

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

LOS EFECTOS DE UTILIZAR UN ENFOQUE BASADO EN PROCESO, TRABAJO COLABORATIVO, PORTAFOLIO, Y RETROALIMENTACIÓN VARIADA EN UN CURSO DE ESCRITURA ACADÉMICA

Jean-Michel Mosquera

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de
Magíster en Educación

Quito, julio del 2012

© PÁGINA DERECHOS DEL AUTOR

Jean-Michel Mosquera

2012

DEDICATORIA

MUCHO HA SUCEDIDO DESDE QUE EMPECÉ A REALIZAR ESTE TRABAJO INVESTIGATIVO, TANTO EN EL ÁMBITO PROFESIONAL COMO PERSONAL. TODOS ESTOS SUCESOS ESTÁN INTERRELACIONADOS CON EL TIPO DE PERSONA Y PROFESIONAL EN EL QUE ME HE LLEGADO A CONVERTIR, Y, GRACIAS A ELLO, HE LLEGADO A MEJOR COMPRENDER HASTA DÓNDE QUISIERA LLEGAR. POR ELLO, QUISIERA DEDICAR ESTE TRABAJO DE TESIS A MI ESPOSA, QUIEN ME HA APOYADO INCONDICIONALMENTE DESDE UN INICIO, QUIEN ME HA EMPUJADO A SER MEJOR, Y QUIEN SE HA CONVERTIDO EN MI RAZÓN DE SER Y DE VIVIR.

AGRADECIMIENTOS

PRIMERAMENTE, QUIERO AGRADECER A MIS ESTUDIANTES DE LAS CLASES DE *BASIC COMPOSITION*, QUIENES SE PRESTARON PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO INVESTIGATIVO. TAMBIÉN, QUISIERA AGRADECER A LAS PERSONAS QUE ME FORMARON ACADÉMICAMENTE Y QUE INSTAURARON EN MÍ LA PASIÓN POR ENSEÑAR Y POR INVESTIGAR—A VALORAR Y A SER RESPONSABLE CON LA IMPORTANTE PROFESIÓN DE LA EDUCACIÓN. POR ELLO, APROVECHO ESTE MOMENTO PARA AGRADECER A LAS SIGUIENTES PERSONAS: A MI DIRECTORA DE TESIS, NASCIRA RAMIA, NO SOLAMENTE POR SU EJEMPLO COMO ROL DE EDUCADORA, SINO TAMBIÉN POR SU APOYO, ALIENTO, Y AYUDA A LO LARGO DE ESTE PROCESO—EL MISMO QUE NO HUBIERA SIDO POSIBLE SIN ELLA; A MONSERRAT CREAMER, POR SUS PALABRAS DE INSPIRACIÓN, CONSEJOS OPORTUNOS, Y POR SER UN EJEMPLO DE MAESTRA; A CORNELL MENKING, POR ENSEÑARME LA OTRA CARA DE LA EDUCACIÓN—LA QUE TRASPASA LAS PAREDES DEL AULA; A JOSÉ JULIO CISNEROS, POR DESPERTAR MI CURIOSIDAD EN LA LECTURA; A RENATA CASTILLO, POR SU GENEROSIDAD, TIEMPO, Y APOYO EN MI BÚSQUEDA POR CULMINAR ESTE TRABAJO INVESTIGATIVO; Y, FINALMENTE, A HOWARD WILLIAMS, LINDA WINE, Y REBECA JOHNSON, QUIENES POR SU ERUDICIÓN Y EFECTIVIDAD EN LA CLASE SE CONVIRTIERON EN MIS MODELOS A SEGUIR.

RESUMEN

El presente estudio buscó encontrar si un modelo de enseñanza de escritura basado en el proceso, trabajo colaborativo, efecto de la retroalimentación, y uso de portafolios en una clase de composición en inglés produciría cambios tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en sus percepciones hacia la escritura. Para este estudio de caso cuasi-experimental, realizado con dos grupos experimentales (n=10, n=12) y un grupo de control (n=13), se contó con la participación de 35 estudiantes, todos de nacionalidad ecuatoriana, entre las edades de 17 y 22, de niveles socioeconómicos medio-alto, de una universidad ecuatoriana privada de categoría A. Este estudio tuvo una duración de 16 semanas y utilizó como herramientas de investigación un *pre-* y *post-* ensayo, un *pre-* y *post-* examen escrito, y dos cuestionarios (uno antes y después de la intervención y otro solamente al finalizar la intervención). Los resultados mostraron una diferencia significativa entre grupos en cuanto al mejoramiento del rendimiento en composición escrita en inglés como en sus auto-percepciones hacia la escritura en inglés. También se presenta contribuciones en diversos ámbitos de la investigación, tales como la teoría, la práctica, el diseño curricular, y la administración.

ABSTRACT

The present study sought to find whether a teaching model based on process writing, collaborative work, the effects of feedback, and the use of writing portfolios in a basic EFL composition course would produce change in students both in their academic performance as well as their perceptions toward writing. This quasi-experimental case study, carried out with two experimental groups (n=10, n=12) and a control group (n=13), counted on the participation of 35 Ecuadorian students, between the ages of 17 and 22, of upper middle socio-economic class, from a private, liberal arts Ecuadorian university. The study lasted 16 weeks and involved a pre- and post-essay, a pre- and post-written test, and two questionnaires (one pre- and post-questionnaire and the other at the end of the study). There was a significant difference between groups in improving their written skills and their perceptions toward writing. A number of contributions to theory, practice, curriculum design, and educational management are also presented.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción al problema (Capítulo 1 de la tesis).....	8
Introducción.....	8
Antecedentes.....	9
El problema.....	12
Hipótesis.....	13
Preguntas de investigación.....	166
Contexto y marco teórico.....	166
Propósito del estudio.....	167
Significado del estudio.....	168
Definición de términos.....	18
Presunciones del autor del estudio.....	200
Supuestos del estudio.....	211
Revisión de la literatura (Capítulo 2 de la tesis).....	22
Géneros de literatura incluidos en la revisión.....	22
Pasos en el proceso de revisión de la literatura.....	22
Formato de la revisión de la literatura.....	23
Metodología y diseño de la investigación (Capítulo 3 de la tesis).....	52
Justificación de la metodología seleccionada.....	52
Herramienta de investigación utilizada.....	52
Descripción de participantes.....	54
Fuentes y recolección de datos.....	55
Análisis de datos (Capítulo 4 de la tesis).....	60
Detalles del análisis.....	60
Importancia del estudio.....	71
Resumen de sesgos del autor.....	72
Conclusiones (Capítulo 5 de la tesis).....	74
Respuestas a las preguntas de investigación.....	74
Limitaciones del estudio.....	79
Recomendaciones para futuros estudios.....	81
Referencias.....	84
APÉNDICE A: Formulario de consentimiento para los alumnos.....	92
APÉNDICE B: Cuestionario sobre las auto-percepciones que tienen los estudiantes acerca de su escritura.....	93
APÉNDICE C: Cuestionario de fin de semestre.....	94
APÉNDICE D: Examen de forma de escritura.....	95
APÉNDICE E: Selección de temas para el ensayo.....	98
APÉNDICE F: Rúbrica analítica de calificación.....	99
APÉNDICE G: Preguntas de entrevista con profesores.....	100

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA (CAPÍTULO 1)

Por mucho tiempo, la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL) ha investigado las formas y maneras de mejorar las destrezas y habilidades de los estudiantes. Sin embargo, dado que las destrezas de escuchar, leer, y hablar son aquellas que componen mayoritariamente las prácticas en las aulas de inglés, se ha ignorado desarrollar las destrezas de escribir (Harmer, 2010). Luego de haber realizado un estudio en 1985, el investigador Harmer llegó a esta conclusión y determinó que el 98% de la instrucción de ESL se basaba en dichas tres destrezas (escuchar, leer, y hablar) y que únicamente el 2% del tiempo de clase es dedicada a promover las habilidades de escritura, de las cuales se cubren aspectos mecánicos de la escritura tales como sintaxis, puntuación, y deletreo en el 72% del tiempo.

