



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

La autoevaluación como instrumento para mejorar la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la destreza de escritura de los estudiantes de octavo año de secundaria

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con acentuación en
Procesos de Enseñanza Aprendizaje**

Presenta:

Vanessa Muñoz Ruiz

Asesor tutor:

Lic. Ana Margarita Ancira Torres

Asesor titular:

Dr. Armando Lozano Rodríguez

San José, Costa Rica

Marzo, 2012

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a mi *equipo soñado*, Daniela, Sebastián, Sergio y Flory, quienes creyeron en mí desde el inicio y han hecho posible que este proyecto llegara a un feliz término. Este trabajo es, sin duda, por y para ustedes.

Agradecimientos

Quiero expresar un profundo agradecimiento a la Dirección General del Colegio Metodista, Costa Rica, en especial a la directora general, profesora Lidda Cascante, quien siempre me ha abierto las puertas de la institución para poder llevar a cabo mis proyectos y metas académicas y profesionales. Así mismo, quiero agradecer de corazón a mis estudiantes de octavo año, quienes fueron mi inspiración para buscar diferentes formas de crecer y aprender juntos.

De igual manera, quiero reconocer y agradecer a la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, por la oportunidad de cursar un posgrado de tanta calidad y por ende, el gran esfuerzo, dedicación y apoyo incondicional de los diferentes profesores tutores y titulares que he tenido la oportunidad de conocer. Gracias especiales a la profesora Ana Margarita Ancira, al profesor Raúl Abrego y al profesor Armando Lozano por su ejemplo, dedicación y profesionalismo.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo, la motivación, las palabras de aliento y buenos deseos de mi familia, amigos y compañeros quienes han estado siempre ahí para mí (tanto en lo virtual como en lo presencial), y han sido un pilar muy importante a lo largo de este proceso.

A todos mi más sincero agradecimiento.

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos	4
Resumen.....	8
Introducción.....	9
Capítulo 1.....	13
1.1 Contexto.....	13
1.2 Definición del problema.....	16
1.3 Objetivos de la Investigación.....	19
1.4 Justificación.....	19
1.5 Beneficios Esperados.....	22
1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	22
1.7 Definición de términos.....	24
Capítulo II.....	26
2.1 Antecedentes.....	27
2.2 Fundamento teórico.....	39
2.2.1 Enfoque por competencias.....	39
2.2.2 Competencia lingüística y comunicativa.....	48
2.2.3 Competencia para fomentar la escritura.....	52
2.2.4 Enseñanza de la expresión escrita en inglés.....	55
2.2.5 Autoevaluación.....	62
Capítulo III.....	68
3.1 Método de Investigación.....	68
3.2 Tema, categorías e indicadores del estudio.....	74
3.3 Población y Muestra.....	77
3.4 Fuentes de información.....	79

3.5 Técnicas de recolección de datos.....	80
3.6 Prueba piloto.....	83
3.7 Aplicación de los instrumentos.....	84
3.8 Análisis de datos.....	84
Capítulo IV.....	87
4.1 Presentación de resultados.....	88
4.1.1 Examen diagnóstico.....	88
4.1.2 Prueba piloto.....	90
4.1.3 Resultados de la aplicación de los formatos de autoevaluación.....	91
4.1.4 Comparación de resultados.....	98
4.1.5 Resultados del post- test.....	100
4.1.6 Resultados de la aplicación del cuestionario de actitud	102
4.1.7 Resultados de las observaciones participantes.....	105
4.2 Análisis e interpretación de los resultados.....	106
4.2.1 Análisis e interpretación del pre-test o diagnóstico inicial	107
4.2.2 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por medio de las técnicas de autoevaluación utilizados.....	108
4.2.3 Análisis e interpretación del cuestionario de actitud.....	111
Capítulo V.....	115
5.1 Conclusiones sobre los instrumentos aplicados.....	115
5.1.1 Pre-test y post-test.....	115
5.1.2 Observaciones participantes.....	116
5.1.3 Cuestionarios de actitud.....	117
5.2 Preguntas de investigación y logro de objetivos	118
5.3 Alcances y limitaciones de la investigación.....	121

5.4 Validez de la investigación.....	124
5.5 Resultados inesperados.....	125
5.6 Recomendaciones.....	126
Referencias.....	127
Curriculum Vitae.....	131
Apéndice A.....	132
Apéndice B.....	134
Apéndice C.....	135
Apéndice D.....	139
Apéndice E.....	140
Apéndice F.....	143
Apéndice G.....	144

Índice de Tablas

Tabla 1: Instrumento de evaluación de conductas.....	66
Tabla 2: Primera etapa de la investigación.....	73
Tabla 3: Segunda etapa de la investigación.....	74
Tabla 4: Población y muestra de la investigación.....	78
Tabla 5: Instrumentos de recuperación de información.....	84
Tabla 6: Ejemplo de instrumento de vaciado de información.....	92
Tabla 7: Ejemplos de los errores más comunes cometidos por los estudiantes.....	94
Tabla 8: Resultados del cuestionario de actitud.....	103
Tabla 9: Resumen de las observaciones realizadas a los grupos A y B.....	105

Índice de Figuras

Figura 1: Aplicación del pre-test y post-test.....	81
Figura 2: Triangulación de instrumentos.....	85

Figura 3: Incidencia de los errores más comunes cometidos por los estudiantes.....	88
Figura 4: Comparación de los errores cometidos por los estudiantes en el pre-test y en la primera aplicación.....	93
Figura 5: Comparación de los errores cometidos de los grupos C y D con respecto Al pre-test.....	95
Figura 6: Porcentaje de avance con respecto al pre-test.....	96
Figura 7: Porcentaje de avance de la segunda y tercera aplicación de los formatos de autoevaluación con respecto al pre-test.....	97
Figura 8: Errores cometidos por los estudiantes en las tres primeras aplicaciones de las actividades de escritura.	98
Figura 9: Porcentaje de mejora para los cuatro grupos con respecto al pre-test.....	99
Figura 10: Comparación de la cantidad de errores cometidos por los estudiantes en el pre-test y en el post-test.....	101
Figura 11: Porcentaje de mejoría de los grupos A, B, C y D en el post-test con respecto al pre-test.....	102
Figura 12: Actitud de los estudiantes hacia las rúbricas de autoevaluación.....	104

Resumen

El presente estudio vincula el uso de la autoevaluación con el mejoramiento de la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la destreza de escritura en el idioma inglés. Se ha observado que la retroalimentación que suministran los docentes de las actividades de escritura, no consigue que los estudiantes mejoren su competencia lingüística y comunicativa de dicho idioma. Por esta razón, la pregunta de investigación que ocupa el siguiente estudio es ¿Cómo utilizar la autoevaluación para fortalecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa en los estudiantes de octavo año en una institución educativa?

Se aplicó una prueba diagnóstico o pre-test a 88 estudiantes de octavo grado de secundaria, en cuatro grupos diferentes A, B, C y D. Por medio de dicho diagnóstico se pudo valorar los errores más comunes que afectaban la competencia lingüística y comunicativa. Seguidamente con los grupos A y B se procedió a implementar la técnica de autoevaluación en un tratamiento de tres aplicaciones. En los grupos C y D, la docente continuó dando el mismo tipo de retroalimentación acostumbrada. Por medio de un análisis de la cantidad de errores cometidos en las diferentes aplicaciones y de un post-test se logró determinar que los estudiantes que aplicaron la autoevaluación lograron corregir sus errores en un porcentaje significativamente más alto que los estudiantes que no lo hicieron. Además se llevaron a cabo observaciones de clase y cuestionarios de actitud para determinar el efecto del tratamiento en la motivación e interés de los estudiantes. Se concluye que por medio de las rúbricas de autoevaluación los estudiantes demuestran un aprendizaje más significativo al internalizar correctamente y aplicar las estructuras gramaticales enseñadas. Además, los estudiantes desarrollan una actitud positiva hacia las mismas, y aprenden a utilizarlas por sí mismos.

Introducción

“You cannot teach a person anything; you can only help him find it within himself” Galileo

La educación formal ha pasado por muchas etapas distintas; todas ellas dejando grandes huellas y aportes a la humanidad; desde modelos conductivos en los cuales el individuo aprendía por refuerzo de estímulos positivos, hasta modelos cognitivos y humanistas en los que se construye el conocimiento y se liga a experiencias previas y se basan en las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes (Brown 2007, Harmer 2007). Debido a los grandes cambios que se han experimentado en los últimos años en cuanto al desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, los alumnos tienen acceso a la información que quieran en el momento en que la necesiten. Por éste motivo, el sistema educativo tradicional comienza a experimentar brechas con respecto a las necesidades a las que los niños y adolescentes en particular se enfrentan en el presente y a las que se enfrentarán en un futuro no muy lejano. El interés surge entonces por rellenar dichas brechas y actualizar las nuevas metodologías y didácticas que se aplican en el salón de clases por nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que ayuden a suplir las nuevas demandas de la sociedad.

Por las razones antes expuestas, surge el modelo educativo por competencias que se basa en fomentar no sólo la construcción del conocimiento, sino también la aplicación del mismo para resolver conflictos y situaciones prácticas de la vida diaria (Frade, 2009). Dicho modelo surge ante las demandas de una sociedad que requiere que los individuos aprendan a resolver conflictos, a tomar decisiones, a hacer más competitivos y autosuficientes y a utilizar las nuevas tecnologías con rapidez y eficacia. De esta forma, la presente investigación vincula el enfoque educativo por competencias a la enseñanza del Inglés como idioma extranjero, a la vez que fomenta

el trabajo independiente de los estudiantes que pertenecen a la población seleccionada.

En cuanto a la enseñanza del Inglés como idioma extranjero, se resalta la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas para alcanzar las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias para desenvolverse apropiadamente tanto en forma oral como escrita. Así mismo, se vuelve imperante la necesidad de que el estudiante no solo aprenda *sobre* el idioma, sino que aprenda *el* idioma (Larsen-Freeman, 2000). Esto recalca la importancia de que en el salón de clases los estudiantes no solo aprendan de forma aislada la gramática, el vocabulario y las lecturas, entre otros, sino que todos éstos conocimientos se utilicen con el propósito de comunicarse con otras personas nativas del idioma o que necesiten establecer el idioma inglés como canal de comunicación.

Con esta inquietud nace la presente investigación que busca no solo integrar los conocimientos teóricos (gramática y literatura específicamente) sobre el idioma inglés con los prácticos (competencia lingüística y comunicativa), sino que también busca analizar el uso de la autoevaluación como estrategia que fortalezca el desarrollo de competencias lingüística y comunicativa en el área de inglés en los estudiantes de octavo año del Colegio Metodista de Costa Rica. Al finalizar el presente estudio, el investigador será capaz de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo utilizar la autoevaluación para fortalecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa en los estudiantes de octavo año en una institución educativa?

Este reporte de investigación está dividido en cinco capítulos principales que se describen a continuación. El capítulo uno es en el que se expone el planteamiento del problema de investigación, se define la población con la cual se lleva a cabo el estudio y se establecen el objetivo general y los específicos que se quieren alcanzar.

Seguidamente, se tiene el capítulo dos, el cual hace referencia a estudios previos relacionados con esta investigación o antecedentes. Específicamente se hace referencia a tres estudios principales que se refieren a investigaciones previas basadas en el enfoque por competencias, al uso de la autoevaluación como estrategia reguladora y a la implementación de actividades escritas en la enseñanza del inglés como segundo idioma. En este capítulo se hace referencia al marco teórico de la investigación, que consiste en las teorías fundamentales que respaldan el trabajo. Específicamente se abordan los temas sobre el enfoque por competencias para la educación, la competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés, la enseñanza de la estrategia de escritura en el idioma inglés y la autoevaluación como estrategia para mejorar dichas competencias.

El capítulo tres describe en detalle la metodología a seguir para la recolección y el análisis de la información. Se justifica el uso de un enfoque de investigación mixto y se describe en detalle el diseño experimental a seguir durante este trabajo. Además, se describen los instrumentos para la recolección de la información que son el análisis de un pre-test y un post-test, un cuestionario de actitud para los estudiantes, y rúbricas de observación para medir el desempeño de los estudiantes durante la aplicación del tratamiento de autoevaluación.

En el capítulo cuatro se ofrecen los resultados arrojados por los instrumentos, y se divide básicamente en el análisis de la aplicación de las rúbricas de autoevaluación por medio de gráficas que ilustran la competencia alcanzada por los estudiantes, tablas donde se muestra la actitud de los estudiantes hacia la técnica de autoevaluación y finalmente se muestra una tabla con el resumen de las actitudes observadas por la investigadora durante la aplicación del tratamiento en la clase.

Finalmente en el capítulo cinco se enuncian las conclusiones principales, la respuesta a la pregunta de investigación y el logro de objetivos planteados al inicio del trabajo.

El logro más importante del presente estudio, es el de sembrar la inquietud en los educadores de la actualidad de asumir un rol de guías y de planificadores de actividades que conduzcan a los estudiantes a ser más autónomos e independientes en su trabajo escolar. A diferencia del pasado, el presente se vislumbra lleno de retos y desafíos que van a requerir de la creatividad, la autosuficiencia, la habilidad de resolver conflictos y el desarrollo de pensamiento crítico de los jóvenes y los niños de hoy. La autoevaluación y autorregulación en primera instancia contribuye con la formación de individuos más independientes, más críticos de su trabajo y más eficientes y proactivos en la toma de decisiones, características deseables en la sociedad donde les tocará vivir en el futuro cercano.

Capítulo I

En este capítulo se presenta una descripción del problema de investigación así como del contexto utilizado y de la importancia del mismo. Primeramente se procederá a explicar el contexto en el cual se da el problema de investigación, y se ubicará al lector dentro de un marco referencial para un mejor entendimiento y análisis del mismo. También se procederá a explicar cómo surge dicho problema y como su resolución contribuiría significativamente en el campo educativo descrito. Se planteará además el objetivo general y los objetivos específicos que servirán de guía durante el proceso. Finalmente se hará una descripción de los alcances y limitaciones del presente estudio que ayudarán a establecer los marcos de referencia de esta investigación.

El enfoque basado en competencias pretende contribuir significativamente con el sistema educativo actual de manera que éste se ajuste a los intereses, necesidades y problemática de nuestros estudiantes en nuestra sociedad. Hemos entrado en una era en la que los enfoques tradicionales de la Educación no han podido satisfacer las demandas de la sociedad, y de ahí la importancia de buscar alternativas en otras metodologías que se centren en preparar a los jóvenes educandos para el mundo en el que les ha tocado vivir (Frade, 2009).

1.1 Contexto

1.1.1 Orígenes del Colegio

El presente trabajo de investigación se realizó en el Colegio Metodista de Costa Rica, ubicada en Sabanilla de Montes de Oca, San José, Costa Rica. Esta institución es de naturaleza privada y pertenece al Ministerio de la Iglesia Evangélica Metodista de Costa Rica. Fue fundado el 28 de marzo de 1921 y el objetivo principal

era el de formar una escuela bilingüe de mucho prestigio en Costa Rica. Para el año 2002, esta institución ya contaba con una planta física que alberga estudiantes de preescolar, primaria y secundaria.

1.1.2 Población estudiantil

Esta institución cuenta con una sección preescolar con niños entre los cuatro y los seis años de edad. También está la sección primaria que cuenta con niños entre los siete y los doce años de edad. La secundaria cuenta con una población total de quinientos treinta y cinco estudiantes matriculados al día de hoy, repartidos en cinco niveles educativos a saber: tercer ciclo que incluye séptimo, octavo y noveno años, y el ciclo diversificado, que incluye décimo y undécimo años. Al ser este un colegio de índole privada, los estudiantes pertenecen a la clase media, media-alta y alta. Los estudiantes en este colegio son en su mayoría costarricenses, pero se cuenta con una población bastante importante que proviene de otros países como por ejemplo China, Nicaragua, Colombia y Estados Unidos.

1.1.4 Planta física

El Colegio cuenta con instalaciones bastante amplias que se caracterizan principalmente por sus espacios abiertos y sus zonas verdes que lo hacen además de atractivo, muy apropiado para la comunidad estudiantil. El colegio cuenta principalmente con alrededor de cincuenta aulas con suficiente iluminación natural, y equipadas con televisores y DVD para el uso de los profesores y estudiantes. Tiene una biblioteca documentada con bibliografía moderna para el acceso tanto de profesores como de estudiantes. Además tiene un laboratorio de ciencias bastante complejo y equipado. Posee un laboratorio de cómputo con treinta computadoras para uso de los estudiantes y los profesores. Tiene tres canchas de fútbol al aire libre, un gimnasio y una zona para maratón. Las instalaciones del colegio son bastante

cómodas, ajenas a ruidos externos y por su locación geográfica tiene vistas a la ciudad de San José a lo lejos y a la Cordillera Central.

1.1.5 Filosofía, misión y visión de la institución

La misión de esta institución educativa es desarrollar y crecer como institución ecuménica promovida por la Iglesia Evangélica Metodista. La visión de la institución consiste en practicar una pedagogía transformadora y sanadora propuesta por John Wesley (Manual del estudiante, 2011. p.7). Su propuesta consiste en fomentar el trabajo en un clima de servicio, libertad, respeto y amor. Según el Manual del Estudiante (2011) esta institución adopta como lema los cuatro valores supremos que resumen su ideal formativo, que son la cultura, el honor, el servicio y la excelencia integral ya que se considera que

El ser humano tiene una misión trascendente que a partir de asumir su identidad cultural y adscribirse a un destino histórico común con el objetivo social, se compromete al servicio de ella y de sus semejantes, haciendo honor a su compromiso de ser humano y honrando a su colegio, su familia, su patria y su Dios con todos los actos de su vida (p.13).

Los valores educativos que se promueven están centrados en una educación humanista, en libertad y democrática. El modelo educativo se centra en el alumno y en su aprendizaje a través de la práctica. Además se enfatiza que “el enfoque curricular es flexible, gradual y con coherencia interna y externa. El modelo didáctico presenta al docente como un facilitador o guía del aprendizaje” (p.14). La filosofía del colegio es la de brindar “una formación en cada uno de sus educandos, desarrollando estructuras cognitivas, afectivas y motoras; optimizando al máximo sus potencialidades y su autonomía en una búsqueda permanente de la calidad, capacitándolo para la vida e incentivando su creatividad” (p.14).

La institución educativa también promueve solidaridad y conciencia en cuanto a la injusticia que se vive en el mundo hoy en día y trata de educar a los estudiantes para que sean “solidarios, tomen conciencia de la injusticia en que vivimos y que sean capaces de crear una sociedad justa y fraterna, que es el propósito de Dios” (p.14). Así mismo, se fomenta el mantener un espíritu pionero en el servicio y la proyección a la comunicad en fidelidad a los principios que le dieron origen, así como a innovación tecnológica y educativa del país.

1.2 Definición del Problema

A continuación se describirá el problema que atañe a esta investigación así como una justificación de la pertinencia y viabilidad del mismo. Además se estarán enumerando preguntas secundarias que nacen a raíz del planteamiento del problema general pero que son igualmente trascendentales para responder los planteamientos de este estudio.

1.2.1 Descripción del problema

Desde hace varios años se ha podido apreciar como los estudiantes del Colegio Metodista, específicamente los estudiantes de octavo año, desarrollan desde muy temprano la capacidad para comunicarse oralmente con sus compañeros y profesores con un alto, o relativamente alto, nivel de fluidez, vocabulario y estructura. Esta fluidez les permite comunicarse en inglés con personas nativas del idioma y además les permite desarrollar habilidades comunicativas a nivel oral que más adelante les permitirá insertarse en el mercado laboral con bastante facilidad. Sin embargo, después de revisar cuidadosamente su nivel de competencia a nivel escrito, los resultados no son tan alentadores. Cualquiera persona podría afirmar, cuando escucha a los estudiantes comunicarse en el segundo idioma, que la misma capacidad de comunicación la deberían tener cuando se expresan también en forma escrita, lo cual

no es así. Los principales problemas son a nivel de estructuras gramaticales simples y complejas, el uso de palabras transitorias, el poco vocabulario que se emplea o vocabulario muy simple, problemas a nivel de expresión de ideas, puntuación, entre otros.

El currículo formal de la institución establece que los estudiantes deben someterse a procesos de escritura formal, por ejemplo, a la elaboración de ensayos, cuentos cortos, historias, etc. y a estos se les asigna un valor dentro de su rúbrica de evaluación. Por esta razón, se insta a los docentes a que se siga con el proceso de escritura el cual incluye

- a. Lluvia de ideas: Consiste en discutir brevemente el tema antes de iniciar.
- b. Elaboración de esquemas: Consiste en organizar las ideas antes de escribir.
- c. Redacción de ideas: Consiste en elaborar oraciones y párrafos lógicos y coherentes.
- d. Revisión del documento: En este caso, consiste en la revisión por parte del docente.
- e. Corrección y publicación: Consiste en hacer los cambios sugeridos y exponer las composiciones a la clase.

Con respecto al punto (d) (revisión del documento) los docentes en el colegio han asumido total responsabilidad, lo que ha ocasionado dos reacciones importantes: la primera, que los docentes se sientan sumamente abrumados de tanta revisión (ya que a esto se le suman las tareas, exámenes, trabajos, entre otros) y como consecuencia se asignan muy pocos trabajos de escritura. La segunda consecuencia es que los docentes asignan los trabajos de escritura como lo sugiere el currículo formal, pero no se les da retroalimentación a los estudiantes de sus errores. En cuanto a la primera reacción, los docentes se sienten muy pronto abrumados por la cantidad y el tipo de revisiones. En un solo ensayo se unen muchos aspectos a evaluar de tipo sintáctico, de contenido, de ortografía, de redacción propiamente, y por lo tanto no se

expone al estudiante a una cantidad significativa de textos como para que se pueda practicar más y corregir sus errores. En cuanto a la segunda reacción, si a los estudiantes no se les brinda una retroalimentación a tiempo y oportuna en cuanto a los textos escritos, no van a poder advertir los errores que cometen y por lo tanto, los seguirán haciendo o lo que es peor, los errores comenzarán a internalizarse de manera que los asumirán como correctos.

Es por esta razón que nace el presente trabajo de investigación, el cual pretende contribuir con el desarrollo de la destreza lingüística en el área de producción textual y a la vez contribuir en mejorar el quehacer docente con métodos que fortalezcan la calidad de la enseñanza del idioma inglés.

1.2.2 Preguntas de Investigación

Para el presente trabajo de investigación se plantearon las siguientes preguntas generales y específicas que servirán como guía para encontrar la solución al problema planteado.

- Pregunta general:

¿Cómo utilizar la autoevaluación para fortalecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la destreza de escritura en los estudiantes de octavo año en una institución educativa?

- Preguntas subordinadas

¿Cuáles técnicas de autoevaluación se pueden diseñar para los trabajos escritos en inglés?

¿Cómo se pueden implementar estas técnicas de autoevaluación en los estudiantes de octavo año?

¿Qué influencia ejerce la autoevaluación con respecto al desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa?

¿Cómo perciben los estudiantes las rúbricas de evaluación con respecto al mejoramiento de su competencia lingüística y comunicativa?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Evaluar el uso de la autoevaluación como estrategia que fortalezca el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el desarrollo de la destreza de escritura en el idioma inglés, en los estudiantes de octavo año del Colegio Metodista de Costa Rica.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a. Diseñar técnicas de autoevaluación efectivas para trabajos escritos en inglés.
- b. Demostrar la influencia que ejercen las estrategias de autoevaluación en el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa.
- c. Comparar los beneficios de la autoevaluación para mejorar la competencia lingüística en la producción textual en el idioma inglés con respecto a la evaluación docente como única fuente de retroalimentación.
- d. Evaluar la actitud de los estudiantes hacia la influencia que ejercen las rúbricas de autoevaluación en el fortalecimiento de su competencia lingüística y comunicativa.

1.4 Justificación

1.4.1 Conveniencia de la Investigación

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el propósito de contribuir primeramente con el desarrollo de competencias lingüísticas y de trabajo cooperativo en los estudiantes de octavo año del Colegio Metodista de Costa Rica. En este sentido, tal y como lo señala Laura Frade (2009) es de suma importancia “desarrollar las capacidades que les permitan a los estudiantes adaptarse al mundo futuro, al siglo XXI, concentrándonos en el aprender, en lugar de un saber

enciclopédico.” (p.25). En este sentido, el utilizar las técnicas de autoevaluación contribuirían con el desarrollo de competencias lingüísticas en el área de la escritura del idioma inglés que son esenciales para inserción de nuestros jóvenes estudiantes al mercado laboral en un futuro no muy lejano. En el presente, esta destreza no se ha desarrollado en todo su potencial debido a diversas razones, pero primordialmente al factor tiempo que afecta a los docentes en esta disciplina académica. Si el docente incorpora exitosamente éstas técnicas de autoevaluación sin duda alguna podrá aumentar la producción textual por parte de los estudiantes y éstos alcanzarán un mejor desarrollo de la competencia lingüística de su segundo idioma.

1.4.2 Relevancia social

En la sociedad contemporánea existen retos a los que nuestros estudiantes se enfrentarán en un futuro. Estos retos y desafíos tienen mucho que ver con las demandas de nuestra sociedad globalizada actual que obliga cada vez más a pertenecer a equipos de trabajo no sólo nacionales sino también internacionales. Los estudiantes deben desarrollar desde ahora las competencias básicas para el trabajo cooperativo, ya que sin duda alguna será uno de los retos más importantes a los que se tengan que enfrentar como trabajadores el día de mañana. Joán Mallart (2002) explica que “la multiculturalidad y la diversidad de cada grupo humano y estudiantes, demanda ajustar cada vez más al sistema a los verdaderos retos de las desigualdades sociales. Se requiere la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a los grandes cambios, a la vez que se reclama la colaboración de la comunidad educadora en su totalidad” (p.10).

Por otra parte, por medio de técnicas de autoevaluación los estudiantes podrán mejorar sus destrezas de producción textual que sin lugar a dudas ayudaría a fortalecer competencias lingüísticas importantes para su incorporación en el mercado laboral en

el futuro. Luz María Caraveo (2000) indica que “con el término autoevaluación se designa la acción de evaluarse a sí mismo. O sea que el sujeto que se autoevalúa toma en sus manos el proceso de valorar sus propias conductas, ideas o conocimientos” (p.7). Además, la autora indica que la autoevaluación escolar es muy conveniente dentro del proceso educativo. Es muy importante que el alumno conozca cuáles son sus debilidades y fortalezas así como el ser protagonista de sus propios procesos cognitivos. Según Caraveo, la autoevaluación promueve una educación con autonomía siempre y cuando el docente enseñe a sus estudiantes como hacerlo eficazmente.

Al poder desempeñarse exitosamente en esta área, los estudiantes podrían optar por estudios a nivel superior en universidades prestigiosas, nacionales e internacionales, así como la oportunidad de optar por becas y programas de intercambio que abrirían las puertas a su bienestar laboral en el futuro.

1.4.3 Implicaciones prácticas

A nivel práctico, los estudiantes fueron expuestos a una mayor cantidad de actividades de producción textual que les ayudó a mejorar sus destrezas lingüísticas. Es indispensable que los docentes encuentren formas viables tal como la autoevaluación para poder exponer a los estudiantes a diversas tareas de producción textual. Al hacerlo, los estudiantes reflejarán resultados positivos tanto en el área lingüística como a nivel de autonomía y de responsabilidad hacia su proceso de aprendizaje.

1.4.4 Utilidad metodológica

A nivel metodológico el docente podría a su vez desarrollar competencias importantes tales como la atención centrada en el alumno, el planificar ejecutar y evaluar actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno, el aplicar

la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje, el utilizar estrategias novedosas, el crear un clima participativo en el salón de clases, el aplicar estrategias de evaluación formativa y el evaluar de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa entre otras (Fernández, 2005).

1.5 Beneficios Esperados

Se espera que al implementar las técnicas de autoevaluación para fortalecer las destrezas de escritura en el idioma inglés, los estudiantes puedan fortalecer de manera significativa su competencia lingüística del idioma en esta área, ya que podrán ser expuestos a una mayor cantidad de tareas y a recibir retroalimentación oportuna por parte del docente, de sus compañeros y del estudiante mismo. Además se espera que se fortalecerá de igual manera su autonomía, ya que esta retroalimentación se efectuó de una manera sistemática y organizada de manera tal que el estudiante fue capaz de trabajar individualmente, asumir responsabilidad por su aprendizaje y demostrar la adquisición de conocimientos de forma práctica.

1.6 Delimitación y Limitaciones de la Investigación

1.6.1 Delimitación

El presente trabajo de investigación se circunscribe al contexto del Colegio Metodista de Costa Rica, ubicado en Sabanilla de Montes de Oca. El estudio se llevó a cabo, específicamente con los cuatro grupos de estudiantes de octavo año durante el ciclo lectivo (primer, segundo y tercer trimestre) del año 2011.

Los sujetos de este estudio fueron primordialmente los estudiantes con quienes se aplicarán las actividades de autoevaluación, los cuestionarios de actitud, y a quienes la investigadora observó durante la aplicación del tratamiento.

Así mismo, las técnicas de auto-evaluación se aplicarán únicamente a la destreza de la escritura y los resultados obtenidos serán válidos exclusivamente en esta área.

1.6.2 Limitaciones

Las limitaciones con las que se enfrentó el investigador al desarrollar el presente estudio se relacionan específicamente con el grado de colaboración por parte de los docentes a cargo del grupo de estudiantes ya que por falta de tiempo muchas veces los mismos no se muestran anuentes a suministrar información o a contribuir con la recolección de información.

Segundo, el grado de eficiencia de las técnicas de auto-evaluación dependió en buena medida de la actitud de responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes. Por esta razón una parte imprescindible de este trabajo fue el medir el grado de motivación y su actitud al participar con madurez, compromiso y responsabilidad de todas las evaluaciones suministradas.

Finalmente, es importante mencionar que existen algunos factores socioculturales que podrían afectar el estudio, en cuanto a lo que se refiere a la honestidad que los estudiantes tienen consigo mismos. Muchas veces al detectar errores, ellos podrían tratar de ocultarlos con el propósito de pretender que sus trabajos estaban bien elaborados desde el principio. Para evitar un posible sesgo por este motivo, la investigadora promovió entre los estudiantes el valor de encontrar errores y corregirlos oportunamente en vez de entregar trabajos perfectos sin errores. Se reconocía positivamente a los estudiantes que eran capaces de encontrar errores, por lo que se fomentó la honestidad al motivarlos e incentivarlos al convencerlos de que no era negativo cometer errores sino que era ventajoso el identificarlos para poder mejorar.

1.7 Definición de Términos

1.7.1. Auto-evaluación

Para los propósitos de este trabajo se entenderá el término “auto-evaluación” tal y como lo presenta Luz María Caraveo (2000). La autora indica que “con el término autoevaluación se designa la acción de evaluarse a sí mismo. O sea que el sujeto que se autoevalúa toma en sus manos el proceso de valorar sus propias conductas, ideas o conocimientos” (p.7). Además, la autora indica que la autoevaluación escolar es muy conveniente dentro del proceso educativo. Es muy importante que el alumno conozca cuáles son sus debilidades y fortalezas así como el ser protagonista de sus propios procesos cognitivos. Según Caraveo, la autoevaluación promueve una educación con autonomía siempre y cuando el docente enseñe a sus estudiantes como hacerlo eficazmente.

1.7.2 Enfoque por Competencias

El concepto principal del presente trabajo de investigación es, sin duda, el aprendizaje por competencias. Para la UNESCO (1999) las competencias son “el conjunto de comportamientos socio afectivo y actividades cognoscitivas psicológicas sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función una actividad o una tarea.” (p. 6)

Según Laura Frade (2009) el enfoque por competencias pretende “integrar los conocimientos, habilidades destrezas y actitudes pero además la capacidad de poder pensar resolver problemas adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban.” (p.73)

1.7.3 Competencia lingüística y comunicativa

Otro concepto sobre el que se estará basando la presente investigación es el de las competencias lingüísticas. Según González y Martínez (2002), la escuela debe

favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos para que estos puedan convertirse en hablantes competentes. En este sentido se puede decir que un estudiante se convierte en hablante competente en tanto que logre no solo producir sino también interpretar textos orales o escritos y que pueda valerse del idioma para lograr sus propósitos o adaptarse a las situaciones.

Capítulo II

Este capítulo pretende ser un sustento teórico que permita fundamentar el uso de las estrategias de autoevaluación para el desarrollo efectivo de la competencia lingüística de un segundo idioma y la competencia de trabajo cooperativo.

Tradicionalmente los docentes en el área del inglés han asumido la responsabilidad de revisar los textos que producen sus estudiantes y brindar retroalimentación que seguidamente el estudiante revisará y corregirá. Sin embargo, debido a la creciente cantidad de estudiantes matriculados en cada clase, se hace imperativa la necesidad de buscar maneras más efectivas de brindar retroalimentación al estudiante y que a su vez favorezcan el aprendizaje independiente y el desarrollo de la competencia lingüística y de trabajo cooperativo.

Por este motivo en este apartado se abordarán primeramente estudios que han sido efectuados en el área de la enseñanza de la destreza de la escritura y sus hallazgos más relevantes. Seguidamente se hará referencia a estudios realizados sobre autoevaluación y sobre cómo estas estrategias de evaluación han contribuido significativamente en el mejoramiento de la producción textual. También se presentan las teorías que sustentan esta investigación con respecto a la importancia del desarrollo de las competencias, específicamente de la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Adicionalmente, por medio de las teorías sobre autoevaluación se pretende establecer vínculos importantes entre estas y el desarrollo de las competencias antes mencionadas.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Comunicación escrita

Se han realizado varias investigaciones que demuestran la importancia de desarrollar las habilidades de escritura como parte de la competencia lingüística de los estudiantes de un segundo idioma. Se habla de un enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, mediante el cual el estudiante desarrolla destrezas que le permiten expresarse en cuatro áreas básicas de la comunicación, las cuales son la escucha, la escritura, el habla y la lectura. No es de extrañar que el estudiante desarrolle un mayor interés por desarrollar la comunicación oral más rápidamente que las otras destrezas debido a las demandas de la sociedad que exigen tener un mayor y efectivo dominio de esta área.

Sin embargo, además de la comunicación oral, la sociedad demanda cada vez más profesionales que a su vez sepan leer e interpretar publicaciones científicas, reportes, instructivos, tutoriales, entre otros. En este mismo orden, empresas multinacionales necesitan que los profesionales que se contratan tengan esa misma capacidad para poder escribir publicaciones, contratos, cartas, informes, y reportes entre otras. Por esta razón es urgente la necesidad de los futuros profesionales de desarrollar técnicas de comunicación escrita que refuercen su desarrollo de la competencia lingüística en un segundo idioma. Se han realizado varios estudios que revelan formas mediante las cuales los profesionales en la enseñanza del inglés refuercen dichas destrezas escritas en los estudiantes.

Por ejemplo, Jhones (2000) realizó una investigación en la que explora varios métodos mediante los cuales se puede mejorar la instrucción de las destrezas de escritura del idioma inglés en el salón de clases. Jhones basa su estudio en una experiencia docente que dura alrededor de cinco años con estudiantes universitarios

Taiwaneses con habilidades avanzadas en la destreza de la escritura del idioma inglés. Al inicio del estudio Jhones aplica entrevistas y encuestas a los estudiantes con el propósito de averiguar su interés por las clases de composición y expresión escrita. Mediante estos instrumentos, se encontró con que los estudiantes se mostraban generalmente hostiles al aprendizaje de la escritura ya que su meta principal era hablar con los extranjeros y no escribirles. Es por este motivo que Jhones decide enfocar su investigación en la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la escritura de un idioma extranjero. Uno de los instrumentos más importantes que aplica es el de “Myers and Briggs Type Indicator” mediante el cual logró medir algunos aspectos importantes sobre estilos de aprendizaje y su influencia en el desarrollo de habilidades de comunicación escrita.

Algunos resultados preliminares de este estudio mostraron que la desmotivación principal de los estudiantes en cuanto a las clases de comunicación escrita, radicaba en que ellos necesitaban aprender el idioma inglés efectivamente para comunicarse con los extranjeros, sin embargo, durante estas clases, los estudiantes permanecían sentados en sus asientos, trabajando sin ninguna posibilidad de interacción con sus compañeros. Esto inconscientemente influía en su motivación ya que percibían que sus necesidades no estaban siendo apropiadamente enfocadas.

Después de aplicar varios instrumentos de recolección de datos, Jhones (2000) llegó a la conclusión de que los estudiantes podrían aceptar más fácilmente la instrucción de las destrezas escritas si sólo ellos pudieran:

- a. Expresar sus ideas más claramente: Es decir, que pudieran transmitir lo que piensan sin dificultad.
- b. Aplicar las destrezas de la escritura a problemas de la vida real: Es decir, que tuvieran un propósito claramente definido para escribir.

- c. Desarrollar su pensamiento crítico: O sea que pudieran reflexionar y expresar su opinión crítica sobre temas relevantes.
- d. Mejorar el uso de destrezas orales: En otras palabras, que el idioma no fuera un obstáculo para transmitir claramente las ideas.
- e. Aprender cómo mejorar sus destrezas de escritura independientemente sin la guía constante del profesor: Es decir que pudieran sentirse en un ambiente más real sin la intervención directa y constante del docente como evaluador.

Este estudio se basa en el desarrollo de la destreza de escritura, y refleja claramente la necesidad de orientar las metodologías para su enseñanza hacia la parte práctica y reflexiva, en lugar de ser solamente la parte teórica. Su relación con la presente investigación radica en los esfuerzos de los investigadores por aplicar metodologías que no solo resulten motivantes sino efectivas para la transmisión de ideas en forma escrita en un segundo idioma.

Otra investigación realizada más específicamente en secundaria con estudiantes entre los quince y dieciséis años de edad fue realizada en la Universidad Estatal a Distancia en San José, Costa Rica. Un grupo de investigadores, Cambronero, Castillo, Morúa, Navarro y Rojas (2002) aplicaron cinco diferentes técnicas para enseñar composición en décimo año. Los investigadores aplicaron dichas técnicas para promover la práctica en la destreza de la comunicación escrita durante aproximadamente dos meses. Recolectaron información mediante observaciones no participantes, entrevistas y cuestionarios tanto a docentes como a estudiantes las cuales fueron de suma importancia para comenzar su investigación. Las técnicas para enseñar composición son detalladas a continuación.

Primero les pidieron a los estudiantes que escribieran el borrador de una composición corta. Las investigadoras recolectaron todos esos borradores y los

revisaron de acuerdo a un código de corrección diseñado por ellas. En la siguiente lección les devolvieron los borradores corregidos a los estudiantes para que ellos con la ayuda del código que ellas les facilitaron reescribieran la composición a la vez que corregían los errores. Se llegó a la conclusión de que los estudiantes pudieron estar más conscientes de sus propios errores y al buscar maneras de corregirlos pudieron internalizar las estructuras gramaticales correctamente.

Este estudio pretende involucrar al estudiante con su propio proceso de revisiones y correcciones, lo cual es una forma de monitorearse y autoevaluarse ; tema central de la presente investigación. Difiere de la misma en que los estudiantes reciben retroalimentación directa por parte de las investigadoras en cuanto a los errores cometidos, y por lo tanto a ellos no les corresponde identificarlos, sino interpretar los símbolos.

2.1.2 Enfoque por competencias

Estas investigaciones mencionadas anteriormente sin duda describen la necesidad real de los estudiantes de contextos escolares más prácticos y dinámicos que los aplicados tradicionalmente. En el mundo real, existen razones importantes para expresar ideas por medio de la escritura, las cuales deben ser claras y coherentes para que puedan ser transmitidas. En este mismo orden surge el enfoque basado en competencias, el cual pretender no solo la obtención de conocimientos sino su aplicación práctica en el salón de clases

Muchas investigaciones se han hecho en torno a la relevancia y a la aplicación del enfoque de educación por competencias. Ante las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento, los enfoques tradicionales de la educación han quedado obsoletos y cada vez se evidencia más la necesidad de un cambio.

En este sentido, Fernández (2005) presenta una investigación relacionada con los significados de competencia, los elementos esenciales que ésta contiene, el origen de este enfoque educativo por competencias y la aplicación práctica de este enfoque en la realidad docente de educación básica. Así mismo, este autor presenta una matriz básica de competencias del docente en la educación básica. El objetivo de su trabajo de investigación es el de “precisar los elementos esenciales del concepto de competencia, y ofrecer una matriz de las competencias sub-competencias e indicadores del docente de Educación básica, elaborada por los mismos docentes mediante una metodología de Focus Group” (p.5).

Fernández (2005) parte de una definición del término competencia de acuerdo a los elementos incorporados por los psicólogos, investigadores y educadores sobre la definición que brinda la real academia del término competencia. Según esta, el término competencia se refiere a la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo” (para. 5).

Así mismo el autor se refiere a la tradicional definición de inteligencia que imperaba en la sociedad por ahí del año 1970. En este momento, se pensaba en medir la inteligencia de las personas mediante test del coeficiente intelectual. Se creía en este momento que entre más alto tenía una persona su coeficiente intelectual, más exitoso iba a ser en su trabajo o en su vida en general. Sin embargo en una investigación llevada a cabo por MC Clelland (citado en HayGroup, 1996) se llegó a la conclusión de que no había ninguna relación entre los profesionales que tenían mayor coeficiente intelectual y el éxito que estos pudieran alcanzar en su desempeño profesional, sino que el éxito dependía de ciertas aptitudes y motivaciones (Fernández, 2005).

Finalmente, Fernández (2005) llega a proponer una matriz de competencias profesionales en el campo de la educación luego de aplicar la técnica de focus groups. Se formuló una matriz del docente de educación básica con 10 competencias y sub-competencias. Las diez competencias seleccionadas fueron:

- Motivación al logro
- Atención centrada en el alumno
- Sensibilidad social
- Equipo de aprendizaje
- Agente de cambio,
- Dominio de contenidos básicos
- Dominio de estrategias de aprendizaje
- Ambiente de aprendizaje adecuado
- Auto-aprendizaje
- Características personales.

Esta matriz es muy importante ya que define las características ideales de un docente en el marco de una educación por competencias.

Es muy importante conocer en principio la necesidad de llevar a la práctica un enfoque basado en competencias. En 1996, Jaques Delors escribe el libro titulado “La Educación Encierra un Tesoro” en el cual se describe primeramente la filosofía de la educación, la cual es esencial para el desarrollo humano. Delors (1996) habla sobre los principios de la educación en nuestra sociedad moderna, la cual se basa en cuatro pilares fundamentales que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares son la base de la enseñanza por competencias ya que capacitan a los estudiantes a crecer culturalmente, a no limitarse únicamente a una calificación personal sino a hacerle frente a un gran número de situaciones en equipo,

a desarrollar respeto y comprensión unos por otros, y finalmente a crecer en una cultura de paz, autonomía, y responsabilidad personal. Delors además describe en su texto lineamientos fundamentales para la educación, los cuales se enumeran a continuación:

- a. El aprendizaje no es únicamente una experiencia cognitiva sino más bien tiene que ver con el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias.
- b. Las cuatro dimensiones del aprendizaje deben considerarse como un todo ya que no se dan en forma aislada en la educación. Para esto, Delors habla de una globalización de los aprendizajes.
- c. Estos aprendizajes se dan en función de una vida más plena, con posibilidades de libertad, convivencia social y el trabajo en equipo.
- d. Finalmente, el ser, el conocer, el hacer y el convivir se aprenden o se desarrollan y son los que deben impulsar el cambio en las reformas educativas y en los programas de estudio.

Esta investigación sin duda abre las puertas para que se defina claramente una metodología en la que lleguen a convergir todas estas necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Es por esta razón que se desarrollan modelos de educación los cuales pretenden satisfacer las necesidades actuales de los estudiantes y las demandas del mundo y la sociedad donde les ha tocado vivir. En este sentido, Delors (1996) al igual que Fernández (2005) definen el rol o el papel del docente que refleja claramente las competencias que los profesionales deben desarrollar para poder llevar a la práctica estas teorías de la educación.

Un aporte importante sobre el cambio en la educación en Costa Rica, lo plantea Ángel Ruiz (2006) en su libro llamado “Universalización de la Educación Secundaria y Reforma Educativa”. Ante los altos índices de deserción, abandono y

fracaso escolar, Ruíz plantea diversas rutas posibles para el abordaje del cambio en la educación primaria y secundaria en el país. Esta investigación corresponde a la base de un capítulo del informe del Estado de la Nación que fue presentado a finales del 2005.

Ruíz (2006) comienza su investigación con la cobertura y la calidad educativa en Costa Rica y en el resto del mundo. Hace un estudio en el cual compara primeramente la situación actual de Costa Rica con el resto de los países latinoamericanos en cuanto a los índices de estudiantes matriculados y los índices de estudiantes que desertan de la educación primaria y secundaria. Ruíz llega a varias conclusiones importantes en este estudio preliminar donde muestra que los estudiantes desertan principalmente la educación secundaria en su mayoría alrededor de los trece o catorce años de edad. También concluye que comparado con otros países de Latinoamérica, Costa Rica ocupa una posición más alta en cuanto a la tasa de estudiantes matriculados en otros países, pero otros países lo han hecho a un paso más acelerado. Sin embargo, cuando se hace la comparación con respecto al resto del mundo en cuanto a los índices de retención escolar, tanto América Latina como Costa Rica “están lejos de los países más desarrollados del planeta.” (Ruíz, 2006. p.8).

Enseguida Ruíz (2006) hace una descripción detallada de la situación de la educación primaria y secundaria en Costa Rica. Se presenta un estudio cronológico de los índices de escolaridad y de deserción del sistema educativo el cual parece intensificarse en la educación secundaria más que en la primaria. Entre otras razones, el autor enumera la temprana incorporación de los jóvenes en la fuerza laboral, la escolaridad de la familia y el contexto de apoyo familiar al estudiante, problemas personales como embarazos, drogadicción, depresiones, stress, etc., y la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias. Además, Ruíz identifica también

aspectos externos como por ejemplo, el reclamo constante de los jóvenes de que la educación que reciben no les parece atractiva, ni interesante ni útil y la infraestructura escolar y los recursos materiales y humanos que aporta el sistema educativo. Ruíz (2006) señala que “todos estos factores se cruzan de diversas maneras y arrojan un resultado totalmente crítico para Costa Rica y su futuro como sociedad.” (p. 27).

Esta investigación sirve como referencia para fundamentar un cambio, o una reforma en el área de la educación. Ruíz (2006) propone varias acciones en busca de este cambio. En primera instancia, el autor plantea que debe haber un plan de acción en cada colegio que ayude a desarrollar un sistema moderno y eficaz de información. Esto sin lugar a dudas, ayudaría a apoyar la labor educativa y facilitaría la transición entre los ciclos y con respecto a la educación secundaria. Este plan de acción debe incluir también ideas para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de las opciones que por el momento ofrece el ciclo diversificado. Segundo, se debe articular, es decir, tratar de unificar, el currículo de preescolar, primaria y secundaria y en esta misma dirección, se debe capacitar al docente y personal administrativo-docente a hacerle frente a las demandas de este nuevo currículo. Finalmente, Ruíz habla de la importancia de mejorar la calidad de la formación secundaria tanto para ayudar a impulsar la calidad de la educación primaria como para nutrir la educación superior con las condiciones apropiadas que necesitarán los futuros profesionales. El autor insiste en que es importante apuntar a una estrategia de mejora del sistema educativo en conjunto y no como piezas aisladas sin interrelación.

Este estudio (Ruíz, 2006) propone que para evitar la deserción escolar, se necesita un cambio que promueva en los estudiantes su interés por permanecer en el sistema. Es decir, que encuentren razones lo suficientemente fuertes para quedarse. En el caso de la enseñanza del idioma inglés, esto se logra siempre y cuando los

aprendices sientan que logran aprender estrategias que pueden aplicar en su vida, para integrarse en la fuerza laboral y tener un salario estable y digno. Para lograrlo, necesitan un dominio del idioma tanto a nivel oral, como escrito. El docente sin duda logrará este objetivo al utilizar un enfoque por competencias en el cual la aplicación práctica de los conocimientos construidos es uno de los aspectos más importantes.

Finalmente, el autor plantea una reforma curricular en la cual se fortalezca el sistema educativo con un enfoque por competencias en el que se potencie los aprendizajes activos y colaborativos dentro del curriculum nacional con un énfasis especial en la resolución de problemas (Ruíz, 2006). Este estilo de aprendizaje sin duda fortalecerá a su vez una mayor concentración y profundidad en los contenidos y les brindará también más opciones a los estudiantes en términos de tiempo y de contenidos temáticos. Así mismo el autor propone una mayor flexibilidad y variedad en cuanto a las opciones pre-vocacionales y vocacionales que se ofrecen a nivel de secundaria las cuales obligarían también a la construcción de mecanismos educativos que favorezcan la integración del currículo en las instituciones educativas.

Para llevar a cabo estos cometidos importantes y necesarios en el sistema educativo costarricense, Ruíz (2006) plantea que se hacen imperativos los siguientes aspectos. Primero, se debe potenciar la investigación educativa. El autor afirma que “existe un déficit en los resultados de investigación en educación que se han generado y las necesidades que tiene el país para sostener sus políticas y acciones educativas” (Ruíz, 2006. Pp. 217). Segundo, es importante revisar la evaluación, la cual debe ser parte integrada de todas las acciones educativas y debe también ser consecuente con los cambios que se implementen en el curriculum formal. Tercero, se debe establecer un fondo nacional de proyectos para la innovación educativa, ya que según Ruíz el desarrollo de proyectos educativos revela la voluntad que tenga un país para realizar

transformaciones en sus sistemas educativos. Tal es el caso de Brasil, Colombia, Perú y México lo cuales nos muestran la existencia de muchas iniciativas en este campo (Blanco, R., Messina, G.2000, en Ruíz. 2006). Finalmente, se plantea la necesidad de la continuidad de la política educativa nacional con calidad y pertinencia social. En definitiva, esta continuidad implica un compromiso a largo plazo donde no se vea afectado por cambios políticos ni cambios administrativos.

2.1.3 Competencia lingüística o comunicativa

Así como se describió anteriormente, la enseñanza por competencias ha traído grandes cambios a la metodología y a la didáctica en el salón de clases. Dichos cambios se adaptan a las necesidades reales de los estudiantes en el mundo en el que les ha tocado vivir. La enseñanza de los idiomas, y específicamente la enseñanza del idioma inglés, no es una excepción. En la actualidad la enseñanza del inglés debe girar en torno al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de manera que los estudiantes puedan funcionar convenientemente en una sociedad global.

En los años 2006 y 2007 se lleva a cabo un proyecto en Andalucía por primera vez que consiste en ofrecer una serie de actividades encaminadas a mejorar la competencia lingüística de los alumnos de este lugar. Se determina que dicha competencia es fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes y del desarrollo personal de los estudiantes. En este proyecto se asume que es responsabilidad de toda la facultad el velar por una mejora de esta competencia y por lo tanto se implementa en otras áreas o disciplina que se imparte en los centros educativos públicos de la zona.

Según Gómez y Arcos (2006) este proyecto se divide en diferentes momentos de intervención. Primero se realiza una prueba de evaluación diagnóstica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes para el curso lectivo 2006-2007.

Este plan de diagnóstico incluye además la validación de las pruebas que se van a aplicar así como cada uno de los procedimientos de verificación y aplicación de las mismas. Seguidamente se efectúa una planificación en el cual la Jefatura de Estudios diseña un plan para mejorar la competencia lingüística. Vidal y Arcos señalan que esto se lleva a cabo sin tomar en cuenta todavía los resultados del diagnóstico con el propósito de incluir todos los aspectos que componen las competencias lingüísticas-comunicativas ya que los estudiantes son diferentes cada año y diferentes sus circunstancias sociales, cognitivas, de experiencias previas etc. Una vez que se valoren los resultados reales obtenidos entonces se incorporarán dentro de los objetivos a corto plazo y en la elaboración de las tareas y los registros de implementación.

En este estudio (Gómez y Arcos, 2006) se parte del hecho de que "el profesor debe enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje y ofrecer al alumnado los recursos de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos comunicativos que le permitan utilizar de manera adecuada los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas" (p. 6). Esto es muy importante ya que justifica el desarrollo del proyecto en las escuelas públicas de la región. Así mismo existe la necesidad de fomentar la competencia comunicativa en todas las áreas, ya que según plantean los autores, no es únicamente una responsabilidad del profesor de lengua el enseñarles a los estudiantes a ser competentes sino que es una herramienta que se manifiesta en absolutamente todas las áreas de conocimiento. De esta manera, el profesor de lengua será quien enseñe a los estudiantes a conocer la técnica de producción de textos y el dominar la técnica será reforzado en el resto de las materias curriculares. De esta forma se puede percibir una

unificación de criterios que permitirán al estudiante aplicar la teoría aprendida significativamente en otras áreas del saber.

De esta manera, con respecto a la producción textual, se establece que todos los departamentos además del departamento de lengua, deberían incluir dentro de sus rubros de evaluación los concernientes a la corrección lingüística. Para los propósitos de este proyecto, Gómez y Arcos (2006) reportan que todos los profesores tendrán un diez por ciento como mínimo de su nota de cualquier producción textual, dedicados a las normas ortográficas, a la corrección léxica y gramatical, a la presentación de los escritos, al respeto por los plazos de entrega de los trabajos, y al uso correcto del vocabulario.

2.2 Fundamento Teórico

A continuación se explicarán las diferentes teorías que apoyan el presente trabajo de investigación. Dichas teorías serán descritas en detalle y además sustentadas por la opinión de especialistas en el área de estudio. Primeramente se brindará un perfil sobre la enseñanza por competencias y sus características fundamentales. Seguidamente serán descritas las competencias lingüísticas o comunicativas, y su relevancia dentro del contexto de esta investigación. Además, se hará una reseña sobre la expresión escrita dentro del ámbito de la enseñanza del idioma inglés y su importancia en la actualidad. Finalmente se abordará el tema de la autoevaluación como una alternativa para la mejora de la competencia lingüística o comunicativa.

2.2.1 Enfoque por competencias

Las demandas de nuestra sociedad contemporánea han hecho cada vez más necesario un paradigma educativo que supla las necesidades presentes y futuras de nuestros niños y jóvenes. El sistema educativo en muchos de nuestros países

latinoamericanos sigue utilizando didácticas y metodologías obsoletas con respecto a las necesidades del presente y en mayor medida con las del futuro de la humanidad (Frade, 2009; Ruíz, 2006). Así es como muchos países abrigan la posibilidad de ofrecer cambios en el sistema de enseñanza actual por métodos, técnicas y estrategias que acerquen más a los jóvenes estudiantes a la realidad, la visión y la problemática que enfrentarán cuando crezcan. Dicha modificación en el sistema educativo haría posible que nuestros jóvenes encuentren oportunidades de desarrollo, de empleo y de resolución de conflictos básicos que fortalezcan su calidad de vida en un futuro no muy lejano. Laura Frade (2009) nos habla de la gran necesidad que existe en responder las demandas que plantea la sociedad del siglo XXI donde la información está tan al alcance de los estudiantes por medio de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información (Tics). La información efectivamente se produce tan rápidamente que lo que es cierto un día puede cambiar al día siguiente. Por esta razón se hace necesario un cambio en el sistema educativo que se adapte a los avances que traen como consecuencia la implementación de las Tics en nuestra sociedad.

Así mismo, la autora menciona que la escuela moderna está totalmente desvinculada con la vida, en el sentido de que les estamos transmitiendo a los estudiantes saberes “enciclopédicos” es decir mediante clases magistrales todavía se pretende que los estudiantes asimilen de memoria todo lo que sus maestros dictan, en vez de prepararlos para que sean ellos mismos quienes se acerquen al conocimiento, investiguen, busquen y aprendan a seleccionar la información que sirve. Esto se asemejaría todavía más a las necesidades actuales y a las exigencias de la vida real.

Con respecto a las necesidades que la sociedad enfrenta y enfrentará en el futuro, Edgar Morín (1999) describe siete aspectos fundamentales que deben plantearse y considerarse profundamente sin importar de qué sociedad en el mundo se

trate. La educación según Morín debe ser capaz de plantearse las siguientes siete consideraciones.

Primero, se describe las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión. En este particular se plantea el hecho de que aún hoy en día la educación pareciera estar ciega a la realidad del conocimiento humano y se mantenga al margen de enseñar a conocer, es decir a encontrar el conocimiento. El autor amplía que el conocimiento no es algo que ya está previamente establecido y que se puede utilizar sin tomar en cuenta su naturaleza. Por el contrario, el ser humano debe ser capaz de clasificar la información que sirve de la que no sirve, lo que es la realidad, de lo que es error y de lo que es ilusión.

Segundo, Morín habla sobre los principios de un conocimiento pertinente, es decir la necesidad de encontrar un conocimiento capaz de enfrentar los problemas a los que los hombres y las mujeres tendrán que dar solución en el mundo actual y en el futuro. Morín critica el conocimiento fragmentado, es decir según las disciplinas ya que impide ver el vínculo entre las partes y las totalidades. El autor señala que es fundamental enseñar al ser humano a ubicar toda la información en su contexto real y en conjunto y no como eventos separados y sin relación.

Tercero, el enseñar la condición humana es fundamental ya que el ser humano es una unidad compleja que no necesariamente está siendo contemplada en el ámbito educativo. Según Morín, el desintegrar la educación a través de las diferentes disciplinas impide tener una concepción real de lo que significa ser un ser humano.

La educación debe por lo tanto enseñar la condición esencial del ser humano y esta debería ser el objeto central en ella. Sin embargo, el autor propone diversas formas en las cuales a partir de las disciplinas actuales es posible reunir y reorganizar

estos conocimientos hasta ahora dispersos de la naturaleza humana e integrarlos dentro del contexto educativo.

Cuarto, el autor plantea la necesidad inmediata de que se incorpore dentro de las propuestas educativas la realidad planetaria hasta ahora ignorada. Morín (1999) plantea que “el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.” (p. 10).

Quinto, Morín (1999) señala que la educación deberá ayudar a los seres humanos a comprender las innumerables incertidumbres que han aparecido en las ciencias. Esto se realizaría con el fin de que los hombres y mujeres del futuro pudieran estar conscientes de los retos y amenazas del futuro, de los riesgos que tendrán que afrontar así como también lo inesperado, lo incierto y poder de esta manera guiar sus esfuerzos hacia estrategias que les permita resolver dichos problemas.

Sexto, el autor plantea que la educación debe impulsar una reforma en las mentalidades que motive la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades. Cada vez se hace más y más necesaria la comprensión entre los seres humanos que fortalezca las relaciones humanas independientemente de que tan extraños sean para comprender y evitar fenómenos como por ejemplo el racismo, la xenofobia, y los desprecios que tanto daño han causado a la humanidad hasta el día de hoy. Sétimo y último, el autor defiende la importancia que tiene la ética del género humano, es decir, el respeto por la condición humana en la cual cada ser humano es primeramente individuo, segundo parte de una sociedad y tercero parte de una especie, y como parte de esta terna debe desarrollarse plenamente dentro de todas sus

funciones inalienables. Por este motivo se plantea la importancia de que la educación pueda establecer un balance entre estos tres roles del ser humano y contribuya no solo a una conciencia planetaria si no que permita que dicha conciencia pueda hacer posible las normas de convivencia de una ciudadanía terrenal.

Después de haber discutido las necesidades que nuestra sociedad contemporánea necesita, se hace evidente la necesidad de un cambio en el sistema educativo que empate con las necesidades modernas del mundo y de los seres humanos. Es por este motivo que el enfoque basado en competencias aparece como una alternativa real que permite establecer algo cercano a un puente entre lo que la sociedad moderna necesita y la forma de hacerlo efectivo por medio de la educación.

El enfoque basado en competencias no es un enfoque nuevo en realidad. Tiene sus orígenes en los años de 1960 con las aportaciones de Bruner, un psicólogo educativo quien explicó que los seres humanos tienen la característica de aprender del medio ambiente que les rodea. Más adelante, Chomsky (1965) hace sus aportaciones en el campo de la competencia lingüística es decir, la capacidad que tenemos los seres humanos de comprender y producir el lenguaje de acuerdo a reglas y normas. Chomsky hablaba de dicha competencia como genéticamente determinada que se ponía en acción en el momento en que el individuo la hacía efectiva en la sociedad mediante el desempeño de la misma (Tobón, 2006). Sin embargo, contrario a las afirmaciones de Chomsky, Tobón señala que la competencia surge como algo interno, se considera hoy en día como algo que trascendió lo meramente interno y conductual también al ámbito cultural y social.

De esta manera, el enfoque por competencias ha tenido notables implicaciones den el campo laboral donde se asume que los trabajadores poseen ciertas características claves para que las empresas sean altamente competitivas. Es

por este motivo que desde los años 90, esta nueva definición de competencias ha sido implementada en el seno de instituciones educativas de varios países europeos, y americanos donde se formen profesionales que cumplan con los requerimientos de la sociedad actual (Tobón, 2006)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, un enfoque por competencias implica muchísimos cambios en la forma de actuar, de pensar y de ser en el campo educativo. Son necesarias muchas transformaciones con respecto a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en las instituciones educativas alrededor del mundo. Este cambio implica el conocimiento y aceptación por parte de docentes y administrativos de las nuevas necesidades de la sociedad, así como también políticas educativas que apoyen y promuevan el cambio. Es verdaderamente difícil llegar a una sola definición del enfoque por competencias para la educación que incluya todos los aspectos que este concepto abarca.

Para Delors (1999) las competencias se definen como “el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.” (Citado en Frade, 2009. p. 83). Con base en esta definición se puede generalizar la definición de competencias en muchas diversas áreas del quehacer humano y no necesariamente limitarlo al campo educativo. En la realidad se trata de hacer lo contrario, llevar los quehaceres humanos a las aulas donde se formarán seres humanos que conozcan de la realidad y que puedan vincular y articular los conceptos estudiados con el mundo que los rodea.

Tobón (2006) plantea que el enfoque por competencias en la educación también ha sufrido críticas de peso. Entre otras se menciona que la educación se viene abordando únicamente a la parte laboral y descuida la formación del estudiante en

otras disciplinas. En efecto, se busca con este enfoque acercar al estudiante un poco más al marco laboral y específicamente buscando que los estudiantes desarrollen oportunidades de conectarse y vincularse con el mundo del trabajo de una forma efectiva. Sin embargo de ninguna manera se espera sustituir la formación científica y multidisciplinar de la educación por la parte laboral, sino más bien se espera que el estudiante pueda unificar ambas cosas y que estas últimas se enseñen de manera aislada y sin vinculación con las necesidades de la sociedad.

Otra crítica que según Tobón (2005) recibe el enfoque por competencias radica en que se centra básicamente en el hacer sin cuidar el ser. Es decir, se critica que este tipo de aprendizaje no se centre en aspectos que enriquezcan o que ayuden al ser humano a edificarse como tal. En este punto en particular se puede ver como el aprendizaje por competencias impulsa a los y las estudiantes a desarrollar actitudes para la vida los cuales se adquieren por medio del cuidadoso ejercicio de las competencias dentro del aula. Por ejemplo, se impulsa el trabajo cooperativo, el respeto por las opiniones de los demás, la tolerancia y la búsqueda común de beneficios, entre otros.

Finalmente otra crítica con respecto a este enfoque por competencias en la educación, proviene de docentes que indican que esto se ha hecho en el ámbito educativo implícitamente. Sin embargo y muy a pesar de la poca anuencia de los profesores a realizar un cambio significativo, se puede afirmar que las contribuciones en el ámbito educativo ha influido en la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza, una integración de los conocimientos con la práctica y con la naturaleza del ser humano, y finalmente con la estructuración de programas que vayan acordes con las demandas de la sociedad (Tobón, 2005).

Según Laura Frade, (2009) existen varias condiciones para que la didáctica de una clase apoye el enfoque por competencias. Dentro del ambiente de una clase, se debe de dar en primer lugar que el estudiante sea quien analice, investigue y experimente por sí mismo. Este punto es crucial ya que se refiere a la interacción que llegue a tener el estudiante con el conocimiento, es decir su habilidad de seleccionar información, de resumir, de investigar y de criticar. Segundo es importante que el estudiante aprenda a relacionarse con los demás compañeros y con el docente a fin de que pueda negociar significados, hacer preguntas, buscar opiniones e interactuar de manera que pueda dar respuestas a sus dudas y compartir sus hallazgos. Tercero, es importante que ese conocimiento que adquiere pueda adaptarlo a diversas situaciones de la vida real. Es decir, no solo debe ser capaz de encontrar información, sino debe ser capaz de aplicar esa información dentro de un contexto determinado. Cuarto, el estudiante debe ser capaz de descubrir conceptos y que la información llegue a él por medio de una serie de actividades prácticas en las que gradualmente pueda vincular los conceptos viejos con los nuevos. De esta manera, el conocimiento será construido poco a poco por el estudiante bajo la guía y supervisión de un docente que cumple un rol de facilitador de actividades.

La Comisión Europea de la Dirección General de Educación y Cultura (2004) propone ocho competencias básicas que se deben desarrollar durante la escuela para garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida y especialmente que puedan ser trasladables a contextos prácticos reales donde el individuo pueda utilizarlos para resolver distintos tipos de problemas o para realizar tareas de diversas índoles. Según dicha comisión estas ocho competencias se pueden resumir en lo siguiente: Primero, la comunicación en la lengua materna que se refiere a la habilidad que se tiene para expresarse tanto en forma oral como en forma escrita en diversos contextos sociales,

culturales, educativos, laborales, entre otros. Segundo, la comunicación en una lengua extranjera, que se refiere a la habilidad comunicativa para comprender y expresar situaciones, sentimientos o hechos tanto a nivel oral como a nivel escrito en diversos contextos. Esta competencia también abarca las destrezas que se necesitan para adaptarse a diversas manifestaciones sociales o culturales. Tercero, la competencia matemática y las competencias básicas de la ciencia y la tecnología, es decir, la capacidad que tenga una persona de utilizar operaciones matemáticas básicas pero para resolver problemas cotidianos. La ciencia y la tecnología aportan en esta competencia, los aspectos necesarios para poder resolver esas situaciones cotidianas y relacionarlos con la capacidad de modificar el entorno. Cuarto, la competencia digital, la cual implica el desarrollo de destrezas para interactuar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en una manera efectiva y en diversos ámbitos. Esta competencia está relacionada con el pensamiento lógico y con el desarrollo de destrezas comunicativas que permiten utilizar el internet con el propósito de recoger información, analizar la información, producir, guardar, intercambiar e incluso participar con otras personas alrededor del mundo. Quinto, la competencia de aprender a aprender que se refiere básicamente a la habilidad que puede desarrollar una persona para ser autosuficiente en su propio proceso de aprendizaje, es decir, tanto en forma individual como en grupos. Esta competencia incluye características básicas como por ejemplo el organizar el tiempo efectivamente, el resolver problemas, el manejo acertado de los conocimientos nuevos, el saber aplicar los conocimientos nuevos en diversos contextos, entre otros. Sexto, las competencias interpersonales las cuales se refieren a la capacidad del individuo para relacionarse y trabajar eficiente y asertivamente con otros.

En el enfoque por competencias es indispensable el trabajo en equipos de trabajos, tal y como lo es en la vida diaria. Por esta razón es muy importante que los estudiantes desarrollen estas competencias desde temprana edad para que ejerzan interacciones efectivas y que den buenos resultados en el manejo de conflictos y en la resolución de los mismos. Sétimo, el espíritu emprendedor el cual se refiere a la capacidad del individuo para inducir cambios, hacerse responsable de sus acciones sean estas buenas o malas, el poder desarrollar una visión estratégica, el definir claramente los objetivos y cumplirlos, o evaluar las posibles causas del fracaso para enmendarlo, y estar motivado para poder ser exitoso y triunfar. Finalmente, se habla de la competencia de expresión cultural la cual se refiere a la expresión creativa de las ideas a través de la música, la danza, la lectura y las artes manuales.

2.2.2 Competencia lingüística o comunicativa

Para los propósitos del presente trabajo de investigación la descripción de la competencia lingüística o comunicativa es muy importante porque en ella radican conceptos claves para la comprensión y el análisis de las técnicas que se describirán más adelante. Según Douglas Brown (2007) el término competencia comunicativa fue sugerido por Dell Hymes en 1972 quien estaba convencido que la definición de competencia dada por Chomsky en 1965 era muy limitada. Según Hymes, esta definición no calzaba con las reglas funcionales y sociales del lenguaje en general, ya que dicha competencia no podría de ninguna manera subyacer únicamente como un juego de estructuras almacenadas en el cerebro. Hymes (citado en Brown) define la competencia comunicativa como la habilidad de descifrar e interpretar mensajes y de negociar significados dentro de determinados contextos. Además hizo notar que la competencia comunicativa depende en parte de la cooperación de todos los

participantes involucrados y de aquí que este sea un constructo meramente interpersonal.

Brown (2007) aclara que a partir de 1970 se hace una distinción entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa la cual radica en que la primera se refiere al conocimiento que un individuo tenga sobre las estructuras gramaticales y léxicas y la segunda, la capacidad de una persona de utilizar estas estructuras funcionalmente e interactivamente dentro del contexto de una conversación. La competencia lingüística abarca varios aspectos clave por ejemplo, la competencia gramatical, es decir el conocimiento de elementos léxicos y reglas morfosintácticas, oraciones gramaticales, semántica y fonología. Otro aspecto que abarca la competencia lingüística es la competencia discursiva, la cual complementa la competencia gramatical en diversas maneras. Esta se refiere a la habilidad que se debe de tener para conectar oraciones dentro del discurso y formar textos significativos. El discurso se puede definir como una simple conversación oral, hasta una serie de textos escritos. Seguidamente, Brown habla sobre la competencia sociolingüística, la cual se refiere al conocimiento de las reglas socioculturales sobre idioma y discurso.

Para desarrollar esta competencia, se requiere un entendimiento del contexto social en el que se utiliza el idioma, es decir de los papeles que juegan los participantes, de la información que se intercambia, y de la función de sus interacciones. El último aspecto que menciona Brown, se refiere a la competencia estratégica, la cual es una sub-competencia que describe las estrategias verbales y no verbales que podrían compensar en muchos casos errores a nivel lingüístico o comunicativo. Estrategias tales como el parafraseo, la repetición, el evitar ciertas

estructuras que resultan muy complejas, el adivinar, o el utilizar la circunlocución las emplearía una persona que fuera estratégicamente competente.

Esmeralda Rodríguez (2010) señala que a raíz de las nuevas demandas de una sociedad dinámica, el papel que el maestro cumple dentro de ella, no puede mantenerse igual. Hoy en día las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información propician el cambio, la innovación, la creación y la constante capacitación de los docentes y profesionales en general. Ante estos cambios, es trascendental que el docente implemente estrategias que hagan posible una vinculación entre lo que se enseña en las aulas y lo que pasa en el mundo actual. Entre los muchos requerimientos de nuestra sociedad contemporánea existe una creciente necesidad de aprender a comunicarse. Nuestra sociedad actual se abre cada vez más a la comunicación intercultural a través de muchos canales que son a su vez cada vez más populares. Por ejemplo, contamos con la mensajería instantánea, correos electrónicos, llamadas telefónicas, videoconferencias entre otras, que ayudan a aproximar las fronteras entre países o culturas y a su vez, exigen el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

Rodríguez (2010) indica que hoy en día el docente debe implementar estrategias en el salón de clases de manera tal que el desarrollo de la competencia comunicativa sea parte de ellas. Hay varios aspectos que son importantes de vincular en el salón de clases por ejemplo el intercambio de la información, la comprensión de la comunicación oral y escrita, el desarrollo de la destreza de la escucha y el manejo de los canales de para fortalecer la comunicación entre individuos. Con respecto a este último punto, Tobón (2006) plantea algunas estrategias didácticas que permiten al docente implementar estos aspectos fundamentales en el salón de clases. Primero sugiere que se planteen situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes

asuman roles activos y no pasivos. Es decir, que ellos puedan interactuar, descubrir, tomar decisiones, etc. Segundo, la reflexividad, o la capacidad que tenga el estudiante de poder contestar preguntas tales como ¿qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Con qué? Tercero, la dinámica en la clase debe adecuarse a las condiciones particulares de los estudiantes en aspectos culturales y de formación. A esto se le llama inclusión. Cuarto, pertinencia que significa que las dinámicas de la clase deben ser tomadas de un contexto real, de situaciones reales y que se adapten a la realidad de los individuos y del contexto social donde se desenvuelven. Quinto, las dinámicas deben ser congruentes con respecto a los pasos de las estrategias, sus técnicas y actividades y con los conocimientos que se pretenden formar. Sexto, las estrategias deben ser curiosas, retadoras, creativas y novedosas con el fin de motivar a los estudiantes.

Es muy importante además de todo esto, poder generar experiencias de aprendizaje en el aula que hagan posible que el estudiante sea el principal responsable de construir su conocimiento, de tomar sus propias decisiones, resolver sus propios problemas y aplicar todo lo que aprende en situaciones lo más cercanas posibles a la realidad. Para esto, Rodríguez (2010) sugiere una serie de pasos o etapas para que el docente pueda impulsar estas características en sus lecciones. La autora sugiere que cada experiencia de aprendizaje siga los siguientes pasos o etapas. Etapa uno que se refiere a una contextualización, es decir, donde se introducen los temas por estudiar y su relevancia en la realidad. Etapa dos donde se realiza un diagnóstico de aprendizajes nuevos, es decir, se descubre que saben ya de antemano los estudiantes. Etapa tres, que la autora denomina “encuadre” o en otras palabras una comparación que se hace entre lo que arroja el diagnóstico y los objetivos que se quieran lograr. Etapa cuatro, la facilitación del trabajo en equipo que es cuidadosamente seleccionado para que sea funcional. Etapa cinco, el diseño de un proyecto que facilite la

construcción del conocimiento. Etapa seis, se lleva a cabo la ejecución del proyecto y el desarrollo del mismo por parte de los estudiantes. Etapa siete, la valoración de los resultados y del proceso por parte de los instructores y estudiantes. Finalmente la etapa ocho donde se valora si se adquirió o no la competencia comunicativa de cada estudiante. Al implementar estos pasos dentro del planeamiento de actividades en el aula, el docente podrá estar fomentando la destreza comunicativa en una forma implícita.

2.2.3 Competencia para fomentar la escritura

La competencia comunicativa implica muchas áreas que se relacionan entre sí. Por ejemplo una persona puede comunicarse con otra a través de gestos, miradas o señas. También la comunicación ocurre a nivel oral, donde aspectos tales como la entonación, el énfasis que se le dé a alguna palabra, el tono de voz, el volumen de la voz, también transmiten a su vez mensajes importantes al receptor. De igual manera ocurre en la comunicación escrita donde el emisor envía un mensaje que es recibido por un receptor que interpreta el mensaje, el código, la intención, etc. En nuestra sociedad moderna, en una sociedad que se basa en el conocimiento, se hace cada vez más relevante el saber comunicarse. El poder construir oraciones correctas, el darse a entender fácilmente o claramente por un receptor, el poder transmitir ideas, pensamientos, opiniones de forma asertiva y eficaz se vuelve cada día más necesario dentro de las diversas áreas en las que se desarrollan los seres humanos.

Cabe decir que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han abierto canales de comunicación interactiva donde la eficacia de las habilidades comunicativas se vuelve cada vez más importante. Los correos electrónicos, la mensajería instantánea, las videoconferencias, las llamadas telefónicas al alcance de todos y las redes sociales entre otros, hacen que el manejo de las destrezas de

comunicación sea imprescindible en los negocios, en los estudios y en la vida social. Sin embargo, es muy importante notar que la comunicación escrita requiere un mayor grado de planificación y selección que la comunicación oral. En la comunicación oral, el emisor puede transmitir mensajes por medio del lenguaje corporal o no verbal, lo cual ayuda en la expresión y entendimiento de lo que se quiere transmitir. En la comunicación escrita, el emisor no cuenta con estos recursos adicionales por lo que se hace necesario que el emisor recomponga la interacción de la lengua oral y se pueda ubicar en un contexto sociocultural, espacial y temporal al mismo tiempo. (Espinoza, 2011)

Probablemente entre todos los ámbitos de estudio, la comunicación escrita esté dentro de las que representan un mayor desafío para los estudiantes y docentes. Cuando una persona escribe sus ideas o pensamientos, debe expresarse muy cuidadosamente y tratar de evitar los saltos mentales que se hacen durante una conversación con una persona. Una persona puede realmente demostrar que comprende o maneja un tema cuando es capaz de explicárselo a otras personas que le estén escuchando. La comunicación escrita es realmente una demostración de un aprendizaje profundo y significativo y esa es la razón por la que se convierte en una destreza sumamente demandante (Open University, 2007).

Espinoza (2011) plantea que existe una brecha entre la forma en la que enseñamos a los jóvenes a leer y escribir en la escuela y los verdaderos motivos por los que ellos deben aprender esto para la vida. Sin duda alguna se debe plantear claramente que es lo que se quiere lograr que los jóvenes hagan, el por qué y para qué los estudiantes deben escribir y como por medio de estas destrezas se le pueden abrir más y mejores oportunidades tanto a nivel académico como a nivel profesional y social. Con respecto a esto, Espinoza comenta que “un estudiante con un bajo nivel

de lectura y escritura, en un futuro se verá amenazado por la exclusión profesional, cultural y social.” (p.12)

Con el propósito de fomentar las destrezas de expresión escrita la Secretaría de Educación en México realizó un cuadernillo de trabajo denominado “Yo escribo, tu escribes, todos escribimos” el cual se elaboró para que los docentes encuentren una asistencia más metódica para ayudar a los estudiantes a desarrollar la destreza de la comunicación escrita de una forma más sencilla y accesible. Se trata de que por medio de este programa los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de la escritura con el propósito de organizar sentimientos, pensamientos, e interacciones sociales. Por medio de este proyecto, se trata de reconocer que la producción textual fortalece la competencia comunicativa en todos los alumnos y las alumnas con el propósito de que enfrenten con éxito los retos profesionales y sociales del mañana. Para llevar a cabo este proyecto, primeramente se reflexionó con los docentes sobre las prácticas de escritura que se llevaban a cabo durante las clases. Al evaluar la calidad de dichas prácticas se encontró que no estaban brindando al estudiante las herramientas necesarias para producir la habilidad de ser comunicativamente competentes. Entre otras cosas, los docentes mencionaron los múltiples desafíos que enfrentaban al intentar producir textos con los estudiantes pero a la vez se dieron cuenta de la importancia que tiene para los estudiantes el generar este tipo de textos por medio de algunas actividades que los mismos estudiantes encuentren significativas. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 existe un estatuto que habla sobre “Impulsar la adquisición y desarrollo pleno de la competencia comunicativa (hablar, escuchar, leer y escribir) como la primera prioridad del currículo de Educación Básica” (p. 141). Por este motivo, se crea este proyecto en el cual la palabra

“comunicación” quiere decir ser capaz de llevar las cosas que se aprenden en el aula al ámbito de la vida cotidiana de los estudiantes en sus entornos correspondientes.

2.2.4 Enseñanza de la expresión escrita en inglés

A raíz del mundo globalizado en el que habitamos, el idioma inglés se ha convertido en una herramienta invaluable que ha hecho posible la interacción oportuna y fluida entre los seres humanos. Según la Junta de Andalucía (2010) es imprescindible aprender a comunicarse en este idioma ya que muchas áreas de desarrollo y de conocimiento son accesibles por medio de la comprensión de dicho idioma. Podría decirse que el inglés es una lengua internacional imprescindible y que sin esta herramienta los individuos estarían en una clara desventaja con otros que si la tienen. Según el Departamento de Inglés de la Junta de Andalucía, (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura, 2001) el inglés es el idioma oficial o de mucha importancia en alrededor de setenta y cinco países. Esta información detallada se puede ver en el texto siguiente:

- Idioma a nivel de facto: Reino Unido y los Estados Unidos.
- Idioma oficial en: Australia, Bahamas, Barbados, Fiji, Belice, Botswana, Dominica, Ghana, Gambia, Gibraltar (R. U.), Guam (EE. UU.), Guyana, Islas Caimán (R. U.), Bermudas (R. U.), Islas Malvinas (R. U.), Isla de Monserrat (R. U.), Islas Pitcairn (R. U.), Islas Santa Elena (R. U.), Tristan da Acuna (R. U.), Islas Vírgenes (EE. UU. y R. U.), Islas Salomón, Jamaica, Lesotho, Liberia, Malawi, Marianas del Norte (EE. UU.), Malta, Mauricio, Nauru, Nigeria, Papúa Nueva Guinea, Samoa Americana, Santa Lucía, San Kitts y Nevis, Sierra Leona, Swazilandia, Trinidad y Tobago, Granada, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago, Uganda, Zambia y Zimbabwe.

- Idioma cooficial: Bangladesh, Brunei, Canadá, República Sudafricana, Irlanda, Israel, Kenia, Kiribati, Camerún, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Namibia, Nueva Zelanda, Chagos, Diego García, Islas Marshall (EE. UU.), India, Líbano, Malasia, Myanmar (Antes Birmania), Filipinas, Pakistán, Puerto Rico (EE. UU.), Seychelles, Sri Lanka (antes Ceilán), Singapur, Tanzania, Tokelau y Tonga .
- Minorías en: Antillas Neerlandesas, Costa Rica, Guinea Ecuatorial, Delta Amacuro y Bolívar (Venezuela), Honduras, Hong Kong (China), Malasia, México, Panamá (no tanto desde la devolución del Canal de Panamá), Pará (Brasil), Samoa, Surinam, Tuvalu etc.

Ya que el inglés parece ser un idioma universal en este mundo globalizado, se convierte en una necesidad imperativa que los estudiantes desde temprana edad desarrollen una competencia comunicativa apropiada en este idioma. De esta forma ellos podrán insertarse en la fuerza laboral, académica y profesional en la sociedad del futuro. Valenzuela (2009) afirma que el inglés se ha convertido en una herramienta fundamental para la investigación. Este es el idioma que se utiliza en muchísimos campos en especial para la generación del conocimiento y para el acceso que pueda tener el profesional de hoy en día a la información y a una gama de publicaciones científicas. Por esta razón se hace necesaria una educación en este campo basada en la competencia comunicativa para que los estudiantes y futuros profesionales puedan desenvolverse adecuadamente y cumplir las demandas de la sociedad actual.

Hoy en día la enseñanza del inglés está basada en los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza (CLT). Este enfoque está primordialmente basado en el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma (Tiscareño, 2010).

Diane Larsen-Freeman (2001) explica que todas las actividades que se realizan basadas en este enfoque comunicativo deben tener el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en inglés. Los estudiantes deben ser expuestos al idioma a través de actividades como juegos, dramatizaciones y casos de estudio entre otros los cuales ayudan a desarrollar el idioma de forma natural y lo más parecido a la realidad como sea posible. Además, el idioma es utilizado con el único propósito de comunicarse con los demás. Es decir, los estudiantes más que aprender patrones gramaticales, vocabulario o pronunciación, aprenden a utilizarlos para poder comunicar sus ideas a los demás. La autora señala que en el enfoque comunicativo, los estudiantes deben trabajar simultáneamente las cuatro destrezas básicas que son la lectura, la escritura, la comunicación oral y la comprensión auditiva. Ninguna destreza es más importante que las demás. Richards (2001) también afirma que la competencia comunicativa es “la capacidad de usar el idioma para comunicarse, basado en el contexto, los roles de los participantes y la naturaleza de la negociación” (p.36). El enfoque comunicativo pretende lograr que el estudiante sepa cómo usar el idioma para una variedad de propósitos y de acuerdo al contexto y a los participantes (lenguaje formal e informal). El estudiante debe también saber cómo producir diversos tipos de textos y entenderlos, y finalmente, debe ser capaz de mantener la comunicación a pesar de tener diversas limitaciones. Para lograr esto último, el estudiante deberá aprender estrategias que le permitan entender y expresar sus pensamientos e ideas (Richards, 2001).

Como se mencionó anteriormente, el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés se basa en integración de las destrezas para facilitar la competencia comunicativa en todas las áreas posibles. Esta integración se logra cuando se trata de reproducir el ambiente real de la vida cotidiana de los estudiantes

en el salón de clase. Entonces el docente debe buscar situaciones de aprendizaje en los que se logre contextualizar la enseñanza y hacerla tan real para los estudiantes como se pueda. Brown (2000) señala que es importante enseñar la destreza de la escritura y asemejarla a la realidad de los estudiantes. Para esto, sugiere que las actividades de escritura que realicen deben ser tan auténticas como sea posible y que el estudiante las encontrará significativas si logran entender el propósito por el que fueron diseñadas y además conocer a qué población van dirigidas.

La escritura es en sí un acto de comunicación ya que cumple con sus requisitos básicos que son la expresión, la interpretación y la negociación de significados (Lee y Vanpatten, 2003). Aún cuando todos esos procesos no se dan en un encuentro cara a cara de emisores y receptores, se sabe que efectivamente se llevan a cabo. Es decir, existe un emisor plasmando ideas en un papel, pensando en determinada población y existe un receptor que interpreta y da su significado del mensaje que recibe. En las clases de inglés como segunda lengua, a veces esta destreza se enseña de otra forma, La mayor parte del tiempo, se refieren a ejercicios en donde los estudiantes ponen en práctica las estructuras gramaticales que están aprendiendo. Estas actividades son diferentes a emplear la escritura con propósitos comunicativos. Por ejemplo, es diferente una actividad en la que los estudiantes escriban una carta al director del periódico local manifestando su descontento por alguna situación particular, a un dictado de palabras. La primera actividad es totalmente comunicativa mientras la segunda es simplemente una actividad de clase sin ningún significado o propósito significativo aparente. Harmer (2007) indica que es necesario hacer la diferencia entre escribir para aprender el idioma y escribir para desarrollar la destreza de la escritura. Cuando los estudiantes escriben tres oraciones en las cuales deben utilizar el presente simple en ese caso estarían aprendiendo una

estructura gramatical pero no se estaría fomentando la destreza de la expresión escrita. Cuando al estudiante se le asigna la tarea de escribir un poema, un artículo para una revista o una carta, en ese momento se está trabajando en dicha destreza.

Lee y Vanpatten (2003) indican que para que la escritura sea comunicativa primero debe tener un propósito definido y un público definido, es decir el escritor debe saber a quién le está escribiendo y para qué. También, los escritores deben saber cuál es el contexto, por ejemplo, deben saber qué vocabulario es apropiado y cual no, que pueden escribir y que no, etc.

Hay muchos enfoques que se pueden utilizar a la hora de enseñar la destreza de la comunicación escrita a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Especialmente muchos autores coinciden con la idea de enseñar esta destreza como el resultado de un proceso en vez de enfocarse únicamente en el producto final. Jeremy Harmer (2007) explica que para enseñar la destreza de la comunicación escrita efectivamente se debe poner atención al proceso y a las etapas que implica este proceso. Este proceso de escritura implica una etapa para planear, organizar ideas, hacer un borrador del trabajo en el que el estudiante pueda recolectar la información que necesita y organizarla. Seguidamente el estudiante pasa a la etapa de producción textual donde utiliza todas estas ideas y se escribe el texto. Finalmente sigue la etapa de revisión la cual puede a su vez pasar por distintas fases por ejemplo, autoevaluación, revisión entre estudiantes y revisión por parte del profesor.

Harmer (2007) a su vez explica que la desventaja de darle importancia al proceso en vez de solo al resultado final, radica en la cantidad de tiempo efectivo de clases que se utiliza. Además se debe considerar que el estudiante podría eventualmente devolverse a alguna etapa anterior para hacer cambios o revisiones. Muchas veces no es posible desarrollar el proceso completo de producción textual

porque implica una inversión de tiempo que pueda no ser apropiada según las condiciones de la clase. Sin embargo el autor insiste en que las circunstancias no deben evitar que el docente les explique los distintos pasos del proceso a los estudiantes y motivarles a que planeen, escriban borradores de sus ideas, produzcan el texto y revisen y editen sus trabajos antes de presentar el borrador final. Esto permitirá que poco a poco puedan ir desarrollando esa habilidad de planear sus ideas rápidamente y organizarlas de la mejor forma posible antes de terminar su trabajo. (Harmer, 2007)

Existen otros enfoques para enseñar y practicar la destreza de la expresión escrita a los estudiantes. Por ejemplo, el “enfoque de género” (Harmer, 2007) en el que se valora la importancia de estimular previamente a los estudiantes al exponerlos al tipo de texto con el que se van a enfrentar después. Por ejemplo, si los estudiantes van a aprender a escribir cartas, deben ser expuestos a este género de texto con anticipación. Es decir, el profesor va a traer todo tipo de cartas, de negocios, formales, informales, amistosas, etc. con suficiente tiempo de manera que los estudiantes puedan familiarizarse con ellas y no tengan ningún problema a la hora de escribirlas. También Brown (2001), Harmer (2007) y Lee y Vanpatten (2003) hablan sobre la escritura creativa, la cual sugiere tareas imaginativas como por ejemplo escribir poesía, historias y obras de teatro entre otras. Este tipo de trabajo es importante para los estudiantes ya que al final del proceso deja en ellos la satisfacción de haber escrito algo que quisieran ver publicado para que otras personas lo lean también. Sobre esto, Harmer (2007) dice que la escritura creativa es “un viaje al autodescubrimiento, y el autodescubrimiento produce el verdadero aprendizaje” (p. 328).

Otro tipo de enfoque a la comunicación escrita es la escritura como una actividad cooperativa (Harmer 2007). A pesar de que en la vida real pocas veces las personas tienen que escribir algo en grupos, en las clases de idiomas los docentes y los estudiantes podrían aprovechar la presencia de otras personas para lograr un aprendizaje cooperativo. Esta estrategia es particularmente productiva para generar ideas ya que según el autor, cuando los estudiantes se exponen a una actividad de este tipo usualmente concluyen que utilizaron ideas que nunca se les hubiera ocurrido de estar trabajando individualmente. La ventaja de esta técnica para el docente radica en la efectividad de revisar menos trabajos y así poder dedicar más tiempo para una mejor retroalimentación.

Lo importante es que de una u otra forma el docente genere en los estudiantes el hábito de escribir. Muchos estudiantes encuentran estos procesos de escritura desmotivantes y aburridos porque probablemente ni siquiera tienen el hábito de escribir en su propio idioma, o porque no piensan que tengan mucho que decir o aportar con sus ideas. Lo importante es que el docente pueda ayudar al estudiante a reconocer este proceso como algo normal dentro de la lección y puedan desarrollarlo con entusiasmo y motivación tal y como lo hacen con otro tipo de actividades (Harmer, 2007, Brown 2001)

Harmer (2009) presenta una serie de actividades de distinta complejidad que puede servir como ejemplos de tareas para desarrollar la destreza de la producción textual en los estudiantes. Por ejemplo, asignar a los estudiantes de nivel principiante-intermedio a que escriban una tarjeta postal. Esta actividad muestra cómo puede un docente involucrar a los estudiantes en una actividad comunicativa de escritura a pesar de su nivel de fluidez en el idioma. Se le pide a los estudiantes que utilicen las palabras que vienen en un recuadro para que completen los espacios

en el texto que viene en la tarjeta postal. Después se les pide a los estudiantes que piensen que van de vacaciones a algún lugar de su elección y que deben de enviar una tarjeta postal a alguno de sus compañeros. Pueden utilizar las estructuras que repasaron en el ejemplo anterior. Otros temas sugeridos para que los estudiantes realicen actividades de escritura comunicativas podrían ser entrevistas a personajes famosos, artículos para revistas o periódicos, panfletos informativos, etc.

Para reforzar la destreza de la comunicación escrita, el docente debe asumir un papel de motivador, que cree las condiciones apropiadas para que el estudiante formule o genere ideas, para que lo convenza sobre la importancia de la actividad y para que pueda hacer un esfuerzo para sacar el máximo beneficio de ellas. También debe suministrar información cuando sea necesario de forma tal que el estudiante sienta que se le está guiando y supervisando a lo largo del proceso. Finalmente el docente debe estar listo para ofrecer retroalimentación eficaz y oportuna que le permita al estudiante progresar y mostrar mejoras a lo largo del proceso. (Harmer 2007, 2009)

2.2.5 Autoevaluación

Existen diversas formas para evaluar a los estudiantes además de los métodos tradicionales de evaluación sumativa. Para Huertas (2002) el concepto de “evaluación alternativa” busca que el estudiante pueda evaluarse en cuanto a lo que fue capaz de producir o crear en vez de ser evaluado en lo que pudo aprender o memorizar. De acuerdo a este estilo de evaluación, el objetivo principal es que el estudiante sea capaz de demostrar sus avances y progresos en el uso del idioma y como pueden utilizar estos conocimientos en la vida real. Para Richards (2001) dicha evaluación alternativa debe reunir ciertas características. Primero, se debe evaluar lo que se enseñó en el salón de clases en la misma manera en que los estudiantes lo

aprendieron. Segundo, se debe utilizar materiales auténticos (reales) en la medida de lo posible para estimular y motivar al estudiante. Tercero, se deben realizar evaluaciones integradas de forma tal que reflejen lo que se estudió en el salón de clase. Cuarto, se deben integrar actividades de manera que los estudiantes usen sus habilidades lingüísticas en contextos auténticos. Quinto, se debe ofrecer a los estudiantes ejemplos de lo que se les requiere que hagan para que estos sirvan como guía en la realización de la actividad. Finalmente, se debe desarrollar un sistema de calificación que no solamente evalúe la parte lingüística sino también que evalúe todos los esfuerzos hechos por los estudiantes en el desarrollo de sus ideas y su creatividad.

Ambos autores (Richards, 2001, Huerta, 2002) mencionan ejemplos de evaluación no tradicional o evaluación alternativa. Por ejemplo, mencionan el uso de portafolios, tablas de observación, diarios, journals, juego de roles (role plays), discusiones grupales entre otras. Una forma de evaluación alternativa es el uso de la autoevaluación que corresponde a una manera en que los estudiantes son capaces de asumir independencia y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que estos medios de evaluación no tradicional se usan como complementos a las formas de evaluación tradicionales sin embargo no lo sustituyen (Huerta, 2002).

Cabe destacar que, como se mencionó anteriormente, el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés buscar hacer a los estudiantes más autónomos y responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado este objetivo, es importante también buscar medios por los cuales los estudiantes sean también críticos de ese proceso y formen parte activa de su propia evaluación. Con respecto a este tema, Lozano (2005) define la autoevaluación como “el proceso mediante el cual cada alumno reflexiona acerca de su propio proceso de aprendizaje, buscando determinar

qué tanto ha logrado los objetivos de aprendizaje de un curso, y qué tanto sus estrategias han sido apropiadas para lograr ese aprendizaje” (p. 244). La autoevaluación es un proceso necesario y a la vez sustancial en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso ayuda al estudiante a identificar cuales estrategias le han funcionado y cuáles no para comprender, asimilar y poner en práctica el conocimiento adquirido en el salón de clase. También se le conoce a este proceso como meta- cognición o autorregulación (Lozano, 2005).

Según Lozano (2005) por medio de la autoevaluación , el estudiante puede definir sus metas educativas y personales, reconocer y aplicar estrategias al iniciar una nueva tarea, identificar sus propias fortalezas y debilidades, señalar medidas correctivas en caso de no estar aplicando correctamente las estrategias o no lograr las metas propuestas, identificar que tan importante es el contenido de las tareas para su desarrollo profesional o para su vida, y reflexionar en cuanto a las actitudes personales que se deben tener para estudiar y aprender los conceptos dados. Muchos docentes no acostumbran aplicar autoevaluación porque suponen que los estudiantes simplemente se asignarían notas elevadas en determinadas tareas por conveniencia personal. No obstante, si dicho proceso se lleva a cabo de manera guiada y supervisada, puede traer muchos beneficios a la formación integral del estudiante. Muchos docentes pueden pensar que la autoevaluación va en detrimento al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Muchos de ellos pueden criticar esta práctica ya que consideran que los estudiantes, quienes están aún en proceso de formación, no pueden criticar adecuadamente su trabajo. Sin embargo es importante notar que el estudiante podrá ser capaz de evaluar su trabajo y autocorregirse a pesar de encontrarse lejos de su salón, de su maestro y de sus compañeros (Brown, 2001)

Tradicionalmente el docente ha asumido el rol de evaluador y de juez en el proceso lingüístico del aprendizaje de un segundo idioma en los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes pueden y deben estar más involucrados en este proceso ya que en miles de situaciones de la vida real no va a estar un docente al lado de ellos que les de retroalimentación inmediata cuando estén utilizando el idioma. De ahí la importancia del monitoreo que pueda el estudiante tener sobre su trabajo y sobre su propia producción. Es importante un entrenamiento por parte del docente para que cuando los estudiantes se encuentren lejos del salón de clase hayan obtenido las herramientas necesarias para poder evaluar su producción y autocorregirse (Harmer, 2007). La autoevaluación se puede formalizar en varias maneras por ejemplo, al finalizar un capítulo en el libro de texto se les puede pedir a los estudiantes que chequen lo que ellos son capaces de hacer a partir de ahora.

Laura Frade (2009) explica que la autoevaluación consta de dos mecanismos importantes. El primer mecanismo consiste en una tabla en la que el estudiante se autoevalúa por medio de preguntas redactadas en primera persona y en singular. En el cuadro 1 se puede apreciar un ejemplo de un instrumento de autoevaluación basado en El segundo mecanismo consiste en una forma continua de interacción docente-estudiante en el cual el docente por medio de una conversación, quita al estudiante para que el mismo sea quien reconozca los errores y trate de corregirlos por sí mismo.

Asunto	¿Si lo hice?	¿No lo hice?	¿A veces lo hice?	¿Qué me falta por hacer?
¿Empecé a escribir con mayúscula?				
¿Escribí con mayúscula después de un punto?				
¿Las oraciones que escribí tienen sujeto, verbo y predicado?				
¿Los párrafos que elaboré tienen una idea que los une?				
¿El texto que escribí cuenta con introducción nudo y desenlace?				

Tabla 1: Instrumento en el que se autoevalúa por conductas, a base de preguntas auto-dirigidas. (Frade, 2009)

A manera de conclusiones de este capítulo es muy importante notar los múltiples aspectos que conforman el presente trabajo de investigación. Para comenzar se ofreció una serie de investigaciones realizadas en el área del desarrollo de la competencia lingüística y de la autoevaluación como marco de referencia para el presente estudio. Seguidamente se definió el enfoque educativo por competencias y su relevancia en la sociedad del conocimiento y en el área de la enseñanza del inglés. Además se describió a la luz de diversos puntos de vista de distintos autores la competencia lingüísticas, la competencia para fomentar la escritura y la competencia de hablar inglés como segundo idioma como parámetros que explican la teoría detrás del presente trabajo de investigación. Finalmente, se ofreció una revisión de la teoría sobre la autoevaluación y el por qué esta es necesaria como complemento de

evaluación no tradicional que calza con el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés.

Los conceptos, teorías, investigaciones y puntos de vista explicados anteriormente sin duda se relacionan entre si y dan una explicación clave del por qué la autoevaluación es un recurso de evaluación no tradicional tan importante para el desarrollo de las competencias comunicativas, y del aprendizaje de una lengua extranjera en nuestra sociedad moderna. Siendo este tipo de evaluación clave para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y como apoyo para su formación como aprendices independientes, el propósito de este capítulo es fundamentar las bases de una investigación que pretende fortalecer los procesos de autoevaluación como elemento fundamental en el campo de la expresión escrita. De esta manera, el estudiante podrá identificar claramente las estrategias que le sirvan para mejorar su producción escrita, de identificar fallos en las estrategias empleadas, y autocorregirse.

Capítulo III

En este capítulo se va a desarrollar la metodología a seguir para demostrar la relación existente entre los diferentes constructos: la autoevaluación, la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Para este efecto se procederá a definir el método de investigación utilizado, es decir, el paradigma de investigación. Además se presenta un desglose detallado de las fases que se seguirán en el presente estudio que le permitirán al investigador llegar a resultados objetivos. En el presente capítulo también se llevará a cabo una descripción detallada de la muestra escogida y de los métodos que se utilizarán para seleccionar dicha muestra. Con el propósito de delimitar adecuadamente el ámbito del estudio, el investigador hará referencia al tema, las categorías e indicadores, lo cual dará al lector un panorama más amplio en cuanto al problema de investigación, la hipótesis, los objetivos y la relación existente entre los constructos. Finalmente, se abordarán las fuentes que proporcionarán la información necesaria para el análisis y respuesta de la pregunta de investigación. Se dará una explicación amplia de cada fuente utilizada, así como el tipo de datos que se pretende obtener de cada una de ellas.

3.1 Método de Investigación

3.1.1 Paradigma de investigación.

Dado el planteamiento del problema de investigación, es conveniente llevar a cabo un abordaje del mismo desde un enfoque que permita medir por una parte los datos recolectados y demuestren clara y objetivamente los resultados que arrojaría la aplicación de los instrumentos utilizados, y por otra parte que permitan la interpretación de los datos recabados así como las perspectivas de los participantes en cuanto al estudio.

Es por este motivo que para la recolección y análisis de los resultados de esta investigación se utilizará una combinación entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación. Dicha combinación de paradigmas, según Fernández, Hernández y Baptista (2010) también ha recibido el nombre de enfoque mixto, método mixto, investigación integrativa o investigación multi-métodos (p. 546). Este método mixto de investigación responde a la necesidad de “lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio.” (Fernández et al., 2010. p. 546). La aplicación de ambos métodos se utiliza con el fin de brindar un mejor panorama desde la perspectiva inductiva y deductiva del problema de investigación lo cual se compara a obtener una “fotografía” más completa del fenómeno que se estudia (Fernández et al., 2011)

Según Fernández et al. (2010), existen varias razones que justifican el uso de una metodología mixta. Primero, se logra obtener una perspectiva más amplia y profunda del problema a investigar. Segundo, se enriquece en gran medida la calidad de los datos recopilados ya que estos datos provienen de una diversidad de fuentes, contextos y ambientes. Tercero, dicho enfoque permite que se explote mucho más los datos que suministran las fuentes utilizadas. Cuarto, se puede asegurar que los instrumentos utilizados sean fieles y confiables ya que se analizarán desde diversas perspectivas. Quinto, se puede obtener un abordaje completo o integral del problema estudiado usando fuentes cuantitativas y cualitativas.

Barrantes (2009) enfatiza que un enfoque de investigación mixto es una tendencia que contribuye a anular los sesgos que se puedan encontrar durante el proceso. Este autor además comenta que el enfoque cualitativo puede beneficiar al cuantitativo con el uso de entrevistas a profundidad entre otras técnicas.

En el apartado 3.1.2 se explicará en detalle que aspectos serán utilizados de cada paradigma y qué resultados se esperan obtener con la aplicación de los mismos.

3.1.2 Métodos utilizados.

La presente investigación pretende basarse en ambos paradigmas cuantitativo y cualitativo debido a la diversidad de las fuentes de recolección de datos y el análisis que se pretende dar a dichos datos. Se tiene en una primera instancia actividades que son meramente de orden cuantitativo por ejemplo la cuantificación de los errores en un examen de diagnóstico y en las siguientes tareas que realizarán los estudiantes. Además se contará con dos grupos, uno control y otro experimental, como fuentes de información. Además como técnica de análisis de la información se realizará una comparación numérica entre ambos grupos lo cual permitirá al investigador sacar conclusiones apropiadas.

Se utilizarán también los principios y métodos de la investigación cualitativa para recuperar la información necesaria para establecer el planteamiento de la pregunta de investigación, para la escogencia de la muestra a utilizar, para la elaboración de los instrumentos para la recolección de los datos y para recabar las perspectivas de los estudiantes antes y después de utilizar las técnicas de autoevaluación. Además se utilizarán los resultados obtenidos mediante procesos cualitativos durante el análisis de los resultados lo que permitirá efectuar una triangulación de los mismos con respecto a los datos que se obtengan desde un enfoque cuantitativo. Según Hernández et al. (2010) a esto se le llama diseño de triangulación concurrente y se utiliza “cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades” (p. 570).

3.1.3 *Diseño cuasi - experimental*

Se ha escogido el diseño cuasi experimental para organizar el presente trabajo de investigación. Fernández et al. (2010) explican que un diseño cuasi experimental manipula deliberadamente al menos una variable, al igual que el diseño experimental, sin embargo en el primero no se asignan los sujetos al azar en los diferentes grupos, sino que ya estos han sido previamente seleccionados. Según Fernández et al. los grupos elegidos “son grupos intactos ya que la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento” (p.) (Fernández et al., 2010).

En el presente estudio se pueden identificar claramente dos variables, a saber, la variable independiente, la cual la conforman las rúbricas de autoevaluación que los estudiantes aplicarán después de producir los textos indicados por los docentes. La variable dependiente, será representada entonces por las correcciones que hagan los estudiantes de sus textos escritos que reflejen o no una mejora significativa en la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Como se explicó anteriormente, se tendrán dos grupos de estudio. Los grupos A y B que corresponden a los grupos de estudiantes a quienes se les aplicará la variable independiente (rúbricas de autoevaluación) y los estudiantes del grupo B a quienes no se les aplicará dicha variable sino que ayudará a establecer un buen parámetro de comparación entre lo que se venía tradicionalmente aplicando en la institución y lo que se intenta implementar (autoevaluación) para mejorar la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes de octavo año.

En este caso, la muestra escogida para la investigación es no probabilística, es decir, se eligió la población según los grupos que le fueron previamente asignados al investigador para realizar el estudio. El investigador entonces dividió la muestra

total (de cien estudiantes) en cuatro grupos con iguales características de veintidós sujetos cada uno. Esto se hace con el propósito de no afectar la validez interna y externa del experimento. Los grupos comparados tienen los mismos rasgos y características “de modo que cualquier diferencia existente en los resultados no pueda ser atribuida a diferencias entre los grupos o experiencias que tuvieron lugar dentro del experimento” (McMillan y Schumacher, 2008; p. 314). Como el propósito del presente trabajo de investigación fue el de comparar los resultados de aplicar la autoevaluación en el proceso de producción escrita, es importante contar con dos grupos, en este caso los grupos A y B para medir el alcance de la variable independiente. Se dió una manipulación directa de la variable independiente (las rúbricas de autoevaluación) aplicándolas únicamente a los grupos A y B de la muestra. Finalmente, existe una medición de la variable dependiente, lo cual significa que la investigación experimental esté relacionada a aspectos que puedan ser medibles. El investigador aplicará instrumentos para capturar los datos que provengan de los cuatro grupos que se puedan contabilizar numéricamente para poder establecer comparaciones objetivas.

3.1.4 Fases de la investigación.

Esta investigación fue llevada a cabo en dos semestres, el primer semestre, de Enero a Mayo en el cual se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Tabla 2: *Primera etapa de la investigación*

Actividad	Fecha estimada
1. Marco introductorio, planteamiento del problema de investigación y selección de la población a investigar.	Enero – Febrero 2011
2. Revisión de la bibliografía	Marzo 2011
3. Marco Metodológico, escogencia de paradigma de investigación y propuesta de instrumentos y fuentes para la recuperación de información	Abril – Mayo 2011
4. Prueba de diagnóstico para los estudiantes de octavo año que mida la competencia comunicativa y lingüística de la destreza de la escritura.	Abril – Mayo 2011

La segunda etapa de esta investigación se efectuó entre los meses de junio a diciembre y comprendió las siguientes actividades:

Tabla 3: *Segunda Etapa de la investigación*

Actividad	Fecha estimada
1. Recolección de información	Junio – Setiembre 2011
2. Análisis de resultados	Setiembre – Octubre 2011
3. Conclusiones y recomendaciones	Noviembre 2011
4. Presentación del informe de la investigación	Todavía por definir.

3.2 Tema, Categorías e Indicadores del Estudio

3.2.1 Tema de la investigación

El propósito del presente estudio fue el de analizar el uso de la autoevaluación como estrategia que fortalezcan el desarrollo de competencias lingüística y comunicativa en el área de inglés en los estudiantes de octavo año del Colegio Metodista de Costa Rica. Para esto se aplicaron rúbricas de autoevaluación a los estudiantes de octavo año después de que llevaron a cabo procesos de escritura formal durante la clase de inglés. Se analizó si por medio de la autoevaluación los estudiantes lograron monitorear mejor el uso del idioma inglés y de esta manera fortalecer la competencia comunicativa y lingüística en la destreza de escritura. Tradicionalmente en el departamento de inglés se ha optado por asignar enteramente la revisión y calificación de las composiciones al docente, pero no se logran registrar grandes cambios o avances con respecto a las competencias lingüísticas o comunicativas de los estudiantes. Por el contrario, los estudiantes siguen cometiendo los mismos errores en las siguientes tareas de escritura. El investigador supuso que al incorporar la técnica de autoevaluación dirigida en los estudiantes, ellos serían capaces de

monitorear mejor su trabajo y de esta forma se podrá notar cambios significativos en el manejo de las competencias mencionadas anteriormente.

3.2.2 Categorías del estudio

Para este trabajo de investigación se pretende encontrar las posibles relaciones entre la competencia comunicativa, la competencia lingüística y la autoevaluación. La competencia comunicativa es definida por Brown (2007) como la habilidad de descifrar e interpretar mensajes y de negociar significados dentro de determinados contextos. Dicha competencia comunicativa depende de un emisor, un receptor, un mensaje que debe ser transmitido ya sea en forma oral o escrito, y un canal por medio del cual se transmita el mensaje. Además, la competencia comunicativa depende en parte de la cooperación de todos los participantes involucrados y de aquí que este sea un constructo meramente interpersonal.

La competencia lingüística, se refiere al conocimiento que un individuo tenga sobre las estructuras gramaticales y léxicas (Brown, 2007). La competencia lingüística abarca varios aspectos clave por ejemplo, la competencia gramatical, es decir el conocimiento de elementos léxicos y reglas morfosintácticas, oraciones gramaticales, semántica y fonología y la habilidad que se debe de tener para conectar oraciones dentro del discurso y formar textos significativos.

Según las descripciones mencionadas anteriormente el investigador concluyó que a medida en que los estudiantes adquieran un mayor dominio de la competencia lingüística, la competencia comunicativa, es decir, la habilidad de llevar sus destrezas lingüísticas a la práctica comunicativa, va a mejorar significativamente. Es por esta razón que se propone el uso de la autoevaluación como una herramienta que ayude al estudiante a monitorear su desempeño lingüístico y comunicativo y le ayuden a convertirse en un aprendiz independiente y autosuficiente.

La autoevaluación es un tipo de evaluación formativa, no tradicional, que busca lograr un auto reconocimiento de los alcances de la instrucción formal. Laura Frade (2009) señala que la autoevaluación consta de dos mecanismos importantes. El primer mecanismo consiste en una tabla en la que el estudiante se autoevalúa por medio de preguntas que lo hacen reflexionar en cuanto a lo que se acaba de ver o de explicar. El segundo mecanismo consiste en una forma continua de interacción docente-estudiante en el cual el docente por medio de una conversación, quita al estudiante para que el mismo sea quien reconozca los errores y trate de corregirlos por sí mismo.

3.2.3 Indicadores del estudio

Como indicadores del estudio se pueden considerar primero las pruebas diagnósticas (pretest) que serán aplicadas a los cien estudiantes que pertenecen a la muestra de este estudio. De dichas pruebas se establecerá los problemas de orden lingüístico que afectan la competencia comunicativa de la destreza de la escritura de los estudiantes. Para el propósito del presente trabajo de investigación se evitará trabajar con los problemas lingüísticos que no afecten la competencia comunicativa por dos razones importantes. Primero, para poder delimitar de esta manera los aspectos lingüísticos a trabajar con los estudiantes, y segundo, por el nivel de los estudiantes quienes irán perfeccionando su competencia lingüística a medida que vayan avanzando en los siguientes años escolares.

El segundo indicador serán las tareas de escritura a realizarse dentro de las lecciones de inglés para garantizar que se dan las condiciones objetivas y apropiadas para el desempeño de las autoevaluaciones. Después de cada tarea, los estudiantes aplicarán una rúbrica de autoevaluación en la cual ellos localizarán sus propios errores y los corregirán y finalmente dichas actividades serán enviadas al investigador quien

analizará las muestras y medirá la cantidad de errores cometidos según los parámetros previamente establecidos.

El tercer indicador serían las muestras de escritura de los estudiantes que no aplicarán las rúbricas de autoevaluación. El investigador también mantendrá un record del tipo y la cantidad de errores cometidos para compararlos con las muestras de los estudiantes que si realizaron las autoevaluaciones

3.3 Población y Muestra

3.3.1 Descripción y justificación de la muestra escogida.

McMillan y Schumacher (2005) establecen que uno de los primeros pasos en una investigación corresponde a la elección de los sujetos. Los sujetos son los individuos que participan en el estudio o en otras palabras a partir de los que se recogen los datos que se utilizarán para desarrollar la investigación. Cuando dichos sujetos forman un grupo, este se denomina muestra (McMillan y Schumacher, 2005).

En el caso específico de la presente investigación se eligió un muestreo no probabilístico el cual no incluye ningún tipo de muestreo aleatorio (al azar) sino que el investigador toma aquellos sujetos que resultan accesibles para realizar su estudio (Hernández et al. 2010, McMillan y Schumacher, 2005). Hernández et al. (2005) indican en este sentido que la muestra no probabilística, aún cuando se utiliza tanto para los paradigmas cuantitativos como cualitativos de la investigación, son más comunes dentro de las investigaciones de orden cualitativo ya que “se seleccionan individuos o casos típicos sin intentar que sean representativos de una población determinada” (p. 190). McMillan y Schumacher (2008) añaden que este tipo de muestreo no probabilístico es la “forma más frecuente en investigación cualitativa” (p. 140).

En el siguiente apartado se especificará la población y la muestra seleccionada para desarrollar la investigación.

3.3.2 Tabla que representa el total de la población y la muestra.

Tabla 4: *Población y muestra para la investigación*

	Características	Cantidad de estudiantes
Colegio Metodista de Costa Rica	Universo de la investigación	535
Estudiantes de octavo año	Muestra	100 estudiantes
Grupo uno	Control	50 estudiantes
Grupo dos	Experimental	50 estudiantes

El colegio Metodista de Costa Rica fue seleccionado para la presente investigación ya que dentro de su perfil del egresado se establece que los estudiantes alcanzarán las competencias comunicativa y lingüística a un nivel avanzado, tanto en la destreza oral como en la escrita al concluir la educación secundaria. Esto da pie para que el investigador pueda poner en práctica los instrumentos sugeridos para evaluar la eficacia de la autoevaluación como herramienta para alcanzar los objetivos antes mencionados.

Como se explicó en el apartado anterior se utiliza el método de muestreo no probabilístico ya que el investigador obtuvo los permisos otorgados por la institución educativa para desarrollar el tema con la población específica de octavo año. Los cuatro grupos fueron escogidos como muestra ya que es una cantidad de estudiantes que el investigador puede fácilmente manejar, es una muestra representativa de todo el universo o población total y que comparten características importantes que evitan

sesgos por ejemplo, la edad, el nivel académico, el desarrollo maduracional y cognitivo (Barrantes, 2008; Hernández et al., 2010 y McMillan y Schumacher, 2008).

3.4 Fuentes de Información

La información para realizar este estudio será tomada de dos fuentes principales como lo son dos grupos de estudiantes de octavo año de una institución secundaria. Los estudiantes llevarán a cabo actividades para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en la producción escrita, y se recopilará información tanto de los estudiantes con los que se lleve a cabo el método de la autoevaluación (grupos A y B) como de los que lleven a cabo el método tradicional de evaluación (grupo C y D). McMillan y Schumacher (2008) aclaran que en la mayoría de las investigaciones educativas no es productivo comparar un grupo que recibe un tratamiento específico (como en este caso la autoevaluación) con otro grupo que no recibe nada. Los autores aclaran que por tratarse de una investigación en el campo educativo no es conveniente comparar un grupo que recibe atención individualizada con otro que no la recibe para concluir que este segundo grupo efectivamente la necesitaba. Es por esta razón que se sugiere para los propósitos del presente trabajo de investigación que se compare un grupo en el que se aplica una metodología A (autoevaluación) con un grupo en el que se aplique una metodología B (evaluación tradicional) para establecer comparaciones objetivas. Ambas fuentes de información son idóneas ya que representan una muestra significativa de la población total de la institución (el diecinueve por ciento de la población total de la institución) y comparten características similares entre sí como se mencionó anteriormente, edad, desarrollo maduracional y cognitivo entre otros.

3.5 Técnicas de recolección de datos

3.5.1 Pretest - postest

Con el propósito de establecer un diagnóstico inicial de los estudiantes y delimitar los aspectos lingüísticos con los que se va a trabajar con los estudiantes se realizará una prueba de pretest a la muestra total de los estudiantes, es decir a los cien estudiantes que cursan el octavo grado. Según McMillan y Schumacher (2008) existen diagnósticos basados en la ejecución en los cuales “el énfasis se sitúa en la medición de la destreza de las habilidades cognitivas del estudiante a través de la observación directa de cómo el estudiante ejecuta la habilidad, a menudo, en un contexto espontáneo” (p. 233). Después de aplicado el “tratamiento” (McMillan y Schumacher, 2008) de autoevaluación en los grupos A y B a diferentes muestras de producción textual, se aplicará un “Postest” (McMillan y Schumacher, 2008) el cual será el mismo que se aplicó en el pre-test pero realizados en momentos distintos. El resultado que se debe analizar es un cambio del pretest al postest el cual indica que la variable independiente, la autoevaluación, causó el efecto esperado en los grupos A y B.

La figura 1 explica el diseño pre-test and pos-test. Los grupos A y B representan el grupo experimental.

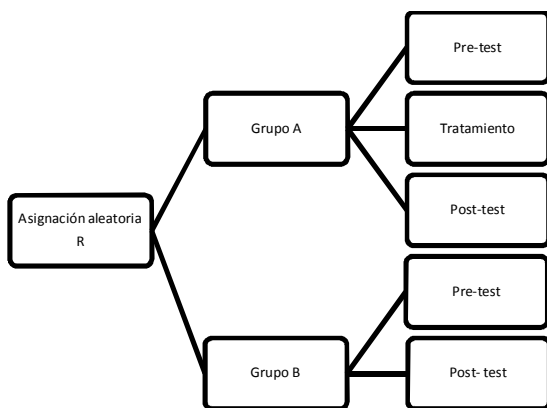


Figura 1: En esta figura se refleja la aplicación del pretest y posttest en ambos grupos, control B y experimental A (McMillan y Schumacher, 2008; p. 330)

3.5.2 Cuestionarios.

Según Fernández et al., los cuestionarios consisten en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir que debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p.217). Barrantes (2008) indica que existen dos tipos de encuestas. Cuando las preguntas se realizan de forma oral se llaman entrevistas, y cuando se realizan de forma escrita se denominan cuestionarios. Según McMillan y Schumacher (2008) los cuestionarios son la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos ya que es relativamente económico, incluye las mismas preguntas para todos los sujetos y puede asegurar el anonimato (p. 2137).

El investigador debe asegurarse de que los cuestionarios tengan validez y fiabilidad al ser aplicados (Barrantes, 2008; Hernández et al., 2010; McMillan y Schumacher, 2008) Para esto, el investigador debe cuidar de elaborar ítems claros, evitar las preguntas con dos objetivos, asegurarse de que los entrevistados sean competentes para responder, elaborar preguntas pertinentes, elaborar ítems cortos y sencillos y evitar sesgos en los ítems entre otros.

3.5.3 Escala Likert

En el presente estudio se aplicará la escala de Likert para elaborar y asignar puntuaciones a los cuestionarios que se aplicarán a los estudiantes del grupo A, es decir al grupo en el que se aplicarán las rúbricas de autoevaluación. Con respecto a la escala Likert, Fernández et al. (2008) afirman que

Este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932, sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentado en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. (p. 246)

Se eligió esta escala para obtener información de los estudiantes debido a que se pretende medir la actitud de los estudiantes con respecto al uso de la autoevaluación. Esta escala pretende medir actitudes las cuales son definidas por Fernández et al. como la “predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos” (p. 244).

3.5.3 Observación Participante

La investigadora realizó observaciones directas en el campo con el propósito de valorar de cerca el proceso de aplicación o no de la autoevaluación. Según McMillan y Schumacher (2008) la observación participante es una técnica correspondiente al paradigma cualitativo la cual es una combinación de estrategias

particulares para recolectar los datos provenientes de la muestra. Ejemplos de esa combinación de estrategias podrían ser la participación limitada, la observación de campo, las entrevistas informales, y la recogida de artefactos. En el caso del presente estudio el investigador necesita tener una participación limitada con los estudiantes de manera que este pueda obtener una aceptación de su presencia dentro del grupo. También necesita realizar una observación de campo que le permita observar en forma directa las interacciones entre los estudiantes, sus interpretaciones ante las rúbricas de autoevaluación y tomar notas de los procesos observados.

Las entrevistas podrían ocupar un lugar importante dentro del estudio si el investigador lograra tener conversaciones casuales informales con los estudiantes participantes que le permitan recabar en detalle sus impresiones en cuanto a las actividades que se estarían llevando a cabo. Finalmente el investigador deberá ser capaz de obtener los documentos provenientes de las producciones escritas de los estudiantes para que pueda ser capaz de analizar los efectos de la variable independiente en caso de que exista alguno.

3.6 Prueba Piloto

Para el presente estudio se llevó a cabo una prueba piloto de los cuestionarios que se aplicarán a la muestra y de los cuestionarios correspondientes a la escala Likert. Para dicha aplicación se escogió un grupo de 25 estudiantes de séptimo año ya que es la población con características más similares a las características de la población en estudio en cuanto a edad, conocimientos y necesidades. Como señalan McMillan y Schumacher (2008), se espera que el cuestionario aplicado en dicha prueba piloto sea sobre lo mismo que se ha empleado en el estudio. Se espera que el investigador sea capaz de conocer si lleva mucho tiempo completar el cuestionario, si las instrucciones y los ítems están claros, si los cuestionarios son fiables y si reflejan

la información buscada por el investigador. Según McMillan y Schumacher, “de esta forma son necesarios dos pasos para tener retroalimentación sobre un cuestionario antes de usarlo en un estudio: una crítica informal de los ítems individuales sobre cómo se han preparado y un estudio piloto del cuestionario completo” (p. 248).

3.7 Aplicación de los Instrumentos

Los instrumentos se aplicaron en la siguiente secuencia:

Tabla 5: *Instrumentos de recuperación de información*

Instrumento	Sujetos a quienes se aplicará	Fecha probable de aplicación
1. Pretest grupos	Grupos A y B	Mayo 2011
2. Cuestionarios grupos	Grupos A y B	Julio 2011
3. Cuestionarios (Escala Likert) grupo A	Grupo A	Agosto - Setiembre 2011
4. Observaciones y cuadros de vaciado de datos grupos A y B	Grupo A y B	Agosto – Setiembre 2011
5. Postest	Grupo A y B	Octubre 2011

3.8 Análisis de datos

La definición léxica de la palabra triangulación según el Webster’s New College Dictionary (1980) se refiere a que es un “proceso trigonométrico en el que se determina un punto desconocido o ubicación desconocida usando la posición de dos puntos fijos a una distancia conocida.” Esta metáfora se utiliza en investigación ya que se utilizan dos o más aspectos para fortalecer el diseño y aumentar la habilidad de interpretar los descubrimientos que se hagan (Thurmond, 2001).

Una triangulación se lleva a cabo con el propósito de analizar la información recabada en un estudio cualitativo (Fernández et al., 2010). Se puede definir el término como la combinación de dos o más fuentes de información tales como investigadores, enfoques metodológicos, perspectivas teóricas o métodos analíticos (Thurmond, 2001). Existen diferentes tipos de triangulaciones que se pueden llevar a cabo en un mismo estudio, o bien puede identificarse el (o los) tipo de triangulación que se adapten más a las necesidades del investigador y de las características de su estudio.

Thurmond (2001) propone un tipo de triangulación llamada “triangulación metodológica” En dicha triangulación el investigador utiliza dos o más instrumentos de recolección de datos tanto dentro de un mismo enfoque de investigación como de una combinación de métodos. Para el presente estudio, el investigador realizará una triangulación de la información recabada tanto por instrumentos utilizados dentro del paradigma cuantitativo como cualitativo. Se relacionarán los instrumentos recabados de la siguiente manera:

Figura 2: Triangulación metodológica

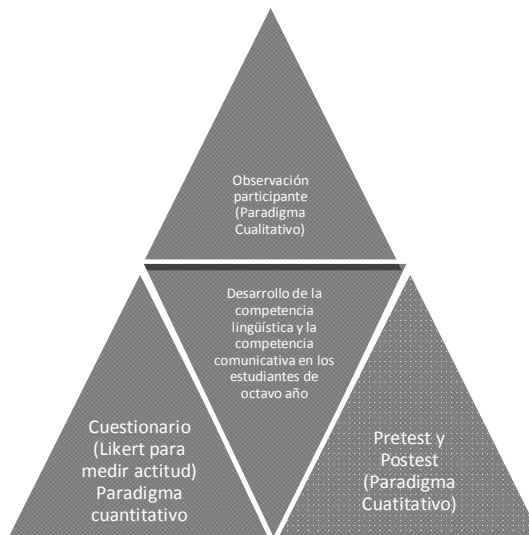


Figura 2: *Triangulación de instrumentos para analizar la influencia de la autoevaluación en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.*

En la figura anterior se muestra la relación entre los instrumentos que se van a aplicar (en los triángulos externos) y el tema que atañe esta investigación (triángulo en el centro). Por medio de los instrumentos se pretende establecer relaciones que expliquen el impacto que tiene la autoevaluación en el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa de los estudiantes de octavo año.

Capítulo IV

En este capítulo se presenta lo correspondiente a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos. Se inicia con la descripción de las actividades de diagnóstico que dieron origen al presente trabajo de investigación. Seguidamente se hace una descripción de la prueba piloto y las modificaciones a los instrumentos de recolección de datos que surgieron luego del análisis de la misma. También se explica el proceso de aplicación de los formatos de autoevaluación y la recolección y tabulación de los resultados provenientes de dichos formatos. Además se lleva a cabo una descripción cuidadosa de las observaciones participantes realizadas así como de las encuestas aplicadas a los estudiantes que forman parte de este estudio con respecto a su actitud hacia los formatos de autoevaluación aplicados.

Con el propósito de mantener el anonimato de los estudiantes participantes en este estudio, la investigadora procederá a presentar los resultados obtenidos por grupos A, B, C y D. Se utilizará, con este mismo propósito, el número de lista que identifica al alumno en el grupo al que pertenece. De esta forma se podrán agrupar también las observaciones correspondientes y las distintas pruebas aplicadas. Todo esto se hará con el propósito de demostrar la relación que existe entre la aplicación de autoevaluación y el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes en la destreza de escritura a la luz de las evidencias presentadas en el marco teórico correspondiente al capítulo 2 del presente trabajo de investigación.

4.1 Presentación de Resultados

4.1.1 Examen diagnóstico

El examen diagnóstico que se utilizó de base para la presente investigación consistió en una actividad de escritura en la cual los estudiantes de octavo año, debían llevar a cabo una composición sobre los eventos vividos y sus sentimientos con respecto a su primer día de clases de este nuevo ciclo escolar. Esta composición debía ser escrita en un formato de carta a su mejor amigo o amiga y debía contener un mínimo de ciento cincuenta palabras. El propósito de dicha prueba era el diagnosticar su competencia comunicativa y lingüística en la destreza de la escritura. La investigadora procedió entonces a revisar dichas composiciones y a clasificar los errores según la gravedad y su incidencia. Por gravedad se entiende que las ideas impidieran la comprensión del mensaje que los estudiantes querían transmitir. La Figura 1 señala los cinco tipos de errores más comunes de los estudiantes.

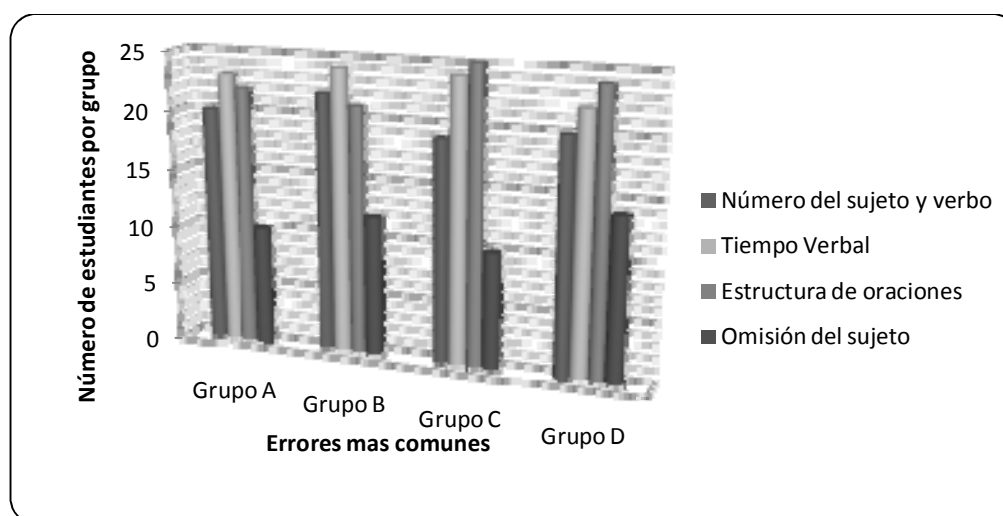


Figura 3: Incidencia de los errores más comunes cometidos por los estudiantes de octavo año (Datos recabados por la investigadora)

Los errores en cuanto a número de sujeto y verbo se refieren a los casos en los cuales los estudiantes escriben un verbo conjugado en plural para un sujeto en singular o viceversa. Por ejemplo: “She works on Saturdays”. El sujeto de esta oración es singular “she.” Para conjugar el verbo correctamente en presente simple, se le debe agregar una “s” al final. Por lo tanto, en la oración “She work on Saturdays.” El verbo no está conjugado correctamente, ya que se omite la s al final.

Los errores en cuanto a tiempo verbal se refieren a instancias en las que los estudiantes narran una situación en pasado, por ejemplo, y utilizan verbos en presente u otro tiempo verbal. Por ejemplo en la oración “Yesterday I worked until midnight” el verbo está conjugado correctamente ya que se está narrando una acción que ocurrió en el pasado. Por lo tanto, en la oración “Yesterday I work until midnight,” el verbo no está conjugado según el tiempo verbal sugerido por el contexto.

En cuanto a los errores en estructura de las oraciones, es muy común encontrar que los estudiantes no expresan sus ideas claramente ya sea debido a problemas gramaticales o de puntuación. De esta forma, se encuentran oraciones muy largas, que no son separadas por comas ni por puntos, y generan confusiones en el lector. Por lo tanto una oración estructurada correctamente en inglés debe contar con una secuencia lógica de ideas y éstas deben estar separadas por los signos de puntuación más convenientes según el caso.

Finalmente los errores de omisión de sujeto se prestan para confusiones en las ideas centrales de los textos. Un error común en una oración escrita por un estudiante podría ser “Is raining today.” donde erróneamente se omite el sujeto de la oración. En su lugar, para que esta oración sea correcta

gramaticalmente hablando, requiere un sujeto, en este caso sería: “It is raining today.”

4.1.2 Prueba piloto

Se realizó una prueba piloto para cada uno de los instrumentos por aplicar en el estudio. A continuación se especifican los resultados para cada una de las pruebas que se pilotearon entre el mes de mayo y junio del año 2011 y los cambios que se realizaron después de aplicadas las pruebas. Dichas pruebas piloto se aplicaron a un grupo de aproximadamente veinticinco estudiantes.

1. El formato de autoevaluación fue aplicado a veinticinco estudiantes quienes duraron en promedio cuarenta minutos para aplicar el instrumento de autoevaluación luego de haber escrito su composición. Debido a la cantidad de tiempo que tomó la aplicación de dicho instrumento, la investigadora tomó la decisión de eliminar uno de los tres rubros seleccionados según los errores principales detectados en los estudiantes. Se decidió eliminar la parte correspondiente a los errores de número de sujeto y verbo, y se procedió únicamente a trabajar con los dos tipos de errores más importantes que fueron los errores de estructura y de tiempo verbal.

2. En cuanto al cuestionario de actitud de los estudiantes sobre la aplicación de los instrumentos de autoevaluación, los veinticinco estudiantes duraron entre diez y quince minutos contestando todas las preguntas. El tipo de retroalimentación que se dio con respecto a este instrumento fue la necesidad de eliminar dos preguntas (las preguntas quince y la diecinueve) ya que se consideraron repetidas, y causaban confusión.

3. Con respecto al formato de observación del docente, se encontró la necesidad de agregar una columna más, además de las ya existentes (SI – NO) que dijera

A VECES, ya que las conductas que se describen podrían presentarse ocasionalmente y no en siempre o nunca como se había planteado primeramente.

4.1.3 Resultados de la aplicación de los formatos de autoevaluación

Las actividades que se llevaron a cabo durante las clases de inglés estaban relacionadas con el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes en el área de la expresión escrita. Los estudiantes respondieron en forma escrita a diferentes estímulos que la docente proporcionó durante las lecciones de literatura y conversación. Para cada actividad, los estudiantes escribieron un ensayo de un promedio de ciento cincuenta palabras aproximadamente. Al terminar su ensayo, la investigadora les suministró a los grupos A y B, un formato de autoevaluación (ver anexo) y explicó rubro por rubro todos los aspectos que contenía el mismo. Los cincuenta estudiantes de estos dos grupos revisaron sus textos a la luz de dicho formato y detectaron posibles errores en los temas específicos mencionados en el apartado 4.1.1 (ver figura 1). Una vez detectados esos errores, los estudiantes corrigieron y reescribieron sus ensayos tratando de no cometer ningún error de los señalados anteriormente. Esta misma actividad se repitió tres veces, con temas distintos.

En cuanto a los estudiantes de los grupos C y D, la investigadora procedió a darles la misma explicación con respecto a los temas identificados en el apartado 4.1.1. Los estudiantes debían escribir sobre los mismos temas y con el mismo número de palabras que los estudiantes de los grupos A y B. Sin embargo, no se les suministró los mismos formatos de autoevaluación que al primer grupo. En su caso, la investigadora revisó sus ensayos, haciéndoles las

mismas correcciones que tradicionalmente se hacen en esta institución. Es decir, se revisó absolutamente todo el ensayo, corrigiendo todos los errores cometidos por los estudiantes, y se les hizo devolución del mismo a los ocho días de entregados los trabajos.

Estas actividades se repitieron tres veces. Los temas de los ensayos variaron cada vez, sin embargo, la esencia de los rubros de evaluación no fue alterada. Los estudiantes de los grupos A y B revisaron sus ensayos y corrigieron los mismos tipos de errores, y los estudiantes de los grupos C y D recibieron su retroalimentación como se indicó anteriormente. Una vez realizada cada actividad, la investigadora procedió a vaciar la información en una tabla donde se especificaba la cantidad de errores cometidos, los errores cometidos, y la clasificación de los errores. Además, para los estudiantes de los grupos A y B, se indicó con colores si los estudiantes fueron capaces de identificar los errores correctamente y lograron corregirlos, o si el error permaneció y fue ignorado o corregido erróneamente

Tabla 6: *Ejemplo Instrumento de Vaciado de Información (Información recolectada por la investigadora)*

Grupo A	Error Cometido	Tipo de Error			Se corrigió durante la autoevaluación	
		S-V Agreement	Sentence Structure	Verb tense	Si	No
1.	Try to impress She like men She dress like a rich Miss Fairchild believed... They lefted		X	X X X X	X X X X	x
2.	Taked They have	X		X	X X	
3.	...to West, and... Because of that She moved to the West, the big...		X X X		X X	x

A continuación se presentan los resultados obtenidos después de vaciar la información en la tabla descrita anteriormente.

En los grupos A y B se aplicó el primer ensayo autoevaluado en el cual los estudiantes debían reescribir una historia desde el punto de vista de un reportero que narraba los hechos en el tiempo verbal pasado. La figura 2 muestra los resultados obtenidos luego de la primera autoevaluación

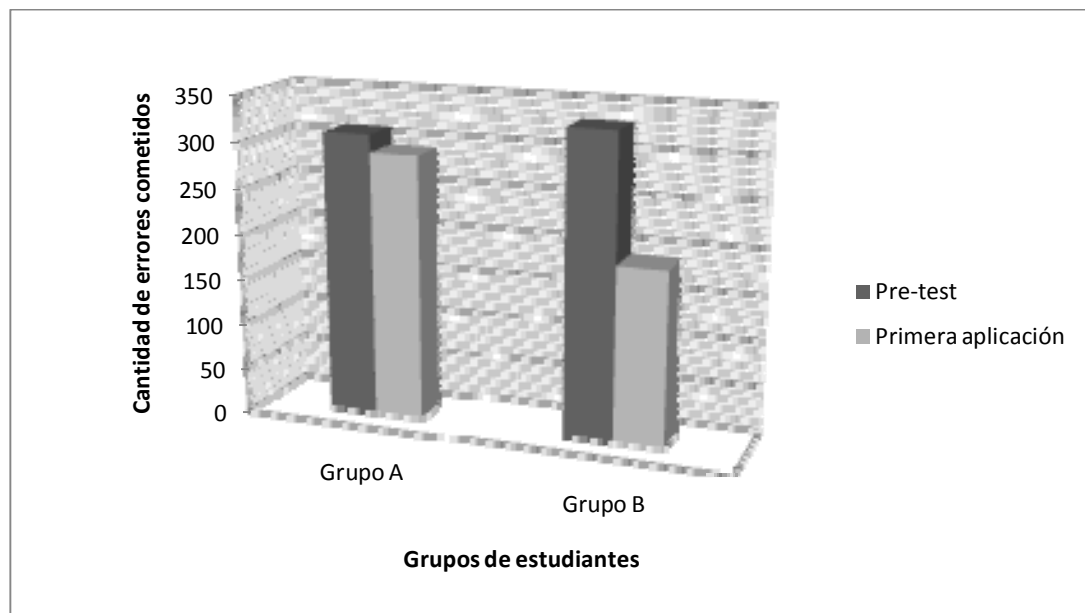


Figura 4: Comparación de los errores cometidos por los estudiantes de los grupos A y B en el pre-test y después de la primera aplicación de los formatos de autoevaluación. (Datos recabados por la investigadora)

En la figura dos se puede notar como los estudiantes son capaces de detectar algunos errores por ellos mismos y los corrigen según lo que se les indicó en la rúbrica de autoevaluación. Con respecto al grupo B, los estudiantes son capaces de detectar y corregir errores con un poco más de facilidad que el grupo A. Los estudiantes del grupo B, cometen más errores que el grupo A, y a la vez son capaces de detectar y corregir más errores que los estudiantes del

otro grupo En la tabla 7 se presentan algunos ejemplos de errores cometidos por los estudiantes y sus respectivas correcciones.

Tabla 7: *Ejemplos de errores comunes cometidos por los estudiantes y sus respectivas correcciones (Datos recabados por la investigadora)*

	Grupo A	Grupo B
Error de estructura	“Returning to the past, the woman broke Mr. Easton’s heart because she left with another man so that was the reason that Mr. Easton started to steal money.”	“While he was going to shake hands with Mrs. Fairchild normally when you shake hands you do it with the right hand but he did it with his left hand because he was handcuffed but Mrs. Fairchild did not notice it.”
Corrección	“In the past, Mrs. Fairchild broke Mr. Easton’s heart. She decided to leave him for another richer man.”	“He was going to shake hands with Mrs. Fairchild. However, he used his left hand instead of his right hand. He did this, because his right hand was handcuffed to the other man’s hand.”
Error de tiempo verbal	“The lady pay attention.”	“His name is Mr. Easton.”
Corrección	“The lady paid attention.”	“His name was Mr. Easton.”

Los estudiantes de los grupos C y D, recibieron las instrucciones de escribir la misma historia narrada desde el punto de vista de un reportero. Al igual que a los estudiantes de los grupos A y B, se les pidió que escribieran un promedio de ciento cincuenta palabras. En el caso de estos grupos y como ya se explicó anteriormente, no aplicaron formatos de autoevaluación, por lo que la investigadora asumió la revisión de los ensayos en su totalidad. Los estudiantes recibieron retroalimentación de los mismos una semana después de haber escrito sus historias y se les pidió que analizaran cuidadosamente los errores marcados. Cabe indicar que, a pesar de que la explicación que se les dio a los estudiantes al inicio de este proyecto se basaba en el manejo de tiempos verbales apropiados y en la estructura de las oraciones, la investigadora hizo una revisión completa de todos los errores cometidos por los estudiantes. Esto se hizo con el fin de

apegarse a la metodología de evaluación empleada tradicionalmente en el departamento de inglés en la Institución educativa.

La figura 5 muestra una comparación entre el pre-test y la primera actividad de escritura calificada por la docente para los grupos C y D:

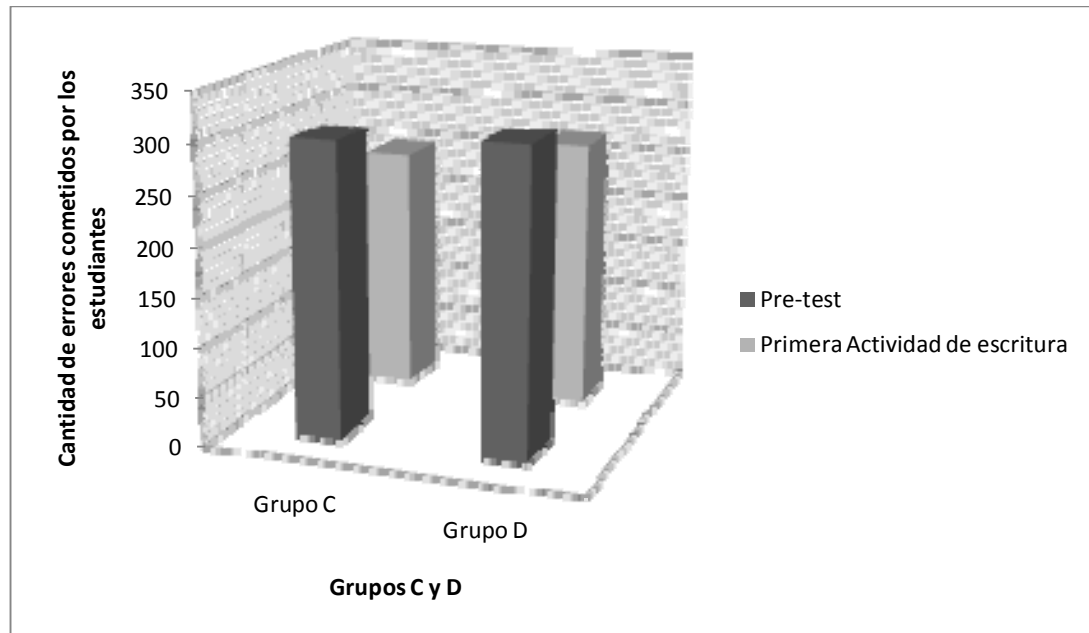


Figura 5: Comparación de los errores cometidos de los grupos C y D con respecto al pre-test.

En esta figura se puede apreciar como en los grupos C y D se disminuye la cantidad de errores cometidos por los estudiantes en cuanto a tiempo verbal y a estructura.

A continuación, la figura 6 indica el porcentaje de errores menos que cometieron los estudiantes en los cuatro grupos con respecto al pre-test. Como se puede observar para esta primera aplicación los estudiantes de los grupos A y B mejoraron su producción mucho más que los estudiantes de los grupos C y D. Por ejemplo, el grupo A cometió 26.3 por ciento menos errores que en el pre-test, y los estudiantes del grupo B cometieron 41,95 por ciento menos errores que en el pre-test. Por el contrario, los estudiantes del grupo C, cometieron un

porcentaje de 16,7 por ciento menos errores que en el pre-test y los estudiantes del grupo D, únicamente un doce por ciento menos que en el pre-test.

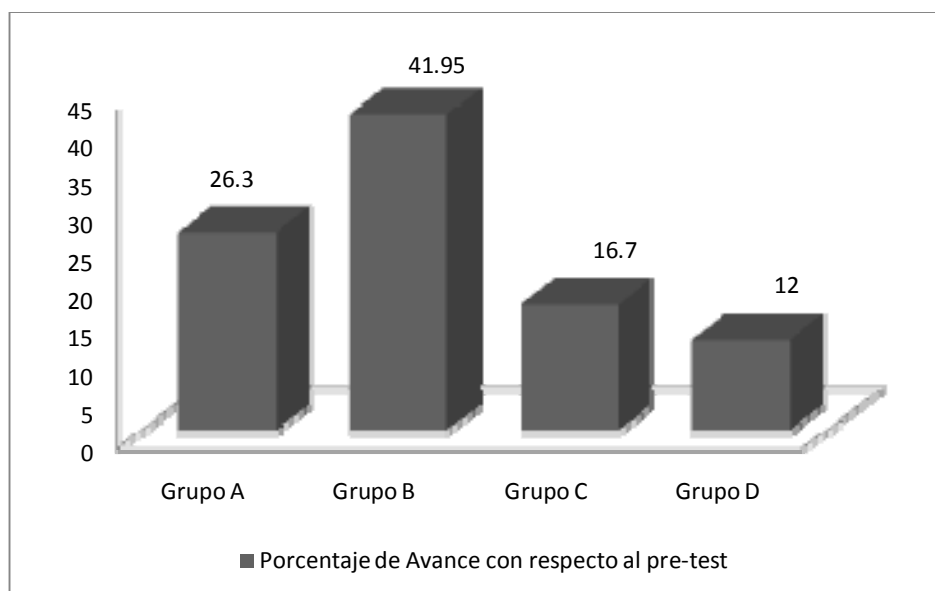


Figura 6: *Porcentaje de avance con respecto al pre-test*

Las mismas actividades de escritura, con diferentes temas, se realizaron dos veces más con los estudiantes de los grupos A, B, C y D. En ambas ocasiones se realizó una actividad de autoevaluación para los grupos A y B. Para los grupos C y D la investigadora revisó ambos ensayos y les dio retroalimentación a los estudiantes, como se explicó anteriormente. La figura siete explica en detalle los resultados de la aplicación de dichas actividades. Esta figura representa los porcentajes de disminución de errores en los cuatro grupos con respecto al pre-test.

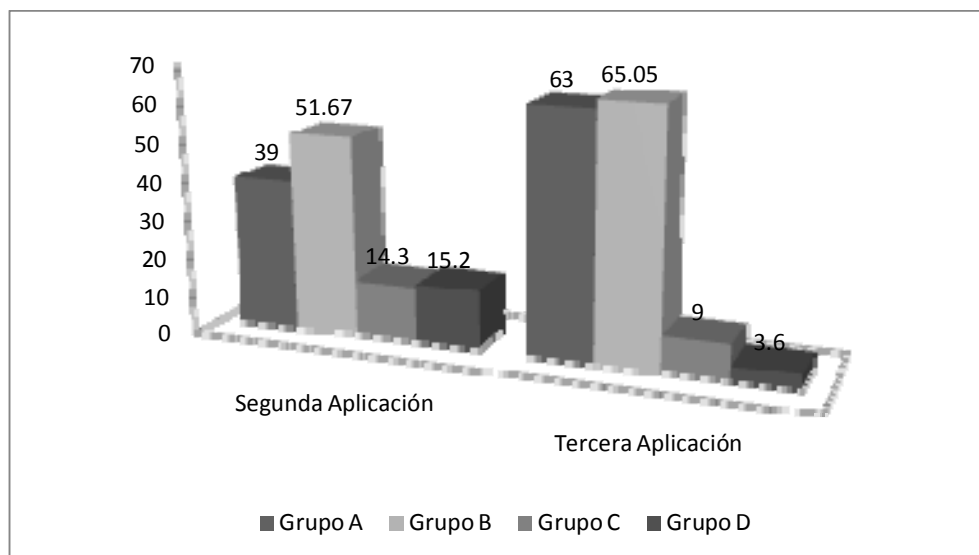


Figura 7: *Porcentajes de avance de la Segunda y Tercera Aplicación de los formatos de autoevaluación con respecto al pre-test.*

Como se puede apreciar en la figura anterior, los estudiantes del grupo A cometen un treinta y nueve por ciento menos de errores en estructura y tiempo verbal que en el pre-test y los estudiantes del grupo B, cometen un cincuenta y dos por ciento menos de errores. Mientras tanto, los estudiantes del grupo C cometen solamente un 14,3 por ciento menos de errores que en pre-test y el grupo D comete un 15,2 por ciento menos. Así mismo, durante la tercera aplicación de los instrumentos de autoevaluación, el grupo A comete un 63 por ciento de errores menos que en pre-test y el grupo B comete 65 por ciento de errores menos. Esta diferencia es muy significativa comparada con el grupo C, en el que cometen solamente nueve por ciento de errores menos, y en el grupo D, que cometen nada más 3,6 por ciento errores menos que en el pre-test.

De la misma manera, la figura ocho a continuación hace referencia a una comparación de la cantidad de errores cometidos por los estudiantes de los grupos A, B, C y D durante la primera, segunda y tercera aplicación de las actividades de estructura.

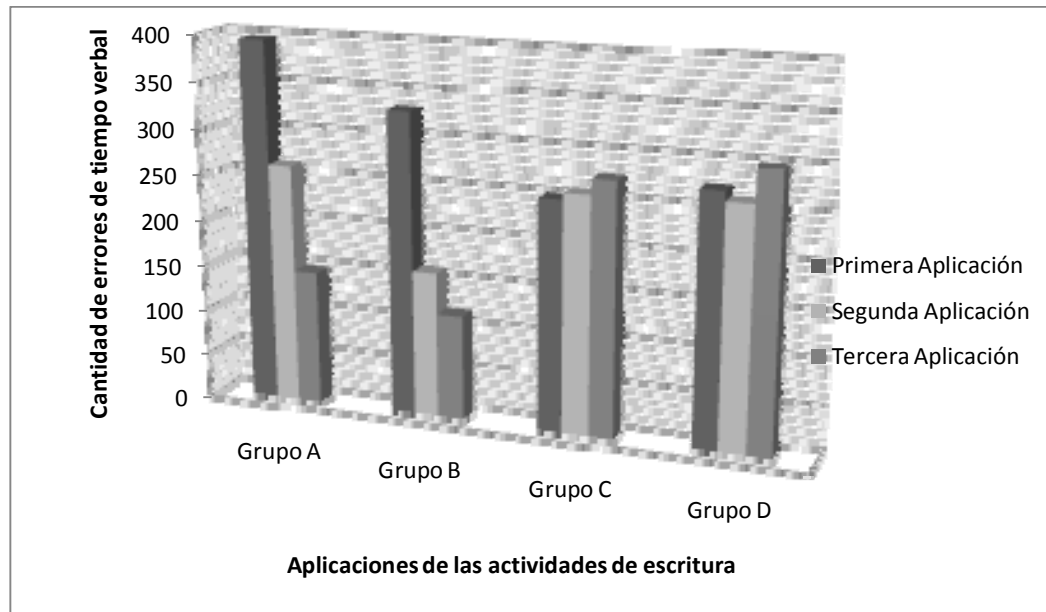


Figura 8: Errores cometidos por los estudiantes en la primera, segunda y tercera aplicaciones de las actividades de escritura. (Información recabada por la investigadora)

En la figura ocho se puede notar que los estudiantes de los grupos A y B fueron disminuyendo la cantidad de errores de conjugación verbal y estructura durante la primera, segunda y tercera aplicaciones de los formatos de autoevaluación. Sin embargo los grupos C y D se mantuvieron bastante constantes en el número de errores cometidos (ya que la diferencia entre la primera, segunda y tercera aplicación no parece ser significativa). Sin embargo, se puede demostrar en la figura anterior que el número de errores de tiempo verbal y estructura, en vez de irse corrigiendo, se mantuvieron iguales o incluso subieron un poco para la tercera actividad.

4.1.4 Comparación de resultados de las aplicaciones de los formatos de autoevaluación

Es importante en este punto hacer un recuento de los avances mostrados por los estudiantes en las tres actividades aplicadas hasta el momento. La figura ocho muestra el porcentaje de errores que los estudiantes son capaces de

corregir en las diferentes actividades. La figura nueve muestra el progreso de los estudiantes en las actividades descritas.

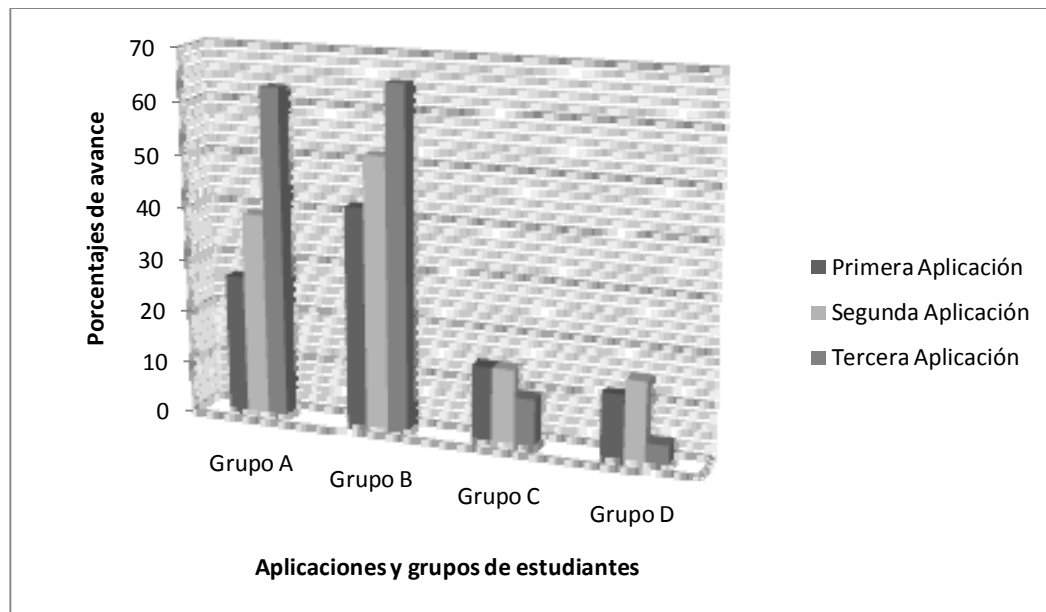


Figura 9: *Porcentaje de mejora para los cuatro grupos con respecto al pre-test*

En la figura anterior se puede notar como los grupos A y B aumentan considerablemente el porcentaje de errores corregidos con respecto al pre-test en cada una de las actividades. Al finalizar la tercera aplicación, el grupo A es capaz de cometer sesenta y tres por ciento menos errores que en el pretest. El grupo B comete sesenta y cinco por ciento errores menos que en el pre-test. Por el contrario, los grupos C y D no muestran el mismo avance, ni un porcentaje significativamente importante en la corrección de errores de conjugación y tiempo verbal, a pesar de ser su maestra quien señala cuidadosamente los errores cometidos por ellos en cada una de las actividades.

En la actividad dos, los estudiantes del grupo A cometieron más errores que en la actividad uno, pero aún así cometieron significativamente menos errores que en el pre-test. Los estudiantes de ambos grupos A y B en la actividad dos, cometieron muchos menos errores que los estudiantes de los

grupos C y D quienes incluso excedieron la cantidad de errores cometidos por ellos mismos en el pre-test. En la actividad tres. Los estudiantes de los grupos A y B cometieron menos errores que en las tres actividades anteriores, y además menos errores que los estudiantes de los grupos C y D.

4.1.5 Resultados del post-test

Posterior a la realización de las tres actividades de escritura, donde los estudiantes de los grupos A y B llevaron a cabo autoevaluaciones para corregir sus propios errores y los estudiantes de los grupos C y D fueron retroalimentados por su profesora, la investigadora procedió a aplicar un post test en el cual todos los estudiantes de los cuatro grupos escribieron un ensayo. En esta oportunidad no se aplicó para ninguno de los grupos el formato de autoevaluación, con el propósito de verificar si los estudiantes habían sido capaces de internalizar las reglas gramaticales practicadas hasta el momento sin la ayuda de algún instrumento. La figura diez nos muestra los resultados de este post-test.

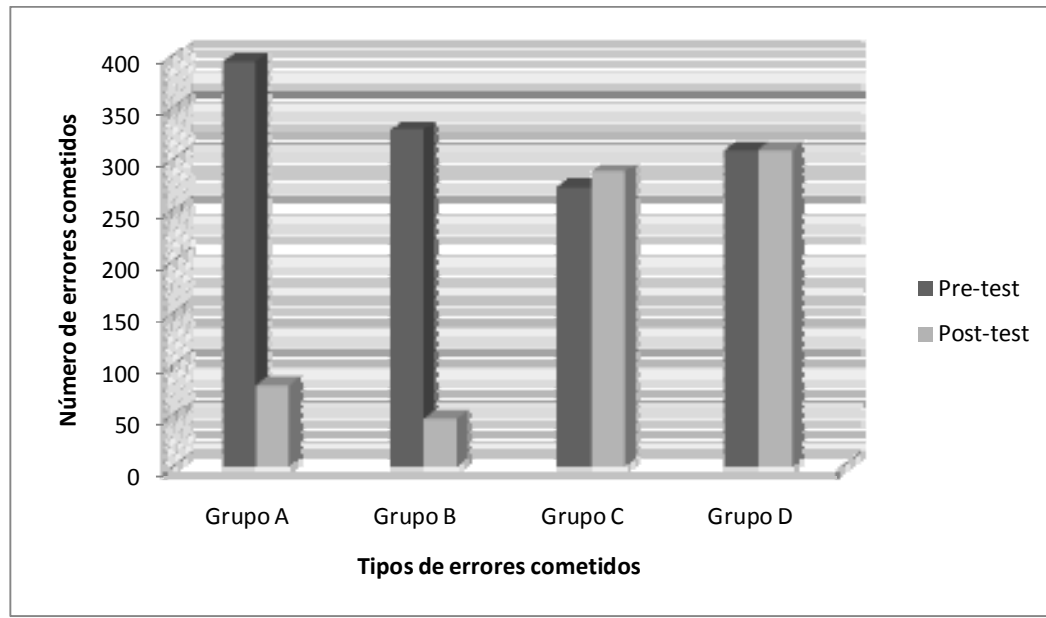


Figura 10: *Comparación de la cantidad de errores cometidos por los estudiantes en el pre-test y en el post-test (Datos recabados por la investigadora)*

En la figura diez se puede observar claramente como los estudiantes de los grupos A y B cometieron significativamente menos errores que los estudiantes de los grupos C y D como resultado del post-test. Además los errores cometidos por los estudiantes de los grupos A y B en el post-test son mucho menos que los cometidos por ellos mismos en cualquiera de las actividades llevadas a cabo anteriormente. Por el contrario los estudiantes de los grupos C y D continúan cometiendo una cantidad de errores bastante similar a los cometidos en las actividades anteriores.

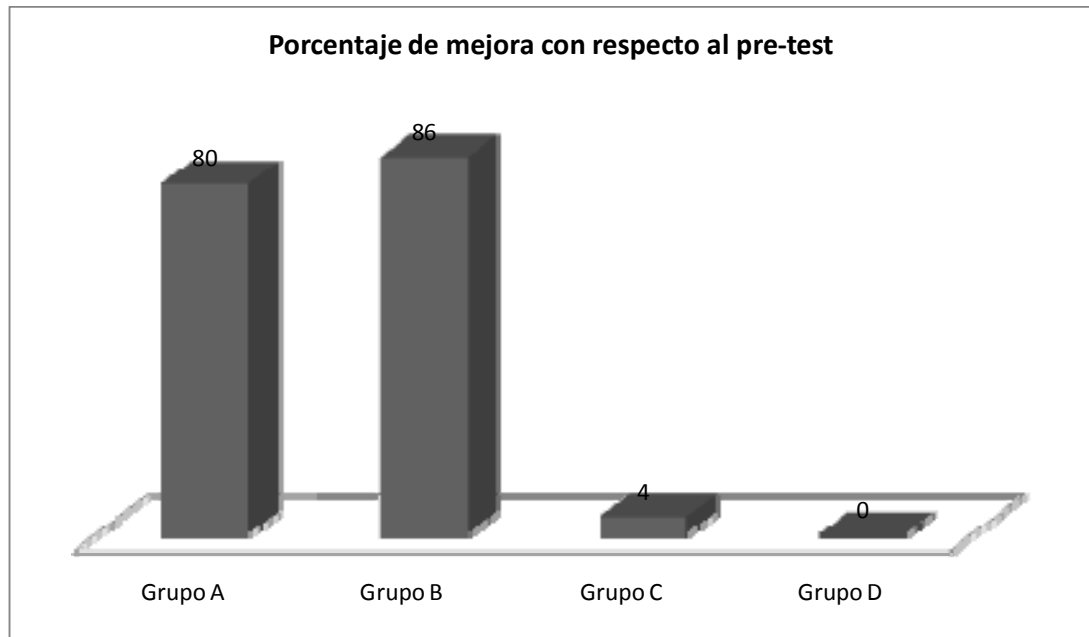


Figura 11: *Porcentaje de mejoría de los cuatro grupos en el post-test con respecto al pre-test*

En esta figura se puede ver reflejado claramente el porcentaje de mejoría que tuvieron los cuatro grupos comparados con el pre-test. Se puede notar que los grupos A y B tuvieron un alto porcentaje de corrección de errores (80% y 86% respectivamente) mientras que los grupos C y D tuvieron un porcentaje muy bajo de corrección de errores, incluso el grupo D no demostró haber mejorado en la corrección de sus propios errores, es decir que se mantienen cometiendo exactamente la misma cantidad de errores que al inicio de la intervención.

4.1.6 Resultados de la aplicación del cuestionario de actitud

La investigadora aplicó un cuestionario tipo escala Likert para medir la actitud de los estudiantes participantes de este proyecto hacia los formatos de autoevaluación. Dicha escala se aplicó en el mes de agosto a cuarenta y siete estudiantes de los grupos A y B.

En la siguiente tabla (tabla 3) se ilustra más claramente los resultados del cuestionario aplicado.

Tabla 8: *Resultados del cuestionario de actitud (Datos recabados por la investigadora)*

Afirmaciones	Porcentaje de Estudiantes con una actitud negativa	Porcentaje de estudiantes con una actitud indiferente	Porcentaje de estudiantes con una actitud positiva
1. Puedo llevar a cabo actividades de escritura con facilidad.	14,8	21,2	61,6
2. Entiendo mejor como aplicar las reglas gramaticales después de aplicar la autoevaluación.	14,8	12,7	70,1
3. Puedo trabajar independientemente sin la ayuda de la profesora.	12,7	6,3	80,7
4. Me es fácil localizar y corregir mis propios errores.	12,7	17	72,3
5. Sé cómo autocorregirme y encontrar la información que necesito en caso de dudas.	12,7	21,3	63,7
6. Puedo identificar cual tiempo verbal que debo utilizar dependiendo del tema de mi ensayo.	4,2	12,7	82,9
7. Puedo identificar cuando una oración es demasiado larga y necesita revisión.	25,4	21,2	72,3
8. Sé cómo utilizar signos de puntuación correctamente.	10,6	14,8	74,4
9. Puedo transmitir mis ideas claramente.	8,5	14,8	78,7
10. Otras personas podrían leer mi trabajo y entender lo que quiero expresar.	17	8,5	74,4

En la tabla anterior se puede apreciar el porcentaje de estudiantes con una actitud negativa, indiferente y positiva hacia cada una de las afirmaciones

propuestas en el cuestionario aplicado. La figura 12 a continuación ilustra el resultado final según la encuesta con respecto a la actitud en general de los estudiantes con respecto a las rúbricas o formatos de autoevaluación.

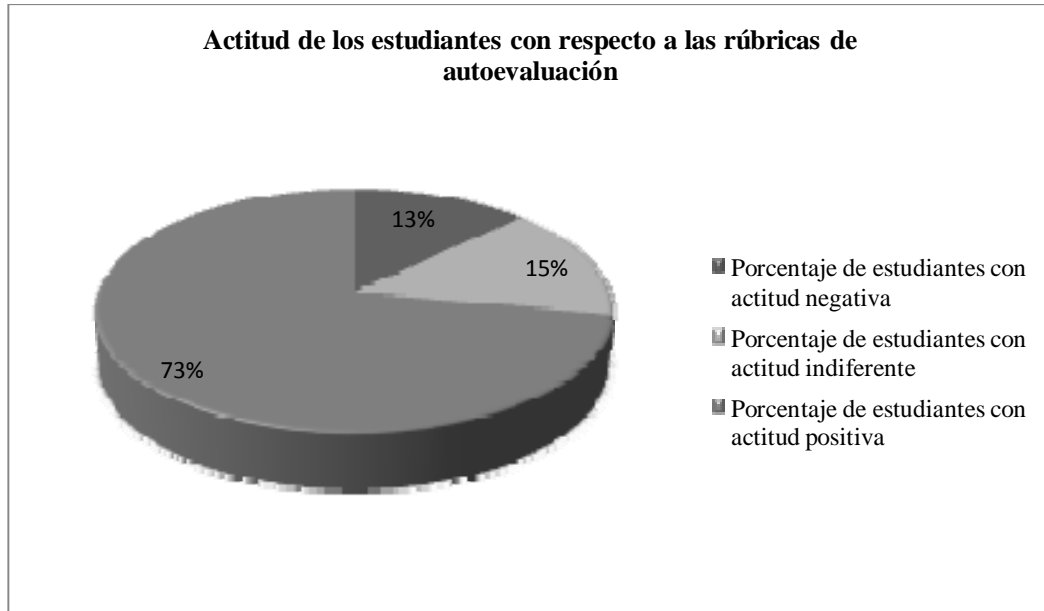


Figura 12: *Actitud de los estudiantes con respecto a las rúbricas de autoevaluación (Datos recabados por la investigadora)*

En la figura anterior se puede observar que la mayoría de los estudiantes encuestados tiene una actitud positiva hacia el uso de formatos o rúbricas de autoevaluación. Esto quiere decir que dichos estudiantes consideran que los formatos o rúbricas de autoevaluación les son útiles y funcionales para mejorar su competencia lingüística y comunicativa en la destreza de escritura en el idioma inglés. El setenta y tres por ciento de los estudiantes que tienen una actitud positiva, corresponde a treinta y cuatro estudiantes de cuarenta y siete que realizaron la encuesta. De los cuarenta y siete estudiantes encuestados, 6 tienen una actitud negativa, es decir que no ven mejoras en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la destreza de escritura. Finalmente siete estudiantes tienen una actitud indiferente hacia la actividad de

autoevaluación, es decir, que no pudieron determinar si les ayudó o no en el desarrollo de la destreza de escritura.

4.1.7 Resultados de las observaciones participantes realizadas

La investigadora llevó a cabo cuatro observaciones participantes en los grupos A y B durante la aplicación de los formatos de autoevaluación. Durante dichas observaciones se aplicó un formato de observación (ver anexo) previamente diseñado en el cual la investigadora pudo recabar información muy importante para complementar la recolección de datos cualitativamente. A continuación se detallan los resultados de las cuatro observaciones.

Tabla 9: Resumen de las observaciones realizadas a los grupos A y B

Característica	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
Los estudiantes entienden lo que deben hacer con las rúbricas.	La profesora les explicó punto por punto lo que debían hacer.	Algunos estudiantes hicieron preguntas con respecto a los rubros a utilizar.	Los estudiantes hicieron varias preguntas con respecto a la rúbrica de autoevaluación	Esta vez no se les distribuyó rúbricas de autoevaluación a los estudiantes.
Los estudiantes hacen preguntas con respecto a las rúbricas.	Treinta estudiantes en total hicieron preguntas con respecto a la rúbrica de autoevaluación. Dependen mucho de la profesora y necesitan constante aprobación de su trabajo.	Veinticuatro estudiantes hicieron preguntas con respecto a la rúbrica.	Diez estudiantes en total hacen preguntas a su profesora con respecto a lo que tienen que llevar a cabo.	No tenían las rúbricas sin embargo hacían preguntas sobre lo que recordaban que estaba en las rúbricas.
Los estudiantes son capaces de hacer cambios en las correcciones	Si hicieron bastantes cambios desde el inicio.	Si hicieron cambios y correcciones en los formatos que se les brindaron.	Si hacen cambios y correcciones en los formatos de autoevaluación.	Los estudiantes identifican errores y hacen cambios en sus textos.
Los estudiantes realizan cambios apropiados.	No siempre. Muchos de los estudiantes corregían erróneamente sus trabajos.	No siempre. Varios estudiantes aún no identificaban sus errores o hacían cambios equivocadamente.	Todavía pasan por alto algunos errores en los textos.	Se pudo notar muchos menos errores en su producción, y además los errores que se cometieron se corrigieron satisfactoriamente.
Los estudiantes conocían las	No, la mayoría de los estudiantes	Las reglas les eran más	Ya se mostraban mas familiarizados	Si conocían las reglas

reglas gramaticales que se estaban empleando.	necesitó ayuda para poder saber qué tenían que hacer.	familiares, sin embargo siguieron haciendo varias preguntas al respecto.	con las reglas que debían utilizar, e incluso diez estudiantes en total corrigieron otros problemas gramaticales que no se incluían en el formato.	gramaticales que debían implementar.
Los estudiantes hacen comentarios o gestos que denoten sus actitudes sobre la actividad	Los estudiantes se mostraban muy tensos y preocupados durante la aplicación del instrumento ya que no entendían muy bien lo que debían hacer.	Los estudiantes manifestaron preocupación de que sus trabajos quedaran bien, y se mostraban molestos o estresados cuando no entendían bien lo que tenían que hacer.	Los estudiantes de mostraban más relajados esta vez, incluso compartían con sus compañeros lo que habían escrito en diferentes partes,	Se mostraban más seguros a la hora de hacer correcciones e incluso podían ayudarse entre ellos.
Los estudiantes pueden llevar a cabo sus trabajos en el tiempo asignado por el docente.	Tomó mucho más tiempo de lo planeado. Se habían estimado ochenta minutos y duraron ciento veinte minutos.	Esta vez duraron un promedio de noventa minutos concluyendo la actividad.	Esta vez lograron terminar en el tiempo indicado.	Duraron menos tiempo que el asignado en esta oportunidad porque cometían muchos menos errores y hacían mucho menos preguntas.
Se denota un proceso de revisión más autónomo por parte de los estudiantes.	No aplica para la primera observación.	No tanto, todavía dependen en gran medida de las rúbricas de autoevaluación y de su docente.	Ya no hacen tantas preguntas como al inicio y entre ellos resuelven las dudas que tienen.	Definitivamente lo lograron sin la ayuda de la profesora.

4.2 Análisis e Interpretación de los Resultados

En esta sección se presenta un análisis e interpretación de los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente. Con este fin, la investigadora procede a retomar cada uno de los instrumentos utilizados, y ofrece una interpretación de los datos a la luz de las teorías revisadas en el capítulo dos de la presente investigación.

4.2.1 Análisis e interpretación del pre-test o diagnóstico inicial.

Brown (2007) aclara que la competencia lingüística abarca varios aspectos clave, por ejemplo la competencia gramatical, es decir, el conocimiento de elementos léxicos y reglas morfosintácticas, oraciones gramaticales, semántica y fonología. Otro aspecto que engloba la competencia lingüística es la competencia discursiva, la cual complementa la competencia gramatical en diversas maneras. Esta se refiere a la habilidad que se debe tener para conectar oraciones dentro del discurso y formar textos significativos. El discurso se puede definir desde una simple conversación oral hasta una serie de textos escritos. Por este motivo, después de efectuado el pre-test (diagnóstico), la investigadora procedió a analizar cuáles fueron los errores más recurrentes en la producción escrita de los estudiantes de octavo año. El propósito de dicho análisis fue el de escoger los temas en los cuales enfocarse durante toda la recolección de datos. Según Harmer (2007) el prestar atención a pocos errores a la vez, en lugar de marcar todo el documento con errores de diferente tipo, puede contribuir en desarrollar y mejorar la competencia lingüística y comunicativa. Esto sucede porque el estudiante podría concentrarse en mejorar estos puntos específicos y no dispersar su atención en una cantidad de errores que incluso podría resultar cansado, frustrante y aburrido para los jóvenes.

Por este motivo, y como se señaló anteriormente, se decidió enfatizar en el correcto uso de los tiempos verbales presente, pasado y futuro ya que se demostró por medio del diagnóstico, que el mal empleo de los tiempos verbales causa muchas confusiones en el lector, al punto de no lograrse una comprensión del texto. Además de esto, los estudiantes también mostraron poco manejo en la estructura de oraciones simples. La falta de puntuación, ideas completas, y uso

de conectores apropiados impedían una correcta comprensión de los textos que ellos escribían.

4.2.2 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por medio de las técnicas de autoevaluación utilizadas.

Durante la primera aplicación de los formatos o instrumentos de autoevaluación, se puede observar que los grupos A y B tienen resultados muy positivos en cuanto a la corrección de errores por parte de los mismos estudiantes (Ver figura 2). En esta primera actividad los cuatro grupos obtienen resultados bastante parecidos con respecto al número de errores corregidos y con respecto a los obtenidos en el pre-test.

Un factor que se debe tomar en cuenta en esta primera aplicación es que la maestra explicó por primera vez en los cuatro grupos las reglas gramaticales y de estructura que los estudiantes debían aplicar. Cabe decir que la misma explicación fue dada por igual a los cuatro grupos. Por este motivo, los grupos A y B estaban apenas adaptándose a los formatos brindados, y los grupos C y D estaban tratando de asimilar las explicaciones dadas por la maestra.

Con respecto a los grupos A y B durante la primera aplicación de los formatos de autoevaluación, estos estudiantes no lograron la autonomía que se esperaría como resultado de la autoevaluación como estrategia metacognitiva y auto-reguladora. Con respecto a esto, Anderson (2002) indica que la metacognición combina varios procesos de reflexión y de pensamiento. El menciona que este tipo de estrategias se dividen en cinco componentes principales: prepararse y planificar para el aprendizaje, seleccionar y utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas, monitorear el uso de las estrategias e

integrarlas, y finalmente evaluar el uso de las estrategias y del aprendizaje en general.

Después de analizar los resultados de los grupos C y D en esta primera actividad, se puede notar que dichos estudiantes también se beneficiaron de las explicaciones de la profesora al inicio del proyecto, pero al no tener los formatos con la rúbrica de autoevaluación, ellos no fueron capaces de identificar y corregir sus propios errores en esta y en las siguientes actividades. Al entregar la retroalimentación de la primera actividad a los estudiantes, la maestra marcó todos los tipos de errores encontrados en sus textos, y no solamente los que correspondían a los temas de tiempo verbal y estructura. Esto pudo causar, que para el momento de la devolución de los documentos, los estudiantes hubieran olvidado lo que se les había explicado anteriormente y se confundieran con tantos tipos de errores señalados. Esto explica claramente por que desde ese momento en adelante, los estudiantes de los grupos C y D cometen más errores que en la actividad número uno.

Con respecto a la segunda y tercera aplicación de los formatos de autoevaluación, tal y como se puede visualizar en las figuras 4 y 5, los estudiantes de los grupos A y B nuevamente obtienen mejores resultados que los estudiantes de los grupos C y D. Los grupos A y B mejoran notablemente su producción en la actividad dos con respecto del pretest y la primera actividad, sin embargo, se hubiera esperado que para la tercera actividad, los estudiantes de estos dos grupos hubieran mejorado aún más. En estas mismas figuras se puede observar que los estudiantes de los grupos C y D obtuvieron un mejor desempeño en la actividad dos que en la tres, cuando se esperaba lo contrario. La razón de este comportamiento se puede explicar ya que la actividad dos se

llevó a cabo en el mes de junio justo una semana antes de la salida a vacaciones de medio año. Los estudiantes realizaron la actividad tres cinco semanas después de haber efectuado la segunda, lo que explica que para el momento de realizarla, olvidaron las reglas explicadas anteriormente y se dio un retroceso.

Con respecto a los grupos C y D se puede apreciar que el rendimiento es bastante similar en las tres primeras actividades, ya que el porcentaje de corrección de errores entre una actividad y otra se mantiene muy bajo. (ver figura 7). Sin embargo, si se compara el pre-test con la tercera actividad, se puede notar que en vez de ir mejorando, los estudiantes parecen estar cometiendo la misma cantidad de errores. Esto podría deberse al efecto de un período tan largo de vacaciones y tanto tiempo sin una exposición al idioma y a las actividades de escritura, lo cual se puede interpretar como que los estudiantes no estuvieran internalizando los temas que se les enseñaron. Es decir, mientras la profesora les recuerde lo que tengan que hacer y les explique una y otra vez lo mismo, ellos podrían escribir mejor. Sin embargo, al no tener ese estímulo por parte de la docente, los estudiantes no asimilan como suya la responsabilidad de aplicar lo visto en clase a sus trabajos.

Finalmente, al aplicarse el post test, los estudiantes de los grupos A y B demuestran que no fue necesario basarse en los formatos de autoevaluación para aplicar las reglas que se les explicó, o incluso para corregir los errores que se cometieron en los trabajos. Al ser la cuarta vez que los estudiantes deben trabajar en los mismos temas, ellos fácilmente recuerdan las rúbricas y logran corregir exitosamente sus escritos sin la ayuda del docente ni de las rúbricas de autoevaluación. Esto demuestra que internalizaron las reglas a la vez que demostraron mejorar su competencia comunicativa y lingüística en esta área. Incluso en cada grupo

hay un promedio de ocho estudiantes (ver anexo) que entregan sus trabajos sin un solo error de tiempo verbal o de estructura (cabe hacer la salvedad de que si podrían encontrarse errores de otras índoles, por ejemplo de ortografía, contenido o formato). Estos resultados obtenidos de los grupos A y B, coinciden con lo que pretende el enfoque por competencias según Frade (2009):

El enfoque por competencias pretende integrar los conocimientos, habilidades destrezas y actitudes pero además la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban (p. 73).

Por el contrario los estudiantes de los grupos C y D continúan cometiendo una cantidad de errores similar a la de las actividades anteriores y el porcentaje de errores corregidos en el post-test es muy bajo, e incluso inexistente como en el caso del grupo D.

4.2.2 Análisis e interpretación del cuestionario de actitud

Según los datos recabados por medio del cuestionario Likert para medir la actitud de los estudiantes, el setenta y tres por ciento de los estudiantes encuestados tienen una actitud positiva en cuanto al uso de los formatos y las rúbricas de autoevaluación. El decir que tienen una actitud positiva se refiere a que encuentran dichos formatos y rúbricas útiles y les ayudan a comunicarse más fácil y efectivamente. En efecto, el poder desarrollar autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje trae consigo sentimientos de motivación, interés y progreso que contribuyen con la actitud que ellos puedan desarrollar con respecto a los mecanismos que se utilicen con este fin.

Trece por ciento de los estudiantes encuestados manifiestan una actitud negativa hacia los formatos y rúbricas de autoevaluación. Por actitud negativa se entiende que los estudiantes no notan que los formatos y las rúbricas de autoevaluación ejerzan una influencia positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de la destreza de escritura. Esto se debe a que dichos estudiantes tienen un nivel de desempeño sumamente bajo en el idioma, lo cual les dificulta llevar a cabo las actividades propuestas. Para estos estudiantes, este proyecto pudo haber resultado mucho más difícil que para el resto de los estudiantes, lo cual está acompañado también de sentimientos de frustración, falta de motivación y cansancio. A pesar de que el estudio mostró mejoras aún en esos casos, los estudiantes no los percibieron de esa forma, probablemente por la desmotivación que sentían al no poder rendir igual que sus compañeros.

Por último, quince por ciento de los estudiantes manifiestan una actitud indiferente hacia los formatos y rúbricas de autoevaluación. Por actitud indiferente se entiende que los estudiantes no saben si los formatos y rúbricas de autoevaluación les ayudaron a mejorar su competencia lingüística y comunicativa. Estos estudiantes tienen un muy alto desempeño en el uso del idioma, los cuales desde un principio no tenían casi ningún error de estructura o tiempo verbal. Aún cuando el estudio arrojó resultados positivos en cuanto a ellos también (tuvieron que corregir varios errores) dichos errores no eran significativos ni tantos como los del resto de sus compañeros.

4.2.4 Análisis e interpretación de las observaciones de clase realizadas

Durante las observaciones realizadas a los estudiantes mientras aplicaban los formatos y las rúbricas de autoevaluación, se pudo determinar que durante las

primeras dos aplicaciones los estudiantes se sentían sumamente inseguros y ansiosos. Estos sentimientos se reflejaban en sus gestos y comentarios mientras trabajaban en sus rúbricas. Por ejemplo, hacían constantes preguntas, aún cuando estas preguntas eran para confirmar una respuesta que ya sabían, o llamaban a la maestra para que esta los escuchara explicar algo que sabían, etc. Sin embargo durante la aplicación de la tercera actividad y el post-test, los estudiantes ya habían ganado mucha más independencia o autonomía que se veía reflejada en la disminución o ausencia de preguntas y en el tiempo que tomaban para terminar su trabajo. Esto coincide con lo que Larsen-Freeman (2000) sugiere con respecto a l enfoque comunicativo donde se valora las competencias lingüísticas y comunicativas. Según Larsen-Freeman, en las clases donde se aplique este enfoque, los docentes hablarán menos y escucharán más a sus estudiantes y se convertirán en verdaderos facilitadores de su aprendizaje. El instructor sugiere el ejercicio o la actividad, pero como el estudiante es quien lleva a cabo la parte más importante en todo el proceso de aprendizaje, el docente debe dar un paso atrás y observar el desarrollo de la actividad actuando como árbitro o monitor de lo que suceda. Conforme los estudiantes adquieren una mayor responsabilidad a la hora de participar, van ganando confianza y seguridad al utilizar el segundo idioma.

Es importante rescatar que desde el inicio del proyecto, los estudiantes son capaces de identificar sus errores y corregirlos. La diferencia de la actividad número uno y el post test, radica en qué tan autónomos se hacen los estudiantes con respecto a la identificación y corrección de sus errores. En la primera actividad, los estudiantes dependían completamente de su profesora y del formato con la rúbrica de autoevaluación con los que se iban guiando para corregir su escrito. Esto se hacía evidente en la cantidad de tiempo que tomaron para llevarlo a cabo debido al tiempo

que dedicaban haciendo preguntas y releendo el formato. Hacia la última actividad, o post-test, los estudiantes fueron dejando de hacer poco a poco preguntas al docente o a sus compañeros hasta llegar al hecho de que durante el post-test no se les brindó ningún formato de autoevaluación y aún así pudieron corregir su trabajo exitosamente. Esto se logró porque hubo una internalización de las reglas que tenían que seguir para autoevaluarse, y por lo tanto se dio aprendizaje significativo. Según Tobón (2005), “la función de la escuela es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de manera que se constituyan en hablantes competentes” (p.12). En este sentido, se puede decir que un estudiante se convierte en hablante competente cuando logra producir y también interpretar textos orales o escritos y se vale del idioma para lograr sus propósitos o adaptarse a las situaciones.

Capítulo V

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en el estudio. Primero se hace referencia a los resultados de los instrumentos utilizados. Segundo, se responden las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I y se discute el logro de los objetivos. Tercero, se discuten los alcances y limitaciones y se hace referencia a las implicaciones teóricas y prácticas del estudio. Cuarto, se lleva a cabo un análisis de la validez interna y externa de los instrumentos y de los resultados logrados por ellos. Finalmente, se hace mención a las recomendaciones y resultados inesperados que surgieron tras la aplicación de los instrumentos, los cuales pueden crear futuras investigaciones en esta área.

5.1. Conclusiones Sobre los Instrumentos Aplicados

5.1.1 Pre-test y post-test.

Con respecto a los resultados obtenidos en el tratamiento aplicado a los cuarenta y cuatro estudiantes de los grupos A y B se concluye que los resultados del post test demuestran una mejoría con respecto al pre-test. En el apéndice E se muestra que los estudiantes del grupo A tuvieron una mejoría del 79,7% con respecto al pre-test, y del grupo B, una mejoría del 86%, lo cual quiere decir que efectivamente lograron corregir la mayoría de los errores de tiempo verbal y estructura. De acuerdo a los datos recabados se deduce que los grupos donde se aplicó el tratamiento de autoevaluación lograron superar por mucho el rendimiento de los grupos a los que no se les aplicó dicho tratamiento. En el caso de los grupos C y D el porcentaje de mejoría fue del 0% y del 4% respectivamente. Aquí se evidencia claramente que los grupos A y B se beneficiaron de las rúbricas de autoevaluación y consiguieron desarrollar su competencia lingüística y comunicativa por medio de un

sistema que busca su autonomía. Por el contrario, los grupos C y D no tuvieron el mismo porcentaje de éxito; ya que, recibieron guía directa por parte de la docente, se les dio retroalimentación en un plazo menor a ocho días y tuvieron a su alcance las correcciones hechas por un profesional en la materia.

5.1.2 Observaciones participantes.

Con respecto a las observaciones realizadas por la investigadora durante la aplicación de los formatos de autoevaluación, se logró examinar el proceso hacia la autonomía de los estudiantes con respecto al uso de las rúbricas y a los dos tipos de errores que se estaban tratando. Según la información recabada en la tabla 4, los estudiantes hicieron cada vez menos preguntas en cuanto al uso de las rúbricas de autoevaluación y con respecto a los errores que tenían que corregir, hasta llegar a la última aplicación en la cual prescindieron de tal rúbrica y aun así lograron corregir sus errores satisfactoriamente.

Se notó que desde el inicio, los estudiantes efectuaron correcciones con respecto al tiempo verbal; sin embargo, hacia la cuarta aplicación de las rúbricas de autoevaluación, ellos son capaces de corregir los errores que cometen, prevenirlos y evitarlos. Esto quiere decir que al analizar sus fallos fueron capaces de identificarlos e internalizar las estructuras correctas.

Al analizar los comentarios y lenguaje no verbal, la investigadora notó que en la cuarta aplicación los estudiantes ya no mostraban niveles altos de ansiedad como al inicio, esto debido al cambio de metodología para la revisión de sus ensayos. Poco a poco se sintieron más confiados en sus conocimientos y en la nueva estrategia aprendida. Esto les ayudó significativamente a mejorar su desempeño ya que, tal y como lo muestra la figura 10, el 73% de los estudiantes manifiesta tener una actitud

positiva hacia la autoevaluación. Mediante las observaciones realizadas por la investigadora se puede concluir que los estudiantes:

- Mejoran su competencia comunicativa y lingüística al producir cada vez menos cantidad de errores y autocorregirse.
- Ganan autonomía y se vuelven responsables de su propio progreso.
- Aumenta el nivel de motivación e interés con respecto a la actividad.

5.1.3 Cuestionarios de actitud

Se debe señalar que los cuestionarios de actitud se aplicaron entre la actividad tres y la cuatro y para este momento los estudiantes habían sido expuestos a las rúbricas de autoevaluación en tres oportunidades. Según la tabla 3, se puede decir que la mayoría de los estudiantes tiene una actitud positiva hacia estos procesos, ya que piensan que:

- Pueden llevar a cabo las actividades de escritura con más facilidad.
- Entienden cómo aplicar las reglas de gramática mejor que antes.
- Trabajan más independientemente que antes.
- Pueden localizar y corregir sus errores más fácilmente.
- Saben cómo corregirse y dónde encontrar fácilmente la información en caso de dudas.
- Pueden identificar el tiempo verbal a utilizar y problemas relacionados con estructura de las oraciones, como por ejemplo, oraciones largas, sin puntuación, sin coherencia y unidad.

Los cuestionarios de actitud aplicados a los estudiantes reflejan resultados similares a las observaciones realizadas por la investigadora en las que los estudiantes demuestran mejoras en su competencia comunicativa y lingüística, niveles altos de

autonomía e independencia, y altos niveles de motivación con respecto a la aplicación de las rúbricas de autoevaluación.

5.2 Preguntas de investigación y logro de objetivos

En este apartado se presentan las respuestas a las preguntas de investigación, así como también se discute los logros tanto del objetivo general como de los específicos.

5.2.1 Preguntas de investigación.

Con respecto a la pregunta general planteada al inicio de la presente investigación sobre cómo utilizar la autoevaluación para fortalecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes de octavo año, se concluye que:

- Se deben utilizar técnicas para fomentar la autonomía, de forma que el estudiante tenga la oportunidad de reconocer sus errores y sepa a quien acudir en caso de desconocer la respuesta. En el estudio se utilizaron rúbricas de autoevaluación, las cuales cumplieron ese rol y en su uso continuo el estudiante fue capaz de entender su uso y seguir las pautas aun cuando no se les brindaron en la última actividad.
- Al ser capaces de identificar los errores cometidos en cuanto a tiempo verbal y a estructura de las oraciones, los estudiantes pudieron mejorar significativamente su competencia comunicativa ya que pueden transmitir sus ideas mucho más claramente. También mejoraron la competencia lingüística que pudieron perfeccionar aspectos técnicos del idioma que no producían efectivamente al inicio de esta investigación.
- Con respecto a la actitud y motivación en los estudiantes hacia la autoevaluación, se vio reflejado en las observaciones realizadas y en los cuestionarios de actitud que respondieron que el sentimientos de

independencia beneficia a los estudiantes y estos experimentan mucha más seguridad. El interés que mostraron en corregir sus errores y en perfeccionar sus textos hicieron que tomaran en serio la actividad e incluso internalizaran las dos reglas que se les enseñó.

- Se logró demostrar que la autoevaluación ejerce una influencia directa con respecto al desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística; ya que, entre más usaban las rúbricas de autoevaluación y entre más independientes se volvían en sus revisiones, cometían menos errores de tiempo verbal y en la estructura de oraciones.

5.2.2 Logro de objetivos.

Con respecto al logro de los objetivos planteados al iniciar la presente investigación se puede concluir que:

- Se implementaron técnicas de auto-evaluación por medio de rúbricas, estas se aprendieron a utilizar y fueron significativas para los estudiantes. Dichas rúbricas no solo sirvieron para que se pudieran escribir los textos lo más claramente posible sino que también sirvieron para que ellos pudieran desarrollar estrategias para mejorar su competencia comunicativa y lingüística. Al trabajar sistemáticamente con dichas rúbricas los estudiantes pudieron entender que las reglas gramaticales que se estudian en clase están aisladas de las tareas que se llevan a cabo fuera de ella.
- Se evaluó la actitud de los estudiantes con respecto a la autoevaluación y se determinó que aumentan su motivación cuando mejoran su competencia comunicativa y lingüística por ellos mismos. Al volverse agentes autónomos de su propio proceso de aprendizaje, los estudiantes toman plena responsabilidad, interés y disciplina en el perfeccionamiento de su

competencia lingüística y comunicativa. Esto no se logró con los estudiantes que dependían de la docente para corregir sus trabajos ya que éstos asumieron que el maestro era el principal agente responsable por sus correcciones.

- Por medio del estudio cuidadoso de los errores cometidos por los estudiantes y del porcentaje de mejoría que se detectó después del tratamiento con las autoevaluaciones, se determinó la influencia directa que esta ejerce en el mejoramiento de la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes participantes de este estudio. Conforme los estudiantes trabajaron en la autocorrección de sus textos, ellos iban identificando, corrigiendo e incluso evitando los errores de estructura que fueron tratados durante el presente proyecto. Además, al ser capaces de evitar estos errores de forma, los estudiantes mejoraron su capacidad de comunicarse y dar a entender sus ideas con más claridad y precisión que al inicio del estudio.
- Se logró establecer una comparación entre los grupos que utilizaron las rúbricas de autoevaluación y los que no. Se logró determinar que cuando el docente es el centro del proceso y es el agente directamente encargado de la corrección de los trabajos escritos de los estudiantes, estos no desarrollan un sentimiento de responsabilidad e identificación. Esto fue muy evidente al analizar los errores y descubrir que dichos estudiantes no mejoraron su competencia lingüística y su competencia comunicativa después de las cinco aplicaciones. Por el contrario, en los grupos donde se aplicó el tratamiento fue muy notorio el porcentaje de mejoría con respecto del pre-test o diagnóstico inicial. En estos grupos donde los estudiantes construyeron un sentido de responsabilidad y de autonomía con respecto a su trabajo, se pudo observar

cómo se iban identificando y corrigiendo más errores hasta que finalmente no los cometían.

5.3 Alcances y Limitaciones de la Investigación

En este apartado se discuten las implicaciones prácticas y teóricas del presente trabajo de investigación, así como también se hará un recuento de las limitaciones que se tuvieron que considerar a la hora de realizar el estudio y las conclusiones finales.

5.3.1 Implicaciones teóricas.

Este estudio se basó en las diferentes áreas referidas en el marco teórico correspondiente al capítulo dos. En primera instancia se abordó el enfoque por competencias, en el que, tal y como plantea Laura Frade (2005), los conocimientos adquiridos pueden ser adaptados a situaciones de la vida real y no solo dentro del aula. En efecto, al trabajar sobre el mejoramiento de sus competencias comunicativas y lingüísticas mediante técnicas y estrategias que fortalecen un aprendizaje integral, los estudiantes podrán ser capaces de asimilar la materia y ponerla en práctica aún en situaciones cotidianas. Los estudiantes gradualmente fueron vinculando los conceptos aprendidos anteriormente con las nuevas tareas a los que se sometieron bajo la guía y supervisión del docente como facilitador de actividades.

Además, el presente estudio hace referencia a la competencia de “aprender a aprender” (Comisión Europea de la Dirección General de Educación y Cultura, 2004) la cual pretende desarrollar en los estudiantes la habilidad de ser autosuficiente en su propio proceso de aprendizaje y lograr su autonomía. Este estudio demostró que dicha habilidad se desarrolla efectivamente cuando los estudiantes son guiados no solo en el proceso de construcción de conocimientos, sino también cuando el docente diseña estrategias que cumplen este propósito en particular (como en el caso de las rúbricas de autoevaluación). Además, los estudiantes aprendieron a: organizar efectivamente

su tiempo para entregar sus trabajos conforme a lo estipulado, encontrar por sí mismos respuestas a las preguntas que surgían durante las actividades de producción escrita, el manejo acertado de conocimientos nuevos y el ser capaces de aplicar los conocimientos nuevos en situaciones cotidianas.

Otro tema que fue abordado en el presente estudio se relaciona con el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Brown (2007) hace una distinción entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La primera incluye el conocimiento que tiene el individuo sobre las reglas gramaticales, el vocabulario y el discurso. En este sentido, los estudiantes fueron capaces de aprender dichas reglas gramaticales a la vez que las plasmaban y transmitían sus ideas. Durante dicho proceso, ellos fueron capaces de utilizar las reglas gramaticales para llevar a cabo una tarea real con lo cual hizo fortalecer su competencia lingüística. Al mismo tiempo, al perfeccionar su competencia lingüística, los estudiantes fueron capaces de mejorar su competencia comunicativa, ya que pudieron expresar sus ideas y darse a entender más claramente. Esto hizo que los estudiantes pudieran sentir plena responsabilidad en la construcción de su aprendizaje, tomar sus propias decisiones y resolver sus dudas para poder llevar a cabo la tarea encomendada (Valenzuela, 2009)

Adicionalmente, los estudiantes utilizaron la autoevaluación para producir y crear conocimientos en vez de memorizar reglas gramaticales de manera aislada como se lleva a cabo en las aulas (Huertas, 2002). De esta forma los estudiantes podrán ser capaces de autocorregirse o autorregularse a pesar de no contar con asistencia inmediata de su profesor.

5.3.2 Implicaciones prácticas.

Las implicaciones prácticas de este proyecto son: primero el uso de la autoevaluación en el aula para mejorar de la destreza de escritura en el idioma inglés.

Segundo, por medio de las rúbricas de autoevaluación implementadas se logró corregir dos tipos de errores comunes y recurrentes que los estudiantes cometían al momento de efectuar el pre-test o diagnóstico inicial. Tercero se demostró que la forma tradicional utilizada, que consiste en separar la teoría (reglas de gramática y estructura) de la práctica (elaboración de textos), no produce resultados positivos en la corrección de errores. Finalmente al involucrar a los estudiantes en su propio proceso de corrección los convirtió en aprendices autónomos, capaces de identificar y resolver problemas relacionados con su competencia lingüística y comunicativa.

Se puede definir el rol del docente como facilitador de actividades que promuevan la autonomía y las destrezas de los estudiantes con respecto al uso de la autoevaluación. Además el docente cumple un rol de guía al aplicar las rúbricas de autoevaluación y medir el progreso de los estudiantes. Así mismo, el rol de los estudiantes es un rol activo y autónomo como responsables por alcanzar la competencia lingüística y comunicativa que se necesita para cumplir las expectativas de transmitir un mensaje de la forma más clara y correcta posible.

5.3.3 Limitaciones de la investigación.

Algunas limitaciones que se enfrentaron durante el proceso de recolección de datos fueron las siguientes: primero, el período de vacaciones de tres semanas en el mes de julio. Esto hizo que se retrocediera un poco con los avances que los cuatro grupos habían tenido previo a este período. En especial, fue un mayor retroceso para los estudiantes de los grupos C y D quienes no contaban con las rúbricas de autoevaluación y ya no se acordaban de la explicación que la docente dio antes de salir. La segunda limitación se relaciona con la falta de tiempo para que los estudiantes pudieran corregir al cien por ciento los errores cometidos en cuanto a tiempo verbal y estructura de las oraciones. Finalmente, por razones de tiempo solo se

pudo abordar los temas de tiempo verbal y estructura de oraciones, como ejemplo del funcionamiento de las rúbricas de autoevaluación, pero se dejó de lado otros temas que también causaron desafíos a la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes, como por ejemplo, la omisión de sujetos, y el uso adecuado de infinitivos.

5.4 Validez de la Investigación

En este apartado se hará referencia a la validez interna y a la validez externa del experimento realizado.

5.4.1 Validez interna.

Con el propósito de que el estudio tuviera validez interna, la investigadora cuidó los siguientes detalles a la hora de aplicar el tratamiento: Primero, se seleccionó la muestra al azar cuidando de que los rasgos y las habilidades de los estudiantes fueran homogéneos en todos los grupos. Segundo, se repitió el tratamiento cuatro veces, procurando que los resultados obtenidos no fueran fruto de la casualidad. Tercero, al estandarizar el número de todos los grupos a veintidós estudiantes y teniendo un total de ochenta y ocho estudiantes como muestra se minimizó el impacto de los estudiantes que no concluyeron el proyecto. Cuarto, el papel de la docente-investigadora, fue el mismo durante todo el experimento con los cuatro grupos monitoreados. A los cuatro grupos se les dio la misma explicación utilizando los mismos ejemplos en cuanto a las reglas gramaticales, se les dio la oportunidad de hacer preguntas en caso de dudas y se les dio el mismo seguimiento durante la redacción de los textos. La diferencia entre los grupos A, B y C, D fue básicamente la aplicación de los formatos de autoevaluación y el tipo de retroalimentación brindado por parte de la docente como se explicó anteriormente. En cuanto al pre-test efectuado, este no representó un factor de riesgo ya que se aplicó antes de explicarles a los estudiantes el propósito de la investigación para evitar que estos fueran

influenciados a la hora de escribir sus textos por la explicación dada del proyecto y evitar que existieran sesgos.

5.4.2 Validez externa.

En cuanto a la validez externa del proyecto, cabe aclarar que al ser esta una escuela privada bilingüe, si se quisiera generalizar los resultados de este estudio en otras instituciones es importante tomar en cuenta que los estudiantes de la muestra poseen un inglés intermedio-avanzado lo que permitió entre otras cosas trabajar con rúbricas escritas en inglés y los errores cometidos por ellos son propios de su nivel en el idioma. Para poder repetir este experimento en otras instituciones habría que estudiar detenidamente la muestra para saber cómo diseñar las rúbricas de autoevaluación de manera que la comprensión de las mismas no fuera una variable externa que interfiriera con los resultados esperados.

5.5 Resultados inesperados

Como resultados inesperados del estudio, la investigadora encontró que un promedio de diez estudiantes por grupo (veinte estudiantes de los cuarenta y cuatro) lograron identificar otros errores que interferían en la competencia lingüística. Entre otros, ellos fueron capaces de detectar errores de omisión de sujeto, errores en el uso de auxiliares, y errores en el uso de infinitivos. Esto podría deberse a que el uso de las autoevaluaciones ayuda a los estudiantes a tomar conciencia sobre temas que ellos conocen, pero que por las estrategias utilizadas anteriormente no habían sido capaces de vincular a la destreza de escritura.

5.6 Recomendaciones

5.6.1 Recomendaciones metodológicas.

Como recomendaciones metodológicas del presente trabajo, está el establecer el uso de rúbricas de autoevaluación para fomentar la autonomía de los estudiantes y que estos logren integrar la materia que se les enseña de forma aislada en las destrezas de producción, en este caso la escritura. Es importante que el docente no intente que los estudiantes corrijan todos los tipos de errores a la vez sino que éste debe, tras el diagnóstico inicial, determinar los errores más recurrentes en los estudiantes y establecer un plan de trabajo durante todo el ciclo lectivo. Además se recomienda a los docentes que deseen aplicar este sistema de autoevaluación que apliquen las rúbricas de autoevaluación sobre un mismo tema por lo menos tres veces para poder ver los resultados y así darles un tiempo prudencial para que internalicen las reglas gramaticales estudiadas. Para la siguiente intervención, el docente podría retomar el tema anterior y agregar los nuevos conceptos que vayan aprendiendo cuando esto aplique, de forma que puedan seguir monitoreando el uso de las estructuras en una forma integral.

5.6.2 Recomendaciones para futuras investigaciones.

Con respecto a futuros estudios en ésta área, se recomienda que se revise la influencia de este trabajo sobre la producción oral de los estudiantes. Sería importante comprobar que existe una relación entre el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en la destreza de la escritura y la oral en los estudiantes. Además sería útil diseñar rúbricas de autoevaluación que permitan a los estudiantes auto monitorearse en su producción oral.

Referencias

- Barrantes, R. (2009). *Investigación: Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles*. San Francisco. Ed. Longman.
- Colegio Metodista de Costa Rica (2011). *Manual del Estudiante*. Manuscrito sin publicar.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura. *Competencias clave Para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Tomado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Delores, J. (2000) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Editorial Santillana.
- Espinoza, J. R. (2011). *Competencia para fomentar la lectura y la escritura [objeto de aprendizaje]*. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/fle/homedoc.htm>
- Evaluación como ayuda al aprendizaje. Editorial Laboratorio educativo. 2004. . . . Venezuela. En http://books.google.com/books?id=uaq_783f64C&pg=PA75&dq=autoevaluación+y+coevaluacion&hl=es&ei=PZBgTYqMCcWWtwe7rYWwDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CE0Q6AEwBw#v=onepage&q&f=false
- Fernández, C, Hernández, R., y Batista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica, *Revista Iberoamericana de educación*, 36-2. En <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Frade, L. (2009) Desarrollo de Competencias en Educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Editorial Inteligencia Educativa. México.
- Gómez, A. y Arcos, D. (Noviembre, 2007). Plan de Mejora de la Competencia Lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro. (7). Tomado de: http://adide.org/revista/images/stories/pdf_7/ase07_exp01.pdf?phpMyAdmin=BJkT-tBEqKxal12hom7ikt6vVu2
- González R, y Martínez, C. Competencia lingüística – Competencia comunicativa: Operatividad Didáctica de los Niveles del Lenguaje. Universidad de Navarra. En:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0396.pdf
- Haygroup (1996). *Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. España: Ediciones Deusto
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson -Longman.
- Jhones, N. (2000) *Action Research, Learning Styles and EFL, ESL Writing*. (Disertación Doctoral). Tomado de Base de datos ERIC. ED439606. National Tsinghua University, Taiwan.
- Johnson, D. y Johnson F. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. Second edition.

- Lee, J., Vanpatten, B. (2003) *Making Communicative Language Teaching Happen*.
Second edition. McGraw –Hill.
- Lozano, A. (2005) *El Éxito en la Enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Editorial Trillas. México.
- Mallart, J. (2002, Junio). *Competencias básicas y enseñanzas mínimas del curriculum de Lengua*. *Revista de Educación*. En
http://books.google.com/books?id=HleOhrMs9gC&pgX&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDIQ6AEwBA#v=onepage&q=20y%20ense%C3%B1anzas
- McMillan, J., Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa*. España: Pearson.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- Nieto-Caravelo, LM. (1999). *La autoevaluación como base del mejoramiento de la Calidad de los programas académicos*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PL-9902Autoevaluacion.pdf>
- Richards, J. (2001) *Methodology in TESOL. A book of Readings*. Newbury House.
- Ruíz, A. (2006) *Universalización de la Educación Secundaria y Reforma Educativa*. Editorial UCR. Costa Rica.
- Rodríguez, N. E. (2010). *Competencia saber comunicarse [objeto de aprendizaje]*.
Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web:
<http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/sc/homedoc.htm>

- The Open University. (2007). *What Is Good Writing?* The Open University.
Recuperada en 26 de Marzo, 2011, del sitio Web temoa : Portal de Recursos
Educativos Abiertos en <http://www.temoa.info/es/node/9894>
- Thurmond, V. (2001). The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*.
33:3, 253-258. Tomado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11552552>
- Tiscareño, A. B. (2010). Competencia para manejar el idioma Inglés [objeto de
aprendizaje]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web:
<http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/ming/homedoc.htm>
- Tobón S. 2006. *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

Apéndice A

Formato y Rúbricas de Autoevaluación

English Department
Colegio Metodista
8th grade. Prof. V. Muñoz
Self Evaluation Grid



Name: _____

Title of your composition: _____

Instructions: Revise your compositions based on the following criteria. Then, make the necessary changes to convey your ideas correctly.

SUBJECT-VERB AGREEMENT

Subject verb agreement means that plural verbs agree with plural subjects and singular verbs agree with singular subjects. This is especially evident when you conjugate verbs in simple present tense for example: *She works* or *They work*. They are especially evident too when you use the auxiliaries **do or does, (don't or doesn't in negative form)** or when you use the verb to be in any of its forms and tenses: am, is, are, was and were. Look for examples in your compositions and write them down in the following space:

- Now, check that you conjugated those verbs correctly. If you made any mistakes please copy the corrections in the following space and make sure you make the corrections on your compositions:

Subject verb agreement

- Answer the following questions:

1. Are you describing an event that happened in the past, that is happening in the present time or in the future? Explain.
2. Copy the verbs you wrote in your composition in the following chart.

For example: If you are narrating an event that happened many years ago, the majority of your verbs must

be conjugated in past tense. If they are not, you must consider making some changes. If you have some mistakes to correct, please write it down in the following chart.

- References: Correct the conjugation of your verbs by taking a look at the following capsules:

Present tense conjugation: (simple present tense, present progressive tense, present perfect tense)

Past tense conjugation: (simple past tense, past progressive, past perfect tense)

List of verbs in their simple form, past tense and past participles.

- If you made any mistakes with spelling or conjugation please write them down in the following chart and make sure you correct them directly in your compositions.

Sentence structure

- If you want your writing to be clear and specially understandable for your audience you need to watch your sentence structure. There are some aspects that you must take into consideration when writing a sentence:

1. Sentences in English are not long. If you have a long sentence (more than one line and a half) you will probably have to revise it. Reread your sentences in your composition. If they are too long, break it down in two shorter sentences or add the necessary punctuation marks to avoid run-on sentences.
2. All your sentences must have **SUBJECT, VERB AND COMPLEMENTS**. Check all the sentences in your composition to make sure that all of them have these three elements that give logical meaning to your writing.
3. If you wanted to write a sentence that has more than one subject, more than one verb or several elements in any of the complements you must make sure you use appropriate sentence connectors (conjunctions) and appropriate punctuation. For example you must make sure to use the following connectors:

And, or, if, but, when, which, that, either...or, neither... nor, not only... but also, however, although, even though

When these connectors and conjunctions are in the middle of a sentence you must use a comma to separate the two ideas. Check if you can use any of these connectors in your compositions to make your ideas more fluent and clear. Make sure you use appropriate punctuation marks. If you noticed any mistakes in your sentence formats, please copy it in the chart provided below:

Apéndice B

Instrumento de observación

Característica	SI	NO	Explicar
1. Los estudiantes entienden lo que deben hacer por medio de las rúbricas de autoevaluación.			
2. Los estudiantes hacen preguntas para aclarar lo que deben hacer durante la autoevaluación, es decir necesitan explicaciones adicionales para cumplir su tarea.			
3. Los estudiantes realizan cambios en sus composiciones.			
4. Los cambios que los estudiantes realizan son cambios apropiados.			
5. Las áreas para la autoevaluación parecen ser familiares para ellos.			
6. Los estudiantes demuestran por medio de comentarios, gestos o situaciones sus sentimientos sobre la actividad.			
7. Los estudiantes son capaces de distinguir errores en sus trabajos.			
8. Los estudiantes pueden llevar a cabo su tarea en el tiempo asignado por el docente.			
9. Los estudiantes demuestran de alguna manera que van haciendo el proceso de revisión mas automáticamente cada vez que se les asigna el trabajo. (Por ejemplo, se saltan pasos o cometen menos errores)			

Apéndice C

Cuestionario Likert para medir actitud

San José. Agosto 2011

Buenos días estimados jóvenes:

Se está trabajando en un estudio que servirá para determinar los efectos de la autoevaluación como una forma de mejorar la producción textual en el idioma inglés. Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Tus respuestas son sumamente valiosas y necesarias para la exploración de este tema. Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible y reflexionando cuidadosamente en tu propio proceso de aprendizaje. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

Instrucciones generales:

- Lea con mucho cuidado las siguientes afirmaciones **con respecto a las actividades de escritura y autoevaluación que se han venido llevando a cabo en su clase de Inglés.** Luego marque la opción que mejor describa su situación con respecto a cada una de ellas. Si no comprende alguna en particular llame a su profesora.

1. Me gusta mucho expresar ideas en forma escrita en el idioma inglés.

- () Estoy muy en desacuerdo
- () Estoy en desacuerdo
- () No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () Estoy de acuerdo
- () Estoy muy de acuerdo

2. Cuando realizamos actividades de escritura durante la clase puedo llevarlas a cabo con facilidad.

- () Estoy muy en desacuerdo
- () Estoy en desacuerdo
- () No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () Estoy de acuerdo
- () Estoy muy de acuerdo

3. Entiendo mejor como aplicar las reglas gramaticales después de llevar a cabo las actividades de autoevaluación.

- () Estoy muy en desacuerdo
- () Estoy en desacuerdo
- () No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () Estoy de acuerdo
- () Estoy muy de acuerdo

4. Puedo trabajar individualmente e independientemente sin la ayuda de la profesora o de mis compañeros cuando realizamos actividades de autoevaluación.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

5. Después de llevar a cabo las actividades de autoevaluación he notado mejoras en mi producción textual.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

6. He notado que mis calificaciones han subido en producción textual desde que aplique los procesos de autoevaluación.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

7. Cuando hago revisiones de mis composiciones, me es fácil localizar y corregir mis propios errores.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

8. Sé como autocorregirme y dónde encontrar la información que necesito en caso de dudas.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

9. Podría autocorregir mi trabajo aún cuando mi profesora no estuviera cerca para ayudarme.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

10. Me toma poco tiempo revisar y corregir mis errores.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

11. Puedo identificar el tiempo verbal que debo utilizar dependiendo de la tarea que me asignen.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

12. Puedo identificar cuando un sujeto es singular o plural y escoger el verbo adecuado.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

13. Puedo reconocer cuando una oración que escribo no expresa una idea completa.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

14. Puedo identificar cuando una oración es demasiado larga y necesita revisión. (run-on sentence)

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

15. Puedo utilizar conjunciones o conectores adecuados para unir dos ideas en una oración.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

16. Puedo utilizar signos de puntuación correctamente y entiendo bien dónde y cuándo ponerlos.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

17. Puedo transmitir mis ideas más clara y fácilmente.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

18. Otras personas podrían leer mi trabajo y entender lo que quiero expresar.

- Estoy muy en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Estoy de acuerdo
- Estoy muy de acuerdo

FIN DEL CUESTIONARIO.
¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO!

Apéndice D
Cuadro de Vaciado de Información

Cuadro de vaciado de información

Grupo A		Tipo de Error			Se corrigió durante la autoevaluación	
		S-V Agreement	Sentence Structure	Verb tense	Si	No
Alumno	Error Cometido					
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						

Grupo A	Diagnóstico	Primera aplicación		Segunda aplicación		Tercera Aplicación		Cuarta aplicación	
1	15	10	33,3	7	53,3	4	73,3	3	80,0
2	12	13	8,3	11	8,3	7	41,7	2	83,3
3	11	12	9,1	5	54,5	3	72,7	1	90,9
4	32	25	21,9	24	25,0	12	62,5	3	90,6
5	8	2	75,0	1	87,5	-	100,0	1	87,5
6	27	20	25,9	15	44,4	10	63,0	6	77,8
7	32	30	6,3	31	3,1	22	31,3	20	37,5
8	14	13	7,1	9	35,7	6	57,1	3	78,6
9	25	22	12,0	20	20,0	18	28,0	16	36,0
10	15	22	46,7	12	20,0	7	53,3	2	86,7
11	4	2	50,0	4	-	1	75,0	-	100,0
12	18	16	11,1	14	22,2	10	44,4	8	55,6
13	12	10	16,7	5	58,3	3	75,0	-	100,0
14	26	12	53,8	8	69,2	5	80,8	1	96,2
15	12	4	66,7	4	66,7	3	75,0	1	91,7
16	22	13	40,9	14	36,4	5	77,3	2	90,9
17	15	3	80,0	2	86,7	1	93,3	1	93,3
18	43	30	30,2	25	41,9	11	74,4	5	88,4
19	12	9	25,0	11	8,3	8	33,3	3	75,0
20	4	1	75,0	1	75,0	-	100,0	-	100,0
21	16	14	12,5	11	31,3	5	68,8	2	87,5
22	20	8	60,0	7	65,0	5	75,0	-	100,0
Total	395	291	26,3	241	39,0	146	63,0	80	79,7

Grupo B	Diagnóstico	Primera aplicación		Segunda aplicación		Tercera Aplicación		Cuarta aplicación	
1	11	7	36,36	7	36,36	4	63,64	3	73
2	15	10	53,33	3	80,00	3	80,00	2	27
3	17	11	58,82	4	76,47	3	82,35	1	94
4	22	13	68,18	3	86,36	0	100,00	0	100
5	10	10	30,00	6	40,00	6	40,00	0	100
6	27	8	74,07	4	85,19	6	77,78	2	93
7	8	2	12,50	9	- 12,50	3	62,50	1	88
8	11	2	36,36	5	54,55	1	90,91	0	100
9	20	8	65,00	6	70,00	3	85,00	4	80
10	15	12	53,33	5	66,67	5	66,67	2	87
11	10	4	30,00	5	50,00	3	70,00	3	70
12	13	1	46,15	8	38,46	0	100,00	2	85
13	11	3	36,36	8	27,27	13	- 18,18	1	91
14	17	12	58,82	10	41,18	7	58,82	3	82
15	10	7	30,00	5	50,00	5	50,00	2	80
16	22	16	68,18	11	50,00	6	72,73	3	86
17	12	7	41,67	7	41,67	5	58,33	3	75
18	21	9	66,67	15	28,57	6	71,43	3	86
19	34	25	79,41	20	41,18	15	55,88	5	85
20	4	11	- 75,00	6	- 50,00	10	- 150,00	4	-
21	5	4	- 40,00	4	20,00	2	60,00	0	100
22	14	9	50,00	8	42,86	9	35,71	3	79
Total	329	191	41,95	159	51,67	115	65,05	47	86

Grupo D	Diagnóstico	Primera aplicación		Segunda aplicación		Tercera Aplicación		Cuarta aplicación	
1	11	14	- 27,3	12	- 9,1	7	36,4	12	- 9,1
2	15	12	20,0	11	26,7	15	-	14	6,7
3	17	9	47,1	14	17,6	16	5,9	18	- 5,9
4	22	18	18,2	20	9,1	26	- 18,2	21	4,5
5	10	10	-	9	10,0	8	20,0	11	- 10,0
6	27	28	- 3,7	26	3,7	27	-	26	3,7
7	8	6	25,0	7	12,5	8	-	9	- 12,5
8	11	12	- 9,1	9	18,2	10	9,1	10	9,1
9	20	18	10,0	17	15,0	21	- 5,0	21	- 5,0
10	15	11	26,7	14	6,7	12	20,0	14	6,7
11	10	14	- 40,0	12	- 20,0	11	- 10,0	11	- 10,0
12	13	11	15,4	9	30,8	14	- 7,7	12	7,7
13	11	13	- 18,2	12	- 9,1	11	-	12	- 9,1
14	17	16	5,9	9	47,1	21	- 23,5	16	5,9
15	10	7	30,0	13	- 30,0	11	- 10,0	11	- 10,0
16	22	20	9,1	15	31,8	20	9,1	21	4,5
17	12	15	- 25,0	11	8,3	15	- 25,0	13	- 8,3
18	21	9	57,1	17	19,0	15	28,6	20	4,8
19	14	10	28,6	9	35,7	11	21,4	15	- 7,1
20	4	6	- 50,0	4	-	4	-	3	25,0
21	5	4	20,0	4	20,0	9	- 80,0	6	- 20,0
22	14	9	35,7	8	42,9	6	57,1	13	7,1
Total	309	272	12,0	262	15,2	298	3,6	309	-

Apéndice F

Carta de Autorización

San José, Costa Rica 18 de Setiembre, 2011

Profesora
Lidda Cascante
Directora General
Colegio Metodista de Costa Rica

Estimada señora:

Espero que para el momento de leer la presente, se encuentre usted disfrutando de las bendiciones de nuestro Padre Celestial. Por este medio me permito solicitarle su autorización para aplicar los instrumentos de recolección de datos para mi tesis de maestría titulada

La autoevaluación como herramienta para fortalecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la destreza de la escritura del idioma inglés en una institución de educación secundaria

Así mismo le informo que dichos documentos fueron previamente revisados y aprobados por la profesora Martha Díaz, coordinadora de departamento, y por la profesora Nidia Muñoz, subdirectora de la sección secundaria. Los instrumentos de recolección de datos por aplicar a mis estudiantes de octavo año son los siguientes: (Ver adjunto)

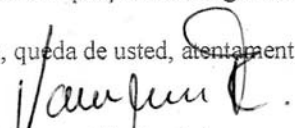
1. Instrumento de autoevaluación
2. Cuestionario de actitud hacia las rúbricas y formatos de autoevaluación
3. Instrumento de observación de clase

Dicho proyecto pretende contribuir con el desarrollo de las destrezas de adquisición de un segundo idioma de nuestros estudiantes, en particular con el desarrollo de la destreza de escritura, al mejorar tanto su capacidad de comunicación, como de fluidez y buen manejo de la gramática y estructura. En ningún momento los resultados de mi estudio comprometen el buen nombre de la institución, sus estudiantes o los compañeros docentes, siendo éste de índole estrictamente académica y metodológica.

Toda la información recolectada en esta investigación será estrictamente confidencial y se respetará en todo momento tanto el anonimato de nuestra institución como la de los participantes de este proyecto. En el ambiente institucional, usted y la profesora Nidia Muñoz serán las únicas destinatarias de los resultados de mi investigación y dichos resultados se divulgarán únicamente bajo su consentimiento. En ningún momento personas ajenas a este trabajo tendrán acceso a la información aquí contenida, y no podrá ser distribuida ni transmitida bajo ningún sistema, medio electrónico o demás, sin la autorización escrita del autor.

Aprovecho la oportunidad también para manifestarle mi profundo agradecimiento y aprecio hacia todas las muestras de afecto y apoyo expresados por parte de su persona y de la profesora Nidia Muñoz con respecto a este proyecto de Maestría que está por concluir. Estoy a sus órdenes para cualquier consulta o aclaración que pudiera surgir con respecto a mi trabajo.

Sin otro particular por el momento, queda de usted, atentamente:


Profesora Vanessa Muñoz Ruíz
Inglés Octavo Año

Adjunto: Instrumentos de recolección de datos

C.c. Prof. Nidia Muñoz / Archivo



Apéndice G

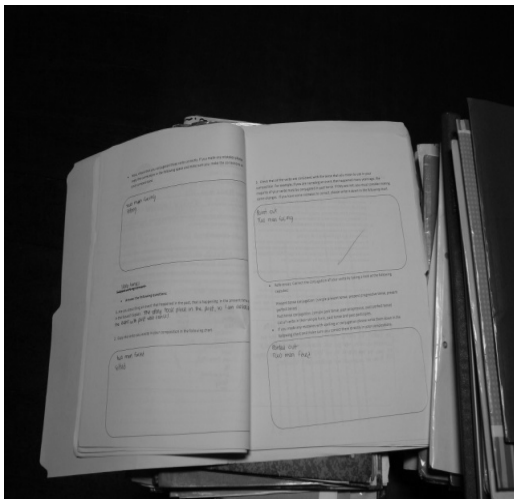
Evidencias

Lesson 8-3 robbed?

The highwaymen, these guys, were people, in XVII-XVIII century, that stole to the rich people and gave their properties a part of it to the poor people. In two different points of view they were considered two different points of view, as criminals and as heroes. The rich people considered them criminals because they were the victims. The poor people considered them heroes because they gave things to them, gold or money, and the poor were thankful with them.

The highwayman dressed with high-heeled boots with very elegant coats and with hats with feathers. They were poor of middle class people, but when they robbed the robbers, they became rich with cheap clothes or cheap houses. They usually looked for gold, money or watches. They waited for their victims on a dirt and they trapped with a surprise.

I consider them good people because they helped the poor people, but bad because they stole. Today, they don't exist.



Broadway, the Marvelous city

Broadway is a wide avenue in New York City. It is the longest of Manhattan and continues into northern Westchester County. It is the oldest north-south main thoroughfare in the city, dating to the first New Amsterdam settlement. The name Broadway is the English translation of the Dutch name, Breede weg. A stretch of Broadway is famous as the heart of the American theater industry. Broadway is the length

Monday May 10th, 2011

The huge counterfeiting in the world

This article is about the huge counterfeiting that is occurring in the world. This was the Friday 13th to Saturday 14th. I was surprised by these cases, a counterfeiting to Bank of America. At first, the police would not have planned this like three months ago. This case looks to be very important because it was to steal billions of dollars (\$300000000). The police said that the police were going to be traveled by train to the West with a police hand-cuffed. I found that in a coach was sitting a very pretty young woman wearing the new dress (one) for a young man, young handsome with a bold front, confident and manner. The other a well-dressed, grey-faced person, heavily built and roughly dressed, they were hand-cuffed. The police were going to learn as well as to a suit of...

Check that you completed these tasks correctly if you made any mistakes please copy the corrections in the following space and make sure you have the correct version in your composition.

Check that all the verbs are combined with the tense that you need to use in your composition. For example: if you are writing an email that happens every day, the majority of your verbs must be conjugated in present tense. If they are not, you may change using colour markers. If you have some mistakes to correct, please write in blue in the following chart.

Before you agree!

- Are you checking all verbs that happened in the past, that is happening in the present time or are about to happen?
- Check the verbs you write in your composition in the following chart.

quit	quit	change	change
leave	was leaving	had	was/were
bring	was bringing	bring	bring
take	was taking	take	take
open	was opening	open	open
close	was closing	close	close
start	was starting	start	start
stop	was stopping	stop	stop
begin	was beginning	begin	begin
end	was ending	end	end
finish	was finishing	finish	finish
stop	was stopping	stop	stop

Present tense conjugation (simple present tense, present progressive tense, present perfect tense)

Past tense conjugation (simple past tense, past progressive, past perfect simple and past perfect continuous)

If you made any mistakes with spelling or conjugation please write them down in the following chart and make sure you correct them directly in your composition.

to be	to be
to do	to do
to have	to have
to go	to go
to come	to come
to see	to see
to hear	to hear
to know	to know
to think	to think
to feel	to feel
to want	to want
to need	to need
to love	to love
to hate	to hate
to like	to like
to dislike	to dislike
to enjoy	to enjoy
to prefer	to prefer
to choose	to choose
to decide	to decide
to agree	to agree
to disagree	to disagree
to accept	to accept
to refuse	to refuse
to allow	to allow
to permit	to permit
to forbid	to forbid
to prevent	to prevent
to stop	to stop
to prevent	to prevent
to avoid	to avoid
to escape	to escape
to flee	to flee
to run away	to run away
to hide	to hide
to search	to search
to find	to find
to lose	to lose
to find	to find
to discover	to discover
to invent	to invent
to create	to create
to make	to make
to build	to build
to construct	to construct
to design	to design
to draw	to draw
to paint	to paint
to write	to write
to read	to read
to listen	to listen
to speak	to speak
to talk	to talk
to say	to say
to tell	to tell
to explain	to explain
to describe	to describe
to compare	to compare
to contrast	to contrast
to analyze	to analyze
to evaluate	to evaluate
to judge	to judge
to criticize	to criticize
to praise	to praise
to commend	to commend
to congratulate	to congratulate
to thank	to thank
to apologize	to apologize
to forgive	to forgive
to pardon	to pardon
to excuse	to excuse
to accept	to accept
to forgive	to forgive
to pardon	to pardon
to excuse	to excuse
to accept	to accept
to forgive	to forgive
to pardon	to pardon
to excuse	to excuse

