvieron puntuaciones superiores en medidas de vocabulario y de conciencia sintáctica. Los hallazgos encontrados en la investigación, permitieron sugerir que el aprender a escribir en español antes o después de hacerlo en inglés no parece tener una influencia decisiva para aprender a escribir esta última lengua, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los niños

hispano-parlantes en función de si aprendieron a escribir primero en español o en inglés. En general, los hallazgos encontrados en la investigación apoyan la teoría de la interdependencia lingüística.

2.7.5 Investigación Empírica Número 5. Los investigadores García Jaime y Ferreira Anita (2010), presentaron como objetivo de su investigación, determinar que el entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de lenguas en un ambiente de aprendizaje combinado permite mejorar el uso de una aplicación computacional para ayudar al profesor.

La investigación fue hecha teniendo en cuenta un estudio de tipo experimental con aplicación de pre y post test y un grupo control. Participaron un grupo de 24 alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía en inglés. Para realizar la investigación, los alumnos fueron distribuidos en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, de 12 estudiantes cada uno.

Tanto al grupo experimental como al grupo control se les aplicó como pre-test y post-test una versión adaptada del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, el cual fue desarrollado por Rebecca Oxford (1989) y que es utilizado para determinar el tipo de estrategias que usan los estudiantes para enfrentar el aprendizaje de una lengua extranjera. Este cuestionario constaba de 50 preguntas que indagaban sobre los antecedentes personales y experiencias previas de aprendizaje de idiomas que tenían los estudiantes, enfocándose en estrategias de memorización, estrategias cognitivas, de compensación, estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Los resultados de la investigación mostraron que el entrenamiento constante en estrategias de aprendizaje desarrolla la capacidad de trazarse objetivos, monitorear y evaluar el aprendizaje (estrategias metacognitivas), ayudar a aprender nuevas estructuras (estrategias cognitivas), controlar la ansiedad (estrategias afectivas) y buscar interacción en la lengua meta (estrategias sociales); todo esto con el fin de ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua meta.

2.7.6 Investigación Empírica Número 6. Para Cabaleiro María Beatriz (2003), el objetivo de su investigación era determinar cómo se relacionan la competencia escritora y la competencia lingüística en los productos de composición escrita de aprendices de inglés como lengua extranjera de distintos niveles de competencia.

El estudio fue de carácter exploratorio y se realizó con la participación de 17 estudiantes, divididos en tres grupos con diferentes dominios de la L2, seleccionados a partir de las puntuaciones obtenidas en el *Oxford Placement Test*. Se utilizaron como instrumentos dos composiciones hechas en inglés y en español por cada uno de los participantes y dos cuestionarios para cada uno.

En cuanto a los resultados, se pudo comprobar que los procesos que intervienen en la escritura en L1 y L2 son similares lo cual apoya la hipótesis Humbral que asegura que es necesario poseer determinada competencia lingüística para que sea posible transferir las habilidades de escritura desarrolladas en la L1 a la L2. Algunos participantes encontraron difícil el tema que debían redactar en inglés porque no sabían cómo empezar y otros por falta de vocabulario, aunque esto no impidió que terminaran el

ejercicio. La investigadora pudo confirmar que el hecho de componer en una L2 requiere mayor capacidad mental o esfuerzo cognitivo. Las respuestas de los cuestionarios revelaron que algunos participantes realizaron un mayor esfuerzo al escribir en inglés, mientras que escribían más rápido al hacerlo en español. Los participantes manifestaron que esto se debía posiblemente a la falta de vocabulario y al desconocimiento de ciertos aspectos gramaticales como las normas de cohesión para un párrafo.

2.7.7 Investigación Empírica Número 7. Las autoras de esta investigación son Serrano Stella y Peña Josefina (2003), quienes quisieron analizar y comparar el uso de la escritura en diferentes centros escolares de la ciudad de Mérida. La investigación se hizo siguiendo el método etnográfico y descriptivo con estudiantes de los grados de 4° a 8° pertenecientes a centros educativos públicos y privados de la ciudad de Mérida, utilizando como instrumentos las observaciones de clase con el fin de registrar las interacciones entre el docente y los estudiantes durante el proceso de escritura, entrevistas semiestructuradas y producciones escritas.

Los resultados que mostraron las observaciones de clase son que los estudiantes solo escriben por exigencias escolares y que durante el proceso de escritura no tienen acompañamiento por parte del docente. Él solo se limita a impartir la instrucción de sobre que deben escribir. La escritura se convierte entonces en una obligación tediosa sin sentido para el estudiante ya que no tiene propósito ni destinatario real que no sea el satisfacer los requerimientos del docente. Es así como no existe la escritura como función comunicativa en la que los estudiantes comuniquen sus ideas, pensamientos, sentimientos e intercambien información con otros.

Las investigadoras notaron que durante la investigación no se le dio la importancia que tiene la escritura como instrumento de aprendizaje, ni como actividad creativa la cual permite desarrollar competencias de composición y de desarrollo del pensamiento. Más bien, fue utilizada como un medio para evaluar sólo la ortografía, ya que en ningún momento observaron que ésta se utilizara para que los estudiantes corrigieran la coherencia u otros aspectos gramaticales y lexicales.

2.7.8 Investigación Empírica Número 8. Morales Oscar (2003), autor de esta investigación, tenía como objetivo de su investigación conocer qué proceso o procesos de escritura sigue un grupo heterogéneo de escritores. El estudio fue de carácter cualitativo con participación de 11 estudiantes de la facultad de odontología de la Universidad de Los Andes de Venezuela y 4 escritores profesionales. Como instrumentos se utilizaron entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, diarios y documentos escritos y las propias reflexiones del investigador.

En cuanto a los resultados, todos los participantes manifestaron que antes de empezar a escribir, tenían que pasar por un período de preparación el cual es variable. Por ejemplo algunos preparaban todo en la mente antes de escribirlo, otros comentaron que antes de escribir tienen solo un marco de referencia o una idea vaga que se va desarrollando durante el acto de escritura. En cuanto al uso de borradores, un alto porcentaje de los participantes indicaron que hacían borradores cuando escribían distintas tareas de escritura, porque sentían la necesidad de cambiar palabras, frases, párrafos o hasta el texto completo. Con los borradores también encontraron la posibilidad de orientar la escritura de acuerdo con sus intenciones y con la audiencia.

Se pudo analizar en la mayoría de los casos que en la etapa de escritura de borradores se encuentran presente la preescritura o preparación y la reescritura o revisión. Algunos participantes indicaron que en el proceso del borrador buscan darle claridad, coherencia y estructura a la escritura. Así mismo, en la escritura de borradores los participantes pudieron organizar el texto, seleccionaron las ideas pertinentes y se cambiaron o eliminaron las que no lo eran, para finalmente leer el texto y pensar en lo que le hace falta.

En cuanto al esfuerzo mental, se observó que para la mayoría de los participantes, el acto de escritura requiere de esfuerzo mental y que éste varía de acuerdo al tipo de tarea. Para algunos por ejemplo el hacer un ensayo, una poesía, reportes de investigación y otros requería más esfuerzo y concentración. Se concluyó que esto se debía a que las exigencias de la audiencia requerían de una mejor elaboración.

Finalmente, algunos de los participantes dijeron tener control sobre el fluir de las palabras en el momento de la escritura. Ellos indicaron que escribían lo que ya estaba elaborado en sus mentes. A pesar de esto, se encontró que cuando hacían el proceso de revisión del texto, hicieron modificaciones al mismo. Esto indicó que solo hubo control antes de escribir, porque después de que las escribieron decidieron qué era pertinente de acuerdo con las intenciones y algunas ideas fueron cambiadas o eliminadas.

Para concluir el capítulo, se aclara que el objetivo de la investigación es fortalecer la competencia comunicativa enfocada hacia la expresión escrita, teniendo en cuenta los procesos cognoscitivos requeridos para la elaboración de composiciones escritas. Estos

procesos de planificación, transcripción y revisión ayudan a que los estudiantes realicen mejores escritos considerando que la escritura no surge de una sola vez, sino que es un trabajo complejo que requiere de varios subprocesos antes de dar por terminado un texto. Estos aspectos relevantes al momento de la escritura, se reflejaron en cada una de las investigaciones empíricas aquí descritas y aunque cada una perseguía objetivos diferentes todas estaban encaminadas hacia la mejora del proceso de escritura y esa es la relación con esta investigación, además de usar la metodología cualitativa y algunas estrategias similares de recolección y análisis de datos.

En el capítulo se mencionaron los niveles que propone el Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras en cuanto al dominio que deben tener los estudiantes con respecto a la escritura, así como lo referente al desarrollo de la competencia comunicativa y los diferentes modelos que se han destacado en cuanto al ejercicio de la expresión escrita, enfocándose esta investigación en el modelo de Hayes y Flower y en la figura del escritor.

Finalmente, se describen los procesos cognoscitivos inmersos en la escritura como son el proceso de planificación, el proceso de transcripción o redacción y el proceso de revisión, concluyendo con una breve descripción de algunas investigaciones empíricas relacionadas con el tema y que al igual que ésta investigación pretendían hacer mejoras al proceso de composición escrita y detectar los errores más comunes que cometen los estudiantes frente al acto de escribir en una lengua extranjera y lograr por medio de la implementación de los procesos cognitivos mejores escritos.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se explica la metodología a través de la cual se realiza la investigación partiendo de las posturas que tienen varios autores con relación al enfoque cualitativo y especificando por qué se escogió este método. De igual manera, se describen los instrumentos que se van a utilizar para la recolección de la información y las categorías de análisis que se tendrán en cuenta para analizar los datos obtenidos. A continuación se presenta la justificación de realizar este tipo de estudio desde el paradigma de la investigación cualitativa, el rol del investigador y el proceso a seguir. Se identificó quienes fueron los participantes más apropiados, se definieron los tipos de instrumentos pertinentes para recoger la información, el procedimiento para su aplicación, la prueba piloto, la estrategia de análisis de datos y los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta para obtener el permiso en la institución educativa.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990) la investigación cualitativa se basa en datos descriptivos, teniendo en cuenta las palabras habladas o escritas de las personas que hacen parte importante de la investigación y la conducta observable de estos participantes. Estos autores mencionan que en la investigación cualitativa, los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de los datos obtenidos y que la investigación comienza con interrogantes vagamente formuladas.

En la investigación cualitativa, las personas y los escenarios son considerados como un todo. Es decir, los investigadores interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo y comprenden a las personas porque experimentan la realidad

como la viven los participantes. Es decir, los investigadores cualitativos se identifican con las personas objetos de estudio para así poder comprender cómo ellos ven las cosas. En esta investigación, el investigador no busca la verdad, sino comprender la realidad por la que atraviesan los participantes, observando a las personas en su quehacer cotidiano, escuchándolas hablar y viendo los documentos que producen (Creswell, 2007).

Por otra parte, Merriam (2009) señala que toda investigación cualitativa es interpretativa, fenomenológica y está enfocada en construir realidades en interacción con el mundo social. El propósito central de la investigación cualitativa es entonces comprender una realidad. Los investigadores se interesan por investigar cómo las personas construyen sus mundos entendiendo el fenómeno de interés desde las perspectivas de los participantes y no desde el investigador.

Esta autora menciona también que el investigador es el instrumento principal para la recolección y el análisis de los datos obtenidos. Para esto, debe ser receptivo y adaptable. En la investigación cualitativa, el investigador colecta los datos para construir conceptos o teorías las cuales son construidas desde las observaciones y comprensiones logradas gracias a su permanencia en el campo. Por esto se dice que es ricamente descriptiva y su principal instrumento de recolección de datos es la observación. Otros instrumentos utilizados son las entrevistas formales e informales, el análisis de documentos y el diario de campo.

Valenzuela y Flores (2012) exponen que el tema de la investigación cualitativa surge de la realidad que vive el investigador. Es decir, de su propia experiencia y de los intereses que tiene en un campo específico. Como instrumento principal, el investigador toma decisiones que van desde el diseño hasta la metodología que generará los datos para responder a las preguntas que se planteó al inicio de la investigación.

Ahora, teniendo estos referentes teóricos se considera que este es el método ideal para llevar a cabo la investigación, porque lo que se quiere es fortalecer la expresión escrita en inglés en estudiantes de educación media de un colegio público y describir cómo utilizan los procesos cognitivos involucrados en la escritura para lograr mejores composiciones y qué tan efectivos son estos procesos al momento de escribir. El tema de la investigación, partió de la realidad que vive la investigadora al verse evidenciado en las producciones escritas de los participantes que no les gusta escribir y que muy poco tienen en cuenta los procesos cognoscitivos de la escritura. Toda la investigación gira en torno a los participantes teniendo en cuenta sus comportamientos, sus documentos escritos y su conducta frente al ejercicio de producción escrita en inglés.

Por medio de este método se busca responder a las preguntas formuladas al inicio de la investigación usando como instrumentos de colección de datos la observación, con el fin de describir las situaciones y comportamientos que suceden en el aula de clase, las entrevistas que permiten obtener datos que no pueden adquirirse por medio de la observación, el análisis de las composiciones realizadas por los participantes y la interacción permanente con los participantes objetos de estudio, logrando que sea altamente descriptiva y cuyo problema surgió de la experiencia de la investigadora quien

está inmersa en el mundo de los participantes logrando comprender las perspectivas e ideas de los mismos.

3.1 Marco Contextual

Este estudio se llevó a cabo en una institución de educación pública del Oriente de Colombia. En este apartado se presenta en primer lugar información general de la institución educativa para conocer el escenario de la investigación y luego los datos que serán relevantes para la comprensión del problema sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura de composiciones en inglés y de que tanto estos procesos son utilizados a la hora de hacer estos escritos.

Esta es una de las instituciones más grandes de la ciudad con 2500 estudiantes en una sede central que maneja dos jornadas y tres sedes de primaria las cuales están ubicadas en diferentes sectores de la ciudad. La institución goza de reconocimiento a nivel local por sus resultados en las pruebas del estado, la participación exitosa en eventos deportivos, culturales, la organización de la comunidad educativa y el ambiente laboral. Los estudiantes pertenecen a diferentes estratos socioeconómicos, lo cual no ha sido un factor determinante. Este estudio se realiza en la sede central, en donde se encuentran las oficinas principales, la sala de profesores, un edificio de tres pisos en donde se encuentran los salones de clase, laboratorios, la coordinación y la biblioteca.

La Institución Educativa en la cual se desarrolló el proyecto de investigación, orienta procesos de formación integral en el ser humano, haciendo énfasis en la apropiación de la investigación, la ciencia, la tecnología, la sostenibilidad del medio

ambiente, la cultura regional y nacional, y la resolución pacífica de los conflictos, con el fin de desarrollar competencias. Tiene como visión ser una institución educativa formadora de personas que asuman su proyecto de vida de manera competente, para contribuir en la dinámica histórica del tercer milenio.

3.2 Participantes

Los estudiantes seleccionados para el desarrollo de la investigación cursan grado 11° en una institución educativa de carácter oficial en Colombia. El grupo está compuesto por 32 participantes que oscilan entre las edades de 15, 16 y 17 años de edad. La muestra corresponde a 17 mujeres y 15 hombres quienes de acuerdo a pruebas de inglés realizadas por el colegio en convenio con entidades, ubican a estos estudiantes con nivel de inglés A1, A2 y hasta B1 según la clasificación del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. De acuerdo a esta descripción se tiene que la muestra es homogénea y la unidad de análisis se caracteriza porque es por conveniencia.

Volviendo al problema de investigación, lo que se quiere es que los participantes seleccionados realicen composiciones escritas en inglés y ver de qué manera utilizan los procesos cognoscitivos implicados en la escritura para realizar dichas composiciones. La necesidad de investigar sobre esta temática surgió al observar que los estudiantes de educación media tenían dificultades para expresarse de manera escrita en inglés. Es de anotar que estos estudiantes de educación media cuentan con dos horas semanales de inglés.

Los estudiantes estuvieron todos de acuerdo en participar en esta investigación, porque consideran que a través del fortalecimiento de sus habilidades a nivel de escritura en inglés van a mejorar sus habilidades comunicativas y su desempeño en el área así como su nivel de inglés con relación a los procesos cognitivos que necesitan en la producción escrita. Manifiestan que tienen muchas falencias en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, siendo la habilidad de escritura la que más se les dificulta porque a algunos no les gusta escribir, se confunden cuando van a plasmar sus ideas y porque al hacerlo sienten que lo que escribieron no era lo que querían expresar.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron diseñados por la investigadora teniendo en cuenta que eran los más viables para obtener la información que se buscaba y que permitían responder a los objetivos de la investigación. Los instrumentos se seleccionaron de acuerdo a la metodología de la investigación que es de naturaleza cualitativa. En este apartado, se presenta el fundamento teórico de cada instrumento y las razones por las cuales fueron los más apropiados para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos de esta investigación. De esta manera, los instrumentos utilizados fueron:

3.3.1 Observaciones. Según Merriam (2009) este es uno de los instrumentos más utilizados en investigación cualitativa. La autora argumenta que es una técnica de colección de información y datos muy importante, la cual es utilizada para describir eventos que suceden en el contexto. Se ha escogido este instrumento porque por medio

de ellas se registran eventos en el momento en que ocurren y se busca conocer los diferentes procesos cognitivos que utilizan los estudiantes al desarrollar la comunicación escrita. Además, por medio de las observaciones se puede percibir la actitud de los participantes frente al acto de escribir en inglés. En las observaciones la investigadora adopta una participación moderada. Es decir, mantener un balance entre el estar adentro y afuera en las actividades de participación y observación (Merriam, 2009).

Las observaciones se hicieron en los momentos de la producción escrita, desde el comienzo hasta el final del proceso de escritura de las diversas composiciones que los participantes realizaron, con el propósito de registrar su actitud hacia el desarrollo de esta habilidad, el uso o falta de los procesos cognitivos implicados en la escritura al momento de escribir, las falencias que pueden tener al escribir y en general todas aquellas manifestaciones que presenten frente al desarrollo de la competencia comunicativa. Es de aclarar que estas observaciones son registradas mediante la elaboración de notas de campo las cuales como bien menciona Merriam (2009) se utilizan en el momento de observar para no perder detalle y pueden hacerse de manera sintética o extensa.

La rejilla de observación se encuentra en el apéndice B de ésta investigación.

3.3.2 Entrevistas. Se ha seleccionado este otro instrumento como herramienta importante para la recolección de información en este proyecto. Las entrevistas semiestructuradas que se diseñaron fueron hechas a seis de los participantes, quienes accedieron a ser entrevistados pero sin uso de grabadora.

De acuerdo a Creswell (2007) son instrumentos útiles cuando la información que se busca no puede ser observada. Es ideal en esta investigación porque por medio de ellas se busca la interacción cara a cara con los participantes con el fin de conocer acerca de los procesos cognitivos de la escritura que utilizan al momento de las composiciones escritas, de su actitud frente al aprendizaje del inglés y desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo al rango de clasificación de las entrevistas, éstas se hacen de manera semiestructurada teniendo una lista clara de los temas a ser abordados y las preguntas a ser respondidas por los participantes.

Antes de realizar las entrevistas, se obtuvieron los permisos y sobre todo el consentimiento de los participantes seleccionados. Así mismo, para registrar las entrevistas se tendrán en cuenta la toma de notas durante la entrevista para no inhibir a los informantes con el uso de la grabadora, sino que respondan de manera espontánea a las diferentes preguntas y se sientan tranquilos de expresar sus opiniones e ideas.

La guía de entrevista se encuentra en el apéndice A al final de ésta investigación.

3.3.3 Documentos. Con relación a este instrumento, se recogen algunas composiciones o escritos hechos por los participantes en donde se evidencia el uso del inglés en la comunicación escrita y los procesos cognitivos que han de seguir los estudiantes cuando se enfrentan al proceso de producción escrita. Algunos tipos de escritos que realizaron los estudiantes fueron: cuentos, poemas, postales, cartas, y otras producciones libres como describir sus vacaciones, o lo que más les gusta del colegio, lo que harán después de terminar la secundaria, entre otros.

Para Merriam (2009) este instrumento es muy importante al momento de recoger y analizar la información, porque permite que el investigador tenga las evidencias reales en cuanto al lenguaje y palabras que utilizaron los participantes y le ahorra al investigador tiempo y esfuerzo en transcribir. Por estas razones se considera ideal y apropiado para ser utilizado como medio de recolección de información.

A continuación se nombran las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta para analizar la información obtenida a partir de los instrumentos utilizados:

- Actitud de los estudiantes hacia la escritura de diversas composiciones en inglés
- Extensión y aspectos de la competencia gramatical de los textos producidos
- Uso de los procesos cognitivos en las composiciones

3.4 Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Antes de iniciar el proceso de aplicación de los instrumentos, se pidió permiso a las autoridades directivas del establecimiento educativo para poder realizar la investigación y que dieran el consentimiento para proceder al desarrollo de la recolección de datos. También, se pidió el consentimiento de los participantes para realizar las entrevistas y ser observados en sus aulas de clase por cierto lapso de tiempo.

Luego, el proceso de aplicación de los instrumentos empezó con las observaciones realizadas antes durante y después del proceso de escritura de los participantes. Durante estas observaciones la investigadora tomó notas de campo registrando eventos importantes de los participantes como motivación, actitud hacia el acto de escribir en

inglés, extensión de sus escritos y el uso de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Al comienzo fue un poco extraño para ellos sentirse observados, pero poco a poco entraron en confianza y hubo empatía y conexión.

Luego, con el consentimiento de los seis participantes seleccionados y la autorización escrita del rector, se inició con una prueba piloto de la entrevista semi-estructurada y luego se llevó a cabo la entrevista definitiva, con cita previa para cada participante. Este instrumento fue de gran importancia pues en un acercamiento individual, los estudiantes sintieron más confianza para responder a las preguntas diseñadas y sobre todo se pudo conocer el punto de vista de cada participante sobre la utilización de los procesos cognitivos al momento de realizar la producción escrita en inglés.

Finalmente, después de haber hecho varias observaciones con notas de campo y de haber realizado las entrevistas, se recogieron algunas composiciones hechas por los participantes. Entre ellas hay cuentos, poemas, composiciones sobre lo que más les gusta del colegio, y sobre qué piensan hacer cuando se gradúen de la secundaria. En conclusión el procedimiento fue el siguiente:

- Autorización del rector
- Consentimiento de los participantes
- Prueba piloto
- Observaciones con tomas de nota

- Entrevista semiestructurada a cada participante
- Recolección de algunas composiciones en inglés
- Análisis de datos
- Conclusiones

3.5 Prueba piloto

Para validar los instrumentos, se realizó de una prueba piloto de las observaciones de clase teniendo en cuenta el momento de producción escrita en inglés, las entrevistas semiestructuradas y la recolección de algunas composiciones hechas por los participantes.

De acuerdo a los resultados obtenidos después de aplicar la prueba piloto, la investigadora decidió hacer algunas modificaciones a las observaciones, teniendo en cuenta que inicialmente se registraron palabras claves, pero que luego se olvidó documentar lo que se observó. Debido a esto, la investigadora optó para las próximas observaciones hacer anotaciones sintéticas y extensas de lo observado.

Se realizó una prueba piloto de la entrevista semi-estructurada, lo cual otorga mayor validez y confiabilidad a este instrumento que es determinante para responder las preguntas de investigación. Gracias a esta prueba fue posible comprobar la funcionalidad de este instrumento e identificar aspectos tanto de forma como del direccionamiento de las preguntas en sí, lo cual permitió el mejoramiento del instrumento y le otorga mayor validez y confiabilidad.

Inicialmente se pensó en realizar la entrevista haciendo uso de la grabadora, pero debido a que los participantes se sintieron intimidados e incómodos con este medio, se evitó a toda costa para que se lograra mayor empatía, confianza y conexión entre los participantes. De esta manera se precisa también estar más atenta al lenguaje corporal, a los gestos y tonos de voz del entrevistado.

Esta prueba se desarrolló en el salón de inglés, en un momento en el que la investigadora no tenía clase. Uno de los participantes seleccionados aceptó colaborar con el desarrollo de la prueba, se le explicó cuál era el objetivo de este procedimiento, se le permitió leer primero las preguntas y aclarar dudas, aunque no fue necesario en primera medida. Luego, se dio inicio a la entrevista como prueba piloto y además de ir registrando las respuestas, se fueron escribiendo observaciones y tomando notas sobre las reacciones del estudiante entrevistado.

Al final de la entrevista, se le dio las gracias al participante por haber atendido a esta solicitud y haber hecho parte de la investigación. También se le preguntó al participante cómo se había sentido durante la recolección de datos, expresó que bien aunque un poco nervioso pero que a la vez la consideraba muy interesante ya que le había permitido reflexionar sobre su desempeño en el área de inglés y específicamente sobre la manera correcta de hacer escritos y de poner en práctica los procesos cognitivos de la escritura. Sin embargo, después de revisar los apuntes, se concluyó que era necesario reformular algunas preguntas ya que no eran claras y así poder garantizar que las respuestas ofrezcan la información necesaria para responder la pregunta de investigación y alcanzar el logro de los objetivos.

3.6 Estrategia de análisis de datos

El proceso para garantizar la conversión de los datos recolectados en información que permita responder a la pregunta de investigación y alcanzar el logro de los objetivos propuestos es el de categorización. Se realiza a través de tablas en donde se va clasificando la información, se van registrando las categorías y subcategorías tanto sugeridas a través de los instrumentos, como las que van emergiendo en el proceso de análisis. Este proceso se realizó siguiendo los ocho pasos propuestos por Tesch (1990, citado por Creswell, 1994) que consisten en:

1. Después de haber aplicado las entrevistas, se debe leer cada una de las respuestas suministradas por los participantes, comprendiendo el sentido de la totalidad de las mismas. Se deben hacer apuntes de las ideas que llegan a la mente.

2. Se puede tomar una de las entrevistas según criterio del investigador, revisarla y preguntarse a cerca de la información que se nos brinda. Lo que se piensa puede escribirse en uno de los márgenes.

3. Después de haber leído cada una de las entrevistas, se puede hacer una lista de todos los temas y colocar juntos los temas similares. Colocar estos temas en columnas que puedan estar dispuestos como los temas principales, los temas únicos y los sobrantes.

4. Tomar la lista y volver a los datos. Abreviar los temas como códigos y escribir los temas cerca de los segmentos de texto a los cuales correspondan. Ensayar esta organización preliminar a fin de ver si emergen nuevas categorías y códigos.

5. Hallar las palabras más descriptivas para los temas y transformarlos en categorías y así reducir la lista total de categorías a partir del agrupamiento de temas relacionados. Se pueden trazar líneas entre categorías para mostrar interrelaciones.

6. Tomar una decisión final sobre la reducción de cada categoría y ordenar alfabéticamente estos códigos.

7. Unificar el material dentro de cada categoría en un único lugar y armar un análisis preliminar.

8. Si es necesario, recodificar los datos existentes.

Realizados los pasos anteriores, el procesamiento de la información inició con la triangulación hermenéutica según Cisterna (2005), en donde ésta es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los instrumentos utilizados, y que en esencia constituye el cuerpo de resultados de investigación. De acuerdo a Cisterna (Ibíd.) los pasos que se siguieron fueron: Primero, seleccionar la información después de haber realizado el proceso de categorización de cada instrumento utilizado en el trabajo de campo. Luego, triangular la información suministrada por los participantes del estudio, así como también triangular la información con los datos obtenidos a través de otros instrumentos.

Finalmente, triangular la información con el marco teórico para vislumbrar la importancia de los procesos cognitivos en la escritura en inglés y alcanzar los objetivos específicos de analizar el uso de la escritura en inglés de los estudiantes de educación

media de un colegio público de Villavicencio, conocer qué procesos cognoscitivos emplean al momento de escribir en inglés, describir como ocurre el proceso de escritura, determinar qué tan efectivos resultan los borradores y el proceso de revisión antes de dar por terminada una composición y de orientar a los estudiantes para que desarrollen habilidades de composición en inglés, teniendo en cuenta los procesos de planificación, transcripción y revisión de sus escritos.

3.7 Aspectos éticos

El proceso para conseguir la autorización de realizar el trabajo de campo en esta institución educativa inició con la comunicación verbal al rector sobre la investigación que se quería realizar con los estudiantes de grado 11°, luego se formalizó de forma escrita (Ver apéndice C). En la autorización, el rector manifiesta conocer el proyecto, su objetivo, el procedimiento que se va a seguir, los beneficios y riesgos para los participantes, el compromiso de confidencialidad y la libertad de los participantes para retirarse. También se habló con los estudiantes a cerca de la investigación de la cual serían partícipes y quienes manifestaron querer hacer parte del proyecto. Fue así como firmaron las cartas de consentimiento para la realización de las entrevistas (Ver anexo D).

En este capítulo se estableció la naturaleza cualitativa de esta investigación con su respectivo soporte teórico según Taylor y Bogdan (1990) y Merriam (2009) y la ruta metodológica que se trazó para fomentar los procesos cognoscitivos de la escritura en inglés a través de diferentes composiciones en los estudiantes de educación media de un

colegio público de la ciudad de Villavicencio quienes se encuentran en un nivel A1 en escritura según el Marco Común Europeo de enseñanza para las Lenguas Extranjeras.

Se describió el marco contextual en que se desarrolló la investigación, aspectos generales y específicos relacionados con el estudio. Se plantearon los criterios de selección de los participantes y se explicó cómo se construyeron los instrumentos pertinentes para recoger la información, cómo fue el procedimiento para su aplicación y la prueba piloto que se realizó para darle mayor validez y confiabilidad a la guía de entrevista semi-estructurada.

Finalmente, se estableció que la estrategia de análisis de datos sería a través de un proceso de categorización sugerido por Tesch (1990, citado por Creswell) y triangulación heurística de la información con base en los pasos planteados por Cisterna (2005).

Capítulo 4. Análisis de datos y resultados

El proceso de análisis de datos se realiza orientado a responder a la pregunta de investigación: ¿de qué manera los procesos cognoscitivos implicados en la escritura ayudan a que los estudiantes de educación media de una institución pública realicen mejores composiciones escritas? El objetivo general de esta investigación es fomentar los procesos cognoscitivos de la escritura en inglés a través de diferentes composiciones en los estudiantes de educación media de un colegio público de la ciudad de Villavicencio quienes se encuentran en un nivel A1 en escritura según el Marco Común Europeo de enseñanza para las Lenguas Extranjeras.

El análisis se efectúa desde un estudio de tipo descriptivo teniendo en cuenta las categorías de análisis de los instrumentos utilizados para recoger la información, como fueron las entrevistas, las siete sesiones de observación durante el ejercicio de composición escrita en inglés realizado por los participantes y la recolección como evidencia y análisis de algunas composiciones hechas por los estudiantes de grado 11°.

De este modo, a través del método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (como se citó en Sarlé, 2005) se hace un trabajo de análisis en espiral y de manera dialéctica por medio de comparaciones del antes y el después del uso de los procesos cognitivos implicados en la escritura, en las composiciones hechas por los participantes. En este sentido, de acuerdo al estudio realizado, se definieron las categorías que fueron relevantes para este estudio y las cuales se exponen a continuación:

1. Actitud frente al acto de escribir

1.1 Gusto por la redacción de textos en inglés

1.2 Sentimientos involucrados durante el acto de escritura

2. Uso de la competencia gramatical y discursiva

2.1 Mayor temor al comunicarse en inglés

2.2 Errores más cometidos durante la escritura de textos en inglés

3. Procesos cognitivos de la escritura

3.1 Planificación

3.2 Transcripción

3.3 Revisión

4.1 Actitud frente al acto de escribir

La problemática de los bajos niveles de desempeño en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés tiene una constante en el aula como escenario escolar. Hearn Y Garcés (2003) plantean que el aula como contexto de las prácticas pedagógicas tiene diversas limitaciones en lo que respecta a cantidad y calidad de registros. Así, se requiere apoyar las prácticas pedagógicas de aula, lo que implica enfocarnos en la motivación y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje y en este caso frente al idioma extranjero, convenciéndolos de lo agradable, lo significativo, la utilidad y las ventajas de comunicarse en otro idioma. Teniendo en cuenta esto y lo

planteado por el Marco Común Europeo (2001) en torno a una comunicación promovida por el deseo y la necesidad, se tiene como primordial despertar en los educandos el interés y gusto por la adquisición del idioma inglés.

En consecuencia, en esta categoría se resaltan dos subcategorías que son: el gusto por la redacción de textos en inglés y los sentimientos involucrados durante el acto de escritura. Se les preguntó a los estudiantes respecto a si les gusta hacer composiciones en inglés y qué tipo de escritos les gusta realizar, dado lo cual se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1.

Tipo de escritos que más les gusta realizar a los estudiantes

Respuesta	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Postales y/o mensajes	3	50%
Cartas	2	33.3%
Cuentos	1	16.6%
Ensayos	0	0%

Los resultados arrojados indican que para 3 estudiantes el tipo de escritos que más les gusta realizar son postales y/o mensajes cortos, lo cual equivale a un 50%; así mismo hay 2 estudiantes que prefieren realizar cartas lo que equivale a un 33.3%; siguiendo se tiene que para 1 estudiante lo que más le gusta es escribir cuentos, lo que representa el 16.7% y por último a ningún estudiante le gusta hacer ensayos.

Algunas citas textuales de las entrevistas que refuerzan lo mencionado anteriormente en la tabla con relación a la pregunta: ¿Qué tipo de escritos le gusta realizar? fueron:

Cuando me piden escribir en inglés prefiero redactar escritos cortos como una postal o escribir un correo. Me parece que es más fácil. (Entrevista – Alumno 1)

A mí no me gusta escribir textos muy largos. Es que se me dificulta un poco la escritura en inglés. Prefiero hacer composiciones cortas como postales, poemas o un cuento pero no tan largo. (Entrevista- Alumno 5)

Yo no tengo problema en escribir en inglés. Es decir, puedo hacer una carta, una descripción, o los escritos que la profe nos trae como ejercicios, pero no me gusta hacer ensayos por ejemplo. Me parece muy difícil y en inglés más. (Entrevista- Alumno 6)

Al respecto, García (2003) refiere que escribir formalmente como debe hacerse en el entorno académico o profesional significa que el escritor debe apropiarse de unas formas específicas del razonamiento y desarrollar ideas a través de un proceso lógico. De esta manera, los estudiantes encuentran más fácil hacer composiciones que serán leídas por sus pares y no por un adulto. De todas maneras como menciona Pincas (1982), las actividades de escritura deben permitir que el estudiante escriba textos completos que transmitan un tipo de comunicación bien conectada.

De acuerdo a las sesiones de observación, se evidenció que a los participantes les llamaba más la atención el hecho de escribir una postal o una carta y no de hacer un informe académico o un ensayo sobre determinado tema. Mostraron más gusto por realizar composiciones de este tipo. Tres notas de campo que reflejan estas apreciaciones son las siguientes:

Hoy empezamos nuestro primer trabajo de composición y los participantes van a escribir su rutina diaria. Les agrada el ejercicio porque hace poco hicimos el repaso del tema de presente simple y lo van a poder practicar una vez más en este escrito. En el ejercicio de clase, también se hizo de manera oral (*speaking and writing*). Pude notar que les agradó la temática porque no es muy difícil comunicar en varias oraciones lo que hacen desde que se levantan hasta que se acuestan. (Observación 1)

Para el día de hoy los estudiantes van a escribir una carta contándole a un amigo lo que hicieron en sus vacaciones y el sitio a donde fueron. Les agrada esta temática y se refleja el gusto por querer hacer esta composición. Los veo motivados a querer hacer el escrito. (Observación 4)

Hoy los participantes van a inventarse un poema en inglés. Deben escribir unos versos sobre lo que ellos quieran. El tema es libre. Aunque los veo un poco ansiosos están motivados de querer expresar sus sentimientos por medio del poema. (Observación 5)

Meneses, Salvador y Ravelo (2007) sostienen que muchas veces para los estudiantes es mejor dejarlos escoger el tema para sus composiciones o que este sea libre y no imponerles uno en particular. Esto de cierta manera los cohibe y se sienten presionados por la complejidad del texto que deben redactar.

También, se les preguntó a los estudiantes qué sienten cuando se les pide hacer una composición en inglés ya que por la expresión de sus caras se nota que no les agrada realizar este tipo de ejercicio en inglés o sienten algún temor cuando se enfrentan al escrito. Varias notas de campo que evidencian estas apreciaciones son las siguientes:

Al hablarles del escrito que deben realizar hoy veo en sus caras preocupación y angustia. Deben escribir un artículo para el periódico del colegio el cual debe pasar antes por revisión del rector para su aval. Los tomó por sorpresa. Pienso que no pensaron que el rector leería sus composiciones. (Observación 2)

Hoy es nuestro sexto trabajo de composición y para esta ocasión los participantes van a escribir un cuento. Están preocupados porque no saben cómo empezar y unir los párrafos. Necesitan usar conectores y tener en cuenta el uso de la gramática y demás aspectos del idioma para poder escribir correctamente. En sus caras veo angustia y la actitud de no querer hacer el ejercicio. Los veo cansados y algo apáticos. (Observación 6)

Las respuestas acerca de los sentimientos que ellos manifiestan tener al momento de realizar una composición en inglés, se evidencian en la siguiente figura:

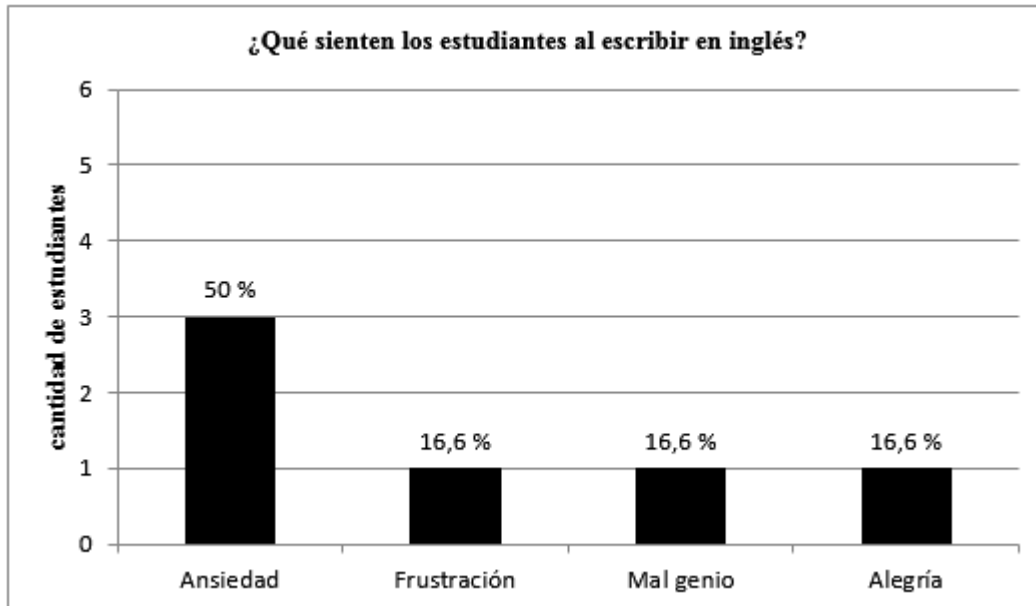


Figura 2. Sentimientos de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés. (Datos recabados por la autora)

Es claro de acuerdo a los resultados que muestra la figura, que los participantes se enfrentan a sentimientos de ansiedad, frustración y mal genio al momento de escribir en inglés y que de los seis participantes involucrados en la investigación sólo uno manifiesta sentimientos de alegría al escribir textos en inglés y poder comunicarse usando la lengua extranjera. Estas categorías se tuvieron en cuenta de acuerdo a las respuestas dadas por los participantes durante las entrevistas.

Algunas citas textuales tomadas de las entrevistas que ejemplifican claramente lo que se ve en la figura 2 fueron:

Cuando se me pide escribir cualquier cosa en inglés, casi siempre me da mucha angustia. Creo que es porque no sé cómo empezar y hay veces no sé qué escribir (Entrevista- Alumno 1)

Generalmente siento ansiedad y preocupación. No soy buena escribiendo en español, menos en inglés. Me siento frustrada. (Entrevista- Alumno 2)

A mí a veces me da mal genio cuando me toca realizar esos escritos y más cuando tienen un mínimo de palabras. Cuando voy en la segunda línea empiezo a contar cuantas palabras me faltan para terminar.

(Entrevista- Alumno 5)

La verdad no me preocupa porque siento que me va bien. Me da alegría de poder comunicarme en inglés. Sé que cometo algunos errores en la redacción, pero igual puedo sacar adelante el escrito sin mayores dificultades. (Entrevista- Alumno 4)

Al respecto Tribble (1996) dice que la habilidad de aprender a escribir es una de las tareas más difíciles que un estudiante debe enfrentar al tener que vencer obstáculos como la ansiedad y la frustración que muchas veces conlleva esta destreza.

Evidentemente se notó esto en las respuestas que dieron los participantes porque no solo deben saber manejar la estructura del idioma sino tener conocimiento de un conjunto de reglas de coherencia y cohesión y por esto se vuelve un proceso complejo para los estudiantes.

4.2 Uso de la competencia gramatical y discursiva

La competencia gramatical y discursiva hacen referencia a la capacidad que tiene una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua (Canale, 1983). Cuando se hace uso de ellas, se tienen en cuenta criterios como la coherencia y cohesión de los textos, la ortografía, la semántica y otras reglas gramaticales importantes a la hora de producir e interpretar textos. En consecuencia, en esta categoría se resaltan dos subcategorías que son: el mayor temor que enfrentan los estudiantes al momento de escribir en inglés y cuáles son los errores que más cometen en el momento de hacer las composiciones.

A continuación se extraen algunas citas textuales de los estudiantes entrevistados con relación al temor que sienten al escribir.

Mi mayor temor cuando tengo que escribir en inglés es no poder escribir exactamente lo que pienso. (Entrevista- Alumno 1)

Mi mayor temor es que no pueda plasmar en el texto lo que quiero escribir realmente. (Entrevista- Alumno 2)

Tengo muchos temores cuando voy a escribir, pero creo que todo radica en la falta de vocabulario para plasmar mis ideas. (Entrevista-Alumno 3)

Mi temor radica en que no pueda redactar correctamente. Siento que tengo muchas dificultades para comunicarme en forma escrita en inglés. (Entrevista- Alumno 5)

En las sesiones de observación, se evidenció que en general a los participantes les da mucho temor el enfrentarse al proceso de escritura en inglés. Algunos expresaron abiertamente que sienten este temor a raíz de que no saben cómo expresar sus ideas y de que sienten que lo que escriben no es realmente lo que ellos pensaron inicialmente. Expresan que se debe a la falta de vocabulario y de muchas otras tácticas de escritura que deberían saber para hacer mejores composiciones ya que están en grado 11 y no muestran un buen dominio del idioma en esta habilidad.

Una nota de campo que evidencia estas apreciaciones es la siguiente:

Los estudiantes sienten temor y angustia al decirles que el escrito de hoy lo va a leer el rector. Veo que no saben por dónde empezar. Creo que se sienten presionados de hacer un escrito muy bien hecho porque hay que presentárselo al señor rector. Hay muchas expresiones de angustia en sus caras. (Observación 2)

Al respecto, el Marco Común Europeo (2001), ubica a los estudiantes de grado 11 en un nivel B1 en donde a nivel de la escritura, los estudiantes en este nivel son capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares o en los que tienen algún tipo de interés. Pueden describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones (Marco Común Europeo, 2001).

Igualmente, se les preguntó a los participantes ¿Cuáles son los errores que más cometen al escribir en inglés?, y la información se presenta en la siguiente tabla de acuerdo a las repuestas que ellos suministraron en la entrevista y del análisis de las 36

composiciones realizadas en el desarrollo de la investigación. Se ejemplifica para evidenciar de manera más clara.

Tabla 2.

Errores que más cometen los estudiantes al escribir en inglés

Tipo de error	Ejemplo con error
Conjugar mal los tiempos verbales	<i>She watch t.v on Sundays</i> <i>My brother caught a fish</i>
Colocar mal los adjetivos	<i>My sister is a woman beautiful</i> <i>He is more young tahn me</i>
Usar falsos cognados	<i>I don't have dinner to buy a sandwich</i> <i>This signature is the most difficult.</i>
Omitir el sujeto	<i>have to learn English</i> <i>was raining yesterday</i>
Usar excesivamente el artículo <i>the</i>	<i>The people like listening to music</i>

Con relación a la información que se muestra en la tabla 2, Cassany (1997) menciona que el error es el resultado de un defecto en la competencia lingüística y se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical que debe aplicar. En esta investigación se nota que los estudiantes cometen errores en cuanto a la ortografía, uso de un tiempo en lugar de otro, uso del tiempo correcto con la forma de la persona incorrecta, mala conjugación de los verbos irregulares en pasado, utilización de palabras que aunque se parezcan al español, significan otra cosa en inglés y otros tantos errores más en su proceso de producción escrita.

Se considera que los errores que cometen los estudiantes deben servir como oportunidades de aprendizaje y de mejoramiento en el proceso de comunicación y desarrollo de la competencia lingüística. De esta manera el desarrollo de la competencia comunicativa debe permitir al hablante hacer buen uso de la lengua objeto de aprendizaje con el propósito de que el hablante pueda producir y crear mensajes que le permitan interactuar con los demás.

4.3 Procesos cognitivos de la escritura

La escritura de un texto no surge de una sola vez. Este es un proceso arduo y bastante complejo para algunos escritores porque requiere de varios subprocesos en los que se van considerando y revisando diferentes aspectos de tipo lingüístico y estructural para llegar a la versión que finalmente satisface al escritor. Antes de llegar a la versión final el texto debe pasar por un proceso de planificación, transcripción y finalmente la revisión (Cassany, 1997).

Esta categoría de análisis es la más relevante dentro del desarrollo de esta investigación porque lo que se hizo fue analizar el proceso de composición en inglés de los estudiantes de grado 11 de un colegio público de la ciudad de Villavicencio quienes se encuentran en un nivel A1 en escritura según el Marco Común Europeo de enseñanza para las Lenguas Extranjeras y verificar que tanto usan estos procesos al momento de hacer la producción escrita, sin restarle importancia a las otras dos categorías mencionadas anteriormente, ya que todo lo expuesto ayuda a que los estudiantes realicen mejores composiciones en inglés.

En consecuencia, en esta categoría se resaltan tres subcategorías que corresponden a los procesos cognitivos de la escritura que son: el proceso de planificación, el proceso de transcripción y el proceso de revisión.

A continuación se extraen algunas citas textuales de los estudiantes entrevistados con relación al uso de estos procesos cognitivos frente al proceso de escritura en inglés.

Lo más difícil de escribir es que no me fluyen las ideas y algunas veces no sé cómo plasmarlas en el texto. Tampoco intento hacer borradores sino que cuando comienzo y luego termino así entrego mi escrito. Si me doy cuenta de algún error lo corrijo y si no lo entrego así sin hacerle mayores modificaciones. (Entrevista-Alumno 1)

Para mí lo más difícil de escribir es todo. Desde que me dicen que tengo que hacer una composición en inglés siento que no sé qué escribir ni por dónde empezar. A veces lo hago primero en español y luego lo paso a inglés. Yo no planifico lo que voy a escribir sino que empiezo hasta que termino. Además tampoco hago borradores. Pienso que estos son mis errores cuando escribo. Y finalmente cuando lo termino sí lo reviso y sé que hay errores porque mi fuerte no es el inglés y menos la escritura. Yo lo dejo así y lo entrego. (Entrevista- Alumno 3)

En el proceso de escritura todo es difícil. Se me ocurren muchas ideas pero no sé cómo plasmarlas para que sean lo que inicialmente quise escribir. No sé cómo unir los párrafos y usar correctamente las estructuras

gramaticales. Después de que he terminado el escrito lo entrego así como haya quedado. No me pongo a hacerle arreglos porque ya no hay tiempo.

(Entrevista- Alumno 5)

Yo planifico lo que voy a escribir. Me hago como un esquema mental de las ideas y como podría escribirlas, pero es difícil cuando llega el momento de plasmarlas en el texto. Escribir en inglés es una de las habilidades que más me cuesta. Me gusta el inglés y me va bien, pero cuando tengo que escribir como que me bloqueo. Trato de hacer un borrador antes de entregar el escrito y lo reviso antes de pasarlo a la hoja para detectar posibles errores y corregirlos. (Entrevista- Alumno 6)

En las sesiones de observación, la investigadora notó que dos de los estudiantes siempre hacían borradores antes de entregar el escrito final. Estos participantes planificaron sus composiciones y frente al escrito mostraban mayor ventaja que sus compañeros. Por lo menos las ideas estaban bien unidas, había una secuencia entre los párrafos y no mostraron mayores errores en la utilización del idioma. Esto se manifiesta a partir de la revisión de las 36 composiciones las cuales también hacen parte de los instrumentos de recolección de datos. Estos estudiantes no tuvieron mayores inconvenientes al plasmar sus ideas y al finalizar las composiciones hacían revisión de sus escritos y posibles modificaciones antes de entregar el producto final. Una nota de campo que evidencia estas apreciaciones es la siguiente:

Los estudiantes cuando se enfrentan al acto de composición escrita en inglés lo hacen directamente en la hoja que deben entregar. Puedo notar que solo dos de ellos hacen borradores y esquemas de las ideas que van a plasmar en el texto. Los demás empiezan a escribir y algunos no saben por dónde hacerlo. Finalmente cuando han terminado el escrito lo entregan e incluso no lo revisan ni hacen modificaciones al documento con excepción de los mismos dos estudiantes que al parecer son los únicos que hacen uso de los procesos cognitivos envueltos en la escritura. (Observación 4)

Al respecto, Salvador (2000), sostiene que la expresión escrita representa el más alto nivel del aprendizaje lingüístico por cuanto en este proceso se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer). Además es una habilidad compleja que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos.

Igualmente Tribble (1996) menciona varios elementos que el escritor debe tener en cuenta a la hora de hacer la producción textual. Entre ellos destaca los conocimientos del tema a escribir, el contexto social del receptor, el léxico, la sintaxis, la cohesión, la ortografía y demás aspectos del componente lingüístico, y los conocimientos del proceso de escritura. En resumen, el proceso de escritura está enmarcado por varios aspectos de vital importancia para que el escritor emita su mensaje de forma apropiada y efectiva

destacando que la lengua escrita es un instrumento esencial para el desarrollo del pensamiento.

Para fines de esta investigación se escogió el enfoque basado en el escritor que es el proceso como éste realiza su escrito y los pasos que atraviesa para llegar a la versión final del texto, teniendo en cuenta el modelo de composición descrito por Hayes y Flower (1980) en donde se deben tener en cuenta los procesos cognitivos implicados en la escritura como son el proceso de planificación, transcripción y revisión. En donde en la primera fase se hace una búsqueda de los temas, se trata de encontrar ideas sobre lo que se va a escribir, cómo van a interactuar y cómo se desarrollan y se organizan. En la fase de transcripción se escriben las ideas de manera preliminar. Es decir se hace un borrador y finalmente se hace la revisión de lo que se ha escrito para detectar posibles errores y ver si es lo que inicialmente se había planeado.

La aplicación de estos procesos de acuerdo al análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas, la revisión de los documentos escritos por los participantes y las observaciones realizadas durante las siete sesiones del trabajo de escritura en inglés se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Uso de los procesos cognitivos de la escritura

Proceso	Estrategia	Porcentaje	Instrumento
Planificación	Piensa lo que va a escribir	33.3%	Entrevista
	Anota las ideas	33.3%	Observación
	Considera el propósito y la audiencia	0 %	Entrevista
Transcripción	Hace planes o esquemas	33.3 %	Entrevista
	Escribe un borrador o más	33.3 %	Entrevista y Observación
	Usa oraciones gramaticalmente bien estructuradas	33.3 %	Documentos
Revisión	Revisa la forma y el contenido	50 %	Entrevista y Observación
	Usa pautas de autocorrección	33.3 %	Observación
	Acepta correcciones del compañero	100 %	Observación
	Acepta correcciones del profesor	100 %	Observación

Con relación a los procesos cognitivos de la escritura, se evidencia que en el primer proceso como es el de la planificación, cuatro de los seis participantes piensan lo que van a escribir y anotan las ideas para luego plasmarlas en los escritos. Se destaca en este proceso que ninguno de los seis participantes tiene en cuenta la audiencia o al lector. Tampoco tienen claro el propósito del texto que van a escribir. Al respecto Hayes y Flower (1980) sostienen que durante este proceso el escritor decide qué decir y cómo decirlo. Se encuentran las ideas sobre lo que se va a escribir, se piensa en cómo se van a organizar esas ideas y cómo se pueden entrelazar.

En cuanto al proceso de transcripción, cuatro de los participantes hacen un borrador o más de lo que va a escribir y generalmente escriben oraciones bien estructuradas de acuerdo al análisis de los documentos entregados por ellos durante la realización de la investigación. Es bueno saber que muchos de los participantes tienen claro que escribir no es solamente poner las ideas en un papel en blanco, sino que antes de entregar la versión final del documento, se deben hacer uno o varios borradores. Al respecto Hayes y Flower (1980) argumentan que la transcripción es básicamente, el proceso de convertir las ideas en lenguaje escrito y que abarca el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático y por eso es quizá el proceso más complejo para los estudiantes porque demanda exigencias de tipo cognitivo-lingüístico.

Finalmente, en el proceso de revisión, la mitad de los participantes manifestaron revisar el documento antes de entregarlo y hacerle correcciones al mismo al detectar posibles errores en el uso de la lengua extranjera. Aceptan correcciones de los compañeros y del docente porque saben que esto contribuye al proceso de aprendizaje y de adquisición del idioma. Además son conscientes de sus falencias en esta habilidad y entienden que si se les corrige es buscando que quede bien escrito de acuerdo a las exigencias del idioma inglés. Al respecto Salvador (1997), dice que a través de este proceso, se busca evaluar el texto y modificar aspectos en los que el escritor percibe algún error con relación a lo que se había planificado.

4.4 Confiabilidad y validez

Los resultados del proceso investigativo son confiables, ya que se presenta coherencia con el planteamiento y sustentación del problema y porque los bajos niveles de desempeño en la lengua extranjera es una problemática que se evidencia por lo menos en el 65% de las Instituciones Públicas de Colombia. Los estudiantes terminan su grado 11° con muchas deficiencias en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma. Asimismo, la aplicación de instrumentos y el desarrollo del estudio se realizaron, teniendo en cuenta la aplicación de una prueba piloto y dando a conocer las opiniones de los estudiantes con relación al desarrollo de la habilidad de escritura enfocándose en los procesos cognitivos que se requiere para escribir según el modelo de Hayes y Flower (1980). En consecuencia, el análisis termina de dar consistencia al estudio, debido a que también se lleva a cabo un estudio descriptivo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Hay validez interna puesto que se tienen en cuenta las tres categorías de análisis definidas para la presentación de los resultados. Por otro lado, hay validez ya que la triangulación según Creswell (2005) es una técnica que ayuda a dar mayor credibilidad a los resultados del estudio. Esta triangulación se dio a partir de los datos recolectados por medio de los instrumentos utilizados para esta investigación y que fue contrastada con lo que dicen varios autores al respecto de acuerdo a cada una de las categorías tenidas en cuenta para el análisis de datos ya que se consideraron claves e importantes para recoger la información.

Igualmente, se verificó la información suministrada por los participantes en las entrevistas dándoles a conocer los registros que se hicieron de las mismas para que ellos verificaran la información suministrada. Todos los datos fueron revisados por los participantes y esto se hizo al final de cada entrevista, donde se les permitió a cada uno de los estudiantes contrastar la información dada y corregir errores en las interpretaciones.

En este capítulo se ha presentado el análisis de datos y los resultados obtenidos durante la investigación con base en la información recogida con los diferentes instrumentos de recolección de datos. La presentación de los datos se hizo teniendo en cuenta las tres categorías de análisis con descripciones de cada una de ellas de acuerdo a lo que dijeron los participantes en las entrevistas, en la revisión de los documentos, y en las observaciones hechas por la investigadora, confrontando lo analizado con el marco teórico y lo expuesto por algunos autores al respecto.

Se utilizaron algunas tablas y figuras además de citas textuales y notas de las observaciones para presentar la información más importante del estudio. Se utilizó la triangulación de la información como fuente de confiabilidad y validez así como el *member checking* hecho a los participantes para verificar la información suministrada después de las entrevistas. De esta manera, se presentaron los principales hallazgos en función de las preguntas de investigación planteadas al inicio del proyecto.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegaron con el proceso investigativo sobre la manera en que los procesos cognitivos implicados en la escritura ayudan a que los estudiantes de educación media de una institución pública realicen mejores composiciones escritas. En primera instancia, se expone como el objetivo general de esta investigación que era fomentar los procesos cognitivos de la escritura en inglés a través de diferentes composiciones en los estudiantes de educación media de un colegio público de la ciudad de Villavicencio quienes se encuentran en un nivel A1 en escritura según el Marco Común Europeo de enseñanza para las Lenguas Extranjeras, fue logrado de acuerdo a los principales hallazgos, los cuales se presentan en relación a la categoría objeto de análisis como fue los procesos cognitivos de la escritura eje central de esta investigación.

En segunda instancia, se mencionan las limitaciones del proyecto investigativo, para luego concretar y profundizar en las conclusiones a las que se llegaron. Se realizan algunas sugerencias y se cierra con una serie de recomendaciones para investigaciones futuras.

5.1 Principales hallazgos

A continuación se presentan las conclusiones con las cuales se responde a la pregunta de investigación sobre cómo los procesos cognitivos implicados en la escritura ayudan a que los estudiantes de educación media de una institución pública realicen mejores composiciones escritas. En este sentido de acuerdo al objetivo general y los

específicos se establece que los tres procesos básicos de planificación, transcripción y revisión, son fundamentales a la hora de hacer composiciones escritas en inglés.

Tanto el objetivo general como los específicos mencionados en esta investigación se cumplieron teniendo en cuenta que se analizó el proceso de composición escrita de los estudiantes de grado 11° de una Institución Educativa de carácter oficial, se conocieron los procesos cognitivos que utilizaron estos estudiantes al momento de producción escrita en inglés, se determinó la importancia de los borradores y del proceso de revisión antes de dar por finalizado un escrito y finalmente, los estudiantes fueron orientados en relación a la importancia de aplicar los procesos cognitivos de la escritura al momento de realizar composiciones en inglés. Es decir; planificar lo que se quiere escribir haciendo esquemas mentales, lluvia de ideas, pensando en el lector; luego con relación a la transcripción, revisar las estructuras verbales teniendo en cuenta el tiempo en el que se iba a escribir el texto, hacer revisión antes de entregarlo y generando más tiempo para que pudiesen hacer estos procesos, ya que era un entrenamiento inicialmente para ellos todo este proceso de producción escrita.

De acuerdo a esto, se describen los principales hallazgos y conclusiones con relación a cada proceso cognitivo.

5.2 El proceso de planificación en la expresión escrita. Este proceso es concebido como el borrador mental de la composición en el que están incluidos todos los elementos que abordará el texto como son el contenido y la forma, el sentido del texto y la intención del mismo. Este proceso determina los objetivos de la composición

con base en la tarea, el tipo de escrito y la audiencia. También, en este proceso se generan ideas en relación con lo que se va a escribir, lo cual implica búsqueda de información en la memoria a largo plazo.

Algunas estrategias utilizadas para desarrollar este proceso fueron: selección y secuenciación de ideas, búsqueda de fuentes de ideas, registro de ideas, entre otras. En este proceso se selecciona y organiza el contenido con base en los objetivos planeados para el texto y se estructura el contenido para lo que es necesario que el escritor conozca el esquema del texto que pretende escribir. Así, el escritor, para planificar un texto debe conocer el tema, tener capacidad para recuperar el conocimiento de la memoria a largo plazo, poseer estrategias adecuadas para hacer búsqueda de información, considerar el propósito del texto y la audiencia.

Para Hayes y Flower (1980), cuando un escritor presenta dificultades en el proceso de planificación, presenta ineficiencia para generar un texto con contenido adecuado y suficiente que responda a las necesidades de la audiencia, de la temática a desarrollar y a la estructura textual, y ello puede ocurrir porque desconoce el tema, no posee estrategias adecuadas para buscar información en su memoria a largo plazo, no tiene en cuenta al lector para el cual escribe, desconoce la estructura textual del tipo de texto que escribió y/o adolece de una estrategia metacognitiva que le permita utilizar la estructura del texto como esquema organizativo de los contenidos.

5.3 El proceso de transcripción en la expresión escrita. En este proceso se transcriben las ideas pensadas en lenguaje visible. Según Salvador (2000) la

transcripción aborda dos componentes que son: la génesis del texto, es decir, la estructuración de las ideas en palabras, oraciones y estructuras discursivas y la transcripción de las ideas de la memoria verbal a símbolos ortográficos. En este proceso el escritor pone de manifiesto el dominio que posee en relación con la ejecución de la grafía como de los procesos cognitivo-lingüísticos de elección lexical, es decir, el vocabulario y uso de palabras en relación con las reglas gramaticales, la construcción morfológica y la sintáctica.

Por lo anterior, el escritor requiere un dominio de la gramática textual que le permita dar forma a las ideas y articularlas, así como conocer la estructura de los distintos tipos de texto. Esta transcripción se refiere al saber hacer, es decir, al uso que la persona hace de la lengua escrita y es donde se ponen en funcionamiento los conocimientos lingüísticos que se poseen al momento de hacer producciones escritas.

Respecto a este proceso, los participantes mostraron muchas falencias y entre las principales cabe mencionar que en varias ocasiones conjugaron mal los tiempos verbales, ubicaron mal los adjetivos dentro de la oración además de que algunas veces los pluralizan olvidándose que estos no tienen plural en inglés, tienen poco vocabulario para expresarse por escrito y omiten los signos ortográficos. Es de mencionar también que para los participantes este es el proceso más complejo de la escritura porque demanda exigencias de tipo cognitivo y lingüístico al tratar de convertir las ideas en lenguaje escrito.

5.4 El proceso de revisión en la expresión escrita. Este proceso es complejo y arduo, por cuanto su finalidad es evaluar y clarificar el pensamiento del escritor. La función es mejorar la calidad comunicativa del texto. El escritor debe leer y evaluar el escrito, como si fuera el lector al que va destinado para detectar posibles fuentes de ambigüedad y añadir información nueva, si fuera necesario o para hacer correcciones al documento.

Cuando los escritores presentan problemas en el proceso de revisión puede ser porque el escritor puede identificar lo que está mal, pero no sabe cómo corregirlo o porque no puede identificar lo que está mal, aunque si se le señala lo que está mal, intenta corregirlo. Adicionalmente, puede presentarse que el escritor es incapaz de adoptar la perspectiva del lector, no reconoce la inferencia en la comprensión textual, considera que solamente hay una forma de interpretación del texto o se centra más en detalles de forma y no en los problemas de estructuración o de contenido.

Se considera importante la revisión que hacen los compañeros a los documentos escritos, porque esto le ayuda al escritor a tomar conciencia de las necesidades del lector. Además, los compañeros reaccionan y hacen sugerencias al trabajo de composición de cada uno y de esta manera se integran en el proceso de producción textual, así como las revisiones que hace el docente detectando los posibles errores en la comunicación.

5.5 Limitaciones, sugerencias, y recomendaciones para investigaciones futuras

A continuación se mencionan las limitaciones más relevantes a las que se enfrentó la investigadora durante el proceso de investigación, algunas sugerencias y recomendaciones a tener en cuenta para futuras investigaciones.

5.5.1 Limitaciones. En el desarrollo del estudio se tuvieron tres principales limitaciones. La primera consistió en que las sesiones planeadas para el desarrollo de las actividades de composición en inglés tuvieron que ser pospuestas debido a que muchas veces coincidía con otras actividades programadas por la Institución Educativa en la que los estudiantes de grado 11°, participantes del proyecto, debían participar o no se encontraban dentro de la Institución, por lo que se requirió en dos ocasiones pedir a otros docentes que cedieran sus horas para el desarrollo de esta investigación.

La segunda fue que en varias de las sesiones del proceso de composición en inglés, no estaban los 6 participantes del proyecto y esto hizo que después se recurriera a buscarlos fuera del tiempo y del espacio establecido, para que escribieran sobre la temática planeada para la sesión en la que faltaron. Es decir, el trabajo se hizo extra clase con estos estudiantes que fallaron a la actividad de escritura programada.

La tercera tuvo que ver con agilizar el proceso de recolección de datos, debido a que por cuestiones de tiempo y de que los estudiantes salían a vacaciones de mitad de año, esta parte de la investigación tuvo que apresurarse un poco y el permiso que dio la Institución para el desarrollo del proyecto fue su realización en el primer semestre

porque después de las vacaciones los estudiantes de 11° debían estar focalizados para la preparación de las pruebas de Estado y no se podía dedicar tiempo a otras actividades.

5.5.2 Sugerencias. Se sugiere aprovechar al máximo el aporte motivacional que se tiene de aprender una lengua extranjera y poder comunicarse en ella eficazmente. A la vez, crear confianza en los estudiantes para que participen e inclusive tomen la iniciativa a la hora de comunicarse en inglés y por tanto, percibir el error como una oportunidad que se tiene para aprenderlo y llegar a ser competentes en el manejo de las cuatro habilidades del idioma.

Se sugiere también incluir las TICs dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta que estas apoyan de manera integral el desarrollo de la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística a través de la creación de ambientes prácticos y enriquecidos de aprendizaje que sean significativos para los estudiantes. Así como buscar mecanismos o estrategias para que el inglés sea más vivencial y lúdico encaminado al logro de poder comunicarse en una lengua extranjera y así estar a la vanguardia de las exigencias del mundo actual que demanda el conocimiento y habilidad para comunicarse en otro idioma.

Se deben crear situaciones donde los estudiantes vean la escritura como algo divertido y agradable que requiere estar relajado y concentrado y que en definitiva se sientan atraídos por ella y en donde también se pongan en marcha programas para que se conozcan y apliquen estrategias útiles en la composición escrita en cada uno de los

procesos que requiere el escribir correctamente logrando que este ejercicio tenga sentido para ellos. De esta manera, se sugiere que los docentes sean quienes inicialmente practiquen junto con los estudiantes las fases de los procesos cognitivos, hasta que finalmente sean los estudiantes quienes logren escribir habiendo interiorizado el uso de estos procesos en la producción escrita.

5.5.3 Recomendaciones para investigaciones futuras. Derivadas de manera directa de los hallazgos de esta tesis, se realizan tres recomendaciones para investigaciones futuras sobre aplicaciones prácticas. La primera es que para próximos estudios relacionados, se dé el paso hacia indagaciones en torno a las preguntas: ¿Qué estrategias se pueden diseñar para fortalecer cada uno de los procesos cognitivos implicados en la escritura que permitan que los estudiantes realicen mejores composiciones en inglés? ¿Cómo la actitud hacia la escritura y la percepción de auto-eficacia pueden influir en el desarrollo de la competencia comunicativa?

La segunda es orientar los procesos investigativos para optimizar el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que potencian el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. La tercera es profundizar en el diseño de ambientes de aprendizaje lúdicos en los cuales se generen espacios para trabajar el inglés de manera más vivencial y práctico y menos monótono o rutinario.

En este capítulo se ha presentado los principales hallazgos con relación a la pregunta de investigación y al alcance del objetivo general y de los objetivos específicos presentados en el capítulo uno. Es de resaltar que se continúan utilizando los

procesos cognitivos para que puedan mejorar sus escritos. También, se mencionaron las principales limitaciones dentro del desarrollo del proyecto y finalmente se concluyó con algunas sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones.

Referencias

- Ackermann, E. (2004). *Constructing knowledge and transforming the world*.
Washington, D.C: Publishers.
- Arias, W. (2011). Inteligencia verbal y nivel de logro del aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3380Arias.pdf>
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. *Dialnet*, 13 (3), 105-128.
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574835>
- Benítez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5), 12-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>
- Berninger, V. y Swanson, H. (1994). *Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing*. Londres, Inglaterra: Press.
- Bizell, P. (1982). College composition: Initiation into the academic discourse community. *Curriculum Inquiry*, 12, 191-207.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman.

Bustingorry, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición. Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052008000100011&script=sci_arttext

Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. *Redalyc*, 6 (18), 204-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601812>

Cabaleiro, M. (2003). La escritura en L1 y L2: Estudio empírico. *Revista Española de lingüística aplicada*, 16 (8), 33-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321736>

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Londres, Inglaterra: Longman.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 68-76). Londres, Inglaterra: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua. *Signos*, 17 (2), 78-89.

Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html

- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (001), 61-71.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Corrales, K. (2009). Construyendo un Segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Redalyc*, 30 (10), 156-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia Lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid, España: Gredos.
- Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo. En *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (pp.143-171). Oaks, C.A: Sage Traducción de María José Llanos. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit...pdf>
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, OH, EE.UU: Pearson.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Beaugrande, P. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Nueva York, Estados Unidos: Ablex.
- Delmastro, A. y Di Pierro, J. (2009). Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lenguas extranjeras. *Redalyc*, 15(30), 11-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651002>
- García, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural. *Redalyc*, 17 (1), 179-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417111>
- García, A. (2007). La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria. *Redalyc*, 3(1), 437-448. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130143>
- García, J., y Ferreira, A. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Lebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 17-40. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija8/articulo_2.pdf

- Govea, L. (2009). La lectura en la producción de textos argumentativos de inglés como lengua extranjera. *Redalyc*, 3 (15), 117-129. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73712297008>
- Greene, S. (1990). *Writing from sources: authorities in text and task* (Tesis doctoral).
Recuperada de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED341068.pdf>
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing process*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hearn, L. y Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Boston, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216. Recuperado de
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170384?uid=2&uid=4&sid=21101924526501>
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching: Writing*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Unal*, 9 (2), 269-293
Recuperado de
<http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres, Inglaterra: Longman.

Lindemann, E. (1987). *A rhetoric for writing teachers*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.

Lyon, G. (1999). Language and perceptual experience. *Cambridge Journals*, 74(290), 515-534. Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=0B35B305665193BB1DD38AB9A4675762.journals?fromPage=online&aid=25073>

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.

Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/fli/ucm-t25559.pdf>

Martínez, M. (2009). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/mimi/index.htm>

- Meneses, A., Salvador, F. Y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Redalyc*, 10 (1), 83-98.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810109>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, California, Estados Unidos: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros*. Bogotá, Colombia: Enlace Editores.
- Mongelos, A. (2000). Autonomía de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: la expresión escrita en la enseñanza de inglés. *Redalyc*, 4 (10), 112-121.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501007>
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Redalyc*, 6 (20), 421-429. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662009>
- Nunan, D. (1991). *Language and teaching methodology: A textbook for teachers*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6 (1), 35-41.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6, 66-85.

- O'Shanahan, I., Siegel, L., Jiménez, J. y Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *Redalyc*, 3 (1), 45-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736004>
- Padrón, E. (2010). Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: Un recurso útil para la enseñanza del inglés. *Redalyc*, 16 (1), 121-139. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/737/73715016007>
- Pérez, M., Díaz, A., González, y Núñez, J. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Redalyc*, 10 (30), 409-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449011>
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Toronto, Canadá: Macmillan.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)*. Málaga, España: Aljibe.
- Salvador, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona, España: Aljibe.
- Sarlé, P. (2005). *El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante)*. Primera parte. *En infancia en Red. Proyecto Margarita*.

Consultado el 1 de abril de 2013 de

<http://infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/mcc3.asp>

Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En C.M. Witrock (Ed). *Handbook of research on teaching*.p.37-62. Nueva York; Estados Unidos: McMillan.

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>

Serrano, S. y Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*, 6 (20), 397-407. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19747/1/articulo6.pdf>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Houston, Estados Unidos: Oxford University Press.

Valenzuela, J. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa*. (e Book). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

- Van Dijk, T. (1980). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Boletín de estudios lingüísticos argentino*, 2 (6), 137-149. Recuperado de <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20an%C3%A1lisis%20crítico%20del%20discurso.html>
- Vine, A. Y Ferreira, A. (2011). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la video comunicación. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (1), 139-160. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/rla/v50n1/art_07.pdf
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Apéndice A

Guía de entrevista a estudiantes

Estimado (a) estudiante; me da mucho gusto que haya aceptado ser parte de esta investigación. El propósito de esta entrevista es conocer algunas de sus actitudes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usa la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. Le pido que por favor responda de la manera más sincera. Toda información obtenida será estrictamente confidencial y será de valiosa utilidad en la investigación.

Actitud hacia la escritura en inglés

1. ¿Le gusta hacer composiciones en inglés?
2. ¿Qué tipo de escritos le gusta realizar?
3. ¿Qué siente cuando le piden hacer una composición en inglés?
4. ¿Cuál es su mayor temor al comunicarse de forma escrita en inglés?

Aspectos de la competencia gramatical

5. ¿Cuáles cree que son los errores que más comete al escribir en inglés?
6. ¿Qué es lo más difícil antes de empezar a escribir?

Procesos cognitivos en las composiciones

7. ¿Tienes claras las ideas antes de escribir un texto?
8. ¿Planifica lo que va a escribir?
9. ¿Hace borradores antes de llegar a la versión final del texto?
10. ¿Examina el texto que ha escrito para saber si ha expresado lo que quería?
11. ¿Hace retoques al texto después de terminarlo? ¿Cuál es el fin de estas modificaciones?

Apéndice B

Rejilla de observación

Día y hora:

Lugar:

Propósito de la observación: observar cómo se comportan los participantes antes durante y después del proceso de escritura en inglés.

Observación del espacio físico:

¿Cómo es el ambiente?

¿Cuál es su contexto?

¿Cómo es el espacio?

¿Qué clase de comportamientos se ven?

Observación de los participantes

¿Cuántas personas hay, quiénes son y cómo actúan?

¿Por qué están juntos?

¿Cuáles son las características relevantes de los participantes?

¿Cómo se organizan entre ellos?

¿Qué sucede con todas las personas ahí reunidas?

¿Qué actitudes evidencian antes, durante y después del proceso de escritura en inglés?

¿Cómo es su relacionan con el docente y demás compañeros?

Apéndice C

Carta de autorización de rectoría



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II
Municipio de Villavicencio - Secretaría de Educación
Antel Oficial aprobado mediante Resolución No. 1043 del 30 de Octubre de 2000
Carácter mixto, calendario A



Villavicencio, 2 de Mayo del 2013

Licenciada
ADRIANA PAOLA RINCON ACEVEDO
Docente de Inglés
Institución Educativa Juan Pablo II
Ciudad

En atención a su solicitud hecha mediante oficio del 2 de Mayo del 2013; me permito conceder autorización para realizar su proyecto de investigación y todo lo concerniente a recolección de datos dentro de la institución con la población seleccionada que corresponde a estudiantes de grado 11° de la jornada B.

Sin otro particular.

Cordialmente,

Mg. RICARDO AUGUSTO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ
Rector Encargado

Calle 47 Entre 56 y 59 Barrio Galán – Teléfonos: 6642031 – 6645958 Villavicencio
www.colegiojuanpabloii.edu.co Mail:juanpabloii_05@hotmail.com

Apéndice D

Cartas de consentimiento de los participantes

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II.

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

María Ximena Camargo Schirpi Mayo 6-2013

Nombre del participante

Firma de la investigadora

Fecha

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II:

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

Francy Archila P.

Nombre del participante

Adriana

Firma de la investigadora

Mayo 06/13

Fecha

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II.

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

<u>Juan Moreno</u>	<u></u>	<u>Mayo 6/13</u>
Nombre del participante	Firma de la investigadora	Fecha

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II.

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

Bryan Steven Romero

Nombre del participante

Adriana

Firma de la investigadora

mayo 6/13

Fecha

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II.

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

Luis Eduardo Quevedo Peño Adriana Mayo 6/13
Nombre del participante Firma de la investigadora Fecha

Carta de consentimiento a los participantes

Por medio de la presente, quiero invitarte a participar en un proyecto de investigación que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Juan Pablo II.

Si decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en responder a una entrevista que tiene el propósito de conocer algunas actitudes de los estudiantes frente al acto de escribir en inglés, de ver como usan la competencia gramatical y comunicativa y de qué tan importantes son los procesos cognitivos de la escritura a la hora de hacer composiciones en inglés. También se te pedirán algunos de los documentos escritos que se realicen en el transcurso de la investigación como evidencia de la misma y los cuales serán objeto de análisis.

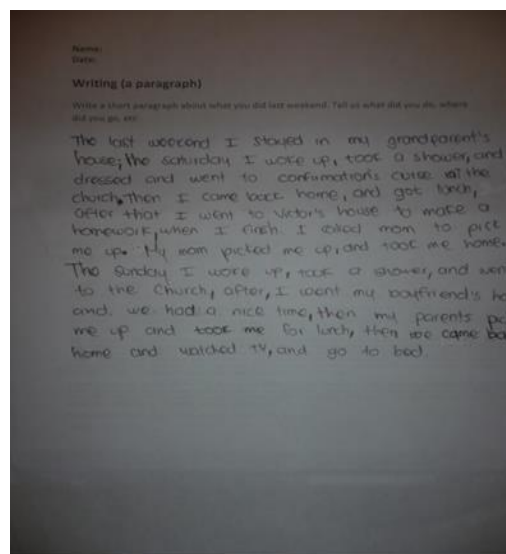
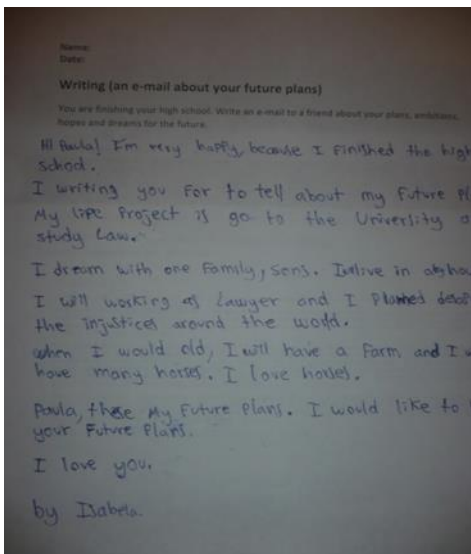
Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Tu participación en este estudio es voluntaria y no afectará de ninguna manera tus calificaciones. En algún momento se tomarán fotografías como evidencia también. Si tienes alguna pregunta no dudes en hacerla. Cualquier inquietud con gusto te responderé.

Si decides participar en este proyecto escribe tu nombre, y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.

<u>Tatiana Novas S.</u>	<u>Adriana</u>	<u>Mayo 06 de 2013</u>
Nombre del participante	Firma de la investigadora	Fecha

Apéndice E

Fotografías de los participantes y documentos



Currículum Vitae

Adriana Paola Rincón Acevedo

Número de registro ante el Conacyt: 562874

Correo electrónico personal: adripaorincon@yahoo.es

Oriunda de Trinidad, Casanare (Colombia), Adriana Paola Rincón Acevedo realizó estudios profesionales en Lenguas Extranjeras en Tunja (Boyacá), egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que le otorgó el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en Agosto de 2008. Asimismo, realizó estudios en la Universidad de St. John en Long Island, New York.

Tres años después inicia sus estudios de postgrado con la Universidad Minuto de Dios y el Tecnológico de Monterrey, México. La investigación titulada: “Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con énfasis en procesos de enseñanza aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha sido en Educación Secundaria, desde hace cinco años. Actualmente, Adriana Paola Rincón Acevedo funge como docente de idioma extranjero: inglés en el nivel de secundaria y como jefe de departamento de área en la Institución Educativa Juan Pablo II de la ciudad de Villavicencio-Meta. Se destaca por su dedicación, compromiso y responsabilidad con la institución y con los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Tiene la expectativa de vincularse con una universidad como docente catedrática y hacer estudios de doctorado.