



## FACULTAD DE HUMANIDADES

HABILIDADES DE ESCRITURA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN  
CURSO DE L2 (INGLÉS) BASADO EN DESEMPEÑOS COMUNICATIVOS  
LINGÜÍSTICOS Y USO DE MATERIALES IDÓNEOS

### **Línea de investigación:**

Procesos sociales, periodismo y comunicación

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

### **Autora**

Honorio Segura, Milagros Liset

### **Asesor**

Rubén Alejandro, Mejía Méndez

ORCID: 0009-0007-6743-0960

### **Jurado**

Salazar Mejía, Nécker

Martínez Quisñay, Julio Rodolfo

Cancino Verde, Rosalinn Francisca

**Lima - Perú**

**2024**



# UNFV\_Honorio Segura\_Milagros Liset\_Titulo Profesional\_2024

## INFORME DE ORIGINALIDAD

3%

INDICE DE SIMILITUD

3%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

[repositorio.unfv.edu.pe](https://repositorio.unfv.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

2

[hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

<1%

3

Submitted to Universidad de Málaga - Tii

Trabajo del estudiante

<1%

4

[repositorio.uoosevelt.edu.pe](https://repositorio.uoosevelt.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

5

[repositorio.ucv.edu.pe](https://repositorio.ucv.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

6

[documents.mx](https://documents.mx)

Fuente de Internet

<1%

7

[repositorio.unal.edu.co](https://repositorio.unal.edu.co)

Fuente de Internet

<1%

8

[www.miriadahispanica.com](https://www.miriadahispanica.com)

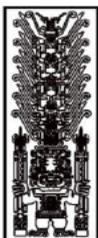
Fuente de Internet

<1%

9

[www.slideshare.net](https://www.slideshare.net)

Fuente de Internet



FACULTAD DE HUMANIDADES

HABILIDADES DE ESCRITURA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN  
CURSO DE L2 (INGLÉS) BASADO EN DESEMPEÑOS COMUNICATIVOS  
LINGÜÍSTICOS Y USO DE MATERIALES IDÓNEOS

**Línea de Investigación:**

Procesos sociales, periodismo y comunicación

Tesis para optar el Título Profesional de

Licenciado en Lingüística

**Autora:**

Honorio Segura, Milagros Liset

**Asesor:**

Mejía Méndez, Rubén Alejandro

ORCID: 0009-0007-6743-0960

**Jurado:**

Salazar Mejía, Nécker

Martínez Quisñay, Julio Rodolfo

Cancino Verde, Rosalinn Francisca

**LIMA – PERÚ**

**2024**

## ÍNDICE

RESUMEN .....	6
ABSTRACT.....	7
I. INTRODUCCIÓN .....	8
1.1 Descripción y formulación del problema.....	9
1.2 Antecedentes .....	12
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Justificación .....	15
1.5 Hipótesis .....	16
II. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación .....	17
2.2 Descripción del curso en el que se enmarca el estudio.....	26
III. MÉTODO .....	28
3.1 Tipo de investigación.....	28
3.2 Ámbito temporal y espacial .....	28
3.2.1 <i>Variable independiente</i> .....	28
3.2.2 <i>Variable dependiente</i> .....	29
3.3 Población y muestras .....	29
3.4 Instrumentos.....	29
3.5 Procedimientos.....	30
3.6 Recolección de datos.....	30
3.7 Análisis de datos .....	31

3.8	Consideraciones éticas .....	33
IV.	RESULTADOS.....	34
4.1	Habilidades de escritura: un antes y un después .....	34
4.2	Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes.....	48
4.2.1	<i>Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes.....</i>	49
4.2.2	<i>Escribir con un propósito comunicativo claro .....</i>	51
4.2.3	<i>Asegurar el desarrollo ilocutivo .....</i>	52
4.2.4	<i>Asegurar el desarrollo proposicional .....</i>	55
4.2.5	<i>Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usa para la expresión escrita .....</i>	57
4.2.6	<i>Interpretar lo que se escribe cuando se escribe .....</i>	59
4.3	Otros aprendizajes.....	62
4.3.1	<i>Ampliación del vocabulario .....</i>	63
4.3.2	<i>Transferencia de habilidades de escritura en inglés al español.....</i>	64
4.3.3	<i>Uso del inglés fuera del aula de clase .....</i>	67
4.3.4	<i>Desarrollo de la confianza para usar la lengua extranjera en la escritura .....</i>	69
4.3.5	<i>Autonomía del aprendizaje .....</i>	72
V.	DISCUSIÓN .....	76
VI.	CONCLUSIONES .....	81
VII.	RECOMENDACIONES.....	83
VIII.	REFERENCIAS.....	85
IX.	ANEXOS .....	90

Anexo A. Instrucciones para la elaboración del Pretest .....	90
Anexo B. Instrucciones para la elaboración del Postest .....	91
Anexo C. Cuestionario de preguntas para entrevista semi-estructurada.....	92
Anexo D. Permiso de consentimiento.....	93

**ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1</b> <i>Pretest y Postest de E9</i> .....	35
<b>Tabla 2</b> <i>Pretest y Postest de E8</i> .....	36
<b>Tabla 3</b> <i>Pretest y Postest de E2</i> .....	37
<b>Tabla 4</b> <i>Pretest y Postest de E5</i> .....	39
<b>Tabla 5</b> <i>Pretest y Postest de E6</i> .....	40
<b>Tabla 6</b> <i>Postest de E2 con conectores y expresiones temporales resaltadas</i> .....	42
<b>Tabla 7</b> <i>Pretest y Postest de E7</i> .....	43
<b>Tabla 8</b> <i>Pretest y Postest de E4</i> .....	46
<b>Tabla 9</b> <i>Pretest de E1 y E3</i> .....	47
<b>Tabla 10</b> <i>Postest de E1 y E3</i> .....	48

## RESUMEN

El trabajo presentado ha consistido en una investigación cualitativa exploratoria sobre la mejora de las habilidades de escritura para la comunicación entre nueve estudiantes de un curso de inglés, determinada por actuaciones comunicativas auténticas realizadas en la sede de Instituto Abaco de Chiclayo en el primer semestre de 2023. Los datos, que incluyeron una prueba previa, una prueba posterior de escritura y una entrevista semiestructurada, revelaron tres hallazgos. Seis de los nueve estudiantes lograron adquirir y poner en práctica un conjunto de habilidades de escritura para la comunicación, que incluyeron tener en cuenta a la audiencia, escribir con un propósito comunicativo, desarrollar el discurso tanto en forma ilocutiva como proposicional e interpretar lo escrito cuando está escrito. Se utilizaron habilidades gramaticales para sobresalir en la escritura. Además, los estudiantes fueron en su mayoría conscientes de cómo desarrollaron cada habilidad. La intervención pedagógica en el curso tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, no solo en el desarrollo de habilidades lingüísticas de escritura.

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

## ABSTRACT

The work presented consisted of an exploratory qualitative research on the improvement of writing skills for communication among nine students of an English course, determined by authentic communicative actions carried out at the Instituto Abaco headquarters in Chiclayo in the first semester of 2023. The data, which included a pretest, a writing posttest, and a semistructured interview, revealed three findings. Six of the nine students were able to acquire and put into practice a set of writing skills for communication, which included taking the audience into account, writing with a communicative purpose, developing discourse in both illocutionary and propositional forms, and interpreting what was written when it is written. Grammar skills were used to excel in writing. Additionally, students were mostly aware of how they developed each skill. The pedagogical intervention in the course had a positive impact on student learning, not only on the development of writing linguistic skills.

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

## I. INTRODUCCIÓN

La consolidación del inglés como lengua global e internacional exige cada vez que más personas no nativas en esta lengua desarrollaran 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 el Perú, cumplir con este requerimiento fue complejo, debido a que este es un país mayormente monolingüe en español (Ordóñez, 2015a). Sin embargo, los institutos de idiomas del país adelantaron diferentes programas para apoyar el desarrollo de habilidades en inglés. El Instituto Abaco de Chiclayo, por ejemplo, ofreció cursos presenciales para el aprendizaje del inglés, uno de los cuales fue el Intensivo, en el que la autora fue docente durante el segundo semestre de 2022 y el primer semestre de 2023. El enfoque que se manejó en este curso fue la pedagogía basada en desempeños auténticos comunicativos lingüísticos y el uso de materiales auténticos. Al iniciar el trabajo en este curso, se percibió que las habilidades de escritura de los estudiantes inscritos eran bastante rudimentarias; pero luego se observó que evolucionaban ampliamente. Esto llevó a investigar en el 2023-I la relación entre el desarrollo de habilidades de escritura y los desempeños auténticos comunicativos. Aquí se presenta el reporte de esta investigación.

El documento fue estructurado en siete secciones sustanciales. En la primera sección, se presenta una explicación detallada del problema y se proporcionó en profundidad los factores que motivaron la realización de esta investigación. La segunda parte del estudio se enfocó en el marco teórico. En esta sección, se realizó una breve descripción de las diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la escritura, que condujeron al enfoque de proceso. Posteriormente, la tesis que se pretendió sustentar dentro del marco teórico fue presentada. A partir de ahí, la idea de la escritura como forma de comunicación lingüística fue discutida y se profundizó en la enseñanza y desarrollo de estas habilidades cognitivas que contribuyeron a una escritura efectiva. Finalmente, la definición de autenticidad y actuaciones comunicativas

lingüísticas auténticas en la enseñanza de lenguas fue desarrollada y relacionada con el desarrollo de las habilidades de escritura.

Para proporcionar una mayor comprensión de las circunstancias en las que se llevó a cabo la presente pesquisa, se ofreció una descripción del curso en el que se enmarcó el estudio. Esta descripción se incluyó en una tercera sección que abarcó los antecedentes más próximos al desarrollo del curso como proyecto de innovación pedagógica y su funcionamiento. En la cuarta parte de este estudio, se presentó la metodología utilizada, incluyendo las preguntas de investigación, el tipo de investigación, los participantes y el proceso de recolección y análisis de los datos obtenidos en el estudio. En las dos secciones siguientes, se expusieron los resultados obtenidos y la discusión que dichos resultados inspiraron. Finalmente, se concluyó con las conclusiones derivadas del ejercicio investigativo reportado.

### **1.1 Descripción y formulación del problema**

En el transcurso de la segunda década del presente siglo, las instituciones de educación superiores han contribuido ampliamente a los procesos de adquisición del inglés mediante la creación, fortalecimiento y mantenimiento de políticas educativas propias que los promovieron. A modo de ilustración, Instituto Abaco de Chiclayo exigió que todos los estudiantes de del programa de idiomas de inglés demostraran competencia en lengua extranjera -inglés- y acreditaran el nivel B1, conforme se demanda en un mundo cada vez más globalizado y competitivo en lo concerniente a la comunicación. Por lo propio, el Instituto Abaco de Chiclayo estableció "para los estudiantes de sus programas de inglés conocimientos de lectoescritura, inglés, competentes, mediante la formación a través de cursos virtuales o presenciales. Uno de estos cursos presenciales de aprendizaje de la lengua inglesa, que constituyó el objeto de estudio del trabajo en cuestión, fue el Curso Inglés Intensivo III y IV, del cual la autora fue docente desde agosto de 2022 hasta junio de 2023.

Se observó que, al comenzar el ciclo académico correspondiente al lapso 2022-II, las destrezas de comunicación verbal y gráfica, particularmente las segundas, fueron halladas notablemente insuficientes en los educandos que en ellos tomaron parte; no obstante, su ingreso al tercer nivel del idioma. Este mismo fenómeno fue evidenciado en los alumnos noveles que integraron el mismo curso durante el primer semestre de 2023. Por esta razón, una entrevista exploratoria fue conducida con cinco estudiantes de este segundo grupo acerca de su vivencia en el aprendizaje de la escritura en inglés. En dicha entrevista, fue indicado por los estudiantes que la escritura no constituía uno de sus principales intereses, debido a que sus experiencias de aprendizaje habían sido mayormente negativas; fue argumentado por ellos que la causa había sido el modo en que generalmente la actividad de escritura en la lengua extranjera les había sido presentada, describiendo sus experiencias de la siguiente manera:

- Se ha constatado que la instrucción específica sobre los diversos procedimientos que conlleva la redacción de un escrito fue escasa o inexistente.
- Sin una aparente finalidad o propósito, fueron ejecutadas las tareas de escritura.
- Ha sido la práctica de patrones gramaticales del inglés, y no el desenvolvimiento y manifestación de conceptos y reflexiones, lo que ha constituido el objetivo por el cual se hacía las prácticas de escritura; es decir, el ejercicio de escritura estuvo vinculado con la composición de frases aisladas en un tiempo y modo gramatical determinados.
- Se escribía sin considerar el significado, no se estimaba el desarrollo y expresión de las intenciones e ideas propias.
- Solo se realizaban actividades de memorización de catálogos de vocablos para posteriormente realizar dictados, en ello se centraba las prácticas de escritura.
- Como tarea de completar espacios vacíos en un manual ha sido la práctica más habitual.

Así, el hecho de que los educandos se hayan enfrentado a un método deficiente de abordar la producción textual y además de emplear inadecuadamente los recursos didácticos

decantó negativamente en el desarrollo de las destrezas propias de la escritura en el idioma extranjero; eso parece ser lo que se ha recogido en esta entrevista exploratoria. En efecto, como fue afirmado por Tomlinson (2008) (como se citó en Duda y Tyne, 2010), "en la actualidad, una contribución significativa al fracaso de muchos aprendizajes [...] en adquirir incluso una competencia básica en inglés, al igual que en desarrollar la capacidad de usarlo con éxito, es realizada por muchos de los materiales de ELT (especialmente los libros de texto)" (p. 5). Por esta razón 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, fue un requisito sugerido por él. Entre dichos materiales de enseñanza, un papel muy importante es jugado por aquellos que brinden la oportunidad a los aprendices de estar expuestos a lenguaje auténtico (Duda y Tyne, 2010).

Se concibió, para el curso Inglés Intensivo III y IV 2022 (II) – 2023 (I), una metodología innovadora que desafió las prácticas tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras en entornos universitarios. Fue diseñado, este programa, con el propósito de que los educandos se enfrentaran a desempeños comunicativos auténticos y trabajaran con materiales genuinos en inglés disponibles en la red (Ordóñez, 2010a, 2010c, 2015a). En un contexto predominantemente monolingüe, donde se había considerado que la interacción con hablantes nativos era la única forma de utilizar el inglés de manera auténtica, esta propuesta resultó revolucionaria. La tradicional manera del aprendizaje del inglés basada en libros de texto y materiales específicamente diseñados para la enseñanza, la instrucción del inglés en el ámbito de la educación superior fue desafiada por este enfoque. Una oportunidad excepcional para explorar el impacto que la exposición y el uso reales de la lengua podrían tener en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la producción de textos en inglés fue identificada en este curso por la autora que lo ha llevado a cabo y que los plasma en este trabajo. A partir de esto se deshoja la siguiente cuestión de investigación.

- ¿Los educandos lograrán desarrollar habilidades de escritura en el marco del curso Inglés Intensivo III y IV basado en desempeños auténticos comunicativos que se dictó en el periodo 2023-I en el Instituto Abaco de Chiclayo?
- ¿Cuáles serían dichas habilidades de escritura que han adquirido mediante esta metodología?
- ¿Los aprendizajes en esta área es percibida por los estudiantes de dicho curso?
- ¿De qué manera se percatarían de que están adquiriendo el aprendizaje esperado?

## **1.2 Antecedentes**

Se ha reportado que, en una adaptación del curso creado por Ordoñez (2015a), durante dos semestres consecutivos en 2016, se llevó a cabo una investigación-acción en dos cursos de nivelación de lectoescritura (CNLE) en la UNAL sede Bogotá, cuyos resultados fueron reportados por Sierra López dos años más tarde (Sierra, 2017). Con el fin de describir el proceso de construcción de una propuesta curricular para los CNLE, se utilizaron datos que fueron recolectados por Sierra (2017), los cuales incluían grabaciones de las reuniones semanales de profesores, datos observacionales narrativos, dos textos de reflexión que fueron escritos por dos profesoras del curso y párrafos reflexivos que fueron escritos por los estudiantes al final de cada semestre. A pesar de que el objetivo principal que tenía Sierra (2017) era analizar el trabajo pedagógico realizado, una gran cantidad de datos sobre las percepciones informales de los estudiantes acerca de sus aprendizajes fueron incluidos por la autora en su texto. Las habilidades de lectura y escritura propias de sus carreras habían sido desarrolladas y extrapoladas fue indicado por ellos. Tener prácticas de lectoescritura más auténticas para relacionarse con la comunidad académica universitaria en la que los estudiantes empezaban a inscribirse les fue permitido, como concluye Sierra (2017), debido a que reconocieron la importancia del discurso y de su desarrollo a partir de propósitos comunicativos.

Se ha reportado que un estudio de diseño experimental fue realizado por Arifa (2011), 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. En la escuela secundaria MAN Palangka Raya en Indonesia, se preguntó si había diferencias significativas en la producción escrita entre estudiantes de décimo grado, a los que se les enseñaba con materiales auténticos (grupo experimental) y aquellos a los que no (grupo control). Al comparar los pretest y postest de ambos grupos, diferencias estadísticamente significativas fueron encontradas por la investigadora, 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, que fueron 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).

Se ha consultado un estudio mixto que fue realizado más recientemente por Sundana (2017), en el que se indagó igualmente sobre la efectividad que tienen 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, se obtuvieron resultados positivos. A través de datos cuantitativos que provenían de una prueba inicial (pretest) y una prueba final (postest), las cuales fueron sustentadas luego por las respuestas a cuestionarios por parte de los estudiantes fue recolectada la información para este estudio. Una notable mejoría, tanto de los párrafos como a nivel oracional, en la organización de los textos; del conocimiento de las reglas gramaticales y una ampliación del vocabulario; así como un desarrollo más apropiado de los contenidos de acuerdo con el tema, fueron indicados por los resultados positivos que, al igual que en los tres casos anteriores, encontró Sundana (2017).

De acuerdo con un estudio de diseño mixto que se llevó a cabo en una escuela primaria en un curso de turco como primera lengua para estudiantes de cuarto grado en el centro urbano de Eskişehir, Turquía, se ha concluido que el uso de material auténtico en el salón de clase no solamente ha contribuido al mejoramiento de la comprensión lectora y al desarrollo de habilidades de escritura, sino que además ha impactado positivamente las actitudes de los aprendices con respecto a esta última, lo cual ha aumentado su motivación por escribir dentro del salón de clases (Belet y Güner, 2018). Este argumento se ha basado en los resultados que se obtuvieron tras realizar la investigación en la que participaron los estudiantes que se encontraban cursando el cuarto grado de primaria.

Martínez (2011) concluyó en una investigación sobre la instrucción del inglés como lengua extranjera con fines académicos en cursos de posgrado de una universidad argentina que se podía capitalizar las contribuciones de los estudiantes, provenientes del conocimiento sobre sus campos de estudio, mediante el empleo de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas.

### **1.3 Objetivos**

1. Determinar si los educandos desarrollaron las habilidades de escritura en el marco del curso Inglés Intensivo III y IV basado en desempeños auténticos comunicativos lingüísticos que se dictó en el periodo 2023-I en el Instituto Abaco de Chiclayo.
2. Establecer cuáles las habilidades de escritura que han adquirido mediante esta metodología.
3. Determinar si los aprendizajes en esta área son percibidos por los estudiantes de dicho curso.
4. Establecer el modo en que los educandos se percatarían de que están adquiriendo el aprendizaje esperado.

## 1.4 Justificación

En el transcurso del siglo XXI, se observó una configuración progresiva de los procesos económicos, políticos y culturales hacia la globalización, lo que conllevó un avance en la intercomunicación mundial a través de diversas lenguas predominantes. El idioma inglés fue inevitablemente utilizado como vehículo de estos procesos globalizadores, lo que resultó en su establecimiento como lengua universal. Este posicionamiento implicó que el inglés desempeñara funciones cruciales en la comunicación internacional y, además, se integrara en las dinámicas de comunicación interna de naciones no anglófonas (Crystal, 1997).

La omnipresencia del inglés en el panorama mundial es tan notoria que, según Hamel (2008), se constituyó como "... [el] primer caso en la historia de la humanidad en que una lengua se globalizó de manera masiva adquirió una posición monopólica en múltiples ámbitos y amenazó de diversas formas los espacios de numerosos otros idiomas" (p. 51).

La propagación del inglés se evidenció por el incremento significativo de individuos que lo aprendieron y lo emplearon como segunda lengua o idioma extranjero. Crystal (2006) señaló que, conforme a datos del 2006, el inglés es hablado como primera o segunda lengua por aproximadamente 400 millones de personas, mientras que la población de hablantes de inglés como lengua extranjera osciló entre 600 y 700 millones. Se presume que estas cifras se habrían incrementado desde 2006, principalmente debido a que el inglés continuó consolidándose como un idioma que "fue aprendido masivamente como la lengua extranjera más relevante; predominó en las relaciones internacionales de aquellos países [que lo reconocieron como tal] y penetró gradualmente los espacios centrales del comercio, los medios y la ciencia" (Hamel, 2008, p. 55).

Todo indicó que quienes expandieron la lengua, su dominio e influencia, fueron hablantes no nativos, cuya cantidad superó a la de los hablantes nativos. En ese momento, los

hablantes nativos se encontraron distribuidos geográficamente en 118 países del mundo (Ethnologue, 2018).

La consolidación del inglés como idioma universal fue influenciada significativamente por la instrucción, que se llevó a cabo mediante diversos programas de enseñanza del inglés como lengua foránea. En todos los territorios, el inglés no solo permeó las dinámicas internas de comunicación, sino que también se transformó en un idioma al que le fueron atribuidas ventajas intelectuales, culturales y económicas (Robayo y Cárdenas, 2017). Estas últimas fueron consideradas de mayor peso en numerosas ocasiones, pero independientemente de las motivaciones que impulsaron a los latinoamericanos a adquirir el inglés como lengua extranjera, el ciudadano promedio fue expuesto constantemente a este idioma. Se encontraron, por ejemplo, productos culturales como la música o, académicos, como artículos y libros que solo fueron accesibles en inglés. Estos últimos cobraron una relevancia significativa en el ámbito educativo durante las décadas recientes.

### **1.5 Hipótesis**

Los educandos desarrollaron las habilidades de escritura en el marco del curso Inglés Intensivo III y IV basado en desempeños auténticos comunicativos lingüísticos que se dictó en el periodo 2023-I en el Instituto Abaco de Chiclayo.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito fueron abordados desde diversos enfoques, dependiendo del aspecto de la escritura al cual se concentró la atención de los analistas: el producto escrito, el contexto y los objetivos de la escritura o el proceso de escribir. Esta última perspectiva, que partió de una visión cognitiva del lenguaje y del aprendizaje, solo fue posible en las últimas cuatro décadas gracias a la descripción de todo evento de aprendizaje humano como proceso que hizo el constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), y a 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 plasmó en la idea de que escribir era un proceso comunicativo y cognitivo complejo; un proceso en el que quien escribía pensaba con anterioridad en lo que quería lograr con el escrito de acuerdo con la persona o personas a quien(es) lo dirigía, decidía qué información incluir y cómo organizarla para lograrlo y revisaba repetidamente lo que iba escribiendo para asegurarse -desde su perspectiva y conocimiento- de que lo iba a lograr (Widdowson, 1978; Hayes, 1998).

Al pensar en enseñar a escribir desde esta perspectiva, se entendió que escribir había sido considerada siempre como una de las habilidades más difíciles de dominar por parte de los estudiantes de primera (Nunan, 1989) o segundas lenguas (Harris et al., 1997; Nunan, 2000; Richards y Renandya, 2003). Y es que su desarrollo no surgió 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 implicaba comunicarse (Hedge, 1988), para lo que se requirió que los aprendices desarrollaran habilidades que iban desde entender el contexto y circunstancias comunicativas en las que se escribía, hasta autorregular y monitorear constantemente la redacción del texto, resolviendo los

problemas que pudieran surgir durante su desarrollo para que la producción escrita fuera exitosa (Widdowson, 1978; Caldera, 2003; Chirinos, 2012; Escorcía, 2010; Flower y Hayes, 1977; Gallego et al., 2014; Ochoa y Aragón, 2007; Osses y Jaramillo, 2008). De aquí que se despertó un amplio interés en las últimas décadas por identificar y describir el desarrollo de procesos cognitivos de diversa índole que participaron en la composición (Flower y Hayes, 1977; Gallego et al., 2014).

En el marco teórico, se sustentó la tesis de que las habilidades efectivas de escritura para la comunicación en lengua extranjera pudieron desarrollarse eficazmente mediante el empleo de actividades y materiales de comunicación auténticos. Desde una perspectiva procesual, se abordó. La conceptualización de la escritura como comunicación y su enseñanza fue teóricamente examinada en primera instancia. Posteriormente, las habilidades cognitivas vinculadas a la escritura eficaz fueron exploradas con mayor profundidad. Finalmente, la autenticidad y los desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza de idiomas fueron definidos, y su relación con el desarrollo de destrezas escriturales fue establecida. Con el propósito de fundamentar esta proposición, un análisis detallado fue llevado a cabo.

Widdowson (1978) sentó las bases para comprender la lengua como un medio de comunicación, lo cual implicó considerar la naturaleza del discurso como un producto compartido y la manera en que su construcción se manifestaba en las diversas habilidades de uso de la lengua, incluida la escritura. Según Widdowson (1978), el desempeño eficaz en una lengua, en circunstancias normales, consistió simultáneamente en producir un uso correcto del sistema lingüístico y en alcanzar propósitos comunicativos. La posibilidad de generar discurso constó tanto del conocimiento lingüístico necesario para crear oraciones gramaticalmente correctas (*usage*) como del conocimiento contextual requerido para producir oraciones adecuadas a las circunstancias comunicativas y que causaran efectos consistentes con los objetivos de los comunicantes (*use*). Esto significó que quien escribía en una lengua debía

lograr, por un lado, un desarrollo proposicional continuo con unidades formales correctas y con sentido según el *\*usage\**, y, por otro lado, un desarrollo ilocutivo lógico conforme al *\*use\** (Widdowson, 1978). Es decir, se debía hacer que cada proposición se relacionara con las anteriores y las siguientes para formar unidades discursivas más amplias, los actos ilocutivos que correspondieran a sus propósitos comunicativos (informar, narrar, solicitar, agradecer, describir, defender una posición, etc.) (Austin, 1982). Sin embargo, los estudiosos del lenguaje y su enseñanza habían tratado ambos tipos de conocimiento de manera separada hasta la fecha de publicación de su libro, a pesar de que convergían en la actuación lingüística normal (Widdowson, 1978).

Según Widdowson (1978), se había considerado la escritura únicamente como *usage*, es decir, una habilidad lingüística productiva que resultaba en la creación de un texto correcto a través de la codificación lingüística. A esta tarea se le denominó composición (*composing*), y quien componía realizaba simultáneamente la actividad receptiva de leer para identificar la corrección formal y semántica de lo escrito, es decir, comprender (*comprehending*). Sin embargo, al analizar la escritura desde una perspectiva comunicativa, como *use*, Widdowson (1978) argumentó que el acto de escribir era mucho más complejo, ya que combinaba la actividad productiva de escribir (*writing*) con la receptiva de interpretar (*interpreting*). La parte receptiva implicaba que quien escribía revisaba constantemente sus propias interpretaciones de lo previamente escrito y evaluaba cómo se leería lo que estaba escribiendo y lo ya escrito.

La habilidad interpretativa, según Widdowson (1978), implicaba dar cuenta del valor proposicional e ilocutivo en relación con lo anterior y prever estos mismos valores respecto a lo que seguiría en el discurso. Este proceso incluía tanto una interpretación retrospectiva, que se refería a lo ya escrito e interpretado, como una prospectiva, donde el escritor debía prever cómo se desarrollaría el discurso y las conexiones entre proposiciones. A este proceso de interpretación inmediata, que abarcaba la realización retrospectiva y prospectiva del valor

proposicional e ilocutivo, Widdowson (1978) lo denominó asimilación. Además, en la interpretación también intervenía la discriminación, que consistía en evaluar la relevancia diferencial de la información escrita, ya que no todas las proposiciones cumplían la misma función dentro del desarrollo ilocutivo ni proposicional de un discurso. Este conjunto de habilidades fue denominado por Widdowson (1978) como estrategias interpretativas.

La idea de que, al escribir, el autor no solo era escritor, sino también lector e intérprete de su propio texto, fue desarrollada posteriormente por Hayes (1998). Este describió la escritura como un acto comunicativo que requería motivación, procesos cognitivos, memoria, un contexto social y un medio. Hayes (1998) otorgó un papel relevante a la lectura dentro de los procesos cognitivos necesarios para escribir, al igual que Widdowson, y argumentó que leer en la escritura se hacía con dos objetivos diferentes: comprender y revisar. La finalidad última de la lectura para comprender en el escritor-lector era la creación de la representación del significado del texto; mientras que la lectura para revisar no solo implicaba la representación semántica, sino también la identificación de problemas en el texto y oportunidades para mejorarlo. Al escritor-lector que realizaba la tarea de revisión y control también le interesaban "el mal dictado, las carencias expresivas y la pobre organización, rasgos del texto a los cuales no se había prestado atención mientras se leía para comprender" (Hayes, 1998, p. 8).

En lo comentado hasta ese momento, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura constituían el apoyo y desarrollo de una variedad de habilidades intelectuales al servicio de la comunicación (Hayes, 1998; Widdowson, 1978). Estas habilidades, desde una definición general widdowsoniana, permitían que el discurso se elaborara de diversas formas (Widdowson, 1978). La lista de estas habilidades, derivadas de la argumentación en dicho marco teórico, se resumía en producir un discurso coherente mediante el acoplamiento adecuado entre actos ilocutivos para lograr propósitos comunicativos (Widdowson, 1978). Esto incluía desde tomar una decisión sobre el propósito del escrito hasta crear y conectar oraciones

correctas y las proposiciones contenidas, de maneras adecuadas para lograr lo decidido al escribir:

- Se debió considerar a quién se dirigió el discurso, ya fuera la audiencia o el interlocutor, y adecuarse a esa audiencia en cuanto a propósito, contenido, desarrollo de ideas y nivel de complejidad formal del lenguaje (Widdowson, 1978). Se incluyó la identificación del estado de conocimiento compartido con el interlocutor para seleccionar la información que él pudo haber querido saber y que necesitaba para comprender (Widdowson, 1978).
- Se buscó un propósito comunicativo claro en lo que se escribió, asegurando que el discurso cumpliera algún acto ilocutivo (Austin, 1982), y se garantizó un desarrollo discursivo o ilocutivo del texto que condujera efectivamente a ese propósito, según la noción de coherencia (Widdowson, 1978).
- Se aseguró un desarrollo proposicional, utilizando palabras y construyendo frases y oraciones que expresaran y conectaran significados, facilitando a la audiencia el seguimiento de la información del texto conforme a su desarrollo ilocutivo. Se garantizó que existieran explícitamente dentro del texto las conexiones sintácticas y semánticas adecuadas entre las oraciones y sus partes, conforme a la noción de cohesión (Widdowson, 1978).
- Se interpretó lo que se escribió al tiempo que se escribía, revisando que se lograra lo que se quería. Esto incluyó la interpretación retrospectiva y prospectiva, la asimilación y la discriminación (Widdowson, 1978).
- Se utilizó el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usó para la expresión escrita, con el fin de lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribió (Widdowson, 1978).

Se señaló, desde la óptica constructivista del aprendizaje, que de manera natural debía producirse el desarrollo gradual y la formación de destrezas para la escritura (Vygotsky, 1978). En pretérito perfecto, esta idea fue expresada, enfatizando que la escritura había de constituir una vivencia comunicativa auténtica y una actividad inherente a la existencia cotidiana. Consecuentes con esta noción, que encerraba evidentes connotaciones pedagógicas, fueron al menos dos de los fundamentos que conformaron la caracterización constructivista del aprendizaje humano (Ordóñez, 2010a, 2010b; Ordóñez, en imprenta; Fosnot, 2005). Por Brown et al. (1989), Dewey (1945) y Díaz-Barriga (2003) fue sostenido que, primordialmente a partir de acciones reales y en contextos genuinos, se había originado todo aprendizaje. Asimismo, por Piaget (1970) y Vygotsky (1978) fue afirmado que todo aprendizaje se había manifestado como un proceso.

Las experiencias auténticas de comunicación para el aprendizaje del uso de la lengua estuvieron relacionadas tanto con la autenticidad de los materiales utilizados como con la de las actividades realizadas con ellos (Gilmore, 2007; Ordóñez, 2015a, 2015b; Widdowson, 1978). La autenticidad, como término perteneciente al discurso de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), constó de variadas definiciones, al menos ocho según Gilmore (2007). Algunas de estas definiciones se centraron en el lenguaje usado en los textos, es decir, si este fue producido por usuarios nativos de la lengua y para otros usuarios (Porter y Roberts 1981; Little, Devitt y Singleton 1989, en Gilmore, 2007; Buendgens-Kosten, 2014). Otras definiciones se enfocaron 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). En su trabajo pionero sobre lo que es el discurso y cómo usarlo en la enseñanza de lenguas, Widdowson (1978) habló de autenticidad en la interacción entre los participantes en la comunicación real.

Widdowson (1978) destacó que la autenticidad no se limitó a ser una característica inherente a los textos, sino que también abarcó la interacción o actividad realizada con ellos,

ampliando así la definición de autenticidad al contexto pedagógico y diferenciando entre lo genuino y lo auténtico. Se señaló que, en la vida real, el discurso no se presentó fragmentado, sino en unidades retóricas completas como noticias, ensayos e informes. Además, se indicó que las personas leyeron (o escribieron) sobre temas que les parecieron interesantes y que estuvieron relacionados con su contexto y realidad social, sin interés en aprender la gramática de una lengua particular, sino en ampliar su conocimiento del mundo a partir de lo que ya sabían (Widdowson, 1978).

El autor observó que una de las prácticas favoritas de los docentes en el aula de lengua extranjera fue 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 iba en contra de su uso real. Según Widdowson (1978), los materiales o input que constituyeron discurso entero representaron instancias genuinas de uso del lenguaje, ya que correspondieron a una actividad normal comunicativa. Por otro lado, una instancia auténtica de uso del lenguaje residió en la relación entre el material o texto y quien lo interpretó y respondió apropiadamente a él dentro de una actividad legítima de comunicación.

Se ha acuñado el término desempeño auténtico comunicativo por Ordóñez (2010c), quien se apoyó en principios constructivistas del aprendizaje y el enfoque comunicativo widdowsoniano del análisis de la lengua, para referirse a la autenticidad en el uso del lenguaje. El concepto pedagógico que define este término ha sido definido por la autora 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). Según lo explicado por Ordóñez (2010c), para lograr un acto lingüístico auténtico dentro del aula de lengua extranjera, en el que interlocutores o escritores y lectores se comunican, buscando propósitos comunicativos reales, entonces, aquel acto en el que esto ocurra será considerado como tal:

[...]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 (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).

Se abandonó la simulación de contextos y los objetivos impuestos por los docentes para su aprendizaje y enseñanza, que tenían una orientación principalmente gramatical, tal como lo habían sugerido Vygotsky (1978) y Widdowson (1978). En su lugar, se dio paso a que toda actividad de escritura fuese considerada una situación discursiva real (Widdowson, 1978). Esta transformación, que se aplicó tanto a la lengua materna como a la extranjera, implicó que la producción escrita, la cual se convirtió en un desempeño auténtico, fuera abordada desde una perspectiva que trascendía los enfoques tradicionales.

La investigación había mostrado efectos principalmente favorables al trabajar la escritura desde esta perspectiva y mediante materiales auténticos. Ordóñez (2015a) había creado un curso de inglés innovador para los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la UNAL, el cual se basaba en desempeños y materiales auténticos, preocupada por las escasas oportunidades para el uso auténtico del inglés en el contexto latinoamericano, siendo esta región mayormente monolingüe en español. La profesora y su equipo de trabajo 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 la redacción de 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 una universidad. Ordóñez (2015b) había querido describir el impacto que este curso tuvo no solo 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, indicaron que la habilidad de escritura había sido ampliamente desarrollada. Los estudiantes mencionaron que habían aprendido sobre la organización de diferentes tipos de texto, así como 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 mediante materiales auténticos había contribuido de manera importante a los aprendizajes de los estudiantes.

La perspectiva constructivista del aprendizaje (Brown et al., 1989; Dewey, 1945; Díaz, 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) permitieron comprender que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura debían partir de considerarla como un conjunto de habilidades y una actividad para la comunicación con otros. Esto implicaba que quien escribía debía entender a su lector, el contexto y las circunstancias sociales y comunicativas en las que escribía (Widdowson, 1980), y revisar e interpretar constantemente lo escrito para garantizar el logro de sus propósitos.

Para aprender a hacer esto, el uso de materiales y actividades de comunicación auténticos pudo contribuir grandemente al desarrollo de habilidades efectivas de escritura tanto en lengua extranjera como en lengua materna. En resumen, se concluyó que el aprendizaje y la enseñanza de la escritura debían enfocarse en la comunicación con otros, considerando los propósitos comunicativos del escritor.

## 2.2 Descripción del curso en el que se enmarca el estudio

Se ha realizado un estudio en el primer semestre del año 2023, en el cual se ha incorporado actividades específicas en inglés que los estudiantes tendrían que realizar auténticamente en sus vidas, en el curso Inglés Intensivo III y IV, objeto de este estudio. El objetivo que se ha tenido con 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 exigírseles en un futuro cercano, incorporando la 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, actividades específicas que han sido incorporadas en el curso en cuestión.

En el curso, se compartieron actividades comunicativas con un tutor y un pequeño grupo de estudiantes que tenían niveles similares de conocimiento del inglés, a través de un circuito de seis estaciones de trabajo: *Reading* (lectura), *Writing* (escritura), *Radio* (radio), *Music* y *Forum* (música y foro), *TV* y *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 de dos horas, los estudiantes trabajaron en tres de las estaciones, rotando cada 35 minutos en cada una de ellas. Es decir, que completaron el circuito cada dos días, al cabo de los cuales los tutores presentaron nuevos materiales en cada estación.

Se orientó la estación de escritura, objeto del estudio en cuestión, a la producción individual de textos por parte de los educandos, con diversos fines comunicativos y semejantes a los abordados en la estación de lectura. En el transcurso del semestre, fueron desarrollados por los alumnos varios tipos de textos: inicialmente, un escrito narrativo descriptivo sobre un sitio concurrente del Instituto Abaco de Chiclayo; posteriormente, una noticia de carácter

expositiva; y en la segunda mitad del período académico el productos fueron tres textos argumentativos.

Los textos argumentativos que se redactaron incluyeron: una reseña de una película nacional o extranjera; una carta al editor referente a alguna noticia publicada en la página web oficial del Instituto Abaco de Chiclayo; y un reporte de investigación sobre proyectos que los propios estudiantes o sus docentes estaban realizando. Fue decidido por un consejo editorial, conformado por los integrantes de cada grupo, qué textos serían publicados en forma de periódico estudiantil virtual, el cual fue construido por los mismos alumnos.

El proceso de escritura, que fue continuo, se caracterizó por la edición constante bajo el asesoramiento de los tutores. Se buscó que el texto tuviera una organización adecuada, que fueran establecidas conexiones efectivas entre los diferentes fragmentos de información, y que fuera efectivo el uso del lenguaje. Los textos fueron expuestos a hablantes nativos del idioma inglés.

### III. MÉTODO

#### 3.1 Tipo de investigación

Las preguntas de investigación sugieren que mi objetivo es utilizar datos para describir el aprendizaje de escritura de los estudiantes en el curso. Algunos de ellos indican la manera en que han construido el significado de su aprendizaje en su interacción con los demás participantes del curso. Se pretende interpretar este proceso de aprendizaje en un momento y contexto específico, concretamente el tipo de inglés que se ha descrito. En consecuencia, la investigación se alinea con la explicación de Merriam (1998) sobre los criterios y fuentes de datos para una investigación cualitativa.

De acuerdo con Hernández et al. (2010), se ha establecido que el alcance para este estudio fue exploratorio. Con el propósito de llevar a cabo una investigación más completa y con otro alcance más adelante, se pretendió obtener información que preparara el terreno. En relación con el desarrollo de habilidades de escritura, se deseó determinar si pudo ser interesante investigar más los efectos de este curso propuesto, el cual estuvo basado en materiales y desempeños comunicativos auténticos.

#### 3.2 Ámbito temporal y espacial

El lugar donde se llevó a cabo la presente pesquisa fueron las instalaciones del Instituto Abaco de Chiclayo en el semestre correspondiente al semestre 2023-I Intensivo III y IV de inglés.

##### 3.2.1 *Variable independiente*

Estaciones de trabajo: *Reading* (lectura), *Writing* (escritura), *Radio* (radio), *Music y Forum* (música y foro), *TV y How to* (Televisión y ‘Hazlo tú mismo’) y *Role-plays, games and oral presentations* (Juegos de rol y otros y presentaciones orales).

### 3.2.2 *Variable dependiente*

Las habilidades de escritura en el marco del curso inglés por parte de los educandos.

### 3.3 **Población y muestras**

De acuerdo con la prueba clasificatoria que se había realizado al inicio del curso, los 55 inscritos que se habían contado para el primer semestre de 2023 en el curso Intensivo III y IV, se habían dividido en seis grupos con integrantes de niveles de desempeño similares en inglés oral y escrito. En el estudio en el que participé como tutora-coordinadora, se había solicitado previamente la participación voluntaria de 9 de los 12 estudiantes del grupo con menor nivel de inglés en el curso, quienes habían sido seleccionados bajo el supuesto de que, al ser uno de los grupos con niveles de competencia y desempeño más bajos en la lengua al inicio del curso, habría sido mucho más fácil evidenciar su progreso en el desarrollo de habilidades escritas a lo largo del curso llevado por los estudiantes del Instituto Abaco de Chiclayo, que hacían parte de una de las 11 aulas presentes en la sede. Este grupo estuvo conformado por el grupo de participantes, cuyas edades habían oscilado entre los 17 y los 25 años. Mientras que algunos de estos estudiantes se habían encontrado a la mitad de sus estudios para el momento de realización del estudio, otros se habían encontrado en últimos semestres y ya finalizando sus programas académicos.

### 3.4 **Instrumentos**

Se utilizaron como instrumentos:

- La encuesta para registrar el nivel de los estudiantes
- 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).

- La entrevista con cada uno de los nueve estudiantes para responder a la segunda pregunta sobre la conciencia que tenían los estudiantes respecto a su propio aprendizaje.

### **3.5 Procedimientos**

Para responder a la primera pregunta de investigación sobre las habilidades de escritura desarrolladas por el grupo de estudiantes participantes, se utilizaron datos obtenidos de un pretest y un postest 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 de un párrafo en inglés acerca de su experiencia anterior al curso aprendiendo la lengua extranjera por parte de los ellos. Por otro lado, el postest presentó una pequeña variación respecto a lo que se les pidió escribir en el párrafo anterior. En un documento de Word en Drive, los estudiantes tuvieron que redactar un párrafo sobre su experiencia aprendiendo la lengua extranjera en el curso objeto de este estudio (ver Anexo B). Se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada (ver Anexo C) con cada uno de los nueve estudiantes para responder a la segunda pregunta sobre la conciencia que tenían los estudiantes respecto a su propio aprendizaje. En dicha entrevista, se les preguntó acerca de sus experiencias en el aprendizaje de la escritura en inglés, así como sobre sus fortalezas y debilidades en la escritura antes y después de los cursos Intensivo III y IV (2023-I). También se indagó si consideraban que sus habilidades de escritura habían mejorado y en qué aspectos específicos.

### **3.6 Recolección de datos**

Se recolectaron los datos que fueron arrojados en la entrevista semi-estructurada (ver Anexo C) con cada uno de los nueve estudiantes para responder a la segunda pregunta sobre la conciencia que tenían los estudiantes respecto a su propio aprendizaje. En dicha entrevista, se les preguntó acerca de sus experiencias en el aprendizaje de la escritura en inglés, así como

sobre sus fortalezas y debilidades en la escritura antes y después de los cursos Intensivo III y IV (2023-I). También se indagó si consideraban que sus habilidades de escritura habían mejorado y en qué aspectos específicos.

### **3.7 Análisis de datos**

Para analizar los datos, se trabajó inicialmente con los párrafos del pretest y del postest, respectivamente. En cuanto al pretest, se tomó un párrafo y se leyó. Posteriormente, se trató de identificar en él cada una de las habilidades de escritura definidas en el marco teórico:

- Considerar a quién se dirigía 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 escribía al tiempo que se escribía.
- Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua para lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribía.

Primero se trabajó con los párrafos del pretest y el postest, respectivamente, para analizar los datos. En relación con el pretest, se tomó un párrafo y se leyó. Luego, se trató de identificar en él cada una de las habilidades de escritura definidas en el marco teórico: considerar a quién se dirigía 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 escribía al tiempo que se escribía, y utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua para lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto que se escribía.

Se realizaron comentarios al margen de la página sobre las señales que permitieron evidenciar o no las habilidades de escritura (categorías de análisis). Finalmente, las categorías identificadas en el párrafo fueron organizadas en una tabla. Este mismo procedimiento se llevó a cabo con cada uno de los nueve párrafos del pretest.

Para llevar a cabo el análisis de los párrafos del postest, se repitieron todos los pasos anteriores. Se comparó la tabla de categorías del pretest con la del postest de cada uno de los nueve estudiantes, con el fin de determinar individualmente cuáles habían sido sus aprendizajes reales en cuanto a las habilidades de escritura. Una vez finalizado el análisis individual de estos párrafos, se organizó en una nueva tabla el conjunto de categorías resultantes de todos los nueve párrafos, se determinó su frecuencia y se ordenaron de la más común a la menos común, para observar los resultados a nivel grupal.

El análisis de la entrevista semi-estructurada se realizó de la siguiente manera. En primer lugar, se grabaron y transcribieron cada una de las nueve entrevistas. Posteriormente, al leer las transcripciones, se identificaron fragmentos de información en los que los estudiantes hicieron referencia a los aprendizajes que se reflejaron en el análisis comparativo del pretest y el postest. Luego, se extrajeron dichos fragmentos con sus descripciones y se organizaron en una tabla. Finalmente, se cotejaron las categorías sobre las habilidades de escritura encontradas en el postest con las que surgieron de las descripciones de los estudiantes, con el propósito de distinguir cuáles de esos aprendizajes los estudiantes eran conscientes de haber desarrollado. También se extrajeron fragmentos de las intervenciones de los estudiantes que hacían referencia a otros aprendizajes mencionados a lo largo de la entrevista, se determinó su frecuencia y se ordenaron de la más común a la menos común.

### **3.8 Consideraciones éticas**

Se halló que, tras un período cuatrimestral de inmersión en un programa de enseñanza del inglés fundamentado en prácticas comunicativas auténticas, dos tercios de los educandos lograron perfeccionar y aplicar diversas destrezas escriturales para la comunicación. Estas competencias, que fueron desarrolladas y puestas en práctica por seis de los nueve estudiantes, abarcaron aspectos tales como la consideración del público receptor, la redacción con fines comunicativos específicos, el desenvolvimiento del discurso en sus dimensiones ilocutiva y proposicional, la interpretación simultánea a la escritura y la utilización del conocimiento gramatical. En lo concerniente a la segunda interrogante de la investigación, fue descubierto que los alumnos manifestaron una notable conciencia sobre el progreso en cada una de estas habilidades. Adicionalmente, se constató que la vivencia pedagógica experimentada por los estudiantes en el curso tuvo un impacto que trascendió el mero desarrollo de las competencias escriturales. A continuación, estos hallazgos son presentados e ilustrados mediante ejemplos extraídos de los datos recopilados, siguiendo el orden establecido en esta introducción. La información obtenida, que permitió responder a la primera pregunta de investigación, fue analizada minuciosamente por los investigadores. Se procedió a la exposición de los resultados, los cuales fueron fundamentados con evidencias extraídas del corpus de datos.

## IV. RESULTADOS

Con respecto a la primera pregunta de la investigación, los datos que se logró obtener me permitieron hallar que, tras haber participado de forma activa durante cuatro meses en un curso de inglés basado en desempeños auténticos comunicativos, seis de los 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 hacer uso de los conocimientos gramaticales. En relación con la segunda pregunta de la investigación, se encontró que los propios estudiantes tienen una conciencia bastante amplia del desarrollo de cada una de estas habilidades. A raíz de ello se encontró, además, que la experiencia pedagógica que vivieron los estudiantes a lo largo del curso impactó su aprendizaje más allá del desarrollo de habilidades de escritura. En lo sucesivo, los resultados, que se de presentan, están ejemplificados para ustedes con algunos fragmentos que son producto de los datos en el orden en el que se ha argumentado en esta introducción.

### **4.1 Habilidades de escritura: un antes y un después**

La comparación entre los párrafos que elaboraron los estudiantes como pretest y los del postest pone en evidencia grandes diferencias mostrando que realmente seis de los mismos experimentaron una evolución respecto del grupo de habilidades de escritura que presenté en el marco teórico. Dichas habilidades son muy interdependientes y se evalúan su materialización como adecuada en una unidad retórica completa —tales como los párrafos del pretest y el postest— es posible hacerlo solo si se hace desde el propósito comunicativo y se demuestra que las demás habilidades son necesarias para evidenciar dicho propósito. El propósito comunicativo que les se les manifestó a los alumnos que fueron a buscar en sus párrafos del pretest y el postest era el mismo: en el pretest tienen que calificar su experiencia aprendiendo

inglés en cursos previos al Intensivo III y I (2023-I) y en el posttest su experiencia con el curso, y en los dos debían razonar dicha calificación. Es decir, en ambos casos se les pidió a los alumnos que escribieran un texto argumentativo muy simple. Prueba de que los alumnos en efecto buscaban claramente este propósito debían ser que manifestaran en la parte inicial de su texto su opinión, la tesis, y que las demás ideas la sustentaran. Seis de los nueve alumnos llegaron a demostrar al final del curso su clara intención de calificar su experiencia y de argumentarla con distintos medios. Para tres de ellos (E9, E8, E2) esta habilidad fue uno de los aprendizajes totalmente nuevos que efectivamente evidencian las comparaciones entre el párrafo del pretest y el párrafo del posttest.

La experiencia más dramática es la de la estudiante E9, que fue de no escribir nada en el pretest a escribir un párrafo con un propósito comunicativo muy claro en la primera oración de la que enunciaba como tesis, y que se ha resaltado en amarillo, y que en el cual el resto de las ideas del párrafo la desarrollan. Hay tres buenas razones que se pueden identificar y que explican la interesante experiencia que dice haber tenido, y que he resaltado con colores diferentes.

**Tabla 1**  
*Pretest y Posttest de E9*

<b>Pretest E9</b>
<b>Postest E9</b>
<b>EXPERIENCE LEARNING ENGLISH</b>
<b>by [E9].</b>
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.

La participante E8 igualmente evidenció en su posttest que escribe con el objetivo de cumplir la meta de comunicación que se le pedía. En su pretest E8 no escribió más que una simple oración que además de ser muy escasa no era la oportuna para el acto ilocutivo que correspondía, ya que lo que primero debía hacer referencia era a su experiencia. Sin embargo, para no desentonar y resultar absolutamente contradictoria con la tesis de su párrafo, sí logró componer una oración compleja y bastante lograda en el posttest, que se ajusta claramente a la postura formulada. En ella afirma que la experiencia vivida en el curso objeto de este estudio suponía un modo diferente de aprender en comparación a necesario; y nuevamente dio buenas razones que respaldaban una experiencia cuando menos distinta.

**Tabla 2**  
*Pretest y Posttest de E8*

<b>Pretest E8</b>
<b>I liked see video,</b>
<b>Posttest E8</b>
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.

A diferencia de los estudiantes E9 y E8, el estudiante E2 hizo un desarrollo extenso en su pretest, pero en términos del propósito comunicativo que iba a alcanzar, se pueden detectar al menos dos intenciones (en color aguamarina y en verde), lo que parece indicar que el estudiante E2 no tenía el propósito comunicativo muy claro con relación a lo que quería alcanzar con su texto, esto es, transmitirle algo a un otro, que sería su lector. Al parecer, lo primero que quería transmitir era que su experiencia ha estado relacionada con la música y las películas, pero a continuación cambia el rumbo y empieza a comunicar la idea de que necesita desarrollar sus habilidades de carácter oral y escrito del inglés, porque esto es importante para su carrera. De esta manera, es posible deducir que la forma que tiene de escribir con un

propósito comunicativo único, tal y como organiza su texto, no es un conocimiento previo que haya tenido el estudiante E2.

**Tabla 3**

*Pretest y Postest de E2*

<b>Pretest E2</b>
I dont know speak and write in english. My experience is the music, movie. I dont 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.
<b>Postest E2</b>
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...

El párrafo del postest de E2, a diferencia del pretest, se puede estudiar desde la perspectiva de que solo tiene una oración donde se expresa la tesis que formula sobre su experiencia en el curso —a la que califica de buena— y, posteriormente, expresa su pronóstico sobre lo que puede ser considerado solo malo del curso (por eso, a pesar de tanto esfuerzo y, sobre todo, mala experiencia, la primera oración no se muestra —como sí se muestra en el postest de E1 y de E9, por ejemplo— como lo que fue específicamente bueno para él y los buenos efectos que tuvo en su aprendizaje). Esa manera en la que E2 plasmaría las ideas le ayudó a cumplir con el propósito comunicativo que se pretendía al tiempo que daba cuenta de las condiciones del discurso argumentativo que se le pedía que escribiera. A la vez, esto indica que E2 construyó su texto de manera coherente, es decir, poniendo en juego adecuadamente los actos ilocutivos, tal como demuestran los estudiantes E9 y E8 en sus postests.

Para estos 3 estudiantes era un nuevo aprendizaje, para los otros 6 alumnos lo que hacían al inicio del curso era escribir en función de un propósito comunicativo. Si bien 3 de

ellos (E5, E6, E7) también mostraron que se consideraba que esta habilidad se había mejorado, el estudiante E5, aunque muestra una tesis —clara, concisa y coherente con el propósito comunicativo que se le pidió hacer el pretest (en aguamarina)—, decide primero hacer un saludo y presentarse antes de hacerlo (en verde), lo que no es importante para el discurso que tenía que elaborar. Después, expresa la tesis de su mala experiencia anterior de inglés de manera poco lógica desde el punto de vista de las ideas que aparecen ahí (flojas, con escasa comunicación entre las unas y las otras, con relaciones muy diversas desde la tesis), e incluso esto sin entrar a calar en el muy pobre inglés que muestra. En el fragmento del postest, por el contrario, E5 sentencia de una manera directa la tesis que desea hacer llegar a su receptor en una proposición simple, pero pertinente (marcada en amarillo) y posteriormente la desarrolla con una cantidad muy elevada de ideas, todas ellas claras y unidas a una vivencia que E5 califica de extraordinaria. E5 demuestra en el postest, pues, que compone un texto acoplando actos ilocutivos (desarrollo ilocutivo) que le permiten llevar a cabo un propósito en el acto comunicativo.

**Tabla 4***Pretest y Postest de E5***Pretest E5**

Hello my name is Jhon and my experience learning English is bad, because not have fundamentals 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.

**Postest E5**

**My experience learning english in this course.**

**By:** [E5].

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.

Professors! thanks for have my experience learning English the best trip.

Cordially.

[E5].

El estudiante E6, en otro caso, incorpora de manera adecuada el objetivo comunicativo que yo les indico en ambas pruebas de escritura (pretest y postest). En la prueba pretest, E6 manifiesta en su tesis que la experiencia en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) es mala, y para argumentar su opinión hace uso de su incapacidad para entender audios y para comunicarse la lengua extranjera, dos ideas claras, definidas y concisas, las cuales le permitieron elaborar discursivamente su texto. La diferencia del pretest de E6 en comparación con su postest es que el desarrollo discursivo es bastante más elaborado en el postest. E6 tiene nuevamente una tesis definida, que argumenta en esta ocasión con cinco ideas diferentes, pero todas circunscritas con la tesis.

**Tabla 5**  
*Pretest y Postest de E6*

<b>Pretest E6</b>
My experience learning English is bad, I don't understand the audios, I can not speak very well
<b>Postest E6</b>
<b>Jun 17th, 2023</b>
By: [E6]
<b>MY EXPERIENCE LEARNING ENGLISH IN THIS COURSE</b>
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.

Los párrafos para el postest de los dos estudiantes anteriores (E5 y E6) sirvieron también para dar a conocer otra habilidad que tuvo un papel preponderante en el hecho de que tanto ellos como E2, E7, E8, y E9 lograran producir párrafos coherentes que llevarían eficazmente hasta el objetivo comunicativo de calificar su experiencia de aprender inglés en el curso Intensivo III y IV (2017-I) y se puede fundamentar así: asegurar el desarrollo proposicional mediante los elementos lingüísticos que nos permitan la cohesión. En el postest de E5 las referencias anafóricas son índices formales de las conexiones proposicionales (ver nuevamente el apartado de la Tabla 4). Cuando E5 hace referencia a sus profesores (profesores) en el tercer y el cuarto argumento que sustentan su tesis repite la referencia de forma más económica más adelante, a través del pronombre personal *they* (ellos) o sinónimos de la palabra en inglés para profesor tales como *tutor* (tutor), o *professors* (profesor), indicando en este último caso su pertenencia al ámbito universitario. La frase preposicional *Regarding the teachers* (Con respecto a los profesores) y *About the methodology* (Sobre la metodología). Por otro lado, dejan a E5 capacidad para introducir a su discurso dos temas puntuales que tienen

incidencia directa con el desarrollo del curso: quienes enseñan en el curso y el cómo lo hacen, lo cual E5 lo valora muy positivamente. Las dos oraciones que E5 introduce al discurso a través de las frases preposicionales que se han mencionado llegan a tener vinculación semántica con la oración de la que le precede de manera inmediata en la que E5 se refiere a la potencialidad - potencial- que descubrió dentro de él mismo como otro de los factores que interviene en que su experiencia haya sido fantástica. En otras palabras, E5 antes elabora sobre los aspectos que tenían que ver con él mismo y luego con aquellos que le eran propios al novedoso curso de inglés, a lo cual alcanza a dar el sostén para su tesis la cual refiere a su experiencia como fantástica.

Una de las evidencias facilitadoras de la cohesión formal en los textos son los conectores. La estudiante E6 expuso en una lista cuatro de las razones que le supusieron que su experiencia aprendiendo inglés en el curso fue fabulosa (Ver de nuevo Tabla 5). Ella supo enlazar bien estas ideas usando correctamente la coma para separar cada una de las ideas y usando el conector de adición *and* (y) para presentar aquella cuarta y última idea que se cierra la lista. E6 hizo uso nuevamente del conector *and* al finalizar su párrafo, pero esta vez para añadir más de un objeto al verbo *recover* (recuperar): recuperar la confianza (objetos 1), recuperar el entusiasmo (objetos 2). Esto es un uso económico y más relacionado del lenguaje, pues tal uso evita que E6 tenga que escribir una nueva oración con el mismo sujeto y verbo.

A continuación, se va a utilizar el posttest del alumno E2 con el propósito de mejorar la ilustración de la propuesta de asegurar el desarrollo proposicional:

**Tabla 6***Posttest de E2 con conectores y expresiones temporales resaltadas***Pretest E9****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...

A fin de conseguir alcanzar el valor ilocutivo que se perseguía al calificar la experiencia aprendiendo inglés en el curso Intensivo III y IV (2023- I), y poder sustentarlo, E2 organizó su desarrollo proposicional fundamentalmente bajo la noción de tiempo para poder argumentar que su experiencia había sido satisfactoria, es decir, que había sido buena. Así, E2 fue organizando su desarrollo cronológico en el regreso al primer día de ese curso; después, al suceso que lo hizo comenzar a Modificar su perspectiva inicial del curso (la que consideraba aterradora) a otra en la que la mecánica del curso le parecía útil, y culminar en la del curso que le permitió mejorar sus habilidades de lectura, escritura y escucha. Para llegar a este desarrollo proposicional, E2 recurrió a un deíctico y a expresiones de secuenciación temporal (resaltados en aguamarina), los cuales funcionan bien entre las ideas. El deíctico es el pronombre demostrativo *this* (este) en *this semester* (este semestre), porque ubica al lector en el primer período del 2023-I, el resto es adverbio temporal; es decir, E2 fue incluyendo el adverbial de tiempo *the first day* (primer día), después de que el adverbio *after* (después) (otro que da un carácter temporal al pasaje, y finaliza con el temporal *now* (ya)). Este desarrollo proposicional lo fue apoyando con la ayuda de conectores lógicos (resaltados en verde). E2 utilizó *because* (porque), el que introduce la razón por la que al principio del curso le pareció aterrador, y el de introducción a la última idea la conectó con el *but* (pero) para contrastar a esta última con la

siguiente; esto es, donde E2 afirmó que le fue presentado algo que lo hizo cambiar de idea: la dinámica del curso, y finalmente utilizó el *and* (y), logró coordinar las dos oraciones que tenían un igual estatus sintáctico: la dinámica le ayudó a él y la dinámica le ayudó a leer, escribir y escuchar mucho mejor, evitando repetir el sujeto de la oraciones: la dinámica.

Además de las cuatro habilidades escritas que hasta ahora se ha mencionado, E2, E5, E6, E7, E8 y E9 ampliaron su conocimiento gramatical, lo que les permitió llevar a cabo los valores ilocutivo y proposicional de sus párrafos de forma más efectiva en el posttest en comparación con el pretest. Esta cuestión es posible observarla en cada una de las comparaciones que he presentado de los párrafos del pretest y del posttest (E9, E8, E2, E5 y E6, respectivamente) donde los errores gramaticales son muy pocos en el posttest y, por tanto, no obstruyen la comprensión de los mensajes que allí comunican estos y estas estudiantes. El único par de párrafos (pretest / posttest) que aún no se ha dado a conocer es el de la estudiante E7 y que, a continuación, se expone como evidencia de esta última habilidad.

### **Tabla 7**

#### *Pretest y Posttest de E7*

---

#### **Pretest E7**

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

---

#### **Posttest E7**

#### **A big surprise**

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.

I still have a lot of work to master the language, however, I think we have made great strides and tools to continue working.

---

---

I thank you all very much for this beautiful experience and for the patience you had with each one of us.

---

En el párrafo del Pretest, E7 mostró su tesis proponiendo que su vivencia de aprendizaje del inglés en cualquier otro curso que no fuera el Intensivo III y IV (2023-I) había sido bastante escasa. E7 trató de proporcionar fundamentos a su tesis, pero, lamentablemente, las ideas que se presentaron resultaron desconectadas entre sí y no llegaron a posibilitar el desarrollo proposicional, ni ilocutivamente, de la finalidad comunicativa que aquí se exigía, y esto también porque E7 demostró un uso gramatical del inglés muy pobre.

En el caso de la que debería ser su primera oración (tesis) del pretest, está bien construida; pero el resto de las oraciones tienen errores gramaticales que provocaron no poder tener una comunicación efectiva con E7. Por ejemplo, en la línea que precede la tesis (marcada en verde), las construyó con una conjugación que resulta inadecuada e incorrecta de los verbos en presente progresivo (*can go looking*). Teniendo en cuenta que ella se debía referir a sus experiencias en vez de a sus eventos en el presente, debería haber construido la conjugación verbal en pasado. En la conjugación verbal le pasó igual que con todos los verbos que incluyó en su texto: *to study* (estudiar) y *to be* (ser, en este caso). En el plano de selección de palabras no fue la más adecuada cuando eligió palabras erróneas o cuando debió usar las palabras correctas dando usos incorrectos como *what* (que, pronombre relativo) en lugar del conector *that* (que); *facility* (servicio, instalación, destreza, etc.) en lugar de utilizar el verbo “facilitar” o *past* (pasado), como sustantivo en lugar de *last*, (pasado/último), como adverbio. Ella también se saltó la regla gramatical que nos dice que los adjetivos no son modificados en número, razón por la cual no se debería ir agregando el sufijo *-s* como sí lo fue cuando utilizó el adjetivo *good* (bueno/a).

En el párrafo del postest de E7, en cambio, no se aprecian las incongruencias gramaticales que haya señalado en el pretest, y también la estudiante realizó un buen uso de la

puntuación y la escritura ortográfica e hizo un uso de las oraciones más complejas, es decir, oraciones donde hay relaciones de dependencia (subordinación), lo cual no `fue´ dado en el párrafo del pretest. De este modo, es factible seguir el desarrollo ilocutivo y proposicional del texto sin perjuicio mayor; tal vez los únicos comentarios que merecerían la pena hacerle a la estudiante es hacerle notar y corregir redundancias como ‘...lograr los logros...’ (...*achieve the achievements...*) o el uso correcto de los conectores en la medida que, intuyo que, en vez de *additionally* (adicionalmente), E7 quiso utilizar *although* (aunque) en función de la proposición que le sigue a la oración que comienza con *additionally*. En todo caso, existe que estos dos asuntos de los cuales acabo de dar cuenta no entorpecen la comprensión lo cual es bastante bueno en relación con lo que ocurrió con el pretest.

Finalmente, se quiere dejar constancia de la última habilidad. Considerando todas las pruebas que se ha dado hasta ahora respecto de las habilidades de escritura que seis estudiantes (en el presente trabajo E2, E5, E6, E7, E8 y E9) del curso que aquí se analizan han desarrollado. Es posible decir que todos ellos generaron discursos coherentes mediante el acoplamiento que realizaron entre actos ilocutivos para alcanzar un objetivo comunicativo explícito en el párrafo del postest; dicho de otro modo, lograron que los párrafos dieran cuenta del valor ilocutivo y proposicional de forma correcta; algo de lo que se puede constatar como lectora de dichos párrafos. Lo que, a su vez, también indica que estos seis estudiantes lograron posicionarse como lectores de sus propios textos e interpretaron los párrafos a medida que los escribían para conseguir que fueran comunicativamente efectivos; todo lo cual sugiere que E2, E5, E6, E7, E8 y E9 también desarrollaron sus estrategias interpretativas.

Los tres restantes estudiantes, a saber, E1, E3 y E4, evidencian la carencia de avances relevantes en el párrafo del postest frente al párrafo del pretest. En el párrafo del postest, E4, por ejemplo, elabora una serie de sucesos en orden cronológico de los sucesos por los que pasó en el curso. Pero es un relato que aparece de la nada, ya que este no hace alusión en ninguna

de sus producciones a la tesis en la que expone su opinión sobre la experiencia de aprender inglés en el curso objeto de este estudio. Esa evidencia de no tener un propósito comunicativo en la escritura por parte de E4 era ya evidente a la entrada de este curso.

### Tabla 8

#### *Pretest y Postest de E4*

<b>Pretest E4</b>
Hello
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 realy 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.
<b>Postest E4</b>
<b>Jun 17th, 2023</b>
<b>My experiece in the course of english</b>
<b>By: [E4]</b>
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.

En el párrafo del pretest, E4 no tenía claro cuál era su propósito comunicativo: escribió una tesis que respondía a la instrucción que pedía calificar su experiencia anterior (= resaltada en amarillo), pero el siguiente desarrollo de ideas no explica la tesis. Dijo que tenía muchas ganas de aprender la lengua (= resaltada en aguamarina) y, en último lugar, decía querer ser mejor día tras día con el inglés (= resaltada en verde); E4 pudo haber intentado desarrollar la idea de que tuvo dificultades con el inglés (= resaltada en fucsia), pero en realidad abandonó su desarrollo y dejó las otras dos ideas, que quedaban excluidas del tema y con el que no tenían relación alguna las que las precedían o sucedían. La carencia del propósito comunicativo; sin embargo, resulta incompatible con juzgar a E4 como capaz de llevar a cabo un desarrollo

ilocutivo y proposicional apropiado tanto en el pretest como en el postest, lo que sugiere, de otro modo, que E4 no tiene ninguna de estas competencias. En adición, E4 tuvo problemas en los dos párrafos para llevar a cabo un uso adecuado de la gramática de la lengua (= conjugación, ortografía, puntuación, la organización de la información en la proposición), lo que se traduce en no entender lo que quiere comunicar con su texto.

Lo diferente con E4 es que E1 y E3 elaboran párrafos para el pretest del que se puede ir siguiendo el desarrollo ilocutivo y proposicional, y aunque hay una serie de errores gramaticales es posible pensar que estos dos alumnos partían ya con estas habilidades. Bajo esta idea, en la primera oración (resaltada en amarillo) ambos presentan una tesis clara donde describen su experiencia previa al curso de inglés como mala y maravillosa respectivamente. Esta idea se sostiene por tres ideas bien interconectadas en el primer caso y por una única idea en el segundo (resaltadas en diferentes colores).

**Tabla 9**  
*Pretest de E1 y E3*

<b>Pretest E1</b>
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.
<b>Pretest E3</b>
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.

En el caso del párrafo del postest de E1, la tarea de seguir el desarrollo ilocutivo y el proposicional fue un poco más difícil debido, en parte, a los fallos gramaticales durante el contenido de la acción, que se mantuvieron en el curso y permanecen en el postest. Además, las proposiciones tampoco tienen una organización clara de la información que dan (las partes que intentan dar sus argumentos, reseñados en verde, en fucsia o en aguamarina); por su parte,

E3 no tiene un propósito comunicativo claro que pilote el desarrollo de su producción, es decir, no hay tesis que se pueda identificar ya que únicamente inicia desde el principio una narración de una secuencia de eventos que no tiene un propósito específico dentro del discurso.

**Tabla 10**  
*Postest de E1 y E3*

Postest E1
<b>A new way of thinking</b>
15/06/23
[E1].
I started this course with a hate at english, never think that a class of english can be different like it was.
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.
Postest E3

### **My experience learning English 2023 I**

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.

## **4.2 Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes**

De la misma forma que ya se presentó en el apartado anterior, se encontró el aprendizaje de habilidades de escritura en 6 estudiantes (E2, E5, E6, E7, E8, E9) del grupo de nueve que son los que han demostrado haber considerado a la audiencia, haber escrito con un propósito comunicativo, haber desarrollado el discurso ilocutivo y proposicional, haber interpretado lo que han escrito al haberlo escrito y haber utilizado el conocimiento gramatical con el fin de lograr la realización del valor proposicional y el ilocutivo del texto escrito. Pero, además, en función de los datos obtenidos de forma a través de la entrevista semi-estructurada y a partir del objetivo cualidad de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación los 6 estudiantes

han reconocido haber progresado en unas o varias de las seis habilidades. A continuación, se presentará las habilidades una a una y a continuación se describirá la forma en la que los estudiantes reconocen los aprendizajes a partir de algunos de los fragmentos de las entrevistas.

#### **4.2.1 *Habilidades de escritura: reconociendo los aprendizajes***

De los seis estudiantes que el postest mostró que efectivamente toman en cuenta a quiénes van dirigidos y por lo que se expresa claramente en los resultados, cinco también comentaron en la entrevista que definitivamente lo hacen. El caso de E5 es un buen ejemplo, que explícitamente expone que él en verdad toma en cuenta a su lector(a) cuando propicia por vez primera la elaboración de sus textos y como ello hace que él tome decisiones en el uso del lenguaje de maneras diferentes en ellos:

E5: Yo pienso primero a quién va destinado. La verdad que todos los textos que yo he escrito digo que van dirigidos a mis docentes, entonces por eso trato de utilizar un lenguaje formal. Esas cosas que pueden ser muy del común, no elaboro mucho en el campo, pero sólo pienso en el lector o lectoras también pienso en el principio... "¡Ah, bueno!, ¿esto va a ser para quién?" Si yo hiciera algo para mi mamá desde el principio ya sabría... [E5 - Entrevista]

E8 contó algo análogo a lo comentado por la E5. De acuerdo a una de sus intervenciones y que resaltó, ella remarcó dos cosas que tiene, constantemente, en mente para poder llevar a cabo la redacción de sus textos y que dependen de aquella audiencia a la que ella le apunta cuando verbaliza su discurso: el tema y la terminología; el primero, el tema, tiene que ser suficientemente atractivo como para que una otra persona quiera leer su texto, mientras que el segundo es variable, que tiene que ser muy diverso, incluyendo, por ejemplo, las expresiones idiomáticas, para que la otra persona que lo lea pueda realizar la traducción de las ideas que ella ha emitido. A continuación, las palabras suyas:

E8: Siempre pienso que el tema sea atractivo indiferentemente de lo que se escriba, digamos, si se hacen ejercicios solamente de inglés. Eso siempre lo busco, que sea atractivo. Es importante. ¿Por qué?, porque eso hace que la gente más gente te quiera leer y pues de esto se trata. Para eso escribas, para eso lees, bueno, criterio mío.

Mila: Entonces si tú escribes piensas que sea atractivo, ¿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”. Piensas que las palabras que uno tiene, las tiene bien porque uno es capaz de comprenderlas, pero ¡claro que no! Entonces para expandir las ideas, tienes que buscar otras cosas. Si ni siquiera piensas que en el inglés también hay oraciones que son, ¿cómo diría? expresiones que no coinciden con lo que dicen....

[E8 - Entrevista]

Durante la última de las entrevistas que se mantuvo con E9, le pedí que representara la primera sesión de escritura para un texto nuevo que debía escribir. Tras darle esta instrucción, me animé a preguntarle: "¿qué es lo primero que tú haces cuando vas a dedicarte como tal a la actividad de escribir?". Su respuesta a mi pregunta fue la que sigue:

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

Atendiendo al extracto anterior, lo primero que hace la E9 es considerar el motivo por el cual va a escribir su texto, pero ello en función de que alguien más se entienda las ideas que va a plasmar en su texto. Esto pone de manifiesto que formular la audiencia es un factor que considera ella al momento de escribir y del cual también se desprenderán lo que quiera expresar en un texto determinado.

#### 4.2.2 *Escribir con un propósito comunicativo claro*

E5, E8 y E9 expusieron de forma explícita o implícita que al realizar su escritura tienen un objetivo o una intención comunicativa. E9 ya lo estaba dejando claro en el último ejemplo que se presentó en el apartado anterior cuando aludía a que una de las primeras actividades mentales que ella lleva a cabo para escribir es reflexionar sobre qué es lo que desea expresar. E8, por su lado, también dio cuenta de ello comparando y saliendo al paso de la diferencia en enfoque con la que se enseñaba la escritura entre el curso que a este artículo da lugar y los otros cursos de lengua inglesa en los que ella había estado presente. Para E8, el enfoque de enseñanza en otros cursos era la gramática de la lengua y el vocabulario, mientras que ahora la propuesta buscaba poner de manifiesto el desarrollo de las ideas, dependiendo de qué quisieran transmitir en el escrito, es decir, en función de los propósitos comunicativos del escritor; algo que fue positivo para E8 porque le facilitó el hecho de escribir:

E8: Antes eso [la gramática y el vocabulario] era lo básico, porque era lo que nos enseñaban en los otros cursos. Entonces ese cambio es fundamental, que uno ya estructura más la idea y uno ya piensa más la idea y qué quiere decir en la gramática o en el vocabulario. Uno les dice a ustedes: “¿qué escribo acá si quiero decir esto?”. Ya como que uno utiliza 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]

El participante E5, uno de los tres que participaron en la producción de este texto en el aula, expresó en una de sus intervenciones de forma muy corta "E5: Eso es lo que yo pienso[sic] [cuando estoy escribiendo]: ¿qué voy a decir?, ¿qué voy a expresar? [E5 - entrevista]".

Preguntar sobre lo que se quiere expresar en el momento en que está empezando a escribir es una señal clara de que E5 se tiene por cumplidor de uno o varios actos ilocutivos en sus producciones escritas, entre ellos, expresar sus ideas, transmitir algún tipo de impacto en

sus lectores, así como afirmó cuando se indagó si él pensaba que tenía alguna fortaleza en la escritura en inglés tras su paso por el curso Intensivo III y IV:

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

E5: ¿Mis fortalezas? puedo hacer oraciones concretas que expresan algo, es una de mis fortalezas.... Ya puedo plasmar mi opinión para que se vea en mi lector a través de mis escritos"[E5 - entrevista].

E5: ¿Qué más? Me parece que mis oraciones que -y lo he demostrado- me parece que mis oraciones pueden expresar también sentimientos, que es un ejercicio interesante.

Mila: O sea, ¿generan un impacto sentimental?

E5: ¡Por supuesto!, que es lo que querría también hacer uno en español. Una producción que concientiza. 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 significan que E5 tiene claro que con lo que escribe él no es sólo capaz de expresar en sus oraciones su conocimiento de la gramática del inglés, sino que también pone de manifiesto intenciones que se evidencian en los textos que irá produciendo.

#### **4.2.3 Asegurar el desarrollo ilocutivo**

De acuerdo con las descripciones de E8, E5, E9 y E6, estos cuatro estudiantes se percatan de que son conscientes de la ilocución de lo que ellos escriben, pero ellos lo entienden cómo organizar la información y formalizar el texto que permita llegar al desarrollo de las ideas. E8, por ejemplo, apuntó que, como fruto de la práctica prolongada de la escritura, a la escritura ahora le da un enfoque: el de desarrollar la idea que se propone escribir en el texto. Se trata de pensar en otras ideas que le ayuden a poner de manifiesto su idea inicial para, a

partir de ese momento, sí trabajar con ellas desde la gramática de la lengua. Expresó E8 como tal:

Mila: Entonces, escribes una idea y luego de escribir una idea, ¿qué más haces, ¿qué piensas?

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

E8 también apuntó que ella ha adoptado una estrategia personal para facilitar el desarrollo de lo que quiere hacer público, es decir, de sus objetivos comunicativos: proponerse metas por párrafos. Ella también aplicó este procedimiento en sus textos en español, que para ella eran textos que aprendió al escribir la escritura en inglés:

E8: Entonces como en el inglés es: “bueno usted tiene que hacer esto y esto”, entonces yo me voy y me lanzo de una vez y lo hago. Entonces, como en mis trabajos de la carrera ya lo hago, que es: “¡ya!, tengo que hacer esto”. Y a veces yo me pongo una meta para el párrafo, entonces eso ya es otra cosa.

Mila: ¿Entonces tú planeas una función para el párrafo?

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

En el fragmento anterior, E8 describe que para él el desarrollo ilocutivo de un texto, es organizar la información, y tener una estructura que le permita a un otro seguir y comprender lo que intenta expresar, muy parecido a cómo E5 y E9 describen su aprendizaje sobre este tema:

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

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

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

La estudiante E6, también si bien no tiene conciencia sobre el hecho de que escribir con una finalidad comunicativa fue una de las habilidades de escritura que desarrolló en el curso que aquí se reporta, sí recuerda que "estructurar" un texto fue una de las dificultades que tuvo que afrontar en su recorrido durante el curso. E6 refirió que para ella antes era la escritura del desarrollo del texto basado en enunciados principales y secundarios y no en la combinación de actos ilocutivos:

E6: Para mí lo más complicado era entender las estructuras, no sé por qué; yo no entendía que había un argumento y..., lo que para mí todo eso era como ideas principales y secundarias y ya; entonces entender eso para mí fue algo muy complicado. [E6 - Entrevista]

Cuando E6 se refiere, en el anterior fragmento, a que hay argumentos y no como ideas principales como tal da cuenta de que entendió que sustentar a través de argumentos corresponde a uno de los actos ilocutivos que se deben utilizar 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 de cómo funciona el desarrollo de un texto a la hora de argumentar:

E6: Entonces ya uno empieza a dar una introducción, y ya en el primer párrafo como la idea principal, tesis, qué es lo que se tiene que decir. Ya después es desarrollar eso; ya

sea en argumentos, en algún ejemplo o lo que sea que nos estén pidiendo- y ya en los párrafos que sean necesarios- y luego ya, en el final a la conclusión, pues, tiene que volver un poco como a escudriñar, como de todo y volver a retomar la idea principal. Con eso ya más en la mente, es más fácil. [E6 - Entrevista]

De las explicaciones anteriores se pueden ver a E8, E5, E9 y E6, cuatro estudiantes que son conscientes de lo que defienden como desarrollo ilocutivo de lo que se escriben, pero ellos lo entienden de cómo organizar la información y darle una estructura al texto, la que permite seguir el desarrollo de las ideas.

#### **4.2.4 Asegurar el desarrollo proposicional**

E2, E5 y E8 son conscientes de que defienden el desarrollo proposicional a la hora de escribir un texto en inglés. E5 se refirió a este aprendizaje cuando se quiso buscar más en la forma en la que él aseguraba el desarrollo ilocutivo de sus textos. A continuación, se muestra la conversación que se mantuvo respecto a ello:

Mila: ¿Pero tú estabas hablando de la estructura básica? ¿Cómo preparas tú la estructura básica? Es decir, ¿en qué piensas?, ¿en qué te basas? ¿Qué piensas en ese momento de preparar la estructura básica?

E5: Debo reconocerte que para mí es muy complicado, porque nosotros en el momento de adquirir esa forma de hablar español, empezamos a desarrollar ideas y les vamos dando interconectividad por medio de unos conectores. Entonces, para mí, es muy complicado hacerlo [en inglés]... siempre que empiezo la frase entonces me pongo a recordar lo que usted me había enseñado y digo: “bueno, ¿quién es el sujeto?”, por ejemplo, en x texto, ¿estoy hablando del que investigó todavía o ya estoy hablando del investigado?, eso me va cruzando con el sujeto. Y tiendo a concentrarme mucho en eso. [E5 - Entrevista]

En función de la anterior respuesta, E5 desarrolla la estructura básica conectando las ideas por medio de los conectores textuales y ordenando la información en la proposición en

la cadena Sujeto+Verbo+Complemento. También reflexiona sobre el desarrollo de sus ideas según lo que él ha escrito anteriormente (lo que ha desarrollado) y lo que quiere ir desarrollando ya, enunciando en cierto modo que E5 hace un trabajo consciente en asegurar el desarrollo proposicional de sus textos.

Aportando otro nuevo ejemplo para ilustrar esta idea, E8 puntualizaba que antes no se le ocurrían formas de cómo continuar en el desarrollo de sus escritos, parece ser que por no saber cómo enlazar sus ideas. Pero también apuntaba, E8, que eso ha cambiado porque ahora se expresa en sus escritos de manera que sus párrafos estén enlazados y porque le ayuda al lector a seguir con sus escritos. En el momento que le pregunté a E8: ¿concretamente qué aspectos o habilidades... consideras que tú has mejorado en escritura?; esto fue lo que me respondió:

E8: En la escritura, ¡uy!, he mejorado la manera de expresar mis ideas cien por cien. Antes era como "no sé qué más poner". Ahora es "y tal cosa y tal cosa". O sea, la conexión. Las maneras de poderme expresar cambiaron del todo.

...siempre intento que la conexión entre los párrafos sea muy fácil de seguir para el lector.

[E8 - Entrevista]

En otro sentido, E2 realizó una intervención en la que él comentaba que una estrategia de escritura importante que él lleva a cabo cuando escribe en inglés es la de exponer de forma más simple aquellas cosas que desea transmitir. Y, a la par, E2 comentó que para poder hacerlo hay que utilizar bien los conectores del texto. Veamos:

E2: Y ahora que como vimos que la forma de expresarlo en español es totalmente diferente. El inglés es mucho más directo y mucho más simple. Y hay muchas veces que en español uno puede dar muchos más rodeos. Esa puede ser quizás la otra estrategia: planteárselo de un modo sencillo a fin de dar dicha idea. Más bien tratar de no malograr el uso de los conectores, creo. [E2 - Entrevista]

E2 reflexiona relativamente sobre esas relaciones y significados que conectan a unas oraciones con otras cuando habla de la idea de que para dar a sus ideas la forma más clara y sencilla tiene que valerse de dichos conectores textuales que introducen ideas entre sí. De este modo, de acuerdo con los tres ejemplos dados, las participantes E2, E5 y E8 coinciden en que se refieren a los conectores textuales principalmente con la intención de garantizar el desarrollo proposicional de sus textos.

#### ***4.2.5 Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento gramatical de la lengua que se usa para la expresión escrita***

Los seis estudiantes que manifestaron en los párrafos del postest haber empleado en estos un conocimiento adecuado de la gramática del inglés suficientemente más rico y correcto son perfectamente conscientes de que han desarrollado esta habilidad de escritura. Cabe en este punto considerar que resulta bastante interesante dado que los aprendices del curso en cuestión no estaban expuestos a una instrucción explícita de la gramática. En función de sus descripciones, la organización de los datos en la oración (E2, E5, E7 y E9), la ortografía (E8) y la puntuación (E5, E6 y E7) fueron los aspectos que pudieron progresar.

Mientras el E2 se paraba a pensar sobre lo que pensaba o hacía en el momento en el que empezaba a redactar un texto. Señalaba que una vez ha escogido y se ha documentado sobre el tema que desea tratar en un texto en particular, empieza a redactar unas líneas. E2 describía posteriormente lo que él tiene presente en el momento que construye 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.

Mila: 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]

A partir del anterior montaje, E2 toma nota o repara en la organización de la información que va en la oración, la cual viene definida de forma canónica por la relación sujeto-predicado; donde el predicado está compuesto, también, por el verbo y los complementos u objetos del verbo -directo e indirecto- que E2 simplemente define como sujeto+verbo+complemento. Si bien, igualmente, como me refería antes en la parte anterior, por el desarrollo proposicional de la oración; E2 también destacó que fue capaz de empezar a distinguir más las formas verbales que corresponden a los tiempos verbales:

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

E9 y E7 dieron cuenta, al igual que E2, de que teniendo consciencia de la organización de la información en la propia oración:

Mila: ¿Crees que has aprendido algunas estrategias específicas de escritura?

E9: Sí. Por ejemplo, la que te digo yo 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 allí inicien”. [E9 - Entrevista]

E7: Antes lo escribía de golpe, con una escribana, ahora, tengo como el tatuaje de sujeto, verbo, complemento, entonces, cuando veo que no tiene coherencia, me regreso y pienso en el sujeto, el verbo y el complemento. [E7 - Entrevista]

A diferencia de E2, así como E7 y E9, la estudiante E8 sabe que una de las cosas en la que su conocimiento de la gramática del inglés mejoró fue la ortografía, tal como ella mostró en una de sus respuestas:

E8: Sí, ¿dicen otras cosas? He mejorado mi ortografía, o sea. Uno a veces sabe cómo suena la palabra o la ha escuchado, pero no tiene ni idea de cómo se escribe la palabra. O sea, su ortografía. Y entonces pienso más en eso. Eso es primordial. Sí, en el inglés es diferente. [E8 - Entrevista]

E6 en ese sentido también se refirió al uso correcto de signos de puntuación y en específico al hecho de reconocer que sí sufrió cambios de mejora su redacción; y que si bien al inicio del Intensivo III e IV lograba entender este aspecto no era su fuerte, aunque sí había tenido instrucción explícita en otros cursos.

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

#### ***4.2.6 Interpretar lo que se escribe cuando se escribe***

Conforme a las descripciones que nos ofreció el grupo de seis estudiantes que desarrolló esta habilidad en el curso de trabajos fundamentados en desempeños auténticos comunicativos, cinco de ellos (E2, E5, E7, E8 y E9) reconocen que dedican también tiempo a interpretar lo que han escrito durante el proceso de composición. E2, por poner un ejemplo, dijo que se coloca en el papel de lector cuando expresándose con la idea de mirar con otros ojos sus propios textos; ese mirar, explicaba él, puede dirigirse en primer lugar hacia encontrar los errores, orientándose en segundo lugar hacia entender lo que haya escrito. Para llevar a cabo bien el objetivo de la segunda orientación, E2 afirmaba que relee su texto para, así, poder ver si las ideas que ha escrito son contradictorias, lo cual ya resulta indicativo de que pasa a interpretar lo escrito antes y lo que viene para poder lograr tal interpretación; esto va en la línea de las estrategias de interpretar retrospectivamente y de hacerlo prospectivamente. A continuación, se muestran

palabras suyas, las que brotaron tras preguntarle de manera explícita que qué entendía él como las habilidades de escritura que han mejorado a lo largo del curso:

E2: Yo creo que he mejorado mucho la lectura indudablemente.

Mila: ¿La lectura también la ejerces cuando escribes?

E2: Claro, porque uno escribe y luego lee si eso está bien y efectivamente uno mira con otros ojos para ver si encuentra errores etc. Y a medida que va avanzando y escribiendo de nuevo, uno iba leyendo desde el principio por si se contradice, por si antes estaba escribiendo en pasado y ahora se pasó al presente. Entonces uno va cambiando, y si ve regular el texto. Leer y escribir yo creo que van muy conectados. Y en este proceso que nosotros estamos llevando a cabo ha sido muy importante leer para poder escribir bien.

[E2 - Entrevista]

Por otro lado, E2 especificó que escribir auténticamente le requería crear entonces tales estrategias interpretativas al contrario que en otros cursos de inglés como lengua extranjera cuando la enseñanza de la escritura se basa en la escritura de oraciones aisladas:

E2: Quizás por la misma dinámica de la asignatura que responde a una práctica distinta a la cátedra uno se anima más a volver a leer para seguir escribiendo. En los otros procesos que era precisamente unas frases cortas las que de verdad si uno no le ponía tanta atención a eso. Entonces hacías una oración, pasabas a la otra y ya. Pero acá es más complicado porque tú para dar una idea tienes que revisar que lo que escribiste esté bien. Es un recurso que uno tiene que leer; es propiamente su lectura que te obliga a revisar cambios de palabras y eso te obliga a escribir y grabártelos y apropiarte de ellos. [E2 - Entrevista]

Como E2, reitera E8 que también ella lee una y otra vez sus textos con la intención de indagar si existen las conexiones esperadas entre las ideas que expresan las oraciones que ha escrito (realización del valor proposicional y el ilocutivo), usando su saber de la gramática del inglés. Para ella, lo primero prima sobre lo segundo para que de esta manera el trabajo de

escritura se desarrolle de manera exitosa; lo cual apunta a que E8 tiene la conciencia de que las interpretaciones que hace es de lo que escribe, al menos prospectiva como retrospectivamente, forman parte de una habilidad para la escritura. El siguiente fragmento así lo manifiesta:

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

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

E8: Sí. Para que se vea la conexión. Para mí es importante que se vea la conexión entre las ideas. También es que no se trata de poner ideas así a la ligera. O simplemente porque se 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]

En otro momento, E9 dejó claro que ella lee y relea lo que escribe en los párrafos que va construyendo con el objeto de comprobar si lo que tenía en mente se ha expresado bien (eso lo identificó como los propósitos comunicativos que se propuso alcanzar con su texto) - que ella considera la claridad del texto, considerando que la lectura y la relectura le permiten advertir cuándo eso no se cumple, que a su vez la lleva a corregir y a replantear las ideas que ha escrito. Nos diría entonces que E9 verifica la pertinencia de lo que contiene un texto particular (discriminación). Su descripción al respecto fue como sigue:

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 corrido y después porque se me va todo. No, no, me gusta.

Mila: Y cuando tú dices, pero también lo borró en caso de que no me guste, ¿ese “no me gusta” hace referencia a qué partes?

E9: Es que no me gusta porque hay algo en mi cabeza y cuando lo leo, algo me falta, esto no me gustó, entonces cambiemos esto porque no me resulta comprensible y lo empiezo

a cambiar. Entonces empiezo a cambiar porque no es lo que tengo en mente. [E9 - Entrevista]

Por último, E7, también informa - aunque no es de forma tan pormenorizada - que ella echa mano de la lectura de sus textos, para ella la lectura era una estandarización o un hábito para acabar de elaborar textos bien llevados:

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

E7: Sí, desde ya. Es necesario releer porque aun escribiendo en castellano, releer es como una norma de escritura sea como sea. Hay que tener buena comprensión lectora para tener un buen desarrollo a nivel textual. [E7 - Entrevista]

### **4.3 Otros aprendizajes**

Los datos obtenidos de la entrevista que se realizó en este estudio han servido no sólo para responder las preguntas de investigación que guiaron este texto, sino que, además, de la información recogida, las descripciones indican que la experiencia pedagógica que vivieron los estudiantes que desarrollaron sus habilidades de escritura como los que no las desarrollaron, tuvieron impacto en su aprendizaje en otros aspectos. Según sus explicaciones, se puede llegar a ver que su vocabulario tuvo un crecimiento, un incremento y que se transfirieron y se usaron algunas de las habilidades de escritura que desarrollaron en inglés a su lengua materna (español). Llegaron a ver el inglés como una lengua para la comunicación en la vida diaria, incrementaron su confianza en ellos mismos, también para emplear la lengua, adquirieron mayor autonomía en el aprendizaje de la lengua.

### 4.3.1 Ampliación del vocabulario

Acerca de la ampliación del vocabulario, 7 de los 9 alumnos mencionaron que esta fue una contribución destacable. La alumna E8 lo mencionó como un aspecto que empezó a distinguir a lo largo del curso Intensivo III y IV (2023-1). A continuación, sus palabras:

E8: ... he cambiado muchísimo el vocabulario desde la primera vez que hice un [texto].

Antes sólo sabía qué era “travel”, “travel”, “travel”. [risas] Entonces eso me ha ayudado bastante a buscar y a aclarar otras cosas.

Mila: Ahora sabes más palabras.

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

Para el alumno E1, por el contrario, la ampliación del vocabulario fue una de sus fortalezas en la escritura cuando acabó el curso. Él argumentó que una de las principales causas a las que se debe eso es la actividad de escuchar para comprender los contenidos presentados en audios, que, aunque él no lo precise, fueron producidos por hablantes de inglés para hablantes de inglés, es decir, se trataban de material auténtico:

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

Adicionalmente, él decía que el acrecentamiento del vocabulario fue percibido cuando pudo prescindir del diccionario a la hora de escribir, en el caso de un reporte de investigación, que fue el último texto de escritura que hicieron los alumnos en clase:

E1: ...Y, ¡es que aún hay más!, en este texto que estamos trabajando en este momento [el reporte de investigación] puedo decir que casi el uso de un diccionario ha sido absolutamente mínimo. Y pienso que parte de ello es porque ya tenemos unas bases [en

referencia al vocabulario]. En el primero sí que me había costado realizar la actividad.

[E1 – Entrevista]

E4 también reportó haber incrementado su vocabulario. A ella, a diferencia de E1, esto le parece que se debe a la escritura, puesto que hay que hacerlo día a día, es decir, como algo continuado en el tiempo, como pasa en la vida real:

E4: ...pues en el transcurso de todos los días: escribir, escribir, escribir, pues se va ganando mucho vocabulario, lo cual es muy importante al escribir. ...O sea, yo pienso que el vocabulario que tenía al principio del curso era muy vago, y que ahora es bastante amplio. [E4 - Entrevista]

Otro estudiante (E5), al igual que E4, prefirió la actividad de escritura como única actividad principal para hacer crecer el conocimiento léxico del inglés, indicando que se debe a que cuando uno hace una escritura, el que escribe siempre busca palabras con las que construir las ideas que desea transmitir en un texto escrito. Para E5 el léxico había pasado a ser una fortaleza y una potencialidad respecto del inglés:

E5: ...He encontrado potencialidades y fortalezas. ...el vocabulario. Uno tratando de construir una idea es como “bien, y ¿cómo digo esta palabra?”. ...Y vas construyendo un vocabulario ...Es que la escritura ¡no! Esto es para mí. Precisamente lo que más me ha dado es el vocabulario y en lo que más avances he tenido. En serio, muchas gracias. [risas]  
[E5 - Entrevista]

#### **4.3.2 *Transferencia de habilidades de escritura en inglés al español***

5 de los 9 - estudiantes del grupo de los 90- aseguraron que sí habían conseguido aplicar, en la escritura en español, su lengua materna, al menos dos de las habilidades de escritura que habían desarrollado en el curso Intensivo III y IV (2023-1). Escribir con propósito comunicativo y asegurar su desarrollo discursivo dependiendo exactamente de las

características de este propósito. La estudiante E9, por ejemplo, genéricamente lo confirmó así cuando le pregunté: “¿Y las has utilizado en algún otro momento distinto que no sea para [el inglés]?”:

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

Mila: ¿Te ha ido mejor escribir en español?

E9: ¡No!, por ejemplo, ahora que te revisan los profesores de uno como es su nota, qué es lo que va entregando y qué le va faltando. ¡No!, ¡perfecto!, bueno, no pasa nada. Entonces yo ya sé escribir y me pasan, pero eso es por esto. Si no sería un mejunje de todas las cosas y uno ni siquiera sabe qué es lo que dice. [E9 - Entrevista]

De acuerdo con el anterior extracto, E9 reflexiona sobre los propósitos o intenciones comunicativas que le surgirían al momento de componer trabajos en español propios de su carrera, los cuales guían su texto de tal manera que incluya la información que corresponde y se pueda organizar. Esto, tal como ella plantea, ha derivado en mejores composiciones que son percibidas por sus docentes y ratificadas en la calificación numérica de sus textos; además de que, junto a E9, la estudiante E6 incide en que lo que copió del curso sobre escritura y transfirió es la organización de la información en un texto, es decir, en su desarrollo discursivo, ya que dicho desarrollo es variable y no es el mismo para los diferentes textos:

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

La estudiante E3 comunicó, muy en la línea de E9 y de E6, muy similar a E9 y E6, que antes de la asignatura no tenía conocimiento de que la composición de un texto debe responder

a un objetivo comunicativo explícito, el cual lleva a cabo los actos ilocutivos o "funciones" (en términos de E3) que debe cumplir cada párrafo, a fin de contribuir a la consecución efectiva del mismo. E9 describió cómo el trabajo realizado en el curso sirvió de soporte a su lengua madre:

E3: A mí me ha servido este [el curso Intensivo III y IV (2023-1)] para el español, para muchos textos en español y he mejorado muchísimo en la escritura. ¡Muchísimo, estoy sorprendida!

Mila: ¿Sí?

E3: ¡Sí! porque ya sé las funciones de cada párrafo. Ya sé qué debo decir en ese primer párrafo o en otro párrafo o en la misma estructura de un mismo párrafo, el objetivo de cada párrafo. Uno a veces escribe por escribir y se le olvida que debe tener un objetivo. Entonces eso fue muy chévere; me ha servido mucho. Me ha servido muchísimo y he mejorado mucho en eso... [E3 - Entrevista]

Lo excepcional que ocurre con este tránsito de capacidades del inglés al español es que los estudiantes los ven traducidos en resultados concretos y positivos en sus actividades académicas, como en el caso de las notas que expuso la discente E9 sobre su nota de enfermería o lo que expuso la discente E8 entre nosotros cuando nos contaba que participó en una convocatoria para apoyar a un profesor del programa de derecho como discente de auxiliares. La tarea que debe realizar para ser aceptada era un ensayo, que la discente E8 supo articular y que la hizo ser merecedora de la plaza ofertada. E8 así narró su experiencia:

Mila: O sea que tú empleas también estas estrategias ahora en español.

E8: Sí. Ahora más que tuve una convocatoria para una plaza y tenía que realizar un ensayo de 6 páginas como en 12 horas. A menos en el caso, yo ya sabía del tema y ya tenía un abordaje en el área de tema. Entonces ya tenía mi bibliografía y ya sabía de dónde coger. Pero entonces: "¿qué voy a decir?", busco entonces un 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 se presencia cómo las prácticas de escritura que se trasladan al español poseen consecuencias directas en el campo académico de los discentes, es el de la docente E6. En esta ocasión refiriéndonos a los resultados de informes de odontología, E6 dijo que antes no se lo daba a entender lo que ella escribía, cuestión que cambió al comenzar a realizar de forma consciente la forma mediante la cual ella elaboraba sus ideas:

E6: Puesto que yo me he dado cuenta [de que he aprendido a escribir en español], porque nosotros en odontología, no hacemos muchos informes, casi no escribimos y lo que escribimos son cosas bien concretas. Después hay otras materias que nosotros vemos que son de componente social. Y bien distinto; tenemos que escribir mucho. Y en este momento yo estoy teniendo una materia de componente social. Cuando yo comencé... a nosotros nos piden muchos informes. Y en esos informes cada vez que yo escribía, siempre decían: “no, no se entiende”; “no, la forma...”. Y yo le decía: pero ¿cómo no entienden? Entonces al verificar que acá hay esto, también tiene una forma, una estructura, entonces me he puesto a leer aquellos que ya había hecho, y he visto que sí... uno solamente se pone a botar cosas. La idea principal está por allá refundida. Ahí yo entiendo que ellos no me entienden a mí. Yo sí entiendo 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 tienen que explicar. Ya sé cómo dar una conclusión. De eso me he dado cuenta. [E6 - Entrevista]

### ***4.3.3 Uso del inglés fuera del aula de clase***

Un resultado que resalta e incluso puede suponer un fenómeno muy valioso es el hecho de hacer de la lengua inglesa parte de la comunicación fuera del aula de clases y en la cotidianidad, así lo indican cuatro estudiantes (E2, E3, E5 y E8), los cuales afirmaron que han

usado el inglés en al menos dos escenarios diferentes al académico propio al lugar en el que se desarrollan las clases de inglés: en la calle con sus compañeros y en las redes sociales, como por ejemplo *WhatsApp* y *Facebook*, la estudiante E3 relata una anécdota de lo que le ocurrió con uno de sus compañeros de grupo en el que utilizaron en una situación real el lenguaje estudiado sobre alguna 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 te da para eso, o sea, no es, o sea, tú necesitas pedir un café, necesitas aprender cómo pedirselo. Y eso uno lo hace constante. 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...

Mila: ¿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 dio las indicaciones en inglés. Entonces como que: “Lo hemos puesto en práctica en la vida real”, dijo él. Y entonces uno dice: “Ya uno lo está poniendo en práctica, sí”. [E3 - Entrevista]

El alumno E5, por su parte, indica que él se negaba a la relación con el inglés, pero cuando tuvo una oportunidad de ser expuesto él no sólo se vio a gusto, sino que el tipo de rechazo pasó a ser amor por el inglés y lo hizo buscar la forma de comunicarse en inglés por medio de algunas redes sociales en donde envía mensajes a sus amigos y en adelante las palabras de E5:

E5: Era un rechazo fuerte el que me hacía decir “¡uich!”. Ahora digo lo amo. Incluso, incluso, con algunas amigas muy amigas trato de hacer el ejercicio de la comunicación por redes sociales en inglés, aunque, por supuesto, paso a paso. Pero sí, yo creo que es

esa fortaleza la que se ha generado por amor a escribir y lo intento y lo intento y cuando miro los chats uno se quiere comunicar en inglés y uno dice: “algo está pasando”. Si ya lo estoy haciendo fuera de lo que me exigen es porque ya he generado un gusto a pesar de lo que me exigen. [E5 - Entrevista]

#### ***4.3.4 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 (2023-1). 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: “¡dime!, ¿está bien?”. [E8 - Entrevista]

Mila: ... 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 noche y para la publicación y todo tenía que 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:

Mila: ¿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 derecho y pues, el inglés es fundamental y ojalá más idiomas. Digamos para plazas 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 no pueda. [E8 - Entrevista]

La alumna E9 coincidió con el testimonio de E8 en cuanto que, para el comienzo del Intensivo, el inglés y la escritura en esta lengua se les presentaba como algo distante que tuvo repercusiones desfavorables en situaciones de la vida real; así, E9 lo expresa:

Mila: ¿Y antes qué pensabas de la escritura en inglés? ¿Algo cercano, algo lejano?

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

E9 remarca que la sensación de incapacidad se vinculó también con otras sensaciones como el miedo, sensaciones que fueron cambiando al momento de dar cuenta de que era capaz de redactar un párrafo bien escrito con poca ayuda del diccionario o de un traductor y usando el vocabulario que aprendía día a día. Esto implica para ella un avance bien importante dentro del proceso de aprendizaje del inglés y de la escritura:

Mila: O sea, ¿y antes al comienzo tenías miedo?

E9: Miedo y terror, ¡pánico! Y yo pensaba: “yo no voy a servir para esto”, “yo no sigo”, “yo no sé hacerlo”, pero ya uno va avanzando y dice: “esas dos palabritas las aprendí o puedo aplicar esas dos palabritas” y así. Así voy. Así, por ejemplo, con el texto de ahora [artículo divulgativo] y se nota el cambio. Se nota. Otra vez que tuvimos un trabajo, como un foro, y ahí yo decía: ¡Dios! Y escribo un párrafo, que bueno, no lo he escrito mal. Pude contestar a la pregunta que me hacían y lo estaba haciendo yo. De esta forma eso es como una labor 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, que 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 sabía. Pero ya sé que viene antes de, y que puedo escribir sin mentirme y poner el texto completo [traducido]. [E9 - Entrevista]

La alumna E7 con E9 compartió el miedo que genera no ser capaz de escribir en inglés, tal cual lo expuso cuando resuelvo preguntarle: “¿te daba mucho miedo [escribir en inglés] al inicio [del curso Intensivo III y IV (2023-1)]? Su respuesta fue:

E7: Sí. Yo pensaba 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 capaz de hacerlo. [E7 - Entrevista]

Pero E7, al igual que E8 y E9, con cada día que pasaba, E7 se sentía cada vez más empoderada y capaz de llevar a cabo las actividades de lectura y escritura en otra lengua al finalizar el curso, asunto que le resultaba alucinante:

E7: ... Porque, personalmente, me parece increíble que yo... o sea, evidentemente hay muchas cosas que me cuestan y que necesito muchas correcciones, pero me parece increíble que yo al menos haya sido capaz de estructurar una página entera cuando al inicio del curso, para el examen inicial me daba pánico pensar que tenía que poder escribir un párrafo... De hecho, yo pienso que la principal fortaleza que yo he desarrollado con el

curso es, de hecho, la confianza porque si no, no podría arrancar por ninguna parte. [E7 - Entrevista]

La estudiante E3, por su parte, comentó que, en su caso, la confianza para el uso del inglés en la escritura se debe a que ella dispone de ahora en adelante de las herramientas mentales (en sus propias palabras) o de las habilidades comunicativas que exige el hecho de llevar a cabo la escritura de un texto. Esto fue lo que ella contestó al preguntarle si pensaba que había aprendido sobre escritura en el curso del que se está dando cuenta en el presente texto:

Mila: ¿Piensas que has aprendido sobre escritura?

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

#### **4.3.5 Autonomía del aprendizaje**

Las descripciones de cuatro estudiantes (E2, E3, E5 y E8) invitan a pensar que el curso, en ellos, genera mayor autonomía en el aprendizaje del inglés. Este grupo de estudiantes convirtió el uso del inglés en parte de su cotidianidad para comunicarse con los demás en situaciones de la vida cotidiana y a través de redes sociales, haciendo alarde de autonomía en el aprendizaje y en el uso de la lengua. El estudiante E2 me describió durante la entrevista cómo los nueve estudiantes participaban de un grupo de chat en *WhatsApp* al que ellos habían querido formar, de manera voluntaria. E2 me explicó cómo funcionaba ese chat:

E2: Uno se puede comunicar de forma informal por medio del chat. Entonces nosotros en el Grupo X tenemos un grupito [de chat por WhatsApp] le llaman "XXXX" y ahí...

Mila: ¿pero ahí chatean en inglés?

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

La estudiante E8 también le dio validez al chat de esa red social y dijo que se comunicaban en inglés por este canal por la simple razón de sentirse suficientemente confiados para hacerlo. El siguiente fragmento es uno en donde la anterior afirmación se pone de manifiesto:

E8: Pues tenemos un chat.

Mila: Tienen un chat, sí... ¿Entonces también utilizan la escritura como herramienta [de comunicación]?

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

E8 indica también que vía el chat se compartían “las diferentes ideas, las diferentes oraciones que el grupo iba descubriendo mientras por ejemplo trabajaban en la comprensión del material auténtico (vídeos, podcasts, lecturas en voz alta)”, y esto fue lo que sugirió E8 al proponer cómo utilizaban el chat para explicar:

E8: “Hemos creado un chat... El chat se utiliza para dos propósitos. El primero para saber cómo quedó el cambio de clases, de cosas, de inglés y de todo esto; y también se usa para

cuándo se tienen que practicar los ejercicios, digamos, para el “Role-plays”, entonces se intenta hacerlo por ese medio.

Mila: ¿Practicar?

E8: No practicar, sino que las oraciones que se hicieron en la clase, es decir sus oraciones, las que se construyeron, las subieron al chat y entonces ya todos tienen lo que uno escribió y dice: “¡ah!, yo me equivoqué en esto..., esto me viene bien. A mí esto me sirve”. Y así. No existe esa individualidad de tengo que sacar mejor nota; eso, lo odio; a mí, lo que me gusta del inglés es que lo importante es que aprendamos y que nos vaya bien a todos. [E8 – Entrevista]

Desde otro punto de vista la estudiante E3 recuerda que, en el chat, ella y los otros compañeros del grupo bromeaban, pero eligiendo las palabras que podían ir aprendiendo en clase. Para ella, esta actividad había permitido aprender y recordar más y más fácilmente esas palabras que en aquel momento iba adoptando. Sus palabras fueron:

E3: "En el chat siempre estás haciendo bromas con lo que hemos aprendido del inglés, y creo que eso nos sirve a todos, porque lo estamos usando. Así se irá recordando, pero ya sabemos qué significa esa o qué le queremos dar a entender. Y no se nos queda tan difícil; sí esta es la cosa; entonces cuando uno lo utiliza, se le queda a uno más, la recuerdo más". [E3 – Entrevista]

Más allá de lo del uso del chat, E3 rememoró también otra de las actividades que se emprendió de forma autónoma para enriquecer la forma de escribir y era hacer relectura, hacer comprensión e interpretación de los diferentes textos que se trabajaban en clase con ayuda de un tutor; pero de forma individual y para ella, le facilitó el poder componer normal los diferentes textos que tenía que hacer. A continuación, les presento un extracto con la descripción que E3 nos daba sobre este proceso de releer:

E3: "Cuando leemos en inglés en clase en ocasiones retomo los textos". Vamos a decir que la última semana no lo hice, pero que antes sí que lo volvía a hacer, y que trataba de ver y de decir "¿por qué nos están diciendo esto?". Y como puedo encontrar esas palabras claves, los conectores que son aquellos orientadores de lo 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 todos los textos los he hecho. Lo retomo y veo las estructuras para orientarme más o menos de la mía. La de mi texto. Eso es otra cosa que he hecho.

El estudiante E2, por su parte, dijo que su trabajo autónomo funcionaba con la música. Él recordaba cómo después de haber trabajado con un tutor una canción de un cantautor americano en la estación *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, con su protocolo; pero sin su intervención.

E2: Justo el mismo día habíamos visto el tema musical de Johnny Nash y yo, ya que a mí me gustó el tema musical ¡Muy bacán cantaba el negrito! Entonces me fui a la casa y lo busqué y normalmente lo hago con toda la música; yo voy, miro qué más buena música tiene y encontré "Hold my tight"

Mila: "Hold me tight"

E2: "Hold me tight" entonces oí la letra y empecé a aprendérmela y empecé a mirar él cómo pronunciaba ciertas cosas y creo que al final me la aprendí. Entonces ésta es otra de las estrategias que utilizo.

## V. DISCUSIÓN

El interés por desarrollar el presente tema fue surgido principalmente a partir de las observaciones informales de docente desde el lado del desarrollo de habilidades de escritura de los estudiantes que accedieron al curso Inglés intensivo III y IV del periodo 2022 (II) en el que se buscó que los estudiantes accediesen a un trabajo con materiales auténticos en inglés y trabajos auténticos comunicativos. Al iniciar el curso en el primer semestre de 2022 noté que las habilidades de escritura de los estudiantes eran muy concretas, pero sí que pude notar que al finalizar el curso los estudiantes podían contar con diferentes habilidades de escritura que les permitieron mantener comunicaciones todavía en inglés. Es a partir de este fenómeno que tomé la decisión que el uso de materiales y actividades en el campo de la comunicación auténtica podría desarrollar de manera eficaz las habilidades de escritura para la cuidadosa comunicación en lengua extranjera.

Los resultados que se obtuvieron en la investigación cualitativa exploratoria que se realizó con el curso de 2023 I y que aquí se ha reportado corroboraron esta hipótesis. En primer lugar las composiciones escritas producidas por los alumnos mostraban que indudablemente seis entre un grupo de nueve fueron los que lograron desarrollar las habilidades de escritura que se expuso en el marco teórico: tener en cuenta la audiencia, escribir con un propósito comunicativo, desarrollar el discurso ilocutivamente y proposicionalmente, interpretar lo que se escribe en el proceso de escribir y utilizar el conocimiento gramatical para la realización del valor proposicional y del ilocutivo del texto que se escribe. En otras palabras, son algunas evidencias de que el curso ayuda a que los alumnos vayan desarrollando la capacidad para usar el inglés en la comunicación escrita tal como se ha definido esta capacidad compuesta por ese conjunto de habilidades, en la medida que permite a los alumnos producir textos coherentes en correspondencia con unos 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 referencia 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 referencia, 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 se propusieron: 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 de 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. Las habilidades que muestran al escribir con propósito comunicativo, asegurar el desarrollo ilocutivo y proposicional fueron señaladas en menor medida (fueron 4, 3 y 3 estudiantes, respectivamente) a la vez que de una forma llamativa: se trata para ellos de qué se quiere decir, de cómo se estructura el texto y cómo se enlazan las ideas. Los estudiantes que así representan estas habilidades probablemente reflexionaron en torno a estos aspectos durante la composición de sus textos, con lo que bien podría expresar también que fueron adquiriendo con cada texto el ser escritores cada vez más conscientes de su desarrollo en términos de significado.

Las características de los cursos parecen haber producido otros aprendizajes tanto para los 6 estudiantes que desarrollaron sus habilidades de escritura y la consciencia sobre las mismas como para los 3 que no mostraron mejora relevante en la escritura. Estos estudiantes expandieron su léxico (7 de 9); transfirieron y usaron alguna de las habilidades de escritura que desarrollaron en inglés a su lengua materna (5 de 9); empezaron a ver el inglés como una lengua de comunicación para la vida cotidiana (4 de 9); aumentaron su autoconfianza para el uso de la lengua (4 de 9); sufrieron un aumento en la autonomía respecto de su aprendizaje de la lengua (4 de 9).

Con relación al vocabulario, cabe señalar que su adquisición no solo hace referencia al incremento de la cantidad de palabras que tuvieron los siete estudiantes para el final de aquel curso, sino a la potencia de uso de las palabras que ya dominaban y a la capacidad de construir sus discursos. El pasaje de las habilidades de escritura del inglés al español resulta ser bastante significativo también. Normalmente, lo que se espera es que los estudiantes hayan desarrollado

ciertas habilidades de comunicación en su primera lengua las cuales les sirvan como un recurso para desarrollar la lengua extranjera, pero en el caso del curso que se ha propuesto explorar, ocurrió todo lo contrario, lo cual se convierte en otro buen indicativo de que el aprendizaje del inglés se ha llevado a cabo de manera satisfactoria, tal como se sostiene en Ordóñez (en imprenta):

... si [las habilidades comunicativas de la primera lengua] no están adecuadamente desarrolladas y aunque sí lo estén, establecer conexiones entre lo que se aprende en la lengua extranjera con lo que se sabe o se está en proceso de desarrollar en la primera lengua, hace nuestra afirmación también válida para que la lengua extranjera se desarrolle con éxito y puede constituir a la vez una ayuda importante para el desarrollo o la mejora de las habilidades comunicativas de la lengua madre. (p.9).

Este resultado concuerda con un hallazgo transversal de la investigación-acción de la propuesta curricular con desempeños auténticos comunicativos y materiales auténticos para el español como lengua a la que se refiere Sierra (2017): la autora reportó que los estudiantes universitarios de diferentes semestres y carreras aplicaron las capacidades de escritura desarrolladas en sus prácticas de escritura a lo largo de las diferentes asignaturas.

Por otro lado, la autoconfianza parece ser un factor relevante para hacer que los alumnos se apropien y desarrollen habilidades comunicativas en lengua extranjera. Lo comentado por los estudiantes puede haber tenido una repercusión en la inclusión del inglés en su vida cotidiana y en el aumento de su autonomía en la misma. Quizás valdría la pena investigar más a fondo la relación entre el enfoque pedagógico basado en desempeños auténticos y la utilización de materiales auténticos con la autoconfianza y la autonomía en la práctica del aprendizaje.

En resumen, se puede decir que los resultados encontrados en esta investigación exploratoria sobre el desarrollo de la escritura en inglés en un curso donde se trabajan

materiales auténticos en el que se promueven desempeños auténticos comunicativos dan cuenta de un buen ejemplo de una práctica pedagógica adecuada al menos en lo concerniente a la escritura. Sin embargo, al ser exploratorio el alcance propio de esta investigación, los indicios obtenidos vienen a demostrar la necesidad de investigar con la suficiente profundidad el impacto de esas prácticas. Es necesario hacer estudios con muchos más participantes y que complementen el contenido que en este trabajo se han expuesto de una manera relativamente estándar e incluso con técnicas de análisis cuantitativo más serias para analizar los párrafos del pretest y del posttest. Lo que podría dar lugar para poder dar resultados más contundentes con respecto a las habilidades comunicativas tan importantes que he podido exponer a partir de la revisión bibliográfica que he hecho en el marco teórico.

Sin hacer este tipo de investigación es imposible hacer una invitación a los docentes de lenguas extranjeras a innovar en sus clases, y articular escenarios de enseñanza que se orienten cada vez más a conseguir que los estudiantes orienten sus rendimientos lingüísticos con verdaderos títulos de autenticidad. Es necesario experimentar maneras de enseñar y aprender lenguas que no se limiten a las formas tradicionales de enseñar gramática y trabajar con materiales artificiales por especialistas habría que demostrar que lo hacen suficientemente bien, las prácticas y materiales que no han producido un mayor éxito en el aprendizaje del inglés en nuestro país.

## VI. CONCLUSIONES

— La investigación da cuenta de que los alumnos mostraron progresos en diferentes habilidades de escritura, incluyendo la organización de datos en oraciones, la ortografía, la puntuación, etc. Tal progresión se puede observar incluso sin que hubiera enseñanza de gramática explícita.

— Los alumnos desarrollaron mayor conciencia de sus propios procesos de escritura. Por ejemplo, un alumno E2 comentó que pensaba conscientemente en todos sus movimientos y pensamientos mientras escribía un texto, lo cual es prueba de una mejora en las habilidades metacognitivas.

— Las actividades de escritura de manera habitual contribuyeron de manera notable a potenciar el vocabulario. Los alumnos manifestaron que la escritura continuada contribuiría a mejorar el vocabulario en el transcurso del tiempo en lugar de tener que recurrir a un diccionario.

— La escritura eficaz requería tener en cuenta al público y la finalidad, puesto que esto significaba escribir contenido apto y comprensible para los lectores a los cuales se dirigía. Todo ello es un ejemplo de la adaptación del discurso a lo que el público tiene que conocer y necesita poner en práctica.

— La aplicación experimentada de la práctica de la escritura estructurada tuvo resultados positivos directos en los contextos académicos. Así, un alumno (E8) manifestó que, al organizar su redacción a partir de los objetivos del párrafo, acabó teniendo uno de los mejores trabajos que se le solicitó, reconocidos positivamente en una entrevista.

— El curso ayudó a los alumnos para que llegaran a aplicar el inglés como lengua en la comunicación escrita de manera eficaz. Esta práctica de escritura proporcionó al alumno un modelo de escritura y le permitió escribir textos coherentes con una finalidad. De esta manera,

la producción de textos llevó al alumno a mejorar los aspectos propositivos y a los ilocutivos de la escritura.

— El hecho de dedicarse a una práctica de escritura reflexiva contribuyó a que los alumnos se tomaran más en serio su desarrollo como escritores. Esta reflexión ayudó a los alumnos a escribir textos más significativos y coherentes.

— En fin, aunque si se puede observar que existen aspectos en los que se ha mejorado, los alumnos pueden tener dificultades con aspectos de la gramática, como la precisión gramatical que es fundamental para la claridad y la coherencia de su escritura. Esto se puso en evidencia en el análisis que se realizó tras la prueba inicial en el que continuaban apareciendo errores gramaticales similares a los de la prueba inicial.

— El hecho de utilizar materiales auténticos como los recursos de audio también ayudó a mejorar el léxico. Debo señalar que el uso del lenguaje auténtico en la vida diaria puede complementar la práctica de la escritura (o al modelo de la escritura) y contribuir al desarrollo del lenguaje.

— La comparativa de los resultados de la prueba inicial y la prueba posterior con las que escribieron los alumnos pueden insinuar que los alumnos pueden ser capaces de desarrollar sus habilidades de escritura. La prueba posterior deja ver que la escritura se ha visto favorecida en aspectos de organización y de claridad, y que existen aspectos que dependen de la precisión gramatical que no forman parte de la evaluación final.

## VII. RECOMENDACIONES

— Se debe promover la práctica de escribir reflexivamente con el objetivo de ayudar a los estudiantes a tomarse conciencia de sus procesos de escritura. De esta manera, podrían ser más vigilantes respecto a su desempeño como escritores, y mejorar las conexiones existentes entre la forma de sus textos y su coherencia y contenido.

— Se debe seguir usando materiales auténticos, como los recursos sonoros, con la finalidad de mejorar el vocabulario y de exponer a los estudiantes al uso del lenguaje en la vida real. Este procedimiento puede ser un complemento para la práctica de la escritura y para el desarrollo del lenguaje.

— Se debe insistir en la importancia de atender al público y al propósito al escribir las tareas, ya que tal práctica asegura que el contenido de las tareas sea pertinente para los eventuales lectores que tengan delante y que se adapte a los principios de una comunicación efectiva.

— Se debe incorporar prácticas de escritura estructurada, que guíen a los estudiantes y a los autores a organizar el contenido de sus ensayos en función de los objetivos del párrafo. Este procedimiento ha dado lugar a buenos resultados en el desempeño escolar y puede ayudar a los estudiantes a escribir textos más coherentes y mejor contruidos.

— Se debe ir por el camino del apoyo específico para abordar la gramática, ya que algunos estudiantes siguen teniendo problemas con ella. Esto puede abarcar desde instrucciones gramaticales explícitas hasta ejercicios prácticos para ayudar a mejorar la redacción y la claridad y la coherencia del texto.

— Se deben llevar a cabo más estudios con una mayor cantidad de participantes para indagar con más profundidad el impacto de las prácticas de escritura. La investigación en el área escolar es capaz de aportar información más exhaustiva para el estudio de la adecuación de los recursos didácticos utilizados.

— Es deseable que se mantenga la práctica continua de la escritura para propiciar el incremento del vocabulario y la mejora global de la escritura. Las tareas de escritura regulares permiten a los alumnos incrementar su vocabulario y disminuir la utilización del diccionario.

— Es conveniente que se continúe utilizando el análisis comparativo de los pretest y postest para el seguimiento y la observación del progreso a lo largo de los años. Dicha práctica puede servir para señalar las áreas de mejora o las que requieren más atención, y se constituyen en una garantía de obtención de la información necesaria para hacer comentarios de interés para los alumnos y los docentes.

— Es imperativo establecer un contexto académico que obligue a los alumnos a realizar tareas de escritura de cómo mínimo sobre diferentes ámbitos de contenidos. Esto puede propiciar que los alumnos adquieran diferentes capacidades de escritura y/o se adapten a las diferentes exigencias de escritura.

— Las tareas de escritura deben destinarse a la implementación de sesiones de revisión por parte de los alumnos, para que se revisen los trabajos de sus compañeros. La revisión por pares puede ayudar a los alumnos a identificar errores, mejorar su escritura y promover habilidades de pensamiento crítico.

## VIII. 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, Ş. D. y 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., y 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>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2006). English worldwide. En D. Denison y H. Richard M. (Ed.), *A History of the English language* (pp. 420–439). Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (L. Luzuriaga, trad.). 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., y 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]. <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Flower, L. S., y 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.). Teachers College Press.
- Gallego, L. J., García, A., y Rodríguez, 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 y R. Marques de Lucena (Ed.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 45–77). Idéia/Editora Universitária.

- Harris, K. R., Graham, S., y Schmidt, T. (1997). *Self-regulated strategy development: Two decades of classroom-based research*. Manuscript submitted for publication.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedge, P. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 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*. Jossey-Bass.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology: Textbook for teachers*. Longman.
- Ochoa Angrino, S., y Aragón Espinosa, L. (2007). Funcionamiento cognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493–506. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>
- Ordóñez, C. L. (2010a). Desempeño auténtico en educación. En C. L. Ordóñez y C. Castaño (Eds.), *Pedagogía y didáctica: libro del maestro* (pp. 151–160). Ministerio de educación de Ecuador.
- Ordóñez, C.L. (2010b). Concepciones y prácticas. En Ordóñez, C.L. y Castaño, C. *Pedagogía y didáctica: Libro del maestro* (135-150). 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. *Miríada 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). 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, S., y Jaramillo, 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). 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*. Wiley.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. Macmillan.
- Richards, J.C; Renandya, W. A. (2003). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Robayo Acuña, L. M., y 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, L.P. (2017). *Propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas en español en estudiantes universitarios* [Tesis 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*. Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

## IX. ANEXOS

### Anexo A. Instrucciones para la elaboración del Pretest



## Placement test

\*Obligatorio

Dirección de correo electrónico \*

---

Name: \*

---

### WRITING

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

Tu respuesta

---

**Anexo B. Instrucciones para la elaboración del Postest****INTENSIVE ENGLISH COURSE III-IV****WRITING STATION****Jun 17 th, 2023**

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

English in this course.

## Anexo C. Cuestionario de preguntas para entrevista semi-estructurada

### Entrevista semi-estructurada

- Datos básicos

**Apellidos y nombres:**

**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?

## Anexo D. Permiso de consentimiento

### PERMISO DE CONSENTIMIENTO

Este consentimiento informado está dirigido a los estudiantes del Grupo A del curso Inglés Intensivo III y IV (2023-I – Horario 6-8 pm), quienes han sido invitados a participar en el proyecto de investigación “Aprendizaje de escritura en lengua inglesa basado en desempeños comunicativos lingüísticos y uso de materiales idóneos.”.

Este consentimiento informado consta de dos partes:

- Información sobre el estudio
- Formato de consentimiento

\*Usted recibirá una copia de este consentimiento informado.

#### Parte I: Información sobre el estudio

El estudio Aprendizaje de escritura en lengua inglesa basado en desempeños comunicativos lingüísticos y uso de materiales idóneos 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 del Instituto Abaco de Chiclayo durante el período 2023-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 de este.

#### 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 esta.

## Parte II: Formato de consentimiento

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 DNI: ....., 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 basado en desempeños comunicativos lingüísticos y uso de materiales idóneos.*

---

Nombre Participante

---

Firma

---

Fecha

---

Nombre del Investigador  
Responsable

---

Firma

---

Fecha