A lo largo de nuestras vidas, muchos de nosotros hemos aprendido, de una forma u otra, a rechazar la escritura (Calkins, 1994). En la escuela, nos hemos visto obligados a presentar ensayos irrelevantes que no cuentan con una audiencia específica y que no se basan en temas relevantes (e.g. nuestras últimas vacaciones o nuestro juguete favorito). Como consecuencia, los estudiantes a menudo reciben como recompensa una hoja de papel llena de marcas de tinta roja, que resaltan todos los errores que cometieron. Mills (1993) sostiene que, para cambiar estas percepciones acerca de la escritura, es necesario comprender que, cuando los alumnos sean capaces de escribir de manera más personal, escribirán y estarán más preocupados por la escritura. No obstante, para los estudiantes de ESL o EFL, Ho (2006) sostiene que, para una adquisición efectiva del idioma, los profesores deben enfocarse en desarrollar las habilidades de escritura en sus clases, convirtiéndola en una destreza reforzadora esencial indispensable. Por lo tanto, este autor argumenta que mientras los profesores de ESL se convencen de la importancia de la escritura en el proceso de

adquisición del idioma, ellos deberán seleccionar entre una amplia selección de enfoques de instrucción sin tener una base sólida en investigación.

De estos enfoques, Brown (2007) afirma que para enseñar la escritura actualmente existen dos que se destacan: (1) el enfoque basado en productos (o *product-based approach*) y (2) el enfoque basado en el proceso (o *process-based approach*). Este sentido de proceso también se relaciona con una comprensión más amplia del constructo teórico de la escritura, la cual es más social y menos ligada a la capacidad de un individuo, como sugieren muchos teóricos tradicionales de la escritura. De hecho, Hinkel (2002) asevera que se ha producido un desajuste entre la enseñanza de la escritura en ESL basada en el proceso y la evaluación basada en productos. Aunque la enseñanza de la escritura en el campo de ESL ha pasado por una transición o cambio de metodología—de un enfoque basado en productos a otro basado en el proceso—se continúa evaluando esta destreza bajo el constructo basado en el producto. Esto aún se lo puede evidenciar en los exámenes de suficiencia, los estandarizados, y los de ubicación.

Antecedentes

La evolución del enfoque de la escritura académica: una breve reseña.

No hay duda alguna que el enfoque para enseñar la escritura ha evolucionado. Brown (2007) sostiene que ésta ha pasado de perspectivas simplistas, en donde se equiparaba el rendimiento escrito con aquello oral, a aquella de conocimientos, que reconocen a la escritura como un proceso fundamentalmente diferente al habla y que requieren del desarrollo adecuado de diferentes competencias. Durante la década de los sesentas, Brown relata que los profesores de escritura únicamente diferenciaban el uso de señales gráficas en lugar de aquellas auditivas en cuanto a las diferencias entre el rendimiento escrito y oral. Además, este mismo autor mantiene que los profesores, en su mayor parte, se preocupaban por la

apariencia general de los escritos (e.g. ensayos, reportajes, cuentos, y demás géneros), enfocándose así mayoritariamente en la semejanza de la escritura de los estudiantes a los estándares convencionales prescritos de retórica, gramática, y organización del idioma inglés.

White y Arndt (1991) también concuerdan que el resultado de la escritura, es decir el producto final, no solamente fue preconcebido, pero también lo único que los profesores evaluaban—esto sobre la base de criterios que incluyen contenido, organización, uso de vocabulario, uso gramatical, y consideraciones mecánicas tales como la ortografía y la puntuación. De este modo, en un enfoque centrado en el producto, la escritura “convergería hacia un objetivo predeterminado, con un texto modelo presentado para formar el enfoque de las actividades de comprensión y de manipulación de texto” (p.5, traducido por el autor). A diferencia de lo que se apunta conseguir al acentuar el proceso de escritura, los estudiantes suelen sentir que no se toma en consideración todos los aspectos de sus esfuerzos (Brown, 2007; White y Arndt, 1991). Por esta razón, las composiciones "modelo" que los estudiantes podrían imitar estaban entre las principales técnicas utilizadas para enseñar escritura (Brown, 2007). También se consideraban las composiciones de los alumnos como muestra de suficiencia del idioma y fuente de errores de lenguaje dado que la gramática correcta era un fin en sí mismo. Sin embargo, lo que no era evidente en el enfoque basado en el producto, ya sea desde el modelo del texto o desde las rúbricas utilizadas para evaluar el borrador final del alumno, era cómo el escritor lo compuso (White y Arndt, 1991).

En efecto, el constructo de la escritura académica ha comenzado a cambiar. Este cambio proviene de la necesidad de permitir a los estudiantes demostrar sus habilidades mientras participan activamente en las actividades que trae consigo la escritura basada en el proceso. Según Camp (1993), estas actividades se refieren a los procesos de lluvia de ideas, de escribir el primer borrador, de editar en respuesta a la retroalimentación de sus pares, y de finalmente llegar a producir un escrito pulido, terminado, y válido para ser entregado y

publicado. De acuerdo a Wiggins (1994), este nuevo y amplio constructo de la escritura académica incluye características a través de múltiples borradores y oportunidades para editar; éstas son incompatibles con la prueba de ensayo improvisada, que únicamente aspira medir una característica del alumno. Por ejemplo, los exámenes que se basan en desarrollar un sólo borrador con un tema específico en 60 minutos o menos no proveen la oportunidad para reflexionar, interactuar con otros, y editar no propician un ambiente de escritura auténtica. Wiggins (1994) critica este tipo de pruebas porque no ofrecen oportunidades para recibir retroalimentación durante la prueba. Esto hace notar que el enfoque dominante de la evaluación de la escritura contrasta fuertemente con el mundo real, donde casi siempre recibimos retroalimentación de nuestros pares, profesores, colegas, o incluso editores. Al parecer, estas pruebas ofrecen una indicación unidimensional de la habilidad de escritura académica de los estudiantes, mientras que pruebas que permiten múltiples borradores puede proporcionar una visión multidimensional que ofrece una mayor validez de constructo.

Como respuesta a esta conceptualización cambiante de escritura, Freedman (1993) ha sugerido hacer uso de los portafolios como medio de evaluación porque brinda una visión más clara del escritor a los lectores dado que incluye una variedad de escritura creado por un escritor en un período de tiempo. Sin embargo, por lo general, los portafolios dependen de una adopción en todo el sistema como en un sistema de instituciones públicas (Callahan, 1997) o un programa de composición de universidades (Belanoff y Dickson, 1991), facilitando así la mejor manera de emplear evaluaciones de exámenes de salida o evaluaciones de desempeño.

No es una tarea sencilla interpretar los resultados de los portafolios. Esto se debe a las variaciones potencialmente grandes en recursos (e.g. la calidad de la retroalimentación y el tiempo) que ayudan a los resultados de los escritos de los alumnos. Por tanto, los especialistas en evaluación de escritura además han buscado formas de evaluación del proceso más

controladas y concentradas. Esto se puede constatar en un estudio donde se investigó el efecto que tiene la revisión entre pares en un programa de evaluación de escritura en Estados Unidos. Sorprendentemente, los resultados demostraron que se había realizado revisiones limitadas a los primeros borradores y una mínima mejoría en las calificaciones desde los borradores iniciales hasta los productos finales. Este estudio concluyó que estas evaluaciones se enfrentan a retos reales para crear condiciones que motiven y apoyen el compromiso del estudiante en el proceso de escritura. Desde un punto de vista pragmático, los portafolios pueden ser descalificados como opción en situaciones cuando los estudiantes provienen de diversos sistemas educativos, cuando existe poco tiempo para evaluar, y cuando se evalúe los escritos de los estudiantes como pruebas de ubicación en cursos de ESL universitarios (Goldberg, Roswell, y Michaels, 1995).

El enorme desafío, entonces, para llevar a cabo la transición de los procedimientos tradicionales de la enseñanza en el aula para muchos educadores es que a menudo se espera que cubran una determinada cantidad de contenidos impulsado por los currículos establecidos, las políticas de mente estrecha, y el cronograma limitante (Fullan, 1982). Según Nicholls (1983), esta aplicación presiona a los profesores y les alejan no solamente del proceso de escritura, sino también de la innovación, dado que nuevas prácticas quita tiempo y atención de cubrir el sílabo programado.

El problema

Dentro del departamento de idiomas extranjeros de la universidad en la cual se realizó este estudio, no sólo estaba el programa sujeto a un enfoque basado en el producto, sino también los profesores de escritura parecían más preocupados en cubrir los contenidos del sílabo establecido que en el proceso de la escritura en sí. Esto fue evidente al observar el compromiso que mantenían los profesores en cumplir el programa de estudio tal como se les

entregó dentro del tiempo establecido para la clase (cabe mencionar que el sílabo para el curso de *Basic Composition* había estado establecido como un único programa de estudio, lo que significa que el profesor no tenía la necesidad de preparar sus clases, sino más bien seguir el programa que se le había entregado).

Como consecuencia, no se había notado grandes mejorías en las destrezas de escritura ni tampoco se había percibido cambios en las percepciones de los estudiantes hacia la escritura. Por ejemplo, muchos estudiantes luego tenían dificultades en aprobar el siguiente curso de composición en inglés (*Composition & Rhetoric*) por falta de bases sólidas y fundamentos importantes en cuanto respecta a la escritura académica, propiamente dicha.

Después de haber evaluado cuidadosamente el sílabo para el curso de Composición Básica que se enseñaba en el departamento de idiomas y haber conversado con los instructores que imparten esta materia, fue la afirmación de este investigador de que un enfoque de escritura basado en el proceso debía ser estudiado con el fin de investigar si es posible mejorar las habilidades de escritura académica de los estudiantes a través del enfoque de la escritura basada en el proceso.

Hipótesis

El nivel de la clase de escritura académica de estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera en una universidad ecuatoriana es bajo con respecto a los estándares establecidos para este curso.

Hipótesis de la causa

El nivel de negligencia histórico dentro del sistema educativo (educación general básica y bachillerato) ha provocado una falta de bases de conocimientos fundamentales con respecto a la escritura académica—incluso no hay mención de esta última dentro del

currículo nacional. Además, el enfoque se la escritura, en general, se ha basado en pedir un producto terminado al estudiante sin explícitamente enseñarles cómo hacerlo.

Hipótesis de la solución

Si se cambia no solamente la manera que el curso de Composición Básica está estructurado sino también el enfoque de cómo enseñarlo, los estudiantes entenderán y se adentrarán más en el proceso de la escritura, logrando subir sus niveles de rendimiento en la materia y posiblemente cambiando sus actitudes hacia la escritura académica. Este trabajo investigativo intentó remediar esta situación a través de la instauración de un modelo holístico que comprende de (1) el modelo de la escritura basada en el proceso, (2) el trabajo colaborativo, (3) la retroalimentación constante, variada, y oportuna, y (4) la implementación de un sistema de trabajo basado en la premisa de portafolios.

El primero enseñó a los estudiantes a entender todo el proceso que va detrás de realizar un buen ensayo académico. Normalmente, los estudiantes enfocan sus energías en lograr un buen producto, pero no entienden por qué sus esfuerzos no se premian con altas calificaciones; en estos casos, son alumnos que no han sido guiados a través del enfoque basado en el proceso de la escritura (Gomez et. al., 1996). Por ello, este enfoque permitió a los alumnos a comprender todos los pasos a los que se tienen que someter para poder llegar a presentar un buen *producto* al final. Sin embargo, el presente trabajo investigativo presumió que este enfoque no era suficiente para elevar los niveles académicos de los alumnos, sino que también se necesitaba de elementos adicionales basados en estudios publicados para complementar un mejor enseñanza de la escritura académica en alumnos universitarios que estudian inglés como lengua extranjera (EFL).

El segundo punto—es decir el trabajo colaborativo—está sustentado sobre las teorías socio-constructivistas del aprendizaje. Ésta sostiene la necesidad de otorgar los instrumentos necesarios a los estudiantes para que sean ellos mismos los que *construyen* sus conocimientos

y *resuelvan* el problema presentado (Vygotsky, 1978). Swain (2001) además afirma que el trabajo colaborativo lleva a los alumnos a mayores niveles de reflexión sobre su propio aprendizaje del idioma y a trabajar juntos para resolver problemas relaciones al lenguaje. Por ende, este trabajo de investigación con la inclusión del trabajo colaborativo en una clase de escritura académica en EFL apuntó lograr que los estudiantes se conviertan en agentes más involucrados, responsables, y autónomos—que sean ellos, con la ayuda del profesor como facilitador, los que se ayuden a no sólo construir mayor conocimiento, pero también sobrepasen los objetivos establecidos para el mismo curso.

El tercer punto trae consigo las múltiples ventajas de la retroalimentación. Para esto, se implementó un ambiente propicio en donde primó la retroalimentación continua y variada—especialmente entre pares. Según Zhang (1995), los estudiantes prefieren recibir retroalimentación de sus pares que de sus profesores. Además, la retroalimentación entre pares crea un mayor sentido de audiencia en la clase y fortalece el apoyo social requerido. Por lo tanto, dado a los beneficios que ésta brinda, la retroalimentación fue un elemento clave en este trabajo investigativo en la búsqueda de asegurar mayores niveles de éxito en el rendimiento de escritura académica.

El cuarto y último punto recopiló los principios fundamentales del uso efectivo de portafolio de escritura en la clase. Más no como herramienta de evaluación *per se*, el uso de portafolio para este trabajo investigativo se usó como un esfuerzo colaborativo entre estudiantes—y sus pares—y el profesor, para que los primeros puedan examinar sus esfuerzos a lo largo del proceso de escritura, responsabilizarse por sus escritos, y mejorarlos. El presente trabajo vio relevante incluir la aplicación del uso de portafolios dado que éste es considerado como “vehículos de evaluación continua (...) que se enfocan en un proceso sistemático de actividades y procesos (...) más que en productos" (Tierney, 1991, p. 41, traducido por el autor). Además, Graves y Sunstein (1992) aseveran que cuando se le hace

caer en cuenta al estudiante explícitamente de sus éxitos y fracasos, esto le ayuda a no solamente incrementar sus niveles de conciencia del proceso de aprendizaje, sino también a desarrollar su conciencia metalingüística.

Pregunta(s) de investigación

La pregunta que guió esta tesis fue la siguiente: ¿Cómo y hasta qué punto el cambio de un enfoque basado en el producto a uno centrado en el proceso mejora el rendimiento de los estudiantes universitarios de la clase de composición básica de EFL avanzado en una universidad de Quito? Adicionalmente, se consideró la siguiente subpregunta: ¿Cómo y hasta qué punto puede este enfoque cambiar la actitud y auto-percepción hacia la escritura en los participantes?

Contexto y marco teórico

Las preguntas de investigación de este estudio están enmarcadas bajo distintas perspectivas. Aunque se ha ampliado la investigación sobre la escritura en los contextos de L2 en los últimos 30 años, el enfoque esencial de la escritura basada en el proceso fue primeramente estudiada e incorporada en contextos L1. El aprendizaje colaborativo proviene de los estudios realizados en el campo de la psicología, específicamente en la teoría de desarrollo cognitivo, lo que se conoce comúnmente como la teoría de desarrollo social (Vygotsky, 1978). Asimismo, desprendida de una rama de la psicología llamada conductismo, concretamente del enfoque denominado condicionamiento operante (Skinner, 1938, en Frager y Fadiman, 2001), nace el concepto de la retroalimentación; sin embargo, para el presente trabajo investigativo, dicho concepto será considerado más dentro del campo educativo, donde es utilizada como un intercambio de ideas para elevar el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, aunque el concepto de portafolio fue introducido en el

campo de la educación de arte (Chetcuti et. al., 2006), este estudio lo utilizará como medio de organización que permita a los alumnos observar el progreso y la evolución de sus escritos.

Escritura basada en el proceso

- Tomado de estudios en contexto L1 en ESL y aplicado al contexto L2 en EFL (Brown, 2007)

Aprendizaje colaborativo

- Tomado de la teoría de desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978), aplicado al contexto L2 en EFL

Retroalimentación

- Tomado del conductismo (Skinner, 1938), aplicado al campo educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje

Portafolio

- Tomado del campo de arte (Chetcuti et. al, 2006), usado como evidencia del proceso de la escritura.

El propósito del estudio.

El propósito del presente estudio investigativo estuvo encauzado en determinar los efectos y el impacto en el aprendizaje de la escritura que tendría la introducción de un nuevo modelo o enfoque con estudiantes universitarias de EFL con niveles avanzados de inglés. Se pretendió afirmar si se podría lograr mejores resultados de rendimiento académico al unificar un conjunto de teorías relacionadas e investigadas en el campo de ESL y EFL. Si los resultados encontrados fuesen significativamente alentadores, se pretendía poner esta información en conocimiento del departamento de idiomas extranjeros de la misma universidad para determinar si es o no viable instaurar un cambio a nivel departamental. Es imperativo indicar que el presente estudio deseaba no solamente mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, pero además aspiraba a dejar sentado un modelo de escritura que les servirá a los alumnos en sus demás clases a lo largo de sus carreras universitarias—sin importar el idioma en el cual deberán escribir ni en la materia.

El significado del estudio.

Hasta la fecha, no se ha realizado estudios investigativos de esta magnitud en el Ecuador, lo cual convertiría al presente trabajo en una contribución significativa para el campo de la escritura académica en contextos de EFL. Este estudio además buscó no solamente mejorar el rendimiento y cambiar las actitudes hacia la escritura de los estudiantes, sino también ser un catalizador en cuanto a aumentar los beneficios y las oportunidades académicas en las demás materias universitarias durante la trayectoria académica de los alumnos. Este estudio cree firmemente en esta posibilidad dado que para realizar un trabajo académico de alto nivel, se requiere haber cimentado la esencia propia del pensamiento y racionalidad que acompaña el proceso de la escritura académica, a lo cual este estudio apuntó. Finalmente, de haber cumplido este trabajo investigativo con sus objetivos, se podría argumentar y justificar realizar la re-estructuración de este curso para que a futuro sean todos los estudiantes que tomen esta clase los que se beneficien—y no únicamente los pocos que fueron parte de la muestra.

Definición de términos

Para este estudio investigativo, se tomó en cuenta la revisión de los términos que más se destacaron o a que más se hizo referencia. De tal manera, se facilita el análisis y la comprensión del documento, específicamente en las partes en las que el autor hace referencia a estos términos, que se encuentran definidos a continuación.

Andamiaje: Proceso de aprendizaje que apunta a ayudar al alumno alcanzar sus metas, promoviendo así un aprendizaje más profundo (Sawyer, 2006).

Audiencia / sentido de audiencia: La manera en la que el escritor expresa una relación con el lector con respecto al entendimiento del escritor (Britton, 1975, p. 65, traducido por el autor).

EFL (English as a foreign language): Se refiere a la enseñanza del idioma inglés en países donde el inglés no es el idioma oficial (i.e. Ecuador, China, Italia).

Escritura basada en el proceso: Susser (1994) lo define como el énfasis de la enseñanza de la escritura sobre pedagogías del proceso de escritura—es decir, un proceso de descubrimiento en el cual se generan las ideas mientras los alumnos las analizan y las organizan antes de escribir y editan sus primeros borradores a través de la presentación de variadas actividades (e.g. lluvia de ideas, borradores, edición, trabajo en pareja y/o en grupos) para desarrollar el uso del idioma, donde prima las ideas, la colaboración, y la edición y múltiples borradores.

Escritura basada en el producto: Imitación de un texto modelo, donde prima la organización de las ideas, el trabajo individual, y la realización de un solo escrito.

ESL (English as a second language): Se refiere a la enseñanza del idioma inglés en países donde el inglés es el idioma oficial (i.e. Estados Unidos, Australia, Inglaterra).

Colaboración / trabajo colaborativo: Estrategia de aprendizaje que involucra una variedad de trabajo interactivo grupal menos estructurada y menos prescriptiva para apoyar el aprendizaje de todos los miembros del grupo (Rovai et. al., 2009, traducido por el autor).

Consciencia metalingüística: Concientización explícita de la forma lingüística y estructura a fin de considerar cómo se relacionan y producen el significado profundo de las emisiones (Bialystok, 2007, p. 47, traducido por el autor).

Languaging: Rol del lenguaje como transmisión de significado y rol del agente en la creación del significado, que incluye la articulación y transformación del pensamiento a una forma artefactual—lenguaje; vista también como el proceso de construcción de significado y de dar forma al conocimiento y a la experiencia a través del idioma (Swain, 2006, p. 96, traducido por el autor).

L1: Se refiere al lenguaje materno o idioma nativo de una persona.

L2: Se refiere al segundo idioma que una persona esté aprendiendo o haya aprendido.

Metacognición: Habilidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus procesos mentales e incluye el reconocimiento sobre qué tipos de tareas causan dificultad, qué enfoques son más efectivos para recordar información, y cómo resolver distintos tipos de problemas (Richards y Schmidt, 2010).

Pares: Personas de las mismas edades, niveles sociales, niveles profesionales, y/o académicos.

Portafolio: Colección de los trabajos de los estudiantes que presenta sus esfuerzos, progreso, o logros en una o más áreas (Paulson et. al., 2000, traducido por el autor, p. 61).

Re-escritura: Reconstrucción del borrador realizado por el alumno, tomando en cuenta la retroalimentación de sus pares y profesor.

Retroalimentación: Información verbal o escrita acerca del rendimiento del estudiante con el objetivo de promover su mejoramiento.

Presunciones del autor del estudio

Para la realización de este trabajo investigativo, el autor detalle las siguientes presunciones a continuación:

- Dado que un gran parte de la investigación publicada hasta la fecha está realizada en contextos de ESL, se presumió que la teoría puede además ser aplicada en contextos de EFL, sin que ésta no haya sido descrita explícitamente.
- Se presumió que los estudiantes no están recibiendo apoyo externo fuera de la clase para mejor el nivel de su escritura.
- Se presumió que los estudiantes serían receptivos no solamente en cuanto a trabajar en grupo, pero también en cuanto a brindar la apertura necesaria para tomar en cuenta las recomendaciones y retroalimentación que se dará en la clase.

- Se presumió que los estudiantes afrontarían el curso de escritura académica con la madurez y respecto que se necesitaba para crear el entorno o ambiente propicio de aprendizaje.
- Se presumió que los profesores no habían cuestionado la estructura del curso ni tampoco el enfoque que se la había dado—enfoque basado en el producto.

Supuestos del estudio

En cuanto a los supuestos que existieron para llevar a cabo el presente trabajo, este estudio supuso que los estudiantes del curso de *Basic Composition* deseaban mejorar sus niveles actuales de escritura académica. También se asumió que las predisposiciones y actitudes negativas hacia este género de escritura se debían a que los estudiantes no habían sido expuestos al proceso fundamental tras la escritura—convirtiéndola así en una tarea compleja de entender y de aplicar. Finalmente, este estudio también supuso que al instaurar un buen modelo de retroalimentación en conjunto con el trabajo colaborativo, todo centrado alrededor del cambio de enfoque de la enseñanza de escritura—de una basada en el producto a una basada en el proceso—esto generaría cambios significativos en el aprovechamiento de los estudiantes.

A continuación, se encuentra la Revisión de la Literatura dividida en cuatro partes. Esto está seguido de la explicación de la metodología de investigación aplicada, el análisis de datos encontrados, y las conclusiones y discusión.

REVISIÓN DE LA LITERATURA (CAPÍTULO 2 DE LA TESIS)

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Fuentes.

La información que se utilizó para llevar a cabo el presente trabajo investigativo proviene de fuentes primarias. De las 124 referencias utilizadas, el 50% corresponde a revistas indexadas y el otro 50% corresponde a libros. De las primeras, se puede destacar las siguientes: *Language Teaching Research*, *Modern Language Journal*, *Journal of Second Language Writing*, *Language Learning*, *Institute of Language in Education Journal*, *TESOL Journal*, *The Bilingual Research Journal*, *The Journal of Educational Research*, y *Journal of College Reading and Learning*. Con respecto a los libros, se puede notar las siguientes editoriales: *Cambridge University Press*, *Heinle*, *Heinemann*, *Longman*, *Pearson*, *Multilingual Matters*, *Oxford University Press*, *Teachers College Press*, y *University of Michigan Press*. Entre las bases de datos que se utilizó en la elaboración de este estudio tenemos las siguientes: NCTE, JSTOR, EBSCO, y SAGE.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

Primeramente, se diseñó un mapa conceptual para poder organizar la lluvia de ideas con respecto al tema principal—el enfoque de la escritura basado en el proceso. Después de haber discriminado entre las ideas relevantes e irrelevantes, se prosiguió a realizar la búsqueda en las bases de datos arriba mencionadas. Éstas, a su vez, encaminaron más a la investigación, dado que las palabras que salieron de la primera lluvia de ideas no eran lo suficientemente específicas y arrojaban una enorme cantidad de artículos y estudios de campos no relacionados al que sustenta la presente investigación. Finalmente, se hizo uso de las secciones bibliográficas de los artículos encontrados para estudiar los temas a mayor profundidad.

Formato de la revisión de la literatura

La revisión de la literatura se la realizó por temas, dentro de los cuales se han desarrollado cinco principales. El primero abarca todo lo referente al enfoque basado en el proceso; éste, a su vez, enmarca seis subtemas, que profundizan más el tema principal. El segundo tema principal analiza el efecto de la retroalimentación, especialmente entre pares y la corrección de errores. El tercer tema explora el trabajo colaborativo en clases donde se enseña inglés como L2. El cuarto tema concierne al estudio de la utilización de los portafolios. La revisión de la literatura culmina con el estudio de las percepciones que mantienen los estudiantes hacia la escritura—como quinto y último tema.

El enfoque de la escritura basado en el proceso.

El enfoque de la escritura basado en el proceso es un método de enseñanza dinámico en el que se les enseña a los estudiantes a tener en cuenta tanto el proceso de la escritura, así como el producto mismo (Graves, 1983). Algunos autores sugieren que cuando se les enseñan a los estudiantes cómo utilizar el enfoque basado en el proceso correctamente, la calidad de su escritura mejora sustancialmente (MacArthur et. al., 1995). Según Zaragoza y Vaughn (1992), el proceso de la escritura, "se centra en el adueñamiento y toma de decisiones del estudiante, mientras su expresión escrita se desarrolla y madura a través de actividades específicas usadas en las siguientes etapas: pre-escritura, escritura, revisión, y publicación" (p. 119, traducido por el autor).

Además, varios estudios en el campo de la escritura han cambiado el tema central de su enseñanza del producto al proceso. Este cambio nos permite apreciar a la escritura no sólo como un proceso de registrar ideas preconcebidas de manera estructurada, sino más bien como un proceso creativo y de descubrimiento que sumerge a los estudiantes de manera holística en la escritura (Tsui, 1996; Applebee, 1984). Pincas (1997) también afirma que la

enseñanza de la escritura debe incluir no sólo el refuerzo de las estructuras gramaticales y el uso eficaz del vocabulario, sino que también debe ser considerada como parte esencial de la adquisición del lenguaje. Para Pincas, la enseñanza de la escritura debe ser lo más comunicativo posible, y debe trascender el marco tradicional de enfoques situacionales controlados en la clase para poder explorar otras áreas relevantes, como son la organización y presentación lógica de las ideas, los elementos técnicos (e.g. elección de palabras), y los elementos pragmáticos (e.g. selección adecuada de tono).

Desde la perspectiva de Nunan (1991), en cambio, la escritura basada en el producto es un enfoque tradicional, donde, por un lado, se anima a los estudiantes a imitar un modelo de texto, que generalmente es expuesta y analizada en una etapa temprana. La creencia tras este enfoque es que los estudiantes mejorarán sus habilidades de escritura mediante la producción constante—es decir, mientras más escriben, mejor será su escritura. Por otro lado, la escritura basada en el proceso ha sido visto como una tendencia centrada más en las diversas actividades en el aula que promueven el desarrollo del uso del lenguaje, tales como la lluvia de ideas, discusión grupal, y re-escritura, a través de n número de etapas secuenciales. Sin embargo, la escritura basada en el proceso, desde el punto de visto de este investigador, no solamente se centra en las etapas de la de escritura y actividades de clase, sino también en (1) el marco psicológico cognitiva y organizacional que orientan y justifican los comportamientos de los estudiantes (Shi y Cummings, 1995), (2) las razones para justificar la retroalimentación de pares (Zhang, 1995), (3) el trabajo colaborativo dentro y fuera de la clase (Dobao, 2012), y (4) la utilización de retroalimentación variada (Bitchener, Young, & Cameron, 2005).

Es cierto que en los últimos veinte años, se ha investigado el campo de la escritura académica considerablemente (Zhu, 2004). A pesar de la amplia literatura disponible, Mills (1993) señala que desde profesores hasta empleados se quejan constantemente por la falta de

capacidad de poder escribir con claridad y eficacia. Zhu también señala que (1) falta de tiempo de enseñanza para la escritura, (2) bases pobres de los estudiantes en inglés, y (3) televisión y el cine pueden contribuir a la incapacidad de los estudiantes a escribir bien. Mills (1993) sostiene que este problema es el resultado de "la falta de voluntad o incapacidad (de los profesores) para pensar en la escritura en términos de proceso" (p. 19, traducido por el autor). Por otra parte, Hyland (2003) argumenta que un enfoque basado en el proceso ha impactado significativamente la comprensión y enseñanza de la escritura, "transformando productos modelos estrechamente concebidas y creando conciencia sobre cuán complejo es en realidad la escritura" (p. 17, traducido por el autor).

Para contrastar con el enfoque de la escritura orientado al producto—la cual se basa en estudiar y replicar modelos textuales—el enfoque orientado al proceso implica múltiples y repetidos pasos que obligan al escritor a realmente considerar el tema, el idioma, el propósito de escribir, y la realidad social de una audiencia. Aunque existen variaciones en cómo utilizar el enfoque de la escritura orientado al proceso, la gran mayoría comparten los principios básicos de la pre-escritura, la retroalimentación del profesor y entre pares, y la revisión (Mills, 1993; Calkins, 1994; Cheung y Chan, 1994; Goldstein y Carr, 1996; Pincas, 1997; Campbell, 1998; Marchisan y Alber, 2001; Reid, 2001; Zhu, 2004; Ferris y Hedgcock, 2005; Hedge, 2005; Ho, 2006; Graham y Sandmel, 2011). El enfoque de la escritura orientado al proceso está respaldada, e incluso patrocinada, por los investigadores y educadores que enseñan escritura tanto en L1 así como por profesionales del campo de ESL e EFL (Silva y Brice, 2004; Nation, 2009; Graham y Sandmel, 2011).

Según Casanave (2004), "(...) el escribir representa un proceso que se debe realizar con el conocimiento previo, las necesidades, los intereses, y las ideologías del lector en mente (p. 30, traducido por el autor). Atkinson (2003) y Raimes (1998) manifiestan que el enfoque basado en el proceso refleja el hecho de que la escritura implica una relación directa entre el

escritor y su audiencia, misma que produce una consciencia sobre situaciones sociales auténticas y una afinidad para colaborar con otros. Cheung et. al. (1992) además señalan que el enfoque basado en el proceso encaja con la perspectiva socio-constructivista de la educación, que sugiere que el aprendizaje exitoso se eleva cuando se lo basa en las necesidades, la cosmovisión, y los antecedentes socioculturales del estudiante. Asimismo, Graham y Sandmel (2011), O'Brien (2004), y Fathman y Whalley (1990) ratifican que la enseñanza centrada en el estudiante—que logra que el aprendizaje se torne relevante para los estudiantes y para sus realidades sociales—resulta en un mayor interés, involucramiento, y confianza en el aprendizaje de idiomas. Por esta razón, Hyland (2003), Liu y Hansen (2002), y Cope y Kalantzis (1993) concuerdan que es importante diseñar las clases alrededor de los géneros de discurso que correspondan a estas situaciones—donde los estudiantes utilicen el inglés de manera comunicativa en sus actividades personales, académicas, y profesionales.

La naturaleza recursiva y de desarrollo de la escritura.

Este es otro aspecto de la escritura sobre el cual el enfoque basado en el proceso ha arrojado luz. Uno de sus principios resultantes es, "la necesidad de alentar a nuestros estudiantes atravesar el proceso de planificación, organización, composición, y revisión" (Hedge, 2005, p. 12, traducido por el autor). Harmer (2010) ha dicho que, en el enfoque de la escritura basado en el proceso, los maestros deben prestar atención a las diversas etapas por las cuales pasa cualquier ejemplo de escritura; para esto, los profesores deberán pasar tiempo con los alumnos durante las fases de pre-escritura, edición, segunda redacción, y, finalmente, la producción terminada de sus trabajos. Por lo tanto, "(...) el enfoque basado en el proceso apunta a llegar al corazón de las diversas destrezas que la mayoría de los escritores emplean, y que, por lo tanto, valen la pena replicar al escribir en un idioma extranjero" (p.326, traducido por el autor).

Otro principio de enseñanza resultante es la pertinencia de la incorporación de las prácticas de los buenos escritores. Lo que el enfoque basado en el proceso requiere que los estudiantes hagan es tomar en cuenta el procedimiento para armar un buen ejemplo escrito (Brown, 2007). Por otra parte, cualquier persona a quien se le ha pedido escribir académicamente algo en un idioma extranjero (e.g. un ensayo, un trabajo escrito, o un artículo) conoce que la realidad y complejidad del proceso de la escritura va más allá de la sencillez de lo que se acaba de describir (Unger y Fleichman, 2004). Las distintas etapas de redacción, revisión, segunda redacción, y escritura se realiza de forma recursiva, lo que significa que "nos movemos hacia atrás y hacia delante entre las diversas etapas" (Tribble, 1996, citado en Harmer, 2010, p.326, traducido por el autor).

Harmer (2010) ha explicado este hecho diciendo que incluso cuando los alumnos creen haber terminado su última versión, "todavía pueden regresar y volver a planificar o visitar etapas que habían pensado haber terminado" (p. 326, traducido por el autor). Una implicación pedagógica peculiar que se puede notar en este momento es que se debe dar tiempo suficiente a los estudiantes para escribir y re-escribir en clase. Hedge (2005) apoya esta idea al afirmar que si los escritores menos competentes experimentan cierto grado de éxito en el ambiente de aprendizaje de la clase, comenzarán a desarrollar la confianza que necesitan para escribir más en casa, y así propagar mayor motivación y rendimiento" (p.13, traducido por el autor). Ciertamente, el enfoque de la escritura basado en el proceso brinda la oportunidad a los alumnos para redactar sistemáticamente, etapa que es considerada como "un conjunto complejo e importante de estrategias, dominio de la instrucción que requiere tiempo, paciencia y formación" (Brown, 2007, p. 404, traducido por el autor).

Un cambio de enfoque: de producto a proceso.

El cambio de producto a proceso es de suma importancia en cuanto respecta a los beneficios para los estudiantes, ya que los estudiantes se enfrentan a retos difíciles a la hora

de escribir. Marchisan y Alber (2001) manifiestan que, "producir escritos efectivos e interesantes es una tarea abrumadora para muchos estudiantes" (p. 154, traducido por el autor). También indican que, "el enfoque del proceso para enseñar la escritura ha demostrado ser una estrategia eficaz para aumentar la calidad global de la expresión escrita de los alumnos" (p. 154, traducido por el autor). Aunque los profesores deben seguir prestando atención a los estándares del idioma inglés con respecto a las normas de retórica, gramática y organización, especialmente en los niveles inferiores de suficiencia de inglés (Brown, 2007), O'Brien (2004) y Silva y Brice (2004) acuerdan que la investigación sobre la naturaleza de la composición de la escritura que considera los productos escritos como el resultado de destrezas especializadas requeridas ha dado a luz a lo que se llama *la enseñanza de la escritura basada en el proceso*. Los grandes defensores de este enfoque han afirmado que su pedagogía empezó en marcha "a finales de los años sesentas y principios de los setentas como reacción a la dominación de una pedagogía centrada en el producto, que ha llegado a ser conocido como retórica corriente tradicional" (Matsuda, 2003, p 67, traducido por el autor); autores como Faigley (1986) incluso han identificado dos grandes teorías del proceso: la cognitiva y la expresiva.

El punto de vista cognitivo del enfoque basado en el proceso hace hincapié en la importancia de la enseñanza de la escritura como un proceso que involucra la generación de ideas, la redacción, la revisión, la edición, y la producción de una versión final. En consecuencia, sostiene una visión integral y holística del desarrollo de la escritura (Brown, 2007). Por otra parte, la teoría expresivista de este enfoque considera que la escritura debe ser tanto direccional como personal; por lo tanto, valora la fluidez y la voz como instrumentos principales para lograr la suficiencia en la escritura (Elbow, 1981, citado en Ferris y Hedgcock, 2005). El enfoque basado en el proceso en general, sin embargo, no es "un repudio de todo el interés en el producto" (White & Arndt, 1991, p.5, traducido por el autor),

sino más bien, al igual que su predecesor, intenta llegar al mejor resultado posible. También, los textos escritos por otras personas se introducen, "pero sólo después de que los estudiantes han escrito algo por sí mismos" (White & Arndt, 1991, p.6, traducido por el autor). Por consiguiente, este *enfoque facilitador* (White & Arndt, 1991) aspira a alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos principales: (a) usar la escritura de los propios estudiantes como el texto principal en sus cursos, (b) ayudar a los alumnos a descubrir su propia voz y elegir sus propios temas, y (c) reconocer que ellos tienen algo importante que decir, lo que facilita tanto al profesor como a la retroalimentación y revisión entre pares (Matsuda, 2003).

En cuanto a la evaluación, Brown (2007) ha añadido que, en el enfoque basado en el proceso, los profesores "dan retroalimentación a sus estudiantes a lo largo del proceso de composición (no sólo en el producto final) mientras aspiran lograr su expresión más y más cerca a la intención" (p. 392, traducido por el autor). La razón es que al hacer énfasis en el proceso de la escritura, el texto no se convierte en un modelo para imitar (White & Arndt, 1991), sino en un recurso para otras ideas, resultando en un mejor consenso acordado acerca del resultado de la ventaja concedida a los estudiantes cuando son tomados en cuenta como verdaderos creadores del lenguaje (Brown, 2007). Además, White y Arndt (1991) afirmaron con discernimiento que, "este enfoque considera que toda la escritura, incluso las más cotidianas y creativas, como creativa" (p. 5, traducido por el autor). Además, es únicamente el escritor quién es considerado (a) como un papel central en la creación de un texto, (b) como responsable de lo que eventualmente se desarrolla a partir de la materia prima (e.g. ya sea la propia imaginación del escritor o de una fuente externa), y (c) como co-responsable en cada etapa y en última instancia, junto con el profesor, para el producto final.

En síntesis, el enfoque basado en el proceso no solamente lleva a la escritura más allá de la comprobación de errores, pero también considera a los profesores, los propios alumnos, e incluso sus compañeros como integrantes del proceso de evaluación (Brown, 2007). En la

actualidad, la escritura en segunda lengua (L2) "todavía es vista por algunos como un campo emergente" (Ferris y Hedgcock, 2005, p. x, traducido por el autor), razón por la cual no se ha producido los suficientes recursos para ayudar a los profesores de inglés ganar experticia en este campo—el mismo que se está convirtiendo en una profesión ampliamente reconocida. Sin embargo, gracias a la investigación continua y comprometida en el campo de la escritura realizada por muchos investigadores y profesores desde principios de la década de los setentas (Elbow, 1973; Graves, 1983; y Bereiter, 1987, citado en White & Arndt, 1991, p. 5), y más recientemente por otros expertos y profesionales (Matsuda, 2003; Casanave, 2004; O'Brien, 2004; Silva y Brice, 2004; Silva y Leki, 2004; Hedge, 2005; Ferris y Hedgcock, 2005), actualmente estamos en condiciones no sólo para analizar, discutir, y cuestionar las fortalezas y debilidades de los diferentes enfoques documentados de la enseñanza de la escritura en inglés, sino también para comprender conceptos y temas específicos en investigaciones pedagógicas relacionadas.

Según Lenneberg (1967), la escritura es igual a muchas otras formas humanas de conducta—*un comportamiento culturalmente específico y aprendido*. Brown (2007) agrega que, "aprendemos a escribir si somos miembros de una sociedad alfabetizada, y, por lo general, solamente si alguien nos enseña" (p. 390, traducido por el autor). Kaplan (1966) mantiene que la lógica este tipo de conclusión puede, de hecho, ser fácilmente entendido reflexionando sobre preguntas como por qué no podemos aprender a escribir de forma natural a medida que aprendemos a hablar, o por qué ni siquiera nos convertimos en excelentes escritores en nuestros idiomas nativos. Brown (2007) señala que, hoy en día, tales consideraciones se han convertido en argumentos prácticos para que los educadores se pregunten qué enseñar a los estudiantes de ESL para desarrollar sus destrezas de escritura y cómo los profesores de inglés pueden, en última instancia, ayudarlos con eficacia. Además, es la investigación sobre la escritura en L2, especialmente en los últimos 20 años, la que ha

planteado una serie de preocupaciones y avances controversiales con implicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje efectivo de la escritura. Por ejemplo, una de las principales preocupaciones de los educadores de hoy tiene que ver con el enfoque necesario para la enseñanza y la evaluación de la escritura. Por lo tanto, el realizar una reseña histórica de los enfoques de la escritura, basada en investigación, nos permitirá hacer las dos cosas: (1) ver más fácilmente su evolución y (2) hacer decisiones bien informadas que enriquecen nuestras prácticas de enseñanza en la escritura.

No obstante, hay dos cuestiones fundamentales, a las cuales los profesores de inglés deben apuntar. La primera es *adoptar* la esencia misma del enfoque de la enseñanza de la escritura basada en el proceso con el fin de averiguar más acerca de lo que realmente hacen los escritores cuando escriben. La segunda es *adaptar* una serie de técnicas de enseñanza más flexibles a una especificación de la escritura más comprensiva que deberán ser capaces de desarrollar una vez que se involucren bajo este enfoque. Así, los estudiantes, en lugar de sentirse intimidados y desanimados por la complejidad de la escritura podrán participar activa y entusiastamente en ella (White y Arndt, 1991).

El modelar los géneros de escritura.

Según Hyland (2003), existe un factor indispensable que mejora el enfoque de la escritura basada en el proceso. Ésta es la identificación de diversos géneros de escritura de acuerdo a sus contextos tanto específicos como sociales. Conjuntamente, Cope y Kalantzis (1993) alegan que los diferentes tipos de géneros de escritura no se constituyen sobre una sola forma. Ellos sugieren, entonces, que los profesores deben enseñar dichos tipos de discurso de forma explícita para que así los alumnos que estudian inglés como segundo idioma (o como lengua extranjera) puedan producirlo posteriormente. Consiguientemente, estos dos autores sugieren que al enseñar estos géneros, los maestros deben endamar el modelo basado en el constructo de andamiaje de tal manera que se torne más asequible el

modelo de escritura basada en el proceso. Cope y Kalantzis afirman que esto es beneficioso particularmente para estudiantes que son nuevos aprendiendo bajo este enfoque. Para esto, Bakhtin (1992) confirma que se lo puede lograr al (i) esclarecer al estudiante el porqué detrás de la escritura, (ii) articular los temas a escribir con los intereses personales de los estudiantes para hacerlos más relevantes, (iii) hacer uso de ayudas visuales para así crear un contexto visual, y (iv) crear un ambiente de aprendizaje que fomente el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares, especialmente en la etapa de revisión.

Según Schmidt (1990), es importante crear consciencia en los estudiantes. Para esto, el autor propone exponer a los alumnos a uno o dos textos modelo o ensayos académicos para que así puedan comenzar a identificar las características retóricas de los diversos géneros, tales como la persuasiva, de exposición, de comparación y contraste, narrativa, y argumentativa. Schmidt mantiene que los profesores deben enseñar explícitamente las convenciones retóricas y los patrones del lenguaje porque es riesgoso asumir que los estudiantes serán prestos en aprenderlo. El mismo autor asevera que para lograr que esto suceda, los docentes podrían hacer uso de una técnica llamada *darse cuenta* (o *noticing*). Dicha técnica permite "destacar aspectos lingüísticos de un texto, ya sea subrayando, resaltando, o a través de cualquier otro método para asegurar de que los estudiantes aprendan y se concentren en enfocan las características retóricas de cualquier género (p. 137, traducido por el autor).

Sentido de audiencia y tareas auténticas.

Brown (2007) sostiene que una de las características de práctica-docente sobre los enfoques de proceso es, "dar a los escritores un sentido de audiencia y tareas auténticas" (p. 392, traducido por el autor). Al escribir creativamente, a más de sus profesores, los estudiantes necesitan una audiencia lectora apropiada—la misma que puede ser toda la clase. Los profesores pueden colocar los escritos de sus estudiantes en la cartelera, incluirlos en la

revista de la clase, o hacer antologías y distribuirlos a los amigos, padres de familia, o demás profesores. En otras palabras, los estudiantes necesitan conocer no sólo del tema, las convenciones, el estilo del género de escritura que ha sido elegido, y el contexto, sino también quién va a leer. A pesar de que muchas de las tareas de escritura de los alumnos no tienen una audiencia más allá del maestro, aún así los profesores y los estudiantes deben trabajar como si la tuvieran (Harmer, 2010).

Por lo tanto, una implicación pedagógica resultante es que la enseñanza de la escritura no sólo debe incluir una variedad de propósitos, sino también de una audiencia. En una serie de compilaciones que rescatan conclusiones de diferentes autores, se ha afirmado que dado que la escritura no se basa en un sólo factor, ésta varía en su forma, estructura, y proceso de producción de acuerdo a su audiencia y su propósito. Al tomar en cuenta el escribir con ciertos propósitos, los escritores centran su atención en lo que el público está pensando o creyendo, y, por consiguiente, los profesores deben entender cómo diseñar un curso con objetivos variados y para lectores diversos (Mejía, 2010).

En cuanto a la autenticidad, los enfoques basados en el proceso apoyan las prácticas reales que *empujan* a los estudiantes ir *más allá* de sus conocimientos. Aunque admiten escribir con el fin de mostrar sus conocimientos—a través de ejercicios escritos, ensayos cortos, y otros escritos tipo examen—los profesores deben incorporar escritura más pragmática en sus clases (Brown, 2007). Una manera de hacerlo es dar a los estudiantes tareas significativas; se les puede pedir a los alumnos tratar de construir una narrativa o contar historias de su infancia, lo cual se base en sus propias experiencias (Harmer, 2010). Aunque las tareas de escritura sean consideradas escritura real o simplemente de exhibición, aún pueden ser auténticas, siempre y cuando (a) los objetivos para escribir sean claros para los estudiantes, (b) la audiencia esté claramente definida, y (c) exista algún intento de transmitir significado (Brown, 2007).

La voz del escritor.

Según Brown (2007), uno de los aspectos que el enfoque de la escritura basado en el proceso ha despertado es claramente la importancia de "permitir a los estudiantes a descubrir su propia voz" (p. 392, traducido por el autor). White y Arndt (1991) afirman que, desde el punto de vista basada en el proceso, la escritura es una forma de resolución de problemas que implica no solamente procesos como la generación de ideas, la planificación, el establecimiento de metas, el monitoreo, y la evaluación de lo que se ha o será escrito, sino también el descubrimiento de una voz con el cual escribir. Para una comprensión más clara y directa de lo que una voz contempla, es oportuno recordar una definición que autores importantes han coincidido: la voz es la huella del individuo en la página—la huella literaria del autor: las palabras, frases, estructuras y organización (Elbow, 1968; Romano, 1987; McLeod, 2001). En otras palabras, este trabajo investigativo asume que las voces de los alumnos son únicas porque hacen de su escritura incomparable y no sólo transmiten la actitud, la personalidad, y el carácter de cada escritor, sino también difunden su forma de hablar y patrones de pensamiento.

Lo que se deriva de esta particularidad que caracteriza los enfoques de proceso (el significado de la voz de los alumnos en su escritura) es entonces una serie de implicaciones pedagógicas, tres de las cuales serán descritas brevemente. La primera es que los estudiantes deben tener el poder de elegir el tema o el tipo de tarea. Como White y Arndt (1991) sugieren, el fomentar la realización de sus voces implica que los escritores deberían ser vistos como agentes libres, quienes deberán optar qué y cómo decir lo que quieren en lugar de que los profesores decidan qué y cómo deben escribir (White & Arndt, 1991). La segunda es que los educadores tienen que enseñar a los estudiantes que pueden encontrar algo con que se relacionen en cada asignación. Romano (1987) dice que la escritura y el aprendizaje bueno ocurren cuando los estudiantes utilizan sus voces únicas para conectar las cosas

aparentemente no relacionadas y ver cómo se relacionan. Por tanto, es la intersección de las vidas de los estudiantes con el tema lo que ofrece una sensación de asombro y creatividad. La tercera implicación es que los profesores deben enseñar las convenciones de escritura del idioma inglés preservando siempre las identidades culturales y sociales de los estudiantes (Atkinson, 2003; Casanave, 2004). Con respecto al tema de voz e identidad, Brown (2007) ha destacado que, "las investigaciones recientes indican que algo de progreso se está logrando con respecto a enfocar los estudiantes hacia la escritura con fines significativos dentro de sus propios contextos sociopolíticos, y no solamente la creación de tareas de escritura que obligan ciertas competencias retóricas" (p. 397, traducido por el autor).

Asimismo, referente a las estrategias para desarrollar la voz, Romano (1987) fue más allá y expresó que dos habilidades claves que ayudan al desarrollo de la voz son la fluidez y la confianza en sí mismo. Romano afirmó que mediante el uso de su propio idioma, la dicción, y la estructura de la oración, los estudiantes sienten que su idioma les permite comprender y dar sentido sin depender del maestro y, por lo tanto, los estudiantes ganan confianza y fluidez. Entonces, se supone que solamente cuando los estudiantes se sientan cómodos con sus voces únicas podrán los maestros comenzar a trabajar sobre la gramática y la estructura, ya que es el momento cuando en realidad están preparados para comprender y abrirse a la idea de utilizar las convenciones que les ayudarán a comunicar sus ideas con mayor claridad y en una *segunda voz académica* que podrán utilizar cuando escriban para sus profesores (Elbow, 1981).

Dos subproductos del enfoque de la escritura basado en el proceso.

La conciencia y la intervención son dos subproductos del enfoque de la escritura basado en el proceso, y han sido identificadas como características esenciales del proceso de la pedagogía. Esto lo convierten en una perspectiva altamente elegible para ser *adoptado* y

adaptado a aquellas clases que aún se rigen bajo el enfoque de la escritura basada en productos (Susser, 1994).

Por un lado, la conciencia en el enfoque del proceso de la escritura ha fomentado el reconocimiento de los aspectos de la escritura descritas anteriormente, mismas que habían sido descuidadas en las aulas de composición por mucho tiempo (Matsuda, 2003). En cambio, según Graham y Sandmel (2011), lo que se busca es que los estudiantes participen en los ciclos de planificación, redacción, y revisión; que escriban con un propósito real y para una audiencia determinada, preferiblemente durante un período prolongado de tiempo; que se ‘adueñen’ sobre su escritura; que sean auto-reflexivos; que evalúen su trabajo; que trabajen colaborativamente; que se promueva un ambiente de escritura seguro y de apoyo; y que exista la instrucción personalizada e individualizada.

Por otro lado, la intervención también ha asumido una parte de la profesionalización de los estudios de composición (Matsuda, 2003). Esto se lo ha realizado al proporcionar un marco de referencia de desarrollo que ha revolucionado la enseñanza de la composición y cuya eficacia para enseñar a escribir a estudiantes de idiomas extranjeros aún no es conclusivo (Ho, 2006).

El efecto de la retroalimentación.

Muchos han investigado los efectos que tiene la retroalimentación sobre el rendimiento escrito en los estudiantes (Robb et. al., 1986; Kepner, 1992; Zhang, 1995; Ferris y Roberts, 2001; Zhu, 2001; Watanabe y Swain, 2007; Storch y Wigglesworth, 2010a, 2010b). De estos, algunos han determinado no solamente las diferencias entre las estrategias de retroalimentación directa e indirecta, pero también si es que ayudan o no a aumentar el nivel de escritura en los estudiantes, especialmente en la precisión del idioma, así como por ejemplo el mejorar su nivel de sintaxis del idioma (Zhang, 1995; Ferris y Roberts, 2001; Storch y Wigglesworth, 2010a, 2010b).

Según Storch y Wigglesworth (2010a), la retroalimentación directa ocurre en el mismo momento que el profesor realiza la corrección oportuna en el momento que el error ocurre. Por otro lado, la indirecta ocurre cuando no se ofrece el modelo de lenguaje pertinente a pesar de que ya se haya señalado el error. Para este último caso, el profesor deberá crear un ambiente propicio para que los alumnos puedan precisar y reformarlo. Además, los estudios que han examinado el efecto de las estrategias de retroalimentación indirectas tienden a distinguir entre aquellos que hacen o no uso de códigos. La retroalimentación basada en códigos señala la ubicación exacta de un error; el tipo de error también se indica a través de un código. La retroalimentación sin codificar se refiere a casos en los que el profesor subraya o encierra el error en un círculo, o simplemente señala en qué línea se cometió el error. Sin embargo, para ambos casos, se le deja al estudiante para que pueda diagnosticar y corregir el error (Ferris, 1995a, b; Ferris y Hedgcock, 2005; Robb, Ross, y Shortreed, 1986).

A diferencia de las encuestas que revelan que tanto los estudiantes como los profesores prefieren la retroalimentación directa o explícita en lugar de la indirecta (Ferris y Roberts, 2001; Komura, 1999), varios estudios indican que este último lleva a niveles similares en cuanto a la precisión a lo largo del tiempo (Lee, 1997; Ferris et al, 2000). Por otro lado, los estudios realizados por Lee (1997) y Ferris y Roberts (2001) no presentaron resultados similares. El estudio de Lee, realizado con estudiantes universitario de EFL en Hong Kong, encontró un efecto significativo para el grupo cuyos errores fueron subrayados, comparado con los grupos que no recibieron retroalimentación correctiva alguna. Ferris y Roberts, en cambio, examinaron los efectos de tres tratamientos diferentes (retroalimentación con códigos; errores subrayados; sin retroalimentación) y encontraron que ambos grupos de retroalimentación superaron significativamente al grupo de control que no recibió retroalimentación. En otro estudio, Ferris (2002) estableció que la corrección directa de errores llevó a más revisiones correctas (88%) que la retroalimentación indirecta de errores

(77%). En el transcurso del semestre, sin embargo, se observó que los estudiantes que recibieron retroalimentación indirecta redujeron la frecuencia en la que cometían errores considerablemente más que aquellos que recibieron retroalimentación directa.

Aunque hay estudios que indican las implicaciones de las estrategias de dar o no retroalimentación por escrito, existe muy poca investigación con respecto a los efectos de otros tipos de estrategias para dar retroalimentación, tales como conferencias entre profesor y estudiante, sesiones para editar entre pares, y mantener un registro escrito de errores (Ferris, 2002). Muchos profesores de escritura consideran que las conferencias individuales entre profesor y alumno son potencialmente más efectivas que la retroalimentación correctiva escrita porque brindan la oportunidad para aclarar, instruir, y negociar (Ferris, 2002; Ferris y Hedgcock, 2005). A pesar de esto, no se puede tomar esta creencia popular como certeza empírica dado a la carencia de investigación publicada sobre este último tema.

La escritura libre y la retroalimentación de pares.

Por un lado, los enfoques de proceso patrocinan el uso de la escritura libre como una técnica para generar ideas sobre un tema que los estudiantes han elegido. Brown (2007) afirma que, "debe ser utilizado como un principio, como una exploración inicial de las ideas que se tiene de un tema" (p. 406, traducido por el autor). Esto se debe dado que, en la escritura libre, se recomienda a los estudiantes a escribir constantemente—es decir, escribir todo lo que se les viene a sus mentes sin juzgarlo ni preocuparse por la mecánica, ortografía, puntuación, o gramática. Una ventaja que presenta esta técnica es que no se puede inhibir el flujo libre de las ideas de los estudiantes; en cambio, nacen ideas que los estudiantes ni siquiera sabían que tenían. Una implicación pedagógica y un principio que nace de este aspecto es que los profesores deben formular sus técnicas en términos de pre-escritura, redacción, y revisión. Brown (2007) sostiene que la escritura libre, entre muchas otras formas, efectivamente promueve la generación de ideas durante la etapa de pre-escritura.

Muchos estudiantes se han escuchado diciendo y escribiendo cosas que no podrían haber surgido por sí solos, y la investigación de grupo ha sido más amplia que el de una persona normalmente (Harmer, 2010). Un resultado pedagógico desde este punto de vista de la escritura como actividad cooperativa—que además se ha convertido en un principio de la enseñanza—es que los educadores, "deben esforzarse para ofrecer técnicas que sean las más interactivas posibles" (Brown, 2007, p. 411, traducido por el autor). Harmer (2010) ha afirmado cuán exitosa puede ser la escritura cooperativa si los estudiantes escriben en un computador. El autor manifiesta que no sólo los maestros y los alumnos deben limitarse a enviar sus textos por correo electrónico y modificarlos, sino también "puesta la escritura de los estudiantes en Internet, (...) otros estudiantes pueden alterar cosas que están ahí, y co-construir un producto final terminado gradualmente" (p. 329, traducido por el autor). En suma, los enfoques de escritura orientados al proceso son, sin duda, *interactivos*—gracias a las ideas generadas y editadas en grupos—y *centrados en el estudiante*—debido a las múltiples oportunidades para actividades iniciadas por los estudiantes y el intercambio de ideas (Brown, 2007).

El efecto de la corrección de errores.

En cuanto respecta al campo de la escritura en una segunda lengua, particularmente en mejorar el nivel escrito, no hay un gran número de investigaciones publicadas que hayan estudiado las implicaciones de recibir o no retroalimentación correctiva (Robb et. al., 1986; Kepner, 1991; Sheppard, 1992; Zhang, 1995; Storch y Wigglesworth, 2010a). No obstante, Fathman y Whalley (1990) encontraron una diferencia significativa; estos autores concluyeron que los estudiantes cometen una menor cantidad de errores, especialmente en gramática, cuando reciben retