



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Desarrollo de habilidades de
escritura en estudiantes
universitarios en un curso de inglés
basado en desempeños auténticos
comunicativos y uso de materiales
auténticos**

Lina María Robayo Acuña

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística
Bogotá, Colombia

2018

Desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes universitarios en un curso de inglés basado en desempeños auténticos comunicativos y uso de materiales auténticos

Lina María Robayo Acuña

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título

de:

Lingüista

Director (a):

Ed.D. Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez

Línea de Investigación:

Lenguajes y Literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Bogotá, Colombia

2018

A mi madre. Por darme todo su amor y transmitirme tranquilidad
y esperanza cuando más lo necesite.

A mi padre. Por haberme dado una palabra, una frase o un afecto
cada mañana sin falta durante la elaboración de esta tesis.

A mis hermanas. Por creer siempre en mí y brindarme todo su
apoyo incondicional.

A mis estudiantes. Por todas sus enseñanzas y las alegrías que
le han dado a mi alma y espíritu.

Agradecimientos

Quiero expresar en estas líneas mi más profundo y sincero agradecimiento a la profesora Claudia Ordóñez, mi directora de tesis, mentora e inspiración académica y profesional, por la orientación, revisión y enseñanzas que me ha venido brindando hace más de cuatro años y durante la elaboración de esta tesis. Por hacerme creer que es posible innovar pedagógicamente y mostrarme el verdadero valor de la educación.

A mis amigas y colegas más cercanas: Ximena, Laura, Linda y Lizbeth, quienes siempre tuvieron una palabra de aliento y han compartido conmigo sus reflexiones pedagógicas desde diferentes puntos de vista.

A mis estudiantes, quienes con sus palabras de gratitud me ayudan a convencerme día tras día que la docencia es mi más grande pasión.

Y, finalmente, a todos los que me animaron a escribir y concluir esta tesis cada vez que compartimos un café, un almuerzo o simplemente nos cruzamos en los pasillos o grandes campos verdes de la Universidad.

Resumen

En este trabajo presento los resultados de una investigación cualitativa exploratoria sobre el desarrollo de habilidades de escritura para la comunicación de un grupo de nueve estudiantes en un curso de inglés basado en desempeños auténticos comunicativos realizado en la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) en el primer semestre de 2017. Los datos, recolectados a través de un pretest y un posttest de escritura y una entrevista semi-estructurada, revelan tres hallazgos. Primero seis estudiantes del grupo de nueve logró desarrollar y poner en práctica un conjunto de habilidades de escritura para la comunicación, tales como considerar la audiencia, escribir con un propósito comunicativo, desarrollar el discurso ilocutiva y proposicionalmente, interpretar lo que se escribe cuando se escribe y utilizar el conocimiento gramatical para la escritura. Segundo, los estudiantes son conscientes en gran medida del desarrollo que tuvieron en cada una de estas habilidades. Y tercero, la intervención pedagógica realizada en el curso impactó positivamente el aprendizaje de los estudiantes más allá del desarrollo de habilidades de escritura.

Palabras clave: habilidades de escritura, inglés como lengua extranjera, desempeños auténticos comunicativos, materiales auténticos

Abstract

This paper presents the results of an exploratory qualitative research on the development of writing skills for communication. This study was carried out in the first semester of 2017 in an English course based on authentic communicative performances created at the National University of Colombia (Bogota campus). Nine students participated in the research. The data, collected through a pretest and a post-test of writing and a semi-structured interview, reveal three findings. Firstly, six students out of nine managed to develop and implement a set of writing skills for communication, such as considering the audience, writing with a communicative purpose, guaranteeing to achieve the illocutionary and propositional discourse development, interpreting what is written when writing and using grammatical knowledge in writing. Secondly, students are very much aware of the development they had in each of these skills. And thirdly, the pedagogical intervention carried out in the course impacted students' learning positively.

Keywords: writing abilities, English as a foreign language, authentic communicative performances, authentic material

Contenido

	Pág.
Resumen	IX
Abstract	X
Lista de tablas	XIII
Introducción	1
1. Contexto y justificación	3
2. Marco teórico	7
3. Descripción del curso en el que se enmarca el estudio	17
4. El estudio: metodología	19
4.1 Preguntas de investigación	19
4.2 Tipo de estudio	19
4.3 Participantes.....	20
4.4 Recolección de datos	20
4.5 Análisis de datos.....	21
4.6 Manejo ético de la información	22
5. Resultados	24
5.1 Habilidades de escritura: un antes y un después	24
5.2 Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes.....	36
5.2.1 Considerar la audiencia a quien se dirige el discurso.....	37
5.2.2 Escribir con un propósito comunicativo claro.....	38
5.2.3 Asegurar el desarrollo ilocutivo	40
5.2.4 Asegurar el desarrollo proposicional	42
5.2.5 Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usa para la expresión escrita	43
5.2.6 Interpretar lo que se escribe cuando se escribe	45
5.3 Otros aprendizajes.....	47
5.3.1 Ampliación del vocabulario.....	48
5.3.2 Transferencia de habilidades de escritura en inglés al español.....	49
5.3.3 Uso del inglés fuera del aula de clase	52
5.3.4 Desarrollo de la confianza para usar la lengua extranjera en la escritura	53
5.3.5 Autonomía en el aprendizaje.....	55
6. Discusión	59

A. Anexo: Instrucción para el pretest	65
B. Anexo: Instrucción para el postest.....	66
C. Anexo: Formato de preguntas para entrevista semi-estructurada.....	67
D. Anexo: Consentimiento informado.....	69
Referencias	71

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1: Pretest y postest de E9.	25
Tabla 2: Pretest y postest de E8.	26
Tabla 3: Pretest y postest de E2.	27
Tabla 4: Pretest y postest de E5.	28
Tabla 5: Pretest y postest de E6.	29
Tabla 6: Postest de E2 con conectores y expresiones temporales.	30
Tabla 7: Pretest y postest de E7.	32
Tabla 8: Pretest y postest de E4.	34
Tabla 9: Pretest de E1 y E3.	35
Tabla 10: Postest de E1 y E3.	36

Introducción

La consolidación día tras día del inglés como lengua global e internacional exige cada vez más que personas no-nativas en esta lengua tengan que desarrollar su expresión oral y escrita en ella para poder acceder a la comunicación internacional y a diferentes productos culturales y académicos únicamente accesibles en inglés (Crystal, 1997). En Colombia, cumplir con este requerimiento ha sido complejo, a causa de que este es un país mayormente monolingüe en español (Ordóñez, 2015a). Sin embargo, las universidades del país han adelantado diferentes programas para apoyar el desarrollo de habilidades en inglés. La Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, por ejemplo, ofrece cursos presenciales para el aprendizaje del inglés, uno de los cuales es el Intensivo III y IV en el que fui docente-coordinadora durante el segundo semestre de 2016 y el primer semestre de 2017. El enfoque que manejé en este curso fue la pedagogía basada en desempeños auténticos comunicativos y el uso de materiales auténticos. Al iniciar el trabajo en este curso, percibí que las habilidades de escritura de los estudiantes inscritos eran bastante rudimentarias, pero vi luego que evolucionaban ampliamente. Esto me llevó a investigar en 2017-1 la relación entre el desarrollo de habilidades de escritura y los desempeños auténticos comunicativos. He aquí el reporte de esta investigación.

He organizado este documento en siete grandes secciones. En la primera, el contexto y la justificación, describo la problemática y las razones que me llevaron a emprender este ejercicio de investigación con mayor profundidad. La segunda sección corresponde al marco teórico. Allí presento, en primer lugar, un breve recorrido por las perspectivas de enseñanza de la escritura hasta llegar al enfoque de proceso. En seguida planteo la tesis que busco sustentar en el marco teórico. De ahí parto para abordar teóricamente la conceptualización de la escritura como comunicación y su enseñanza y exploro en mayor detalle las habilidades cognitivas asociadas con la

escritura efectiva. Por último desarrollo la definición de autenticidad y desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza de lenguas y los relaciono con el desarrollo de habilidades de escritura.

Para explicar un poco más las circunstancias en las que realicé mi investigación, brindo a continuación una descripción del curso en el que se enmarca el estudio, en una tercera sección que incluye los antecedentes más cercanos al desarrollo del curso como proyecto de innovación pedagógica y el funcionamiento del mismo. En la cuarta sección presento la metodología el estudio con las preguntas de investigación, el tipo de investigación, los participantes y cómo recolecté y analicé los datos recolectados en el estudio. En las siguientes dos secciones, expongo los resultados que obtuve y la discusión que esos resultados me inspiran. Finalizo con las conclusiones a las que llegué a partir del ejercicio investigativo que aquí reporto.

1.Contexto y justificación

En el siglo XXI, los procesos económicos, políticos y culturales se han configurado cada vez más hacia la globalización y, por tanto, hacia el avance de la intercomunicación mundial en un gran número de lenguas dominantes. El inglés ha sido inevitablemente el vehículo de estos procesos de globalización, lo cual ha significado su posicionamiento como lengua universal, es decir, como una lengua que desempeña funciones importantes para la comunicación internacional principalmente; pero además también está presente en las dinámicas de comunicación interna de países no angloparlantes (Crystal, 1997). Hoy en día el inglés está tan presente alrededor del mundo, que según Hamel (2008) constituye "... [el] primer caso en la historia de la humanidad en que una lengua se globaliza de manera masiva, adquiere una posición monopólica en muchos campos y amenaza de una u otra manera los espacios de muchas otras lenguas" (p. 51).

La expansión del inglés es evidente con el aumento revelador de la cantidad de personas que aprenden la lengua y hacen uso de ella como segunda o lengua extranjera. Según Crystal (2006), de acuerdo a datos de 2006 el inglés era hablado como primera o segunda lengua por alrededor de 400 millones de personas, mientras que había una población de hablantes de inglés como lengua extranjera de entre 600 y 700 millones de personas. Es de esperarse que desde 2006 estos números se hayan incrementado, principalmente porque cada día el inglés se sigue consolidando como una lengua que "se aprende masivamente como la lengua extranjera más importante; predomina en las relaciones internacionales de esos países [que la reconocen como tal] y está penetrando paulatinamente los espacios centrales del comercio, los medios y la ciencia" (Hamel, 2008, p. 55). Todo indica, pues, que quienes expanden la lengua, su poderío e influencia, son hablantes no-nativos cuya cantidad supera la de hablantes nativos. Hoy en día tan solo los hablantes nativos se encuentran distribuidos geográficamente en 118 países del mundo (Ethnologue, 2018, sec, Tabla 3).

La educación ha sido un factor importante en la consolidación del inglés como lengua global, a través de innumerables tipos de programas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En Colombia el inglés no sólo ha penetrado las dinámicas nacionales internas de comunicación, sino que también se ha convertido en una lengua a la que se le atribuyen ventajas tanto intelectuales como culturales y económicas (Robayo Acuña & Cárdenas, 2017). Estas últimas pesan más sobre las otras en muchos casos, pero independientemente de cuáles sean las razones por las cuales los colombianos aprenden el inglés como lengua extranjera, el colombiano promedio está expuesto constantemente a la lengua inglesa. Hay, por ejemplo, productos culturales como la música o académicos como artículos y libros a los que solamente hay acceso en inglés. Estos últimos han cobrado una importancia enorme en el contexto educativo colombiano en las últimas décadas.

Hoy en día las universidades contribuyen ampliamente a los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa a través de la creación, consolidación y mantenimiento de políticas educativas propias que los promueven. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) exige que todos los estudiantes de pregrado demuestren suficiencia en lengua extranjera -inglés- y acrediten el nivel B1 (Acuerdo 102, 2013), de acuerdo a las equivalencias establecidas en el *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). La UNAL ofrece “a los estudiantes de los programas de Pregrado que hayan sido clasificados [según sus conocimientos de lectoescritura, inglés y matemáticas a través del examen de admisión], la formación en inglés a través de cursos virtuales o presenciales” (Artículo 3, Acuerdo 102, 2013). Uno de estos cursos presenciales de aprendizaje de la lengua inglesa fue el Curso Inglés Intensivo III y IV del cual fui docente desde agosto de 2016 hasta junio de 2017 y que constituye el objeto de estudio del presente trabajo.

Al iniciar el curso correspondiente al período 2016-II, pude observar que las habilidades de expresión oral y escrita, especialmente estas últimas, eran bastante deficientes en los universitarios que participaron en ellos, a pesar de entrar a tercer nivel de la lengua. Este mismo fenómeno se presentó en los nuevos estudiantes que hicieron parte del mismo curso en el primer semestre del 2017. Esto me motivó a realizar una entrevista exploratoria a cinco estudiantes de este segundo grupo sobre su experiencia aprendiendo a escribir en inglés. Allí los estudiantes indicaron que la escritura no era uno

de sus intereses principales, debido a que sus experiencias de aprendizaje habían sido principalmente negativas; argumentaron que la causa había sido la forma en la que generalmente se les había presentado la actividad de escritura en la lengua extranjera, describiendo de la siguiente forma sus experiencias:

- La orientación particular sobre los diferentes procesos que implica la escritura de un texto ha sido muy poca o nula.
- Las actividades de escritura se realizaban sin una aparente intención o propósito.
- El ejercicio de escritura ha estado relacionado con escribir oraciones aisladas en un tiempo y modalidad gramaticales específicos. Es decir que el propósito por el cual se ha escrito es la práctica de patrones gramaticales del inglés, mas no el desarrollo y expresión de ideas y pensamientos.
- Escribir no ha querido decir nunca desarrollar y expresar las intenciones e ideas propias.
- La escritura se ha concentrado en actividades de memorización de listas de vocabulario para luego hacer dictados.
- La escritura ha ocurrido más que todo como actividad de llenado de espacios en blanco en un libro de texto.

Esta entrevista exploratoria parece indicar que estos estudiantes universitarios se han enfrentado a una manera fallida de abordar la producción de textos y de utilizar los materiales de enseñanza, lo que ha repercutido también en el desarrollo de las habilidades propias de la escritura en la lengua extranjera de forma negativa. En efecto, Tomlinson (2008) (citado por Duda & Tyne, 2010, p. 5) afirma que "muchos de los materiales de ELT (especialmente los libros de texto) contribuyen en la actualidad de manera significativa al fracaso de muchos aprendices ... en adquirir incluso una competencia básica en inglés, al igual que en desarrollar la capacidad de usarlo con éxito". Por esta razón sugiere que los materiales de enseñanza del inglés deben proporcionar contenidos valiosos que faciliten la adquisición y el desarrollo del lenguaje, para que a su vez se promuevan prácticas de aprendizaje autónomo y por descubrimiento. Entre dichos materiales de enseñanza juegan un papel muy importante aquellos que brinden la oportunidad a los aprendices de estar expuestos a lenguaje auténtico (Duda & Tyne, 2010).

El curso Inglés Intensivo III y IV 2016(II)-2017(I) se diseñó específicamente para dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar con materiales auténticos producidos en

inglés y presentes en la Internet y enfrentarlos a desempeños auténticos comunicativos (Ordóñez, 2010a, 2010c, 2015a). Esto constituye una manera de enseñar y aprender una lengua extranjera totalmente novedosa en un ambiente universitario en el que la enseñanza de inglés se ha basado tradicionalmente en libros de textos y materiales especialmente diseñados para enseñar. También es una idea novedosa en un contexto mayormente monolingüe como el nuestro, en el que se piensa que la única manera posible de usar el inglés auténticamente es la interacción con hablantes nativos de la lengua. He considerado que este curso presenta una oportunidad especial para explorar el impacto que puede producir tanto la exposición como el uso reales de la lengua en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la producción de textos en inglés.

2.Marco teórico

El aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito han sido abordados desde diferentes enfoques, dependiendo del aspecto de la escritura en el cual se ha concentrado la atención de los analistas: el producto escrito, el contexto y los objetivos de la escritura o el proceso de escribir. Esta última perspectiva parte de una visión cognitiva del lenguaje y del aprendizaje, solo posible en las últimas cuatro décadas a partir de la descripción de todo evento de aprendizaje humano como proceso que hace el constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), y de la visión comunicativa de la lengua y el discurso como su unidad de análisis, en el enfoque comunicativo de análisis de la lengua (Widdowson, 1978). Se plasma en la idea de que escribir es un proceso comunicativo y cognitivo complejo; un proceso en el que quien escribe piensa con anterioridad en lo que quiere lograr con el escrito de acuerdo a la persona o personas a quien(es) lo dirige, decide qué información incluir y cómo organizarla para lograrlo y revisa repetidamente lo que va escribiendo para asegurarse -desde su perspectiva y conocimiento- de que lo va a lograr (Widdowson, 1978; Hayes 1998).

Al pensar en enseñar a escribir desde esta perspectiva, se entiende que escribir haya sido considerada siempre como una de las habilidades más difíciles de dominar por parte de los estudiantes de primera (Nunan, 1989) o segunda lenguas (Harris, Graham, & Schmidt, 1997; Nunan, 2000; Richards, J.C; Renandya, 2003). Y es que su desarrollo no surge solamente a partir de la práctica libre de la lectura y la escritura ni solamente por el buen uso del vocabulario o la gramática en la composición de oraciones correctas (Pincas, 1982; Widdowson, 1978). Escribir implica comunicarse (Hedge, 1988; Widdowson, 1978), para lo que se requiere que los aprendices desarrollen habilidades que van desde entender el contexto y circunstancias comunicativas en las que se escribe, hasta autorregular y monitorear constantemente la redacción del texto, resolviendo los problemas que puedan surgir durante su desarrollo para que la producción escrita sea exitosa (Widdowson, 1978; Caldera, 2003; Chirinos Molero, 2012;

Escorcía, 2010; Flower & Hayes, 1977; Gallego Ortega et al., 2014; Ochoa Angrino & Aragón Espinosa, 2007; Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008). De aquí que se haya despertado un amplio interés en las últimas décadas por identificar y describir el desarrollo de procesos cognitivos de diversa índole que participan en la composición (Flower & Hayes, 1977; Gallego Ortega, García Guzmán, & Rodríguez Fuentes, 2014).

Partiendo de esta perspectiva procesual, en este marco teórico me propongo sustentar la tesis de que el desarrollo de habilidades efectivas de escritura para la comunicación en lengua extranjera puede lograrse con eficacia a partir del uso de materiales y actividades de comunicación auténticos. Con el objetivo de sustentar esta tesis, en primer lugar, abordaré teóricamente la conceptualización de la escritura como comunicación y su enseñanza. Exploraré luego en mayor detalle las habilidades cognitivas asociadas con la escritura efectiva, y, por último, desarrollaré la definición de autenticidad y desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza de lenguas y los relacionaré con el desarrollo de habilidades de escritura.

Widdowson (1978) establece las bases de la comprensión de la lengua como comunicación, que implican considerar la naturaleza del discurso como producto compartido y la forma como su construcción se manifiesta en las diferentes habilidades de uso de la lengua, incluida la escritura. Según Widdowson (1978), en circunstancias normales el desempeño eficaz en una lengua consiste simultáneamente en producir un uso correcto del sistema de la lengua y lograr propósitos comunicativos. La posibilidad de producir discurso consta tanto del conocimiento lingüístico para producir oraciones gramaticalmente correctas (*usage*) como del conocimiento contextual para producir oraciones que sean adecuadas a las circunstancias de la comunicación y que causen efectos consistentes con los propósitos de quienes se comunican (*use*). Esto quiere decir que quien, por ejemplo, escribe en una lengua debe lograr, con unidades formales correctas y con sentido según el *usage*, por un lado un desarrollo proposicional continuo y, por el otro, un desarrollo ilocutivo lógico según el *use* (Widdowson, 1978); es decir, debe hacer que cada proposición se relacione con las que le preceden y le siguen para formar unidades discursivas más amplias, los actos ilocutivos que correspondan a sus propósitos comunicativos (informar, narrar, solicitar, agradecer, describir, defender una posición etc.) (Austin, 1982). Sin embargo, según Widdowson los estudiosos del lenguaje

y su enseñanza habían tratado hasta la fecha de publicación de su libro ambos tipos de conocimiento separadamente, a pesar de que convergen en la actuación lingüística normal (Widdowson, 1978).

Analizando específicamente la habilidad de escribir, Widdowson indica que antes de sus escritos la escritura había sido considerada solo como *usage*, o sea como una habilidad lingüística productiva en la que se crea un texto correcto, como resultado de la codificación lingüística (Widdowson, 1978). A esta labor Widdowson (1978) la llama *composición (composing)*, e indica que el que compone realiza al tiempo la actividad, calificada entonces como receptiva, de leer para identificar la corrección de forma y sentido de lo escrito, o sea *comprender (comprehending)*. Pero Widdowson (1978) indica que al analizarlo desde lo comunicativo, como *use*, el escribir es mucho más complejo y conjuga la actividad productiva de *escribir (writing)* con la receptiva de *interpretar (interpreting)* (Widdowson, 1978). La parte receptiva se refiere a que quien escribe vuelve constantemente a sus propias interpretaciones de lo que ha escrito anteriormente y a su evaluación de cómo se leerá lo que ha escrito y lo que está escribiendo (Widdowson, 1978).

Según Widdowson (1978), la habilidad interpretativa implica dar cuenta del valor proposicional y del ilocutivo con respecto a lo que precede e inferir estos mismos valores en relación con lo que sigue en el discurso (Widdowson, 1978). Esto involucra una interpretación retrospectiva, que se remite a lo que se ha escrito e interpretado anteriormente, y una prospectiva, por la cual el lector debe ser consciente de que una proposición que escribe también estimula la expectativa de lo que sigue, de manera que debe poder predecir cómo va a seguir desarrollándose el discurso, y por consiguiente cómo se van a seguir desarrollando las conexiones entre proposiciones. Al proceso inmediato de interpretación es decir, a la realización del valor proposicional e ilocutivo de manera retrospectiva y prospectiva llama Widdowson (1978) *asimilación*. Para él también interviene en la interpretación la *discriminación*, que se refiere a evaluar la relevancia diferencial de la información que se va escribiendo, pues no todas las proposiciones cumplen la misma función dentro del desarrollo ilocutivo ni proposicional de un discurso. Widdowson (1978) llama a este conjunto de habilidades, *estrategias interpretativas*.

Esta idea de que cuando se escribe, el escritor no es solamente escritor sino también lector, intérprete de su propio escrito, es desarrollada también, posteriormente, por Hayes (1998), quien describe la escritura como acto comunicativo que requiere motivación, procesos cognitivos y memoria, un contexto social y un medio. Dentro de los procesos cognitivos necesarios al escribir, Hayes (1998) le da un papel relevante a la lectura al igual que Widdowson, y argumenta que el leer en la escritura se hace a partir de dos objetivos diferentes: por un lado, *comprender*, y por el otro *revisar*. La finalidad última del *leer para comprender* en el escritor-lector será la creación de la representación del significado del texto; la del *leer para revisar* no sólo será la representación semántica, sino también la identificación de los problemas del texto y las oportunidades para mejorarlo. Al escritor-lector que hace la tarea de revisión y control también le interesa “el mal dictado, las carencias expresivas y la pobre organización, rasgos del texto a los cuales no habíamos prestado atención mientras leíamos para comprender” (Hayes, 1998, p. 8).

En lo que se ha comentado hasta ahora, el aprendizaje/enseñanza de la escritura constituye, entonces, el apoyo a y desarrollo de una variedad de habilidades intelectuales puestas al servicio de la comunicación (Hayes, 1998; Widdowson, 1978), las cuales, desde una definición general widdowsoniana, permiten que el discurso sea elaborado una y otra vez de diversas formas (Widdowson, 1978). La lista de estas habilidades, derivadas de mi argumentación en este marco teórico, se resume de manera central en producir discurso coherente por medio del acoplamiento adecuado entre actos ilocutivos para el logro de propósitos comunicativos (Widdowson, 1978), y va desde tomar una decisión acerca del propósito del escrito que se va a producir, hasta crear y conectar oraciones correctas y las proposiciones que contienen, de maneras adecuadas al logro de lo que se ha decidido hacer al escribir:

- Considerar a quién se dirige el discurso (audiencia o interlocutor) y adecuarse a esa audiencia en propósito, contenido, desarrollo de ideas y nivel de complejidad formal del lenguaje (Widdowson, 1978). Esto incluye identificar el estado de conocimiento compartido con el interlocutor para escoger la información que él puede querer saber y que requiere para comprender (Widdowson, 1978).

- Buscar un propósito comunicativo claro con lo que se escribe o, en otras palabras, asegurar que el discurso cumpla algún acto ilocutivo (Austin, 1982), y asegurar un desarrollo discursivo o ilocutivo del texto que lleve efectivamente a ese propósito (noción de coherencia) (Widdowson, 1978).
- Asegurar un desarrollo proposicional (uso de palabras y construcción de frases y oraciones que expresen y conecten significados) que facilite a la audiencia el seguimiento de la información del texto según su desarrollo ilocutivo, garantizando que existan explícitamente dentro del texto las conexiones sintácticas y semánticas adecuadas entre las oraciones y sus partes (noción de cohesión) (Widdowson, 1978).
- Interpretar lo que se escribe al tiempo que se escribe, para revisar que se va logrando lo que se quiere. Esto incluye la interpretación retrospectiva y la prospectiva, la asimilación y la discriminación (Widdowson, 1978).
- Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usa para la expresión escrita, con el fin de lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribe (Widdowson, 1978).

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, Vygotsky (1978) señala que la formación y el desarrollo progresivo de habilidades para la escritura como las que he descrito anteriormente debe darse con naturalidad, es decir de manera que la escritura represente una actividad propia de la vida real y, por tanto, una experiencia real de comunicación. Esta idea, que contiene claras implicaciones pedagógicas, es consecuente con al menos dos de los principios que constituyen la descripción que hace el constructivismo del aprendizaje humano (Ordóñez, 2010a, 2010b; Ordóñez, en imprenta; Fosnot, 2005): primero, todo aprendizaje ocurre como proceso (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978); segundo, ocurre a partir de la acción, sobre todo de acciones reales y en contexto auténtico (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Dewey, 1945; Díaz-Barriga, 2003).

Las experiencias auténticas de comunicación para el aprendizaje del uso de la lengua tienen que ver tanto con la autenticidad de los materiales que se utilicen, como con la de las actividades mismas que se realizan con ellos (Gilmore, 2007; Ordóñez, 2015a, 2015b; Widdowson, 1978). Como término perteneciente al discurso de la

enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), la autenticidad consta de variadas definiciones, al menos ocho según Gilmore (2007). Algunas de ellas, por ejemplo, se centran en el lenguaje usado en los textos, es decir, si este es producido por usuarios nativos de la lengua y producido para otros usuarios nativos (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989, en Gilmore, 2007; Buendgens-Kosten, 2014); otras se centran en la interacción entre el docente y los estudiantes (Van Lier, 1996, en Gilmore, 2007) o en el contexto cultural (Kramsch, 1998, en Gilmore, 2007). Widdowson (1978), en su trabajo pionero sobre lo que es el discurso y cómo usarlo en la enseñanza de lenguas, habla de autenticidad en la interacción entre los participantes en la comunicación real.

En efecto, Widdowson (1978) resalta que la autenticidad no es simplemente un rasgo que le es propio a los textos sino también a la interacción o actividad que se realice con ellos, y extiende la definición de autenticidad al contexto pedagógico, distinguiendo entre lo que es genuino y auténtico. El autor señala que una de las prácticas preferidas por los docentes en el aula de lengua extranjera es presentar a los estudiantes fragmentos o pasajes de un texto con el propósito de aprender sobre los aspectos formales de la lengua (usage), lo cual va en contra de su uso real. Según Widdowson (1978), el discurso en la vida real no se encuentra fragmentado, sino en unidades retóricas completas como noticias, ensayos, informes, etc. Además, leemos (o escribimos) sobre los temas que a nuestro parecer son interesantes y están relacionados con nuestro contexto y realidad social; no nos interesa aprender la gramática de una lengua particular, sino ampliar nuestro conocimiento del mundo a partir de lo que ya sabemos (Widdowson, 1978). Para Widdowson (1978), los materiales o *input* que constituyen discurso entero representan instancias *genuinas* de uso del lenguaje, pues corresponden a una actividad normal comunicativa, mientras que una instancia *auténtica* de uso del lenguaje radica en la relación entre el material o texto y quien lo interpreta y responde apropiadamente a él dentro de una actividad legítima de comunicación.

Ordóñez (2010c), apoyada en principios constructivistas del aprendizaje y el enfoque comunicativo widdowsoniano del análisis de la lengua, acuña el término *desempeño auténtico comunicativo* para referirse a la autenticidad en el uso del lenguaje. La autora define este concepto pedagógico como “un proceso o acción que se realiza en un contexto determinado para lograr propósitos reales. Se refiere a acciones de personas

que usan su comprensión de conceptos y fenómenos en la vida diaria, la vida profesional o la actividad experta” (Ordóñez, 2010c, p. 49). Para Ordóñez (2010c), un acto lingüístico auténtico será, entonces, aquel en el que interlocutores o escritores y lectores se comunican, buscando propósitos comunicativos reales. Para lograr esto dentro del aula de lengua extranjera, Ordóñez (2010c) explica que:

la autenticidad depende del análisis objetivo que se haga de las condiciones en las que ellos [los desempeños auténticos] pueden ocurrir en la realidad extranjera (v.g. Van Lier, 2005) y de las formas en que pueden adaptarse a los intereses y contextos específicos de los estudiantes con quienes se ponen en práctica. (p. 73).

La producción escrita como desempeño auténtico, sin importar si se hace en la lengua materna o extranjera, implica entonces abandonar la simulación de contextos y los objetivos impuestos por los docentes para su aprendizaje y enseñanza (con orientación gramatical principalmente), como ya lo sugerían Vygotsky (1978) y Widdowson (1978), y dar paso, por el contrario, a que toda actividad de escritura sea una situación discursiva real (Widdowson, 1978).

Al trabajar la escritura desde esta perspectiva y por medio de materiales auténticos, la investigación ha demostrado efectos principalmente favorables. Ordóñez (2015a), por ejemplo, preocupada por las pocas oportunidades para el uso auténtico del inglés en el contexto colombiano al ser este un país mayormente monolingüe en español, creó un curso de inglés innovador para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la UNAL basado en desempeños y materiales auténticos. La profesora y su equipo de trabajo (al cual pertenecí como tutora en carácter de practicante junto a otros tutores recién graduados) presentaban a los estudiantes materiales audiovisuales y de lectura disponibles en la Internet y producidos por hablantes de inglés para hablantes de inglés, con el objetivo de ayudarlos a “desentrañar significado en la comprensión oral y la lectura y producirlo en la expresión oral y escrita en inglés” (Ordóñez, 2015a, p. 110). La producción escrita se concentraba en escribir textos similares a los leídos en clase (cómic, noticias, cartas al editor, y otro tipo de textos argumentativos) como parte de la producción de un periódico dirigido a estudiantes de la

Universidad. Ordóñez (2015b) quiso describir el impacto que este curso tuvo no solamente en las habilidades de escritura, sino también en la producción oral de los estudiantes participantes en el curso. Los resultados, obtenidos a través de entrevistas, encuestas y producciones escritas de los estudiantes en un estudio mixto indican que la habilidad de escritura fue ampliamente desarrollada. Los estudiantes mencionaron que aprendieron sobre la organización de diferentes tipos de texto al igual que de la gramática de la lengua, a pesar de que no se daba instrucción explícita y detallada sobre este aspecto en el curso. Ordóñez (2015a) concluyó que enfrentar a los estudiantes a problemas de comunicación en la lengua extranjera por medio de materiales auténticos contribuyó de manera importante a los aprendizajes de los estudiantes.

Dos años más tarde, Sierra López (2017) reporta los resultados de una investigación-acción que llevó a cabo durante dos semestres consecutivos en 2016 en dos cursos de nivelación de lectoescritura (CNLE) en la UNAL sede Bogotá y que constituyen una adaptación del curso creado por Ordoñez (2015a). Sierra López (2017) utilizó datos observacionales narrativos, grabaciones de las reuniones semanales de profesores, párrafos reflexivos de los estudiantes al final de cada semestre, y dos textos de reflexión escritos por dos profesoras del curso con el fin de describir el proceso de construcción de una propuesta curricular para los CNLE. Aunque el objetivo principal de Sierra López (2017) era analizar el trabajo pedagógico realizado, la autora incluye en su texto gran cantidad de datos sobre las percepciones informales de los estudiantes acerca de sus aprendizajes. Ellos indicaron haber desarrollado sus habilidades de lectura y escritura y haberlas extrapolado a la lectura y escritura propia de sus carreras. Asimismo, reconocieron la importancia del discurso y de su desarrollo a partir de propósitos comunicativos, lo cual, como concluye Sierra López (2017), les permitió tener prácticas de lectoescritura más auténticas para relacionarse con la comunidad académica universitaria en la que los estudiantes empezaban a inscribirse.

Arifa (2011), por otro lado, reporta haber realizado un estudio de diseño experimental con el objetivo de investigar sobre la efectividad del uso de materiales auténticos para la enseñanza de la escritura en primera lengua en indonesio, especialmente de textos descriptivos sobre procesos. Arifa (2011) se preguntaba si había diferencias significativas en la producción escrita entre estudiantes de décimo grado de la

escuela secundaria MAN Palangka Raya en Indonesia a los que se les enseñaba con materiales auténticos (grupo experimental) y aquellos a los que no (grupo control). La investigadora encontró diferencias estadísticamente significativas al comparar los pretest y postest de ambos grupos, concluyendo que la enseñanza de escritura para este tipo de texto fue más efectiva cuando se usaron materiales auténticos. Esto se debió a que los estudiantes instruidos por medio de material auténtico pudieron aprender a resolver dos de los principales problemas que tenían al momento de construir textos de este tipo: redactar oraciones imperativas y escoger los verbos de acción adecuados (Arifa, 2011).

Más recientemente, Sundana (2017) realizó un estudio mixto para indagar igualmente sobre la efectividad de los materiales auténticos en la enseñanza de la escritura de textos descriptivos también en lengua indonesia, pero esta vez en el contexto universitario en Bandung, Indonesia. La información para este estudio fue recolectada a través de datos cuantitativos provenientes de una prueba inicial (pretest) y una prueba final (postest), que fueron sustentados luego por las respuestas a cuestionarios por parte de los estudiantes. Sundana (2017), al igual que en los tres casos anteriores, encontró resultados positivos, indicando una notable mejoría en la organización de los textos, tanto de los párrafos como a nivel oracional, ampliación del vocabulario y del conocimiento de las reglas gramaticales y un desarrollo más apropiado de los contenidos de acuerdo al tema.

Belet Boyaci y Güner (2018) argumentan que el uso de material auténtico en el salón de clase no solamente contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora y al desarrollo de habilidades de escritura, sino que además impacta positivamente las actitudes de los aprendices con respecto a esta última, aumentando su motivación por escribir dentro del salón de clases. Belet Boyaci y Güner (2018) concluyeron esto tras realizar un estudio de diseño mixto en una escuela primaria en un curso de turco como primera lengua para estudiantes de cuarto grado en el centro urbano de Eskişehir, Turquía.

Finalmente un impacto adicional del empleo de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas puede ser que permite capitalizar las contribuciones de los estudiantes, provenientes del conocimiento sobre sus campos de estudio. Esto concluye

Martínez (2011) en una investigación sobre la instrucción del inglés como lengua extranjera con fines académicos en cursos de posgrado de una universidad argentina.

En resumen, la perspectiva constructivista del aprendizaje (Brown et al., 1989; Dewey, 1945; Díaz-Barriga, 2003; Ordóñez, 2010c; Perkins, 1998, 2005; Piaget, 1980; Vygotsky, 1980), el enfoque comunicativo de análisis de la lengua y el discurso (Widdowson, 1978) y la pedagogía construida para los desempeños auténticos (Ordóñez, 2010a, 2010b, 2010c; Ordóñez, en imprenta) permiten comprender que el aprendizaje y la enseñanza de la escritura deben partir de considerarla como un conjunto de habilidades y una actividad para la comunicación con otros. Esto quiere decir que quien escribe busca propósitos comunicativos y debe entender a su lector y el contexto y las circunstancias sociales y comunicativas en las que escribe (Widdowson, 1980) e interpretar y revisar constantemente lo que ha escrito para garantizar el logro de sus propósitos. Para aprender a hacer esto, el uso de materiales y actividades de comunicación auténticos pueden contribuir grandemente al desarrollo de habilidades efectivas de escritura tanto en lengua extranjera como en lengua materna

3.Descripción del curso en el que se enmarca el estudio

El curso Inglés Intensivo III y IV objeto de este estudio, que se realizó en primer semestre de 2017, funcionó incorporando actividades específicas en inglés que los estudiantes tendrán que realizar auténticamente en sus vidas (lectura, escritura, comprensión y reacción a programas de televisión, radio y podcasts multipropósito, al igual que la participación en foros de discusión virtual y el uso eficaz de motores de búsqueda e información del Internet). El objetivo de esto era permitir que los estudiantes se comunicaran en inglés de forma natural, correcta y efectiva, tanto oralmente como por escrito, más que todo en el ambiente académico que puede exigírselos en un futuro cercano.

En el curso los estudiantes comparten dichas actividades comunicativas con un tutor y un pequeño grupo de estudiantes (máximo doce) que tienen niveles similares de conocimiento del inglés, a través de un circuito de seis estaciones de trabajo: Reading (lectura), Writing (escritura), Radio (radio), (4) Music & Forum (música y foro), TV & How to (Televisión y 'Házlo tú mismo') y Role-plays, games and oral presentations (Juegos de rol y otros y presentaciones orales). Durante cada clase (2 horas), los estudiantes trabajan en tres de las estaciones, rotando cada 35 minutos en cada una de ellas. Es decir, que completan el circuito cada dos días, al cabo de los cuales los tutores presentan nuevos materiales en cada estación.

La estación de escritura, objeto del presente estudio, está orientada a que los estudiantes escriban individualmente textos con diferentes propósitos comunicativos y que sean semejantes a aquellos leídos durante la estación de lectura. El proceso de escritura es un proceso continuo de edición con el asesoramiento de los tutores para hacer que el texto tenga una buena organización y que haya conexiones efectivas entre

los diferentes trozos de información, y para que sea efectivo el uso del lenguaje. En este curso, los estudiantes desarrollaron al inicio un texto periodístico descriptivo sobre un lugar emblemático de la UNAL. Luego avanzaron hacia la redacción de una noticia (texto expositivo), y a partir de la segunda mitad del semestre, trabajaron tres textos de corte argumentativo: una reseña de una película nacional o extranjera o un documental producido por la UNAL, una carta al editor sobre alguna de las noticias publicadas en el periódico oficial de la Universidad, y un reporte de investigación acerca de proyectos investigativos que los mismos estudiantes o alguno de sus docentes estaban llevando a cabo. Todos los textos estaban dirigidos a los estudiantes extranjeros que están de intercambio en la UNAL y pasaron por un consejo editorial conformado por los integrantes de cada grupo para decidir qué textos serían publicados en la forma de periódico estudiantil virtual, construido por ellos mismos.

4.El estudio: metodología

4.1 Preguntas de investigación

Considerando que el curso que me interesa explorar representa una nueva manera para que los estudiantes universitarios se acerquen a la producción de textos en inglés, he considerado importante confirmar que tenga resultados efectivos en el aprendizaje de los estudiantes, formulando las siguientes preguntas de investigación que guiarán el desarrollo del presente trabajo:

1. ¿Logran los estudiantes del curso Inglés Intensivo III y IV basado en desempeños auténticos comunicativos y dictado en la Universidad Nacional de Colombia durante el período 2017-I desarrollar habilidades de escritura? De ser así, ¿cuáles son las habilidades que desarrollan?
2. ¿Son conscientes los estudiantes de sus aprendizajes en esta área? Si es así, ¿cómo lo expresan?

4.2 Tipo de estudio

Las preguntas de investigación indican que busco, por un lado, describir el aprendizaje de la escritura de los estudiantes del curso a partir de datos. Algunos de los cuales indican la forma como ellos mismos han construido el significado de ese aprendizaje en su interacción con los otros participantes en el curso. Por otro lado, busco también interpretar este fenómeno del aprendizaje en un momento y en un contexto particulares, la clase de inglés que he descrito. De modo que, mi

estudio corresponde a la descripción que hace Merriam (1998) de los propósitos y tipos de datos de un estudio cualitativo.

El alcance que he establecido para este estudio es exploratorio, pues pretendo obtener información que prepare el terreno para llevar a cabo una investigación más completa y con otro alcance (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Deseo determinar si puede ser interesante investigar más los efectos de este curso novedoso basado en materiales y desempeños comunicativos auténticos en relación con el desarrollo de habilidades de escritura.

4.3 Participantes

El curso Intensivo III y IV contó para el primer semestre de 2017 con 55 inscritos. Ellos divididos en seis grupos con integrantes de niveles de desempeño similares en inglés oral y escrito, de acuerdo a una prueba clasificatoria que se realizó al inicio del curso. En el presente estudio participaron 9 de los 12 estudiantes del grupo con menor nivel de inglés en el curso en el que participé como tutora-coordinadora. Su participación en el estudio fue voluntaria y bajo previa petición mía. Todos los participantes eran estudiantes de la UNAL, sede Bogotá, y hacían parte de alguna de las 11 facultades presentes en la sede. Su edad oscilaba entre los 17 y los 35 años de edad. Para el momento de realización del estudio, algunos de estos estudiantes se encontraban en últimos semestres y ya finalizando sus programas académicos, mientras que otros se encontraban a la mitad de sus estudios. Seleccioné este grupo bajo el supuesto de que, al ser este uno de los grupos con niveles de competencia y desempeño más bajos en la lengua al inicio del curso, sería mucho más fácil evidenciar su progreso en el desarrollo de habilidades escritas a lo largo del curso.

4.4 Recolección de datos

Para contestar la primera pregunta de investigación sobre cuáles son las habilidades de escritura que desarrolla el grupo de estudiantes participantes, utilizo los datos provenientes de un pretest y un posttest de escritura. El pretest,

que fue una sección de la prueba clasificatoria para todos los estudiantes inscritos al curso, se realizó virtualmente a través de un formulario de Google enviado a sus correos institucionales (Ver muestra de este apartado en el Anexo A). Este pretest consistió en la elaboración por parte de los estudiantes de un párrafo en inglés acerca de su experiencia anterior al curso aprendiendo la lengua extranjera. El postest, por otro lado, tuvo una pequeña variación con respecto a lo que se les pidió escribir en el párrafo anterior. Los estudiantes tuvieron que redactar en un documento de Word en Drive un párrafo sobre su experiencia aprendiendo la lengua extranjera en el curso objeto de este estudio (Ver Anexo B).

Para contestar la segunda pregunta sobre la conciencia de los estudiantes acerca de su aprendizaje, realicé una entrevista semi-estructurada (Ver Anexo C) con cada uno de los nueve estudiantes. En ella les pregunté acerca de su experiencias aprendiendo a escribir en inglés, sus fortalezas y debilidades en escritura antes y después del curso Intensivo III y IV(2017-I); y si consideraban que sus habilidades de escritura habían mejorado y en qué aspectos.

4.5 Análisis de datos

Para analizar los datos, trabajé primero con los párrafos del pretest y el postest, respectivamente. En cuanto al pretest, tomé un párrafo y lo leí. Seguido, traté de identificar en él cada una de las habilidades de escritura definidas en el marco teórico:

- Considerar a quién se dirige el discurso
- Escribir para lograr propósitos comunicativos y asegurar su desarrollo discursivo (noción de coherencia)
- Asegurar el desarrollo proposicional (noción de cohesión) para el seguimiento del desarrollo discursivo
- Interpretar lo que se escribe al tiempo que se escribe
- Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua para lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribe

Hice comentarios al margen de la página sobre las señales que me permitieron evidenciar o no las habilidades de escritura (categorías de análisis). Y, por último, organicé las categorías identificadas en el párrafo en una tabla. Hice este mismo procedimiento con cada uno de los nueve párrafos del pretest.

Para el análisis de los párrafos del postest, repetí todos los pasos anteriores. Después comparé la tabla de categorías del pretest con la tabla de categorías del postest de cada uno de los nueve estudiantes para determinar, individualmente cuáles habían sido sus aprendizajes reales en lo que respecta a las habilidades de escritura. Una vez finalicé el análisis individual de estos párrafos, organicé en una nueva tabla el conjunto de categorías que resultaron de todos los nueve párrafos, determiné su frecuencia y las ordené de la más común a la menos común, para observar los resultados a nivel grupal.

El análisis de la entrevista semi-estructurada, por otro lado, ocurrió de la siguiente manera. Primero, grabé y transcribí cada una de las nueve entrevistas. Luego, a medida que leí las transcripciones, identifiqué trozos de información en los que los estudiantes hicieron referencia a los aprendizajes que el análisis comparativo del pretest y el postest dio cuenta. Seguido, extraje los fragmentos con sus descripciones al respecto y los organicé en una tabla. Y, por último, cotejé las categorías sobre las habilidades de escritura encontradas en el postest con las que resultaron de las descripciones de los estudiantes para distinguir cuáles de esos aprendizajes los estudiantes eran conscientes de haber desarrollado. Finalmente, también saqué de las intervenciones de los estudiantes fragmentos que se referían a otros aprendizajes que ellos indicaron a lo largo de la entrevista, determiné su frecuencia y las ordené de la más común a la menos común.

4.6 Manejo ético de la información

Los nueve estudiantes decidieron participar voluntariamente en el estudio y firmaron un consentimiento (Ver Anexo D) en el que les comunicué que la información obtenida es confidencial y anónima y fue salvaguardada por mí, como principal y única investigadora del estudio. Ni sus nombres ni ningún tipo de

información que pueda identificarlos aparecerá en los registros del estudio. Por el contrario, su reconocimiento lo hago con un código alfanumérico, usando la inicial de la palabra estudiante (E) y un número que va del 1 al 9, e.g. E3. El consentimiento también indica que los datos se utilizarán únicamente para propósitos académicos.

5. Resultados

Con respecto a mi primera pregunta de investigación, los datos obtenidos me permitieron encontrar que después de haber participado activamente cuatro meses en un curso de inglés basado en desempeños auténticos comunicativos, seis estudiantes del grupo de nueve logró desarrollar y poner en práctica un conjunto de habilidades de escritura para la comunicación, tales como considerar la audiencia, escribir con un propósito comunicativo, desarrollar el discurso ilocutiva y proposicionalmente, interpretar lo que se escribe cuando se escribe y utilizar el conocimiento gramatical. En relación con mi segunda pregunta de investigación, descubrí que los estudiantes son conscientes en gran medida del desarrollo de cada una de estas habilidades. Adicionalmente, encontré que la experiencia pedagógica que vivieron los estudiantes en el curso impactó su aprendizaje más allá del desarrollo de habilidades de escritura. A continuación, presento estos resultados, ilustrándolos con algunos ejemplos extraídos de los datos y en el orden que planteo en esta introducción.

5.1 Habilidades de escritura: un antes y un después

La comparación entre los párrafos que produjeron los estudiantes como pretest y los del postest muestra grandes diferencias, indicando que efectivamente seis de ellos presentaron una evolución con respecto al conjunto de habilidades de escritura que expuse en el marco teórico. Estas habilidades están íntimamente conectadas y evaluar su manifestación como efectiva en una unidad retórica completa -como los párrafos del pretest y el postest- es posible solo si se hace partiendo del propósito comunicativo y se demuestra que las otras habilidades contribuyen a cumplirlo. El propósito comunicativo que yo les indiqué a los estudiantes que buscaran en sus párrafos del pretest y el postest

fue similar: en el pretest debían calificar su experiencia aprendiendo inglés en cursos anteriores al Intensivo III y I(2017-I) y en el postest su experiencia en el curso, y en ambos debían sustentar su calificación. En otras palabras, en ambos casos pedí a los estudiantes escribir un texto argumentativo muy simple. Prueba de que los estudiantes buscaban claramente este propósito debía ser que expresaran al inicio de su texto su opinión, es decir, la tesis, y que todas las demás ideas la desarrollaran. Seis de los nueve estudiantes logran demostrar al final del curso su intención clara de calificar su experiencia y sustentarla por diferentes medios. Para tres de ellos (E9, E8, E2), esta habilidad fue un aprendizaje totalmente nuevo, tal cual lo indica la comparación entre el párrafo del pretest y el del postest.

El caso de la estudiante E9 es el más dramático. Ella pasó de no escribir absolutamente nada en el pretest, a construir un párrafo con el propósito comunicativo claro en la primera oración calificadora que redactó como tesis, que he resaltado en amarillo, y en el que el resto de las ideas del párrafo la desarrollan. Hay tres buenas razones identificables, que explican la experiencia interesante que dice haber tenido y que he resaltado en colores distintos.

Pretest E9
Postest E9
<p>EXPERIENCE LEARNING ENGLISH</p> <p>by [E9].</p> <p>My experience in English course is interesting because I learned how to leave the fear to study English, take time for studying and I feel confident about the little that I know. I know that want so much for learn but this is a great way for me.</p>

Tabla 1. Pretest y Postest de E9

La estudiante E8 también demostró en el postest que escribe con el objetivo de cumplir el propósito comunicativo solicitado. En su pretest, E8 apenas escribió una oración simple que, además, no era adecuada para el acto ilocutivo propuesto, teniendo en cuenta que lo primero a lo que debía referirse era a su experiencia. Pero,

sorprendentemente, ella compuso una oración compleja y bastante elaborada en el postest, que representa claramente la tesis de su párrafo. En ella afirma que su experiencia en el curso objeto de este estudio fue una forma de aprendizaje diferente en comparación con la forma en la que aprendió inglés en el colegio, y de nuevo da buenas razones que sustentan su experiencia novedosa.

Pretest E8
I liked see video,
Postest E8
My experience learning English in this course was a different form of learning, unlike what I was accustomed from school because now, I think that I can improve my English and I have more confidence in the moment of abording this language. Also I can overcome difficulties because the course give's materials, techniques and tips that easily my learning, appear that my autonomy activity didn't good. I haven't use my vocabulary and

Tabla 2. Pretest y postest de E8

A diferencia de E9 y E8, el estudiante E2 redactó varias ideas en su pretest. Sin embargo, en términos de propósito comunicativo es posible identificar al menos dos tesis (resaltadas en aguamarina y verde). Esto lo que parece indicar es que E2 no tenía realmente claro qué es lo quería lograr con su texto, es decir, qué pretendía comunicarle a un otro, que sería su lector. Al parecer, primero quería transmitir la idea de que su experiencia ha estado relacionada con la música y las películas. Pero luego cambia a comunicar la idea de que él necesita desarrollar sus habilidades oral y escrita del inglés, porque es importante para su carrera. Esto indica que la habilidad de escribir con un propósito comunicativo unificado en la forma como organiza su texto no era un conocimiento previo de E2.

Pretest E2
I dont know speak and write in english. My experience is the music, movie. I dont

<p>understand the say actor in the english, I want speak and write but is very important in my profesional program academic, the sociology. The read is very important for now the actual, the political, the economi, the war, in general the society.</p>
<p>Postest E2</p>
<p>My experience learning english</p> <p>I consider that it was a very good experience learning English this semester. I remember the first day the class of English, I was scared because maybe we had to speak in English, but after, the teacher explained the dynamic of the course. This dynamic of the change of stations I think that helped me and now I read, write and listen much better than before. Sometime...</p>

Tabla 3. Pretest y postest de E2

El párrafo del postest de E2, en contraposición al pretest, contiene una única oración que expresa la tesis sobre su experiencia del curso, que califica como buena; luego procede a explicar su predicción sobre lo posiblemente malo del curso, para mostrar lo que fue específicamente bueno para él y los buenos efectos que esto tuvo en su aprendizaje. Esta manera en la que E2 organizó las ideas le permitió conseguir el propósito comunicativo que se buscaba y atender las convenciones del discurso argumentativo que yo le solicité. Esto indica a su vez que E2 construyó su texto coherentemente, es decir, combinando adecuadamente los actos ilocutivos, tal cual las estudiantes E9 y E8 lo demuestran en sus postests.

Mientras para estos 3 estudiantes este aprendizaje fue nuevo, los otros 6 ya escribían con un propósito comunicativo en mente al comienzo del curso. Tres de ellos (E5, E6, E7), sin embargo, demostraron que esta habilidad mejoró a lo largo del curso. Por ejemplo, el estudiante E5, aunque expresa una tesis clara, concisa y coherente con el propósito comunicativo que le di para realizar el pretest (resaltada en aguamarina), decide saludar y presentarse antes de hacerlo (oración resaltada en verde), lo cual es irrelevante para el discurso que debía elaborar. Luego desarrolla la tesis de su mala experiencia anterior en inglés con ideas desconectadas unas de otras y con relaciones muy diversas con la tesis, sin entrar en detalles sobre el muy pobre inglés que demuestra tener. En el párrafo del postest, por el contrario, E5 declara sin rodeos la tesis que desea comunicar a su lector en una proposición simple, pero adecuada (resaltada en amarillo),

y procede a desarrollarla con muchas ideas, todas claras y relacionadas con una experiencia que califica de fantástica. E5 demuestra en el postest, entonces, que escribe acoplando actos ilocutivos (desarrollo ilocutivo) que le permiten cumplir con un propósito comunicativo.

<p>Pretest E5</p>
<p>Hello my name is Jhon and my experience learning English is bad, because not have fundaments in the idioma. The English so much dificultad for my. I am not pronunciation and vocabulary in English. Not speak English never, but watch tv series and sings in English. I need but speak English for travel a others countries.</p>
<p>Postest E5</p>
<p>My experience learning english in this course. By: [E5].</p> <p>My experience in this course was fantastic, in simple sentences I could say that in the intensive english III-IV class a natural love for the English language appeared. I shared my fear, insecurities and potential -potential that I didn't know that I had in myself-. I was understood that the English is like a passion. Regarding the teachers I can say that they are the best tutors, the professors were a better motivation for me, these people got that I NEVER felt like a "lentin" ("lentin" is like a slow student). About the methodology -In my opinion- I can says that the actual method is best than the traditional methods of learn English language.</p> <p>Professors! thanks for have my experience learning English the best trip.</p> <p>Cordially.</p> <p>[E5].</p>

Tabla 4. Pretest y postest de E5

La estudiante E6, en otro ejemplo, cumplió a cabalidad el propósito comunicativo que yo les indiqué en ambas pruebas de escritura (pretest y postest). En el pretest, E6 declara en su tesis que su experiencia aprendiendo inglés es mala, y para apoyar su opinión usó su incapacidad para entender audios y para hablar en la lengua extranjera, dos ideas claras y concisas que le permitieron desarrollar discursivamente su texto. La diferencia del pretest de E6 en relación con su postest está en que dicho desarrollo discursivo es mucho más elaborado en el postest. E6 tiene nuevamente una tesis

definida, que sustenta esta vez con cinco ideas diferentes, pero todas conectadas con la tesis.

Pretest E6
My experience learning English is bad, I don't understand the audios, I can not speak very well
Postest E6
<p>May 16th, 2017</p> <p>By: [E6]</p> <p>MY EXPERIENCE LEARNING ENGLISH IN THIS COURSE</p> <p>My experience learning english in this course has been fabulous. During this time, I learned how write with a good structure, understand the recording better, understand english texts, and discover new ways for learn english. The most important for me was recover the confidence and enthusiasm for learn this language.</p>

Tabla 5. Pretest y postest de E6

Los párrafos para el postest de los dos estudiantes anteriores (E5 y E6) me permiten ilustrar también otra habilidad que facilitó que tanto ellos como E2, E7, E8, y E9 lograran componer párrafos coherentes que llevaran efectivamente al propósito comunicativo de calificar su experiencia aprendiendo inglés en el curso Intensivo III y IV(2017-I) y sustentar dicha calificación: asegurar el desarrollo proposicional usando elementos lingüísticos que determinan cohesión. En el postest de E5 las referencias anafóricas son señales formales de conexiones proposicionales (Ver nuevamente Tabla 4). Cuando E5 se refiere a sus *teachers* (profesores) en el tercer y cuarto argumento que sustentan su tesis repite la referencia más adelante de forma más económica acudiendo al pronombre personal *they* (ellos) o a sinónimos de la palabra en inglés para profesor tales como *tutor* (tutor) o *professors* (profesor), especificando en este último su filiación al ámbito universitario. Las frases preposicionales *Regarding the teachers* (Con respecto a los profesores) y *About the methodology* (Sobre la metodología), por otro lado, le permiten a E5 introducir a su discurso dos temas puntuales que tienen incidencia directa

con el desarrollo del curso: quienes enseñan en el curso y la manera en la que lo hacen, que E5 ve de manera muy positiva. Las dos oraciones que E5 inserta al discurso por medio de las frases preposicionales que mencioné se conectan semánticamente con la oración inmediatamente anterior en la que E5 se refiere al potencial que descubrió dentro de él como otro factor que incide en que su experiencia haya sido fantástica. En otras palabras, E5 primero elaboró sobre los aspectos que tuvieron que ver consigo mismo y luego, con aquellos que le eran propios al curso de inglés novedoso, alcanzando con esta organización sustentar su tesis en la que describe su experiencia como fantástica.

Otra señal formal de cohesión en los textos es el uso de conectores. La estudiante E6 presentó en una lista cuatro de los argumentos que sustentan que su experiencia aprendiendo inglés en el curso fue fabulosa (Ver nuevamente Tabla 5). Ella conectó bien estas ideas usando adecuadamente la coma para separar cada una de las ideas y usando el conector de adición *and* (y) para presentar el cuarto y último argumento que cierra la lista. E6 utilizó nuevamente el conector *and* al finalizar su párrafo, pero esta vez para añadir más de un objeto al verbo *recover* (recuperar): recuperar la confianza (objeto 1) y recuperar el entusiasmo (objeto 2). Esto representa un uso económico y más conectado del lenguaje, pues esto le evita a E6 tener que escribir una nueva oración con el mismo sujeto y verbo.

A continuación utilizo el posttest del estudiante E2 para ilustrar un poco mejor la habilidad de asegurar el desarrollo proposicional:

Posttest E2
My experience learning english I consider that it was a very good experience learning English this semester. I remember the first day the class of English, I was scared because maybe we had to speak in English, but after , the teacher explained the dynamic of the course. This dynamic of the change of stations I think that helped me and now I read, write and listen much better than before. Sometime...

Tabla 6. Posttest de E2 con conectores y expresiones temporales resaltadas

Para lograr alcanzar el valor ilocutivo esperado de calificar la experiencia aprendiendo inglés en el curso Intensivo III y IV(2017-I) y sustentar dicha calificación, E2 organizó su desarrollo proposicional principalmente bajo la noción de tiempo para argumentar que su experiencia había sido buena. Su desarrollo cronológico inició al volver al primer día de clase; luego, a un suceso posterior que le permitió empezar a cambiar su perspectiva inicial del curso como aterradora a una en la que la mecánica de este le pareció útil, hasta llegar al momento presente del curso en el que mejoró sus habilidades de lectura, escritura y escucha. Para conseguir este desarrollo proposicional, E2 recurrió a un deíctico y a expresiones de secuencia en el tiempo (resaltados en aguamarina), que conectan bien las ideas. El deíctico es el pronombre demostrativo *this* (este) en *this semester* (este semestre), que ubica al lector en el primer período de 2017. Luego, E2 inserta la frase adverbial de tiempo *the first day* (el primer día), seguido de *after* (después), otro adverbio que brinda información temporal y termina con el también adverbio de tiempo *now* (ahora). Este desarrollo proposicional también es apoyado con el uso de conectores lógicos (resaltados en verde). E2 utilizó *because* (porque), que introduce la razón por la cual al inicio del curso le pareció aterrador. Seguido, él conecta esta última idea con el conector *but* (pero) para contrastarla con la siguiente en la que E2 expresó que le fue presentado algo que lo hizo cambiar de parecer: la dinámica del curso. Y, finalmente, E2 usa el conector *and* (y) para coordinar dos oraciones que tienen la misma importancia sintáctica: la dinámica le ayudó a él y la dinámica le ayudó a leer, escribir y escuchar mucho mejor, evitando repetir el sujeto de la oración: “la dinámica”.

Además de las cuatro habilidades de escritura que ya he mencionado, E2, E5, E6, E7, E8 y E9 extendieron su conocimiento gramatical, lo cual les permitió realizar los valores ilocutivo y proposicional de sus párrafos de mejor manera en el postest en comparación con el pretest. Este asunto es posible evidenciarlo en cada uno de las comparaciones entre los párrafos del pretest y del postest que he presentado anteriormente (E9, E8, E2, E5 y E6, respectivamente), en donde los errores gramaticales son muy pocos en el postest y no obstruyen el entendimiento de los mensajes que allí comunican estos estudiantes. El único par de párrafos (pretest y postest) que no he presentado aún es el de la estudiante E7 y que a continuación expondré como evidencia de esta última habilidad.

Pretest E7
<p>My experience learning english is very short. In the class past i can go looking the difficult and study with plays and dynamics what help. The students the classroom the english and the teacher are very goods, facility the process academic in the university.</p>
Postest E7
<p>A big surprise</p> <p>At the beginning of the English course I was full of fears but today I feel full of pride. It is easy to face this experience. Additionally, working and studying has been an additional challenge this semester for me. I found it a very pleasant experience because of the methodology and the teachers. I consider it an important factor to achieve the achievements of the great pedagogy that is handled during the course.</p> <p>I still have a lot of work to master the language, however, I think we have made great strides and tools to continue working.</p> <p>I thank you all very much for this beautiful experience and for the patience you had with each one of us.</p>

Tabla 7. Pretest y postest de E7

En el párrafo del pretest, E7 presentó una tesis en la que indicaba que su experiencia aprendiendo inglés en otros cursos diferente al Intensivo III y IV(2017-I) había sido poca. E7 intentó sustentar su tesis, pero lamentablemente las ideas que expresó estaban desconectadas las unas de las otras y no hicieron posible desarrollar proposicional ni ilocutivamente el propósito comunicativo requerido, esto a causa también de que E7 demostró un uso gramatical del inglés muy deficiente.

A pesar de que su primera oración (tesis) en el pretest está bien construida, las otras oraciones contienen varios errores gramaticales que dificultaron entablar con E7 una comunicación efectiva. En la línea que sigue a la tesis (resaltada en verde), por ejemplo, E7 seleccionó una conjugación inesperada e incorrecta de los verbos en tiempo presente progresivo (*can go looking*). Teniendo en cuenta que ella se debía referir a sus experiencias, es decir, a eventos pasados, la conjugación verbal más indicada era en tiempo pasado. Esto le ocurrió con todos los verbos que incluyó en su texto: *to study*

(estudiar) y *to be* (ser, en este caso). Asimismo, E7 seleccionó inadecuadamente palabras como *what* (que, un pronombre relativo) en vez del conector *that* (que), *facility* (servicio, instalación, destreza, entre otros) tratando de referirse a “facilitar” o *past* (pasado), como sustantivo en vez de *last* (pasado/último), como adverbio. También rompió la regla gramatical del inglés que nos dice que los adjetivos no son modificados en número, razón por la cual no se puede agregar el sufijo -s de plural, como E7 sí lo hizo cuando uso el adjetivo *good* (bueno/a).

En el párrafo del postest de E7, por el contrario, no se encuentran las incongruencias gramaticales que señalé en el pretest. Además, la estudiante hizo un buen uso de la puntuación y la ortografía y elaboró oraciones más complejas, es decir, oraciones donde hay relaciones de dependencia (subordinación), lo cual no fue evidente en el párrafo del pretest. Así, es posible seguir el desarrollo ilocutivo y proposicional del texto sin grandes inconvenientes. Tal vez los únicos comentarios que valdría la pena hacerle a la estudiante es prestar atención y corregir redundancias como cuando dijo “...lograr los logros...” (...achieve the achievements...) o el uso adecuado de los conectores, pues infiero que en vez de *additionally* (adicionalmente), E7 quería usar *although* (aunque) de acuerdo a la proposición que le sigue a la oración que inicia con *additionally*. De todas formas, estos dos asuntos que acabo de indicar no obstruyen el entendimiento, lo cual es bastante positivo en comparación con lo que ocurrió con el pretest.

Finalmente debo hacer mención a una última habilidad. Teniendo en cuenta toda la evidencia que he presentado hasta el momento de las habilidades de escritura que seis estudiantes (E2, E5, E6, E7, E8 y E9) del curso objeto de este estudio desarrollaron, es posible afirmar que todos ellos produjeron discurso coherente por medio del acoplamiento adecuado entre actos ilocutivos para el logro de un propósito comunicativo específico en el párrafo del postest. En otras palabras, lograron que sus párrafos dieran cuenta del valor ilocutivo y proposicional adecuadamente; asunto que yo puedo constatar como lectora de esos párrafos. Esto a su vez sugiere que estos seis estudiantes lograron posicionarse como lectores de sus propios textos y, por tanto, interpretaron sus párrafos a medida que los iban escribiendo para conseguir que fueran comunicativamente

efectivos. Todo esto sugiere que E2, E5, E6, E7, E8 y E9 también desarrollaron sus estrategias interpretativas.

Los otros tres estudiantes, E1, E3 y E4, no mostraron avances relevantes en el párrafo del posttest en comparación con el del pretest. En el párrafo del posttest, E4, por ejemplo, realizó una narración cronológica de algunos de los eventos por los que atravesó en el curso. Sin embargo, esta narración partió de la nada, pues ella no expresó en ninguna de sus oraciones la tesis que expresa su opinión respecto de la experiencia de aprender inglés en el curso objeto de este estudio. Esta evidencia de que E4 escribe sin un propósito comunicativo, ya era notoria al inicio del curso.

Pretest E4
<p>Hello</p> <p>My name is Esperanza Bernal, I am 24 years old, my experience in English no is the best. I have difficult in English. I have much ganas de aprender. In really I like be the best in English and best day in day. I am 24 years old and have much difficult my experiencie in English no is much.</p>
Postest E4
<p>May 16th, 2017</p> <p style="text-align: center;">My experience in the course of english</p> <p>By: [E4]</p> <p>When begun the course my knowledge in english be insufficient and my relationship with the english was very little. In the month that to elapsed the course, I learned too. At the beginning of the course could not read a text, is hindered me much about what he heard and since my vocabulary was very little is difficult to write. At the moment I have acquired more vocabulary and reach read more things.</p>

Tabla 8. Pretest y posttest de E4

En el párrafo del pretest, E4 no tenía en claro cuál era su intención comunicativa: redactó una tesis que seguía la instrucción de calificar su experiencia anterior (resaltada en amarillo), pero sus siguientes ideas no desarrollan esa tesis. Afirmó que tenía muchas ganas de aprender la lengua (resaltada en aguamarina) y, por último, manifestó que deseaba ser mejor día tras día con el inglés (resaltada en verde). E4 pudo haber tratado

de desarrollar la primera de estas ideas al aseverar que tuvo dificultades con el inglés (resaltada en fucsia), pero realmente abandonó su desarrollo y dejó las otras dos ideas aisladas y sin conexión alguna con las que les precedían o sucedían. La ausencia del propósito comunicativo no hace posible juzgar que E4 haya llevado a cabo un desarrollo ilocutivo y proposicional adecuado tanto en el pretest como en el postest, lo que indica a su vez que E4 no cuenta con ninguna de estas habilidades de escritura. Además de esto, E4 tuvo dificultades en ambos párrafos para hacer un uso correcto de la gramática de la lengua (conjugación, ortografía, puntuación, la organización de la información en la proposición), lo que impide comprender lo que comunica en su texto.

A diferencia de E4, E1 y E3 redactaron párrafos para el pretest en los que es posible seguir el desarrollo ilocutivo y proposicional, a pesar de algunos errores gramaticales, con lo cual puede pensarse que estos dos estudiantes empezaron ya con estas habilidades. Así, en su primera oración (resaltada en amarillo) ambos presentan una tesis clara en la que describen su experiencia anterior al curso aprendiendo inglés como mala y maravillosa, respectivamente. Esta idea es sustentada con tres ideas bien conectadas en el primer caso y con una única idea en el segundo (resaltadas en diferentes colores).

Pretest E1
my experience learnig english is very bad, since the elementary school i hate the english, is true that the english is very important but not is easy for me learn a thing that dont like, not want be rude but prefer learn other idiom.
Pretest E3
My experience learning English have been very wonderfull , funny. I have avanced much, but it is not easy and I need learning more. I would like be better.

Tabla 9. Pretest de E1 y E3

En el párrafo del postest de E1 fue un poco más difícil seguir el desarrollo ilocutivo y proposicional, debido en gran parte a sus falencias gramaticales, que se mantuvieron durante el curso y permanecen en el postest. Además no hay una organización clara de la información en las proposiciones, como cuando intenta dar

sus argumentos (resaltados en verde, fucsia y aguamarina). Por su parte E3 ni siquiera cuenta con un propósito comunicativo claro que guíe el desarrollo de su texto; no hay tesis identificable; solamente emprende desde el comienzo una narración de una secuencia de eventos que no cumplen una función particular dentro de un discurso.

Postest E1
A new way of thinking
16/05/17 [E1].
<p>I started this course with a hate at english, never think that a class of english can be different like it was.</p> <p>Different why, you may ask?, but a class that develops altogether, a dynamic class and that by contrast, to others class contribute finished product in each session for example a news, a letter, a inform in end.</p>
Postest E3
<p>My experience learning English 2017 I</p> <p>To start the semester, I took the decision of study English intensive (level 3 and 4). I think that I can't manage finish the course. I had fear. The first day, the professors made a test. It scare me and think in cancel the course. But, I decide to give me the change and know the methodology that the course offer. After, I met the methodology of course and I loved. I have learning much.</p>

Tabla 10. Postest de E1 y E3

5.2 Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes

Como ya lo presenté en el apartado anterior, encontré aprendizaje de habilidades de escritura en seis estudiantes (E2, E5, E6, E7, E8, E9) del grupo de nueve, que demostraron haber considerado a la audiencia, escrito con un propósito comunicativo, desarrollado el discurso ilocutiva y proposicionalmente, interpretado lo que escribieron al escribirlo y utilizado el conocimiento gramatical con el fin de lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto escrito. Pero además, de acuerdo con los datos

obtenidos a partir de la entrevista semi-estructurada y para contestar la segunda pregunta de investigación, los 6 estudiantes son conscientes de haber avanzado en unas o varias de las seis habilidades. A continuación presentaré las habilidades una por una e ilustraré la manera en la que los estudiantes reconocen sus aprendizajes con algunos extractos de las entrevistas.

5.2.1 Considerar la audiencia a quien se dirige el discurso

Cinco de los seis estudiantes (excepto E6) que demostraron en el postest tener en cuenta a quién(es) dirigen su discurso también narraron en la entrevista que efectivamente así lo hacen. E5, por ejemplo, informó de manera explícita que él ciertamente piensa en su lector cuando inicia la elaboración de sus textos y cómo esto hace que él decida usar el lenguaje de maneras distintas en ellos:

E5: Yo pienso al principio a quién va dirigido. Por lo menos todos los textos que yo he escrito digo que van dirigidos a mis docentes, entonces por eso trato de utilizar un lenguaje aterrizado, esas cosas que pueden ser muy del común, no elaboró mucho dentro del campo. Pero en el lector sólo pienso en el principio... '¡ah, bueno!, ¿esto va para quién?'. Si fuera algo para mi mamá desde el principio sabría... [E5 - Entrevista]

E8 relató algo similar a lo que comentó E5. Conforme a una de sus intervenciones y que presento más abajo, ella indicó dos aspectos en los que piensa constantemente para redactar sus textos y que dependen de la audiencia a la que ella dirige su discurso: el tema y el vocabulario; el primero, debe ser lo suficientemente interesante como para que otra persona quiera leer su texto y el segundo, que debe ser variado, incluyendo, por ejemplo, expresiones idiomáticas, con el fin de hacer que otras personas entiendan sus ideas. A continuación, sus palabras:

E8: Siempre pienso que el tema sea llamativo independientemente de lo que se escriba, digamos, si se hacen ejercicios solamente de inglés. Siempre busco eso, que sea interesante. Es importante. ¿Por qué?, porque eso hace que más gente te quiera leer y pues de eso se trata. Para eso escribimos, para eso leemos, bueno, desde mi punto de vista.

Lina: Entonces cuando tú escribes piensas en que sea interesante, ¿para el lector?

E8: Para el lector. Eso me lo ha introducido mucho el curso. Siempre es “que se entienda”, “¿pero esto qué es?”, “pero no sé qué”. Uno piensa que las palabras que uno tiene, las tiene bien porque uno las entiende, pero obviamente ¡neh!. Entonces para expandir las ideas, hay que buscar otras cosas. Si ni siquiera uno piensa que en el inglés también hay oraciones que son, ¿cómo decirlo?, expresiones que no significan lo que dicen. [E8 - Entrevista]

Durante la entrevista con E9, por citar un último ejemplo, la invité a recrear la primera sesión de escritura para un texto nuevo que debía escribir. Tras darle esa instrucción, procedí a preguntarle: “¿qué es lo primero que tú haces cuando te vas a dedicar como tal a la actividad de escribir?”. Su respuesta a mi pregunta fue:

E9: ¿Qué es lo primero que yo hago? Pensar en lo que voy a decir para que la otra persona me entienda, porque muchas veces uno escribe y uno cree que la gente entiende lo mismo que uno y lo que uno está plasmando ahí. [E9 - Entrevista]

De acuerdo con el extracto anterior, lo primero que hace E9 es identificar el propósito por el cual va a escribir su texto, pero esto en función de que alguien más entienda las ideas que plasmará en su escrito. Esto indica que considerar la audiencia es uno de los aspectos que ella tiene en cuenta al momento de escribir y del cual también dependerá lo que ella quiera expresar en un texto particular.

5.2.2 Escribir con un propósito comunicativo claro

E5, E8 y E9 manifestaron explícita e implícitamente que para la composición de sus textos tienen un propósito o intención comunicativa. E9 ya hacía esto evidente en el último ejemplo que presenté en el apartado anterior al referirse a que una de las primeras actividades mentales que ella emprende para escribir es reflexionar sobre qué es lo que quiere transmitir. E8, por su parte, dio cuenta de esto al comparar y resaltar la diferencia en cuanto al enfoque con el que se enseñaba la escritura entre el curso que aquí reporto y otros cursos de inglés anteriores en los que ella fue parte. Según E8, el enfoque para la enseñanza en otros cursos era la gramática de la lengua y el vocabulario, mientras que el presente curso propendía por el desarrollo de las ideas, dependiendo de qué se quisiera

expresar en el escrito, es decir, dependiendo de los propósitos comunicativos del escritor, lo cual fue positivo para E8, pues le facilitó abordar la escritura:

E8: Antes eso [la gramática y el vocabulario] era lo primordial, porque eso era lo que le enseñaban a uno en los otros cursos. Entonces ese cambio es fundamental, que uno ya estructura más la idea y piensa más en la idea y qué quiere decir en la gramática o el vocabulario. Uno le dice a ustedes: “¿qué escribo acá si quiero decir esto?”. Ya como que uno usa esa enseñanza para usarlo en algo práctico para lo que está haciendo. Y eso hace que uno se lo interiorice más y que sea más fácil escribir oraciones en otros contextos. [E8 - Entrevista]

E5, otro de los tres estudiantes, expresó de manera muy sucinta en una de sus intervenciones: “E5: Eso es lo primero en lo que yo pienso [cuando empiezo a escribir]: ¿qué voy a decir?, ¿qué voy a transmitir? [E5 - Entrevista]”.

Preguntarse sobre lo que se quiere comunicar al empezar a escribir es una señal clara de que E5 se propuso cumplir con uno o varios actos ilocutivos en sus escritos, entre ellos comunicar sus opiniones y generar algún tipo de impacto emocional en sus lectores, así como lo aseveró cuando indagué si él consideraba tener alguna fortaleza en la escritura en inglés tras su paso por el curso Intensivo III y IV:

Lina: Entonces ahora, ¿cuáles crees tú que son tus fortalezas en escritura en inglés?

E5: ¿Mis fortalezas? Puedo escribir oraciones concretas que expresan algo; es una de mis fortalezas.... Ya puedo plasmar mi opinión y que se refleje en mi lector a través de mis escritos. [E5 - Entrevista]

E5: ¿Qué otra cosa?. Me parece que mis oraciones -y lo he demostrado- me parece que mis oraciones son capaces de expresar también sentimientos, que es un ejercicio interesante.

Lina: O sea, ¿cómo lograr impacto sentimental?

E5: ¡Claro!, que es lo que pretendería en español uno lograr hacer. Una elaboración que sensibilice. Ahora digo: “soy también capaz de hacerlo en inglés”. Soy capaz de generar una reacción aparte de transmitir el mensaje. [E5 - Entrevista]

Los dos fragmentos anteriores indican que E5 es consciente de que con lo que escribe él no solamente expresa en sus oraciones su conocimiento sobre la gramática

del inglés, sino que comunica propósitos comunicativos que se ven reflejados en los textos que construye.

5.2.3 Asegurar el desarrollo ilocutivo

De acuerdo con las descripciones de E8, E5, E9 y E6, estos cuatro estudiantes son conscientes de que consideran el desarrollo ilocutivo de lo que escriben, pero ellos lo entienden como organizar la información y darle una estructura al texto que permita seguir el desarrollo de las ideas. E8, por ejemplo, señaló que, a causa de la práctica prolongada de la escritura, ella ahora considera cómo desarrollar una idea que se ha propuesto expresar en un texto. Esto consiste en pensar otras ideas que le ayuden a expresar su idea inicial para luego sí trabajar con ellas desde la gramática de la lengua. Así lo expresó E8:

Lina: Entonces, escribes una idea y después de escribir una idea, ¿qué más haces?, ¿qué piensas?

E8: Desarrollarla. Entonces empiezo a pensar en qué me ayudaría para reforzar lo que estoy diciendo en el primer párrafo. Entonces las características iniciales, digamos, no sé. Lo que quiera decir y sigo con la misma gramática. Ya teniendo eso, ya he aprendido. Y eso realmente lo he aprendido a través de todos los párrafos que hemos hecho y es algo que ya es más fácil. [E8 - Entrevista]

E8 comentó de igual forma que ella adoptó una estrategia personal para facilitar el desarrollo de lo que desea comunicar, es decir, de sus propósitos comunicativos: plantearse objetivos por párrafos. Ella transfirió esta estrategia a sus textos en español también, que, según ella, aprendió al trabajar la escritura en inglés:

E8: Entonces como en el inglés es: “usted tiene que hacer esto y esto”, entonces me voy y me lanzo de una vez y lo hago. Entonces en mis trabajos en la carrera ya también lo hago: “¡ya!, tengo que hacer esto”. Y a veces me pongo objetivos por párrafo, entonces ya es más fácil.

Lina: ¿Entonces planeas una función para el párrafo?

E8: Si. Acá voy a decir esto. Acá voy a decir esto. Porque ya de tanto leer y leer y con ustedes que es lea y escriba, lea y escriba, entonces uno ya se da cuenta de cómo estructurar las cosas para hacerlas más entendibles. Vamos a decir esto, chulito. Y vamos a decir esto y esto y esto y esto y se busca la manera. [E8 - Entrevista]

En el extracto anterior, E8 describe que considera el desarrollo ilocutivo para un texto en términos de organizar la información y de tener una estructura que le permita a otro seguir y entender lo que se ha intentado expresar, lo cual se asemeja a la manera en la que E5 y E9 describen su aprendizaje sobre este asunto:

E5: [Después de pensar en qué voy a decir], [l]o segundo [que hago al momento de escribir]... yo empiezo a hacer una estructura básica de lo que quiero decir y cómo lo voy a desarrollar dentro del texto. [E5 - Entrevista]

Lina: Y como tal en la construcción de los textos, ¿cuáles consideras que ahora es un fuerte para ti?

E9: ¿En la construcción? Bueno, lo que te digo y las habilidades que tengo ahora. El hecho de organizar mis ideas y decir a, b, c y listo. Organización. [E9 - Entrevista]

La estudiante E6, por otro lado, aunque no es consciente de que escribir con un propósito comunicativo fue una de las habilidades de escritura que desarrolló en el curso que aquí reporto, ella recordó que “estructurar” un texto fue una de las dificultades que tuvo que enfrentar y superar durante el curso. E6 señaló que antes ella consideraba que el desarrollo de un texto se fundamenta en escribir oraciones principales y secundarias, más no en la combinación de actos ilocutivos:

E6: Lo más difícil para mí fue entender las estructuras. Yo no sé por qué. Yo no entendía que había un argumento y...para mí todo eso era como ideas principales y secundarias y ya. Entonces entender eso para mí fue muy difícil. [E6 - Entrevista]

Cuando E6 se refiere en el fragmento anterior a que hay argumentos y no ideas principales como tal da cuenta de que entendió que sustentar a través de argumentos es uno de los actos ilocutivos necesarios para el desarrollo de un texto o “estructura” discursiva que pretende defender una posición al respecto de un tema o situación. E6 detalló un poco más cómo desarrolla un texto en el cual se propone argumentar:

E6: Luego, ya uno empieza a dar una introducción. Y en el primer párrafo mismo como la idea principal, la tesis, qué es lo que debe decir. Ya luego es desarrollar eso; ya sea con argumentos, con un ejemplo o lo que sea que nos estén pidiendo. Y desarrollar en los párrafos que sea necesario. Y al final en la conclusión, pues, debe tener un recuento como de todo y volver a retomar la idea principal. Con eso ya en la mente es más fácil. [E6 - Entrevista]

De acuerdo con las descripciones anteriores de E8, E5, E9 y E6, estos cuatro estudiantes son conscientes de que consideran el desarrollo ilocutivo de lo que escriben, pero ellos lo entienden cómo organizar la información y darle una estructura al texto que permita seguir el desarrollo de las ideas.

5.2.4 Asegurar el desarrollo proposicional

Los estudiantes E2, E5 y E8 son conscientes de que consideran el desarrollo proposicional al momento de escribir un texto en inglés. E5 hizo referencia a este aprendizaje cuando quise explorar con más detalle cómo él desarrollaba la estructura básica (presentado en el apartado anterior), es decir, cómo aseguraba el desarrollo ilocutivo de sus textos. A continuación, presento la conversación que sostuvimos al respecto:

Lina: Bueno, tú estabas hablando de la estructura básica. ¿Cómo preparas esa estructura básica? Es decir, ¿en qué piensas?, ¿en qué te basas? ¿Qué piensas en ese instante de crear la estructura básica?

E5: Debo admitirte que para mí es muy complejo, porque nosotros cuando adquirimos esa capacidad de hablar el español, desarrollamos ideas y le vamos dando conexidad a esas ideas por medio de unos conectores. Entonces para mí es muy difícil [hacerlo en inglés]... siempre que empiezo una oración, entonces recuerdo tus enseñanzas y digo: "bueno, ¿quién es el sujeto?", por ejemplo, en x texto, ¿estoy todavía hablando del que investigó o ya estoy hablando del investigado? Se me cruza eso con el sujeto. Y trato de concentrarme mucho en eso. [E5 - Entrevista]

Conforme a la anterior respuesta, E5 desarrolla una estructura básica conectando las ideas por medio de conectores textuales y organizando la información en la proposición en la cadena Sujeto+Verbo+Complemento. Además, reflexiona sobre el desarrollo de sus ideas de acuerdo con lo que él ha escrito anteriormente y lo que desea continuar desarrollando, indicando así que E5 hace un trabajo consciente por asegurar el desarrollo proposicional en sus textos.

En un segundo ejemplo para ilustrar este punto, E8 resaltó que antes no se le ocurrían maneras de cómo continuar desarrollando sus textos, al parecer porque no sabía cómo conectar sus ideas. Sin embargo, ella también señaló que eso cambió porque ahora se expresa en sus textos de manera que sus párrafos estén conectados y

le facilite al lector seguir su composición. Al preguntarle a E8: ¿concretamente qué aspectos o habilidades . . . crees que tú has mejorado en escritura?; esto fue lo que ella respondió:

E8: En la escritura, ¡uy!, he mejorado la forma de expresarme y de expresar mis ideas cien por ciento. Antes era como “no sé qué más decir”. Ahora es “y tal cosa y tal cosa”. O sea, la conexión. Las formas de poder expresarme cambiaron totalmente.

... siempre intento que la conexión entre los párrafos sea fácil de seguir para el lector. [E8 - Entrevista]

Por otro lado, E2 realizó una intervención en la que él mencionó que una estrategia de escritura importante que él adoptó cuando escribe en inglés es la de expresar de forma más simple las ideas que desea transmitir. Paralelamente, E2 indicó que para lograrlo se debe utilizar los conectores textuales correctamente. Veamos:

E2: Y ahora que como vimos que la forma de expresarlo en español es muy diferente. El inglés es mucho más directo y mucho más simple. Y hay veces que en español uno puede dar muchos más rodeos. Esa tal vez es la otra estrategia: pensarse cuál es la manera más simple de dar esa idea. Tratar de no utilizar mal los conectores, yo creo. [E2 - Entrevista]

E2 reflexiona conscientemente sobre las relaciones y significados que establecen y se realizan en las oraciones al referirse a la idea de que para hacer sus ideas más claras y sencillas debe usar los conectores textuales que unen unas ideas con otras. Así, de acuerdo con los tres ejemplos anteriores, E2, E5 Y E8 concuerdan en que prestan atención a los conectores textuales principalmente con el fin de asegurar el desarrollo proposicional de sus textos.

5.2.5 Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usa para la expresión escrita

Todos los seis estudiantes que demostraron en los párrafos del postest haber usado en ellos un conocimiento más rico y correcto de la gramática del inglés son plenamente conscientes de que desarrollaron esta habilidad de escritura. Esto resulta ser bastante interesante teniendo en cuenta que los estudiantes del curso no recibían instrucción gramatical explícita. De acuerdo con sus descripciones, la organización de la información

en la oración (E2, E5, E7 y E9), la ortografía (E8) y la puntuación (E5, E6 y E7) fueron los aspectos de la gramática en los que pudieron evolucionar.

Mientras E2 reflexionaba sobre lo que pensaba o hacía al momento de iniciar la redacción de un texto, él señaló que una vez selecciona y se informa sobre el tema que desea explorar en un texto en particular, él procede a escribir algunas líneas. E2 describió luego lo que él toma en consideración durante la construcción de esas líneas:

E2: Sí, pues digamos que uno hace esas líneas y trata de que ya queden bien para seguir... Sigo pensando en qué términos utilizar. Sí, en las palabras, en los verbos siempre y que todo sea gramaticalmente bien.

Lina: O sea, cuando dices gramaticalmente bien, ¿en qué piensas?

E2: Sujeto, verbo y complemento. En eso siempre uno piensa: ¿cuál es el sujeto, el verbo que voy a utilizar y al final el complemento de la acción? [E2 - Entrevista]

Según el fragmento anterior, E2 repara sobre la organización de la información en la oración, que está definida canónicamente como la secuencia de sujeto y predicado; este último compuesto por el verbo y los complementos u objetos del verbo -directo e indirecto- y que E2 identifica de manera simple como sujeto+verbo+complemento, pero que, como mencioné en el apartado anterior, corresponde también con el desarrollo proposicional del discurso. Asimismo E2 resaltó que empezó a distinguir más claramente las formas verbales de acuerdo a los tiempos verbales:

E2: ...uno empieza a ver o a diferenciar entre el pasado, el presente o por utilizar el conector para futuro, el auxiliar perdón, el auxiliar del futuro. [E2 - Entrevista]

E9 y E7 dieron cuenta, al igual que E2, de que contemplan conscientemente la organización de la información en la oración:

Lina: ¿Consideras que has aprendido algunas estrategias de escritura específicas?

E9: Sí. Por ejemplo, esa que te estoy diciendo de tener presente lo que dice la profe todas las clases: "piensen quién es el sujeto, qué es lo que está haciendo, cuál es el complemento de la oración y ahí inicien". [E9 - Entrevista]

E7: Antes yo lo escribía de chorro. Ahora como que ya tengo el tatuaje de sujeto, verbo, complemento. Y cuando sé que no tiene coherencia me devuelvo y vuelvo a pensar en sujeto, verbo, complemento. [E7 - Entrevista]

A diferencia de E2, E7 y E9, la estudiante E8 conoce bien que uno de los aspectos en los que mejoró su conocimiento de la gramática del inglés es la ortografía, tal cual como ella lo expuso en una de sus intervenciones:

E8: ¿Así qué otra cosa de pronto? He mejorado mi ortografía demasiado. Uno a veces sabe cómo se pronuncia la palabra o la ha escuchado, pero no tiene la menor idea de cómo se escribe correctamente. O sea, ortografía. Y pienso ahora más en eso. Eso es fundamental. Sí, en el inglés ha sido diferente. [E8 - Entrevista]

E6, por otra parte, habló del uso correcto de la puntuación y cómo reconoce que este aspecto sufrió cambios, pues al inicio del Intensivo III y IV consideraba que la puntuación no era su fuerte a pesar de haber tenido en otros escenarios instrucción explícita al respecto.

E6: Lo de la puntuación también ha cambiado para mejor. Pues a pesar de que obviamente le enseñan la puntuación a uno y todo, pues, también en las cosas que yo leo son muy mecánicas y con tantas cosas y tanto gráfico, entonces lectura concreta como tal, yo poco. Poco leo. Entonces por eso la puntuación era muy flojita. Y ahorita ha mejorado. [E6 - Entrevista]

5.2.6 Interpretar lo que se escribe cuando se escribe

Según las descripciones del grupo de seis estudiantes que desarrolló esta habilidad en el curso basado en desempeños auténticos comunicativos, cinco de ellos (E2, E5, E7, E8 y E9) reconocen abiertamente que interpretan lo que escriben durante el proceso de composición. E2, por ejemplo, aseveró que se pone en el papel de lector al referirse a la idea de que mira con otros ojos sus textos. Esa mirada, según él, puede tener dos orientaciones: la identificación de errores para su posterior solución, en primer lugar, y en segundo, la comprensión de lo que escribe. Para lograr efectivamente el objetivo de la segunda orientación, E2 argumentó que él relee su texto para determinar si sus ideas expresadas son contradictorias, lo cual sugiere que él interpreta lo que ha escrito anteriormente y lo que sigue para poder llegar a hacer tal evaluación; esto se corresponde con las estrategias de interpretar retrospectiva y prospectivamente. En seguida presento las palabras de E2, que surgieron tras preguntarle explícitamente sobre

cuáles consideraba él eran las habilidades de escritura que había mejorado a lo largo del curso:

E2: Creo que mejoré mucho la lectura indudablemente.

Lina: ¿La lectura también la ejerces cuando escribes?

E2: Claro, porque uno escribe y luego lee si eso está bien y efectivamente una mira con otros ojos para ver si encuentra errores y si encuentra sentido. Y en la medida en la que va avanzando y escribiendo nuevamente, uno desde el principio va leyendo por si se contradice, por si antes estaba escribiendo en pasado y ahora cambió al presente. Entonces uno cambia y si ve regular el texto. Leer y escribir yo creo que van muy conectados. Y en este proceso que nosotros estamos haciendo ha sido muy importante leer para poder escribir bien. [E2 - Entrevista]

Adicionalmente E2 detalló que escribir auténticamente le impuso desarrollar tales estrategias interpretativas, mientras que eso no fue posible en otros cursos de inglés como lengua extranjera cuando la enseñanza de la escritura está basada en escribir oraciones aisladas:

E2: Tal vez precisamente por la dinámica del curso que es distinta a la catedrática uno se anima más a releer para poder seguir escribiendo. En los otros procesos que era simplemente unas frases pequeñas, uno no le ponía tanta atención a eso. Entonces uno hacía una oración y pasaba a la otra y ya. Pero acá es más complejo, porque tú para poder dar una idea, tienes que ver que está bien escrita. Te obliga a leer; te obliga a cambiar términos y te obliga a escribir y a grabártelos y a apropiártelos. [E2 - Entrevista]

De manera similar a E2, E8 afirmó que también lee una y otra vez sus textos con el fin de determinar si existen las conexiones esperadas entre las ideas que expresan las oraciones que ha escrito (realización del valor proposicional e ilocutivo), usando su conocimiento de la gramática del inglés. Para ella, lo primero predomina sobre lo segundo para que el trabajo de escritura sea exitoso, lo que indica que E8 es consciente de que interpreta lo que escribe, al menos prospectiva y retrospectivamente, como una habilidad para la escritura. El siguiente fragmento lo muestra:

E8: ... uno siempre tiende a leer y releer, releer, releer. Entonces eso ayuda mucho.

Lina: Entonces tú escribes y relees, escribes y relees.

E8: Sí. Para que se vea la conexión. Para mí es importante que se vea la conexión entre las ideas, porque pues de eso se trata. Tampoco es de poner

ideas así a la ligera. Sólo porque toca poner “sujeto-verbo-complemento” y “sujeto-verbo-complemento”. Sino que eso ayude de verdad a que se vea mejor el trabajo en la escritura. [E8 - Entrevista]

Por otro lado, E9 aseveró que ella lee y relee lo que escribe a lo largo de los párrafos que va construyendo con el objeto de identificar si ha transmitido efectivamente lo que tenía en mente (que interpreto como los propósitos comunicativos que se propuso alcanzar con su texto) y se refirió a esto como la claridad del texto. Para ella, la lectura y la re-lectura le permiten darse cuenta cuándo eso no ocurre, lo cual a su vez la lleva a corregir y replantear las ideas que ha escrito. Pareciera entonces que E9 evalúa la relevancia de lo que incluye en un texto particular (discriminación). Su descripción al respecto fue la siguiente:

E9:yo voy escribiendo uno o dos párrafos, leo y si veo que no queda claro o no me gusta, entonces empiezo a corregir y yo sé que hasta que esos uno o dos párrafos no me queden claros, no sigo porque no me gusta escribir de chorro y después porque se me va todo. No, no, me gusta.

Lina: Y cuando tú dices, pues también lo borró si no me gusta, ¿ese “no me gusta” se refiere a qué aspectos?

E9: No me gusta es porque tengo una idea en la cabeza y cuando la leo, algo me falta, esto no me gustó, entonces cambiamos esto porque no se me entiende y lo empiezo a cambiar. Entonces empiezo a cambiar porque no es lo que tengo en mente. [E9 - Entrevista]

Finalmente, E7, también informó, aunque no tan detalladamente, que ella recurre a la lectura de sus textos. Para ella, la lectura se convirtió en una norma o hábito para lograr elaborar textos bien desarrollados:

Lina: Y bueno, tú decías: “yo vuelvo y miro y pienso y miro y releo”, ¿o sea que la lectura es un proceso que también te acompaña en la escritura?

E7: Sí, por supuesto. Hay que releer porque incluso escribiendo en español. Releer es como una norma de escritura en el idioma que sea. Es importante tener buena comprensión lectora para tener un buen desarrollo a nivel textual. [E7 - Entrevista]

5.3 Otros aprendizajes

Los datos que recogí para este estudio por medio de la entrevista, además de permitirme dar respuesta a mis preguntas de investigación, revelan que la experiencia pedagógica

que vivieron los estudiantes que desarrollaron sus habilidades de escritura como quienes no, impactó su aprendizaje en otros aspectos. Según sus descripciones, su vocabulario se expandió, transfirieron y usaron algunas de las habilidades de escritura que desarrollaron en inglés a su lengua materna (español), empezaron a ver el inglés como una lengua para la comunicación en la vida cotidiana, aumentaron la confianza en sí mismos para usar la lengua y adquirieron mayor autonomía en su aprendizaje de la lengua.

5.3.1 Ampliación del vocabulario

En cuanto a la ampliación del vocabulario, siete de los nueve estudiantes informaron que esta fue una contribución notable. La estudiante E8 se refirió a esto como un cambio que notó a lo largo del curso Intensivo III y IV(2017-1). A continuación, sus palabras:

E8: ... He cambiado mucho el vocabulario desde la primera vez que entregué [un texto]. Antes sólo sabía qué era “travel”, “travel”, “travel”. [risas] Entonces eso me ha ayudado resto a buscar y a aclarar otras cosas.

Lina: Ahora sabes más palabras.

E8: Sí, claro. ¡Muchísimas! Uno se da cuenta. [E8 - Entrevista]

Para el estudiante E1, por otro lado, la ampliación del vocabulario resultó ser una de sus fortalezas con respecto a la escritura al finalizar el curso. Él arguyó que una de las principales causas a la que se debe esto es la actividad auténtica de escuchar para entender los contenidos presentados en audios, que, aunque él no lo especifica, fueron producidos por hablantes de inglés para hablantes de inglés, es decir, eran materiales auténticos:

E1: Otra [fortaleza] es que he ampliado un poquito más el vocabulario, digamos que no por la rotación de escritura, sino los audios. A veces hay palabras que: “no, dijo tal cosa. Y eso ¿qué es?”. Y uno va aprendiendo cositas.

E1 agregó que el acrecentamiento del vocabulario se hizo tangible al poder prescindir del diccionario al momento de componer, por ejemplo, en el reporte de investigación, que fue el último texto que produjeron los estudiantes en clase:

E1: ...Y, ¡es más!, en este texto que estamos desarrollando ahorita [el reporte de investigación] puedo decir que casi el uso de un diccionario realmente ha sido el mínimo. Y creo que en parte es porque ya tenemos unas bases [refiriéndose al vocabulario]. En el primero sí me dio súper duro. [E1 - Entrevista]

La estudiante E4 reportó haber ampliado su vocabulario también. Ella, a diferencia de E1, cree que esta mejora radica en emprender la escritura diariamente, es decir, como una actividad prolongada en el tiempo, tal como sucede en la vida real:

E4: ... pues en el transcurso de todos los días: escribir, escribir, escribir, pues se va ganando mucho vocabulario, que es muy importante a la hora de escribir. ... O sea, creo que el vocabulario que tenía al inicio del curso era muy vago y ahora es bastante amplio. [E4 - Entrevista]

Otro estudiante (E5), al igual que E4, favoreció la actividad de escritura como fuente principal para expandir su conocimiento léxico del inglés, indicando que esto se debe a que cuando se escribe, el escritor busca siempre palabras con qué construir las ideas que desea transmitir en un texto escrito. Según E5, el léxico se convirtió en una fortaleza y una potencialidad con respecto al inglés:

E5: ... he encontrado potencialidades y fortalezas. ... el vocabulario. Uno tratando de construir una idea es como "bueno, y cómo digo esta palabra". Y vas construyendo un vocabulario ... Es que escritura, ¡no! Eso es para mí fue lo que más vocabulario me ha dado y lo que más avances me ha dado. En serio, ¡gracias! [risas] [E5 - Entrevista]

5.3.2 Transferencia de habilidades de escritura en inglés al español

Cinco del grupo de nueve estudiantes aseguraron que lograron aplicar en la escritura en español, su lengua materna, al menos dos de las habilidades de escritura que desarrollaron en el curso Intensivo III y IV(2017-1): escribir con un propósito comunicativo y asegurar su desarrollo discursivo de acuerdo con él. La estudiante E9, por ejemplo, así lo indicó cuando le pregunté: "¿Y has utilizado estas estrategias [de escritura] en algún otro momento que no sea para [el inglés]?:

E9: Sí, sí, por ejemplo, en mi carrera que tengo que hacer notas de enfermería o entregar pacientes, entonces lo hago: "qué es lo que estoy haciendo" y, pues, lo organizo todo y es mucho más claro y me ha ido súper bien.

Lina: ¿Escribiendo en español te ha ido mejor?

E9: ¡Claro!, porque ahorita que los profesores le revisan a uno cómo es su nota, qué es lo que está entregando y lo que le falta. Y no, ¡perfecto!, no pasa nada. Entonces yo ya sé construir y me pasan, pero es gracias a eso. Si no, uno es un revuelto de todas las cosas y ni siquiera sabe qué es lo que dijo. [E9 - Entrevista]

Según el anterior extracto, E9 reflexiona sobre los propósitos o intenciones comunicativas que tiene al momento de componer trabajos en español propios de su carrera, los cuales guían su texto en cuanto a la información que debe incluir y su organización. Esto, como ella afirma, ha resultado en mejores composiciones que sus docentes notan y reafirman en la calificación numérica a sus textos. Al igual que E9, la estudiante E6 insiste en que lo que aprendió en el curso sobre escritura y transfirió es la organización de la información en un texto, es decir, su desarrollo discursivo, que varía y no es el mismo para todos los textos:

E6: Yo ya aprendí a escribir hasta en español. A tener una forma antes de ponerme a escribir cualquier cosa y además que cada texto tiene su estructura; no todos son iguales. Entonces dependiendo del texto que uno vaya a hacer, ya uno debe pensar que tiene que tener una estructura especial y así es como uno lo va desarrollando. [E6 - Entrevista]

La estudiante E3 reportó de manera similar a E9 y E6 que antes del curso no tenía conocimiento de que la composición de un texto debe girar en torno a un propósito comunicativo claro, el cual orienta los actos ilocutivos o “funciones” (en palabras de E3) que cada párrafo cumplirá para contribuir al desarrollo efectivo de dicho propósito. E9 describió cómo lo aprendido en el curso contribuyó a su primera lengua:

E3: A mí me ha servido esto [el curso Intensivo III y IV(2017-1)] para el español, para muchos textos en español y he mejorado muchísimo en la escritura. ¡Muchísimo, estoy sorprendida!

L: ¿Sí?

E3: Sí, porque ya sé las funciones de cada párrafo. Yo sé qué debo decir en ese primer párrafo o en otro párrafo o en la misma estructura del mismo párrafo, el objetivo de cada párrafo. Uno a veces escribe por escribir y no se acuerda que debe tener un propósito. Entonces eso me pareció muy chévere; me ha servido mucho. Me ha servido muchísimo y mejorado mucho en eso... [E3 - Entrevista]

Lo fantástico que sucede con este traspaso de habilidades del inglés al español es que los estudiantes los ven traducidos en resultados reales y positivos en sus actividades académicas, como lo relató E9 al hacer referencia a sus notas de enfermería o E8 cuando nos contó que participó en una convocatoria para apoyar a un docente del programa de derecho de la UNAL como estudiante auxiliar. La tarea que debía realizar para ser aceptada era un ensayo, que E8 logró componer adecuadamente, lo cual la hizo acreedora a la plaza ofertada. E8 narró su experiencia así:

Lina: ¿O sea que estas estrategias también las utilizas ahora en español?

E8: Sí. Más ahora que tuve una convocatoria para una auxiliatura y tenía que hacer un ensayo de 6 hojas como en 12 horas. Menos mal yo ya sabía del tema y ya tenía un abordaje en el tema. Entonces ya tenía mi bibliografía y ya sabía de dónde coger. Pero entonces: “¿qué voy a decir?”, objetivo por párrafo. Y fue saliendo mucho más fácil y fue uno de los mejores ensayos de los que he entregado. Y me lo dijeron en la entrevista y pasé. [E8 - Entrevista]

Otro caso en el que es posible evidenciar cómo las habilidades de escritura transferidas al español tienen implicaciones directas en el ámbito académico de los estudiantes es el de la estudiante E6. Esta vez haciendo referencia a los resultados en informes de odontología, E6 informó que antes no se daba a entender con lo que escribía, asunto que cambió al empezar a trabajar de manera consciente en la forma en la que ella desarrollaba sus ideas:

E6: Pues yo me he dado cuenta [de que he aprendido a escribir en español] porque nosotros en odontología no hacemos muchos informes, no escribimos casi y lo que escribimos son cosas muy concretas. Después hay otras materias que nosotros vemos que son de componente social. Ahí ya es diferente; tenemos que escribir mucho. Y en este momento yo estoy viendo una materia de componente social. Cuando yo empecé..a nosotros nos piden muchos informes. Y en esos informes siempre me decían: “no, no se entiende”; “no, la forma...”. Y yo decía: pero, ¿cómo no entienden? Entonces el ver que acá esto, tiene una forma, una estructura, entonces me puse a leer los que ya había hecho y me di cuenta de que sí... uno solo empieza a botar cosas, la idea principal está por allá refundida. Ahí yo entiendo que ellos no me entienden. Yo sí en lo que escribí, pero ellos no. Ahorita ya me han dicho: “ya se entiende”; “ha mejorado”. Por eso mismo. Porque ya sé dónde van las ideas. Ya sé dónde se debe explicar. Ya sé cómo dar una conclusión. De eso me he dado cuenta. [E6 - Entrevista]

5.3.3 Uso del inglés fuera del aula de clase

Otro resultado que vale la pena destacar y que representa un fenómeno muy valioso es el de hacer la lengua inglesa parte de la comunicación fuera del aula de clase y en la cotidianidad; esto lo indican cuatro estudiantes (E2, E3, E5 y E8) que declararon que han usado el inglés en al menos dos escenarios diferentes al académico propio de la Universidad en el que ocurre la clase de inglés: en la calle con sus compañeros y en las redes sociales WhatsApp y Facebook. La estudiante E3 describió una anécdota sobre lo que le ocurrió con uno de sus compañeros de grupo en el que usaron en una situación real el lenguaje aprendido sobre direcciones:

E3: ... pero ya no lo veo [el inglés] tan lejos de mí como si yo nunca lo fuera a usar. Ya trato de relacionarlo, relacionarlo, porque el curso se da para eso, o sea, no es, o sea, tú necesitas pedir un café, necesitas aprender cómo pedirlo. Y eso uno lo hace constantemente. Tú necesitas saber cómo pedir una hamburguesa. O que día estábamos practicando y entonces [E2] nos dijo las indicaciones en inglés; lo hemos puesto en práctica. Entonces uno dice que esas cosas uno lo relaciona...

Lina: ¿En qué momento les dijo lo de las direcciones? ¿En la clase o por fuera [de la clase]?

E3: Por fuera. Íbamos saliendo. Estábamos afuera y entonces íbamos a buscar un lugar en donde tomar algo, entonces él nos dió las indicaciones en inglés. Entonces como que: “¡Lo hemos puesto en práctica en la vida real!”, dijo él. Y entonces pues uno dice: “ya uno lo está poniendo en práctica, sí”.
[E3 - Entrevista]

El estudiante E5, por su parte, relató que se resistía a tener contacto alguno con el inglés, pero que después de haber participado en el curso tal rechazo se transformó en amor por la lengua, lo que lo llevó a intentar comunicarse en inglés a través de algunas redes sociales en donde envía mensajes a algunos de sus amigos. A continuación, las palabras de E5:

E5: Era un rechazo muy fuerte [al inglés] que yo decía “¡uich!”. Ahora yo digo lo amo. Incluso, incluso, con algunas amigas muy cercanas trato de hacer el ejercicio de comunicarnos por redes sociales en inglés, obviamente paso a paso. Pero sí, yo creo que esa fortaleza se ha creado por el amor a la escritura y lo intento y lo intento y yo miro los chats y uno se trata de comunicar en inglés y uno dice: “algo está pasando”. Si ya lo estoy haciendo fuera de lo que a mí me exigen es porque he generado un gusto más allá del requisito. [E5 - Entrevista]

5.3.4 Desarrollo de la confianza para usar la lengua extranjera en la escritura

La confianza en sí mismo fue otro de los impactos positivos que el curso objeto de este estudio causó en cuatro estudiantes (E3, E7, E8 y E9). E8 argumentó que su percepción sobre el inglés era negativa para el inicio del curso Intensivo III y IV(2017-1). Según la estudiante, la lengua extranjera representaba una limitación que no pensaba llegar a superar, pues no confiaba en que ella tuviera las capacidades necesarias para leer y escribir en inglés. De hecho, lo anterior tuvo como consecuencia que E8 sintiera la necesidad de apoyarse en otros compañeros de clase para aprobar o hacer su trabajo, como lo ilustra a continuación los dos extractos siguientes:

E8: La debilidad en tanto el inglés es que lo sentía como una barrera indivisible. No lo comprendía y sentía que entre más iba a clase, con menos confianza. Menos confianza al momento de escribir y de cualquier cosa. Siempre que hacía algo, leía algo, tenía que preguntarle a un compañero: “¡venga!, ¿está bien?”. [E8 - Entrevista]

Lina: ... tú dijiste que la escritura era como una ilusión, ¿o sea, veías de manera muy alejada lo de la escritura en inglés?
E8: Sí, claro. Como te digo, o sea, ni un párrafo. Y, bueno, por ejemplo, los párrafos que yo hacía en mis trabajos. Yo escribí un artículo científico en la Nacho y para la publicación y todo tocaba ponerle el resumen; y para mí eso fue ¡uich!, el abstract. Y para mí eso fue. Era como: “¿qué escribo? Lo voy a meter a Google”. Pero me daba cosa, porque pues era una publicación. Me tocó pedir ayuda; menos mal tengo muchos amigos. ... Dejarle a otro que hiciera mi “abstract” porque no era capaz. ¡Ay, no, qué triste! Ahora sí soy capaz de hacer un “abstract”. ¡Obvio! ... [E8 - Entrevista]

Para E8 el sentimiento de incapacidad cambió a lo largo del curso, lo cual también le ha parecido beneficioso para continuar con su desarrollo académico y profesional:

Lina: ¿Entonces ahora qué es para ti la escritura en inglés?

E8: Sí, es más cercana. Es más compatible conmigo. Puedo desarrollar mis capacidades... Yo estudio Ciencia Política y pues, el inglés es fundamental y ojalá más idiomas. Digamos para auxiliaturas le piden a uno poder tener inglés o francés si se puede o hasta alemán. Entonces esto también me ayuda a creer más que puedo hacer esto y no que me toca. [E8 - Entrevista]

La estudiante E9 coincidió con E8 en que, para el inicio del Intensivo, el inglés y la escritura en esta lengua se les presentaba como algo alejado que tuvo repercusiones negativas en situaciones de la vida real. Así lo describió E9:

Lina: O sea, ¿antes cómo considerabas la escritura en inglés? ¿Como algo cercano, algo lejano?

E9: No. Algo lejano. O sea lejano. Yo decía: “no, eso no es lo mío.” Y yo por lo menos tuve la oportunidad de viajar al extranjero y no, yo no podía. Eso no es para mí. Yo hablo en español, me entiendan o no me entiendan. No me daba la oportunidad. Ahora siento ... ganas de volver. [E9 - Entrevista]

E9 reitera que el sentimiento de incapacidad se asoció también con otros sensaciones tales como el miedo, sensaciones que se fueron transformando al descubrir que ella era capaz de escribir un párrafo bien redactado con poca ayuda del diccionario o de un traductor y usando el vocabulario que aprendía día tras día. Esto representa para ella un avance bastante significativo en su proceso de aprendizaje del inglés y la escritura:

Lina: O sea, ¿antes al principio tenías como susto?

E9: Susto y terror, ¡pánico!. Y yo decía: “yo no voy a servir para esto”, “yo no sigo”, “yo no lo sé hacer”, pero ya uno avanza y dice: “esas dos palabritas las aprendí y esas dos palabritas las puedo aplicar” y así. Así voy. Así, por ejemplo, con el texto de ahorita [reporte científico] y se nota el cambio. Se nota. Otra vez que tuvimos un trabajo, como un foro, y ahí dije: ¡Dios! Y escribo un párrafo, que bueno, no lo he escrito mal. Pude responder a la pregunta que me hacían y lo estaba haciendo yo. Entonces eso es como un avance para mí . . . Aprender a escribir aunque sea un párrafo, dos párrafos. Escribir un párrafo para mí es: “he aprendido”; “sí, sí, puedo”, pues con ayuda con el diccionario, pero no es como toda la frase como lo hacía antes que cogía toda la frase, traductor y ya, sino que aquí son como conectores, vocabulario que no sepa. Pero ya sé que viene antes de, que puedo escribir sin mentirme y sin colocar el texto completo [traducido]. [E9 - Entrevista]

La estudiante E7 compartió con E9 el miedo que genera no sentirse capaz de escribir en inglés, tal cual lo expresó cuando resolvió preguntarle: “¿te daba mucho miedo [escribir en inglés] al inicio [del curso Intensivo III y IV(2017-1)]?”. Su respuesta fue:

E7: Sí. Yo pensaba que lo que iba en lo que iba a expresar, iba a expresar una barrabasada; entonces prefería escribir lo básico y no pasar de tres líneas. Pero ahorita pues así uno escriba mal, lo hace y sabe que va a tener

unas correcciones pero que más o menos tiene el hilo del texto y que es capaz de hacerlo. [E7 - Entrevista]

Pero E7, al igual que E8 y E9, se sintió cada día más empoderada y capaz de emprender las actividades de lectura y escritura en la segunda lengua al término del curso, asunto que le pareció increíble:

E7: ... pues, personalmente a mí me parece increíble que yo -o sea, obviamente hay muchas cosas que me cuestan y que necesito muchas correcciones-, pero me parece increíble que yo por lo menos sepa estructurar una página completa cuando al iniciar del curso en el examen inicial me daba pánico saber que tenía que escribir un párrafo... La principal fortaleza que yo he desarrollado con el curso es la confianza, pues si no, eso no pudiera arrancar por ningún lado. [E7 - Entrevista]

Por otro lado, la estudiante E3 comentó que, en su caso, la confianza para usar el inglés en la escritura se debe a que ella cuenta ahora con las herramientas mentales (en sus palabras) o con las habilidades comunicativas que exige llevar a cabo la escritura de un texto. Esto fue lo que concluyó al preguntarle si consideraba que había aprendido sobre escritura en el curso que aquí reporto:

Lina: ¿Consideras que has aprendido sobre escritura?

E3: Bastante. ¡Muchísimo, muchísimo! Y es que yo dije. Digamos que, si me hubieras preguntado lo mismo al inicio del curso, yo te hubiera dicho que yo no era capaz de escribir un texto en inglés. ¿Más de una página? ¡No!. Pero ya ahora sí me siento con las capacidades o con las herramientas mentales - o no sé- para yo por lo menos hacer el esfuerzo de escribirlo. Tal vez no me quede perfecto de una o no lo haga bien, pero ya me siento con esas herramientas para hacerlo. [E3 - Entrevista]

5.3.5 Autonomía en el aprendizaje

De acuerdo con las descripciones de cuatro estudiantes (E2, E3, E5 y E8), parece ser que el curso promueve en ellos una mayor autonomía en el aprendizaje del inglés. Este grupo de estudiantes hizo del uso del inglés parte de su cotidianidad para comunicarse con otros en situaciones del diario vivir y a través de redes sociales, haciendo gala de autonomía en el uso y el aprendizaje de la lengua. E2 me explicó durante la entrevista que los nueve estudiantes hacían parte de un chat grupal de WhatsApp, que ellos habían decidido crear de manera voluntaria. Él describió cómo funcionaba dicho chat:

E2: Uno escribe de manera informal a través del chat. Entonces nosotros en el Grupo X tenemos un grupito [de chat en WhatsApp] que le llaman “XXXX” y ahí...

Lina: ¿pero ahí chatean en inglés?

E2: Sí. Hay partes en español o en spanglish y todos tratamos de hacer la frase en inglés, pero ahí la vamos utilizando. Entonces eso yo creo que es una estrategia. O sea, digamos, llevar eso a la cotidianidad de verdad. Y empezamos a hablar en inglés para que se nos queden más expresiones o preguntar algo o decirle en inglés de determinada manera o hacer el spanglish. Si uno no puede hacer esa parte que hace en español en inglés, pues por lo menos el término que uno si se sabe lo da en inglés. Entonces esa es una de las estrategias. [E2 - Entrevista]

La estudiante E8 reafirmó la existencia del chat en esa red social y mencionó que se comunicaban en inglés por este medio, sencillamente porque sentían la confianza suficiente en sí mismos para hacerlo. El siguiente es un fragmento donde lo anterior se revela:

E8: Tenemos un chat.

Lina: Tienen un chat, sí ... ¿Entonces también utilizan la escritura como herramienta [para comunicarse]?

E8: Sí, como herramienta. ¡Mucho! En el WhatsApp. Digamos con [E5] uno ve en el Facebook cosas en inglés. ¡Sí, claro! Ya uno es más abierto a escribir cosas en inglés. Y es: “¡ah, yo ya puedo!”. [E8 - Entrevista]

E8 manifestó además que a través del chat compartían ideas y oraciones que todos los integrantes del grupo descubrían durante el trabajo de comprensión de materiales auténticos (vídeos, podcasts, lecturas). Esto fue lo que sugirió E8 al explicar cómo usaban el chat:

E8: Tenemos un chat... El chat se usa para dos cosas. Lo primero para saber el cambio de clases, de cosas, de inglés y de todo eso. Cuando se tienen que hacer ejercicios, digamos, para el “Role-plays”, entonces se intenta...

Lina: ¿Practicar?

E8: No practicar, sino que las oraciones que se hicieron en la clase, es decir, sus oraciones, las que se construyeron, las suben al chat. Entonces ya todos tienen lo que uno escribió y dice: “¡ah, yo me equivoqué en esto. Esto me sirve.

Esto me sirve". Y así. No hay esa individualidad de que yo tengo que sacar mejor nota. Eso lo odio. Eso me gusta del inglés. Lo importante es que aprendamos y que a todos nos vaya bien. [E8 - Entrevista]

Desde otro punto de vista, la estudiante E3 recordó que en el chat ella y los otros integrantes del grupo bromeaban, pero usando palabras que aprendían durante la clase. Según ella, esta actividad le permitió aprender y recordar más y de manera más fácil el vocabulario que iba adquiriendo. Sus palabras fueron:

E3: En el chat siempre están haciendo bromas con lo que aprendimos en inglés. Y creo que eso nos sirve a todos, porque lo estamos usando. Así sea recochando, pero ya sabemos qué significa esa palabra o qué queremos dar a entender. Y no se nos olvida tan fácil. Sí, "esto es tal cosa", entonces cuando uno lo utiliza, se le queda a uno más. La recuerdo más. [E3 - Entrevista]

Además del uso del chat, E3 también se refirió a otra de las actividades que emprendió autónomamente para enriquecer su aprendizaje sobre la escritura: releer, comprender e interpretar los diferentes textos que eran abordados en clase con ayuda de un tutor, pero de manera individual, lo cual, según E3, le facilitó el trabajo de composición de sus textos. Seguido presento un extracto con la descripción de E3 sobre este proceso de relectura:

E3: Cuando leemos en inglés en clase, a veces retomo los textos. Digamos que la última semana no lo he hecho porque hemos estado muy saturados de trabajo, pero antes sí retomaba los textos y trataba de ver y de decir: "¿por qué nos está diciendo esto?". Y como de encontrar esas palabras claves, los conectores que son esos que orientan que se está haciendo en el párrafo. Si se está comparando o describiendo, dando un ejemplo, argumentando y cosas así. Entonces a veces yo voy y retomo esos textos en inglés. Casi siempre. Creo que en todos los textos lo he hecho. Lo retomo y veo las estructuras para más o menos guiar la mía. La de mi texto. Eso es otra cosa que he hecho.

El estudiante E2, por su parte, expresó que su trabajo autónomo funcionó con la música. Él recordó cómo después de haber trabajado con un tutor en una canción de un cantautor americano en la estación de *Music*, él empezó a buscar otras canciones del mismo cantautor no solamente para escucharlas, sino para realizar el mismo trabajo que haría con un tutor, pero esta vez, sin su intervención:

E2: Habíamos visto una canción de Johnny Nash y yo ese mismo día, pues, a mí me gustó la canción, ¡muy chévere cantaba el negrito!, entonces yo me fui a la casa y lo busqué y generalmente hago eso con toda la música. Voy, miro qué más música buena tiene y encontré “hold my tight”

Lina: “Hold me tight”.
E2: “Hold me tight”, entonces que la letra y empecé aprendérmela y empecé a mirar él cómo pronunciaba ciertas cosas y creo que al final me la aprendí. Entonces esa es otra de las estrategias que utilizo.

6. Discusión

El interés por realizar este estudio surgió principalmente de mis observaciones informales docentes sobre el desarrollo de habilidades de escritura por parte de los estudiantes que ingresaron al curso Inglés intensivo III y IV en 2016(II), diseñado para permitirles a los estudiantes trabajar con materiales auténticos en inglés y realizar desempeños auténticos comunicativos. Al iniciar el curso en el primer semestre de 2016, noté que las habilidades de escritura de los estudiantes eran muy elementales; sin embargo, pude notar también que al finalizar el curso los estudiantes contaban con diferentes habilidades de escritura que les permitieron comunicarse efectivamente en inglés. A partir de este fenómeno es que decidí que el uso de materiales y actividades de comunicación auténticos podía eficazmente desarrollar habilidades de escritura para la comunicación en lengua extranjera.

Los resultados que obtuve en la investigación cualitativa exploratoria que realicé con el curso de 2017(I) y que aquí he reportado sustentaron esta hipótesis. En primer lugar los párrafos producidos por los estudiantes indicaron que ciertamente seis de un grupo de nueve lograron desarrollar las habilidades de escritura que expuse en el marco teórico: considerar la audiencia, escribir con un propósito comunicativo, desarrollar el discurso ilocutiva y proposicionalmente, interpretar lo que se escribe cuando se escribe y utilizar el conocimiento gramatical con el fin de lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribe. Esto, en otras palabras, es alguna evidencia de que el curso contribuye a desarrollar la capacidad de los estudiantes para usar el inglés en la comunicación escrita. Esta capacidad, compuesta por ese conjunto de habilidades, se traduce en que los estudiantes pueden producir textos coherentes que corresponden a propósitos comunicativos.

Estos hallazgos guardan relación con aquellos que obtuvieron Ordóñez (2015a) y Sundana (2017) al enfrentar a estudiantes de inglés como lengua extranjera a problemas de comunicación con materiales auténticos. La primera autora concluyó que la habilidad de escritura mejoró notablemente al menos en lo que respecta a la organización de los textos, la gramática y el vocabulario. La segunda autora, por otro lado, además de identificar estos tres aspectos, señaló una mejor organización a nivel oracional y un desarrollo más adecuado del contenido con respecto al tema. Estas habilidades que tanto Ordóñez (2015a) como Sundana (2017) señalaron a modo general corresponden con al menos tres de las habilidades de escritura que yo identifiqué: el desarrollo ilocutivo, el desarrollo proposicional y el uso del conocimiento de la gramática para lograrlos.

En segundo lugar, entrevistas en profundidad a los estudiantes demostraron que los seis que desarrollaron sus habilidades de escritura en el curso fueron conscientes en gran medida de cada una de ellas. Las habilidades que contaron con mayor reconocimiento por parte de los estudiantes fueron el uso del conocimiento gramatical para lograr propósitos comunicativos (6), considerar la audiencia (5) e interpretar lo que se escribe cuando se escribe (5). En cuanto a la primera, resultó bastante interesante que así fuese, teniendo en cuenta que los estudiantes no recibieron instrucción explícita de la gramática del inglés; por el contrario, se les instruyó en resolver los problemas de comunicación tal como sucede en un comportamiento lingüístico auténtico, a través de la interacción con otros y atendiendo al contexto y las circunstancias sociales y comunicativas particulares en las que un texto fue escrito. Esto brinda algunos indicios de que el manejo pedagógico implícito de la gramática de la lengua extranjera, más parecido a como sucede cuando se adquiere una primera lengua, puede ser al menos tan provechoso como instruir al aprendiz como si este se estuviese preparando para ser un especialista de la lengua.

En cuanto a la segunda y tercera habilidades, ambas parecen indicar que la percepción de los estudiantes sobre la escritura en general es ahora la de acto comunicativo. Esto implica tener en cuenta que ellos se van a comunicar con otros, lo cual, a su vez, hace que se posicionen como lectores de sus propias composiciones, buscando que la representación del significado del texto que escriben por parte del lector

sea la que esperan. Las habilidades de escribir con un propósito comunicativo, asegurar el desarrollo ilocutivo y el proposicional fueron reconocidas en menor medida (por 4, 3 y 3 estudiantes, respectivamente) pero de manera interesante: para ellos se trata de qué se quiere decir, qué estructura tiene el texto y cómo se conectan las ideas. Los estudiantes que representan así estas habilidades probablemente reflexionaron sobre estos aspectos durante la composición de sus textos, lo que podría señalar también que se convirtieron con cada texto en escritores cada vez más conscientes de su desarrollo en términos de significado.

Las características del curso parecen haber producido otros aprendizajes tanto para los seis estudiantes que desarrollaron sus habilidades de escritura y la consciencia sobre las mismas como para los tres estudiantes que no mostraron mejora relevante en la escritura. Su vocabulario se expandió (7 de 9 estudiantes), transfirieron y usaron algunas de las habilidades de escritura que desarrollaron en inglés a su lengua materna (5 de 9), empezaron a ver el inglés como una lengua para la comunicación en la vida cotidiana (4 de 9), aumentaron la confianza en sí mismos para usar la lengua (4 de 9) y adquirieron mayor autonomía con respecto a su aprendizaje de la lengua (4 de 9).

Respecto al vocabulario, vale la pena anotar que su aprendizaje no solo habla del aumento de la cantidad de palabras que los siete estudiantes tuvieron para el final del curso, sino de la habilidad de usar las palabras que ya conocían y construir con ellas sus discursos. El traspaso de habilidades de escritura del inglés al español, por otro lado, resulta ser bastante llamativo también. Normalmente lo que se espera es que los estudiantes hayan desarrollado ciertas habilidades de comunicación en la primera lengua que luego les sirvan de base para el desarrollo de la lengua extranjera. Sin embargo, en el curso que decidí explorar sucedió todo lo contrario, lo cual constituye otra señal de éxito en el aprendizaje del inglés, como argumenta Ordóñez (en imprenta):

... si no están eficazmente desarrolladas [las habilidades comunicativas en la primera lengua], y aún si lo están, la conexión de lo que se aprende en la lengua extranjera con lo que ya se sabe o se está desarrollando en la primera constituye una clave de éxito en el desarrollo de la lengua extranjera y puede ser igualmente un impulso importante en el desarrollo o mejora de las habilidades comunicativas en la lengua nativa. (p. 9).

Este resultado es consistente con un hallazgo transversal de la investigación realizada por Sierra López (2017) sobre una propuesta curricular basada igualmente en desempeños auténticos comunicativos y el uso de materiales auténticos para el español como primera lengua: la autora reportó que estudiantes universitarios de varios semestres y carreras extrapolaron las habilidades de escritura desarrolladas a sus prácticas de escritura a sus diferentes asignaturas.

Por otra parte, la autoconfianza parece ser un factor importante para los estudiantes para adquirir y desarrollar habilidades comunicativas en una lengua extranjera. Por lo que dicen los estudiantes, esto puede haber repercutido a su vez en hacer el inglés parte de su cotidianidad y en el aumento de la autonomía en su aprendizaje. Valdría la pena investigar más a fondo la posible relación entre el enfoque pedagógico basado en desempeños auténticos y el uso de materiales auténticos y el desarrollo de la autoconfianza y la autonomía en el aprendizaje.

En suma, puedo afirmar que los resultados encontrados en esta investigación exploratoria sobre el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en un curso en el que se trabaja a partir de materiales auténticos y que promueve desempeños auténticos comunicativos dan cuenta de un buen ejemplo de una práctica pedagógica exitosa, al menos en lo que respecta a la escritura. Sin embargo, al ser exploratorio el alcance de este estudio, los indicios producidos sirven para indicar la necesidad de investigar de manera más profunda el impacto de estas prácticas. Es necesario hacer estudios con muchos más participantes y que complementen las descripciones cualitativas, por ejemplo, con técnicas cuantitativas más rigurosas para el análisis de los párrafos del pretest y el postest. Esto podría producir resultados más contundentes en relación con habilidades comunicativas tan importantes como las que he descrito a partir de la revisión bibliográfica de mi marco teórico.

Sin haber hecho este tipo de investigación todavía, es sin embargo posible invitar a los docentes de lenguas extranjeras a innovar en sus clases y construir escenarios de enseñanza cada vez más enfocados en promover en los estudiantes desempeños lingüísticos verdaderamente auténticos. Es necesario experimentar con formas de enseñar y aprender lenguas que vayan más allá de las prácticas tradicionales de enseñar gramática y trabajar con materiales artificiales supuestamente diseñados por

especialistas para enseñar de manera exitosa; esas prácticas y materiales realmente no han producido mayor éxito en el aprendizaje de inglés en nuestro país.

A. Anexo: Instrucción para el pretest



Placement test

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Name: *

WRITING

Write a paragraph (50 words minimum) describing your experience learning English.

Tu respuesta

B. Anexo: Instrucción para el postest

**INTENSIVE ENGLISH COURSE III-IV
WRITING STATION
May 16 th, 2017**

Task: Write a paragraph in which you describe your experience learning English in this course.

C. Anexo: Formato de preguntas para entrevista semi-estructurada

Entrevista semi-estructurada

- **Datos básicos**

Nombre :	
Fecha:	
Duración de la entrevista:	

- **Preguntas para la entrevista**

1. ¿Habías tenido cursos anteriormente en los que te enseñaran a escribir en inglés? ¿Qué te enseñaron? ¿Cómo te enseñaron? ¿Podrías contarme cómo se desarrollaba la escritura en inglés en cursos que hayas tomado en este idioma anteriores a este?
2. ¿Qué sabías sobre escritura en inglés antes de comenzar este curso? ¿Cómo escribías? ¿Qué creías que hacías bien? ¿Qué creías que hacías mal? ¿Cuáles crees que eran tus fortalezas y debilidades en escritura antes de iniciar este curso?
3. Hasta el momento, has escrito cuatro textos: uno descriptivo, una noticia, y una reseña de una película y una carta al editor. ¿Cómo ha sido la experiencia de escribir estos textos? ¿Qué has encontrado difícil al escribir estos textos? ¿Ha sido fácil algo para ti? ¿Qué? ¿Cuál es tu opinión acerca de las actividades de escritura que hemos desarrollado en la clase hasta ahora?

4. ¿Qué estrategias utilizaste para escribir estos textos?
5. ¿Consideras que tus habilidades para la escritura han mejorado?
6. ¿Qué aspectos o habilidades consideras que has mejorado en la escritura?

D. Anexo: Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este consentimiento informado está dirigido a los estudiantes del Grupo A del curso Inglés Intensivo III y IV (2017-I – Horario 6-8 pm), quienes han sido invitados a participar en el proyecto de investigación “Aprendizaje de escritura en lengua inglesa por medio de desempeños auténticos comunicativos”.

Este consentimiento informado consta de dos partes:

- Información sobre el estudio
- Acta de consentimiento informado

*Usted recibirá una copia de este consentimiento informado.

Parte I: Información sobre el estudio

El estudio *Aprendizaje de escritura en lengua inglesa por medio de desempeños auténticos comunicativos* tiene por objetivo principal identificar en qué aspectos avanzaron las habilidades de escritura en inglés de un grupo de estudiantes del curso Inglés Intensivo III y IV de la Universidad Nacional de Colombia durante el período 2017-I.

Este estudio usará como fuente de información todos los escritos realizados durante el curso (incluyendo la prueba de clasificación) y las grabaciones provenientes de una entrevista individual a los participantes del mismo.

Consideraciones importantes

- La información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima** y será salvaguardada por la investigadora responsable. Ni su nombre ni ningún tipo de información que pueda identificar al participante aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos o nombres ficticios.
- Su participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental o su reputación y es voluntaria.
- Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en el estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción.
- Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio.
- La información obtenida en la investigación sólo se utilizará en trabajos académicos escritos u orales.
- Una vez finalizado la investigación los participantes tendrán derecho a conocer los resultados de la misma.

Parte II: Acta de consentimiento informado

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo,, con número de cédula de identidad....., de nacionalidad....., mayor de edad o autorizado por mi representante legal, con domicilio en, consiento en participar en la investigación denominada: *Aprendizaje de escritura en lengua inglesa por medio de desempeños auténticos comunicativos.*

Nombre Participante

Firma

Fecha

Nombre Investigador Responsable

Firma

Fecha

Referencias

- Arifa, Z. (2011). The effects of authentic materials on students' writing of procedural text. *Journal of English as a Foreign Language*, 1(2), 95–102.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, ES: Paidós.
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351-368.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11224a>
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- Buendgens-Kosten, J. (2014). Authenticity. *Elt Journal*, 68(4), 457-459.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363–368.
- Chirinos Molero, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, 17, 142–153.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas*. Centro Virtual Cervantes. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. (2013). Acuerdo 102. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge, UK:

Cambridge University Press.

- Crystal, D. (2006). English worldwide. En D. Denison & H. Richard M. (Ed.), *A History of the English language* (pp. 420–439). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (L. Luzuriaga, trad.). Losada S.A. Buenos Aires, AR: Losada, S.A.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo [en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(3).
- Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 92, 86–106.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265–277.
- Ethnologue. (2018). Tabla 3. Languages with at least 50 million first-language speakers [Lenguas con al menos 50 millones de hablantes como primera lengua]. Disponible en <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449–461. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/375768>
- Fostnot, C. L. (Ed.). (2005). *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gallego Ortega, L. J., García Guzmán, A., & Rodríguez Fuentes, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión cognitiva: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66(664), 39–53.

- <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66404>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Hamel, R. E. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora & R. Marques de Lucena (Ed.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 45–77). Idéia/Editora Universitária.
- Harris, K. R., Graham, S., & Schmidt, T. (1997). Self-regulated strategy development: Two decades of classroom-based research. *Manuscript submitted for publication*.
- Hayes, J. (1998). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *Documentos Index*. Santillana.
- Hedge, P. (1988). *Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F., MX: McGraw Hill Education.
- Martínez, I.A. (2011). Capitalizing on the advantages of Latin American EAP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Ibérica*, 21, 31-48.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: Textbook for teachers*. Malaysia: Longman.

- Ochoa Angrino, S., & Aragón Espinosa, L. (2007). Funcionamiento cognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493–506. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>
- Ordóñez, C. L. (2010a). Desempeño auténtico en educación. En C. L. Ordóñez & C. Castaño (Eds.), *Pedagogía y didáctica: libro del maestro* (pp. 151–160). Quito: Ministerio de educación de Ecuador.
- Ordóñez, C.L. (2010b). Concepciones y prácticas. En Ordóñez, C.L. & Castaño, C. *Pedagogía y didáctica: Libro del maestro* (135-150). Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ordóñez, C. L. (2010c). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *ELIA*, 10, 41–76.
- Ordóñez, C. L. (2015a). Bilingüismo en contexto monolingüe: contra la corriente. *Mirada Hispánica*, 10, 107–126.
- Ordóñez, C. L. (2015b). Innovación e investigación en la formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Colombia. En L. Ochoa (Ed.), *Investigación e innovación educativas: docentes* (pp. 39–65). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas.
- Ordóñez, C. L. (En imprenta). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XXXIV(1), 187–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Perkins, D. (1998). What is understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.), *Teaching for understanding: Linking research with practice* (pp. 39–57). San Francisco:

- Jossey-Bass Publishers.
- Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. *Revista Internacional Magisterio*, 14, 11–13.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York, NY: Wiley.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. London, UK: Macmillan.
- Richards, J.C; Renandya, W. A. (2003). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robayo Acuña, L. M., & Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121–136.
<https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Sierra López, L.P. (2017). *Propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas en español en estudiantes universitarios* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Sundana, G. P. (2017). The use of authentic material in teaching writing descriptive text. *ENGLISH REVIEW: Journal of English Education*, 6(1), 81–88. <https://doi.org/10.25134/erjee.v6i1.773>.Received
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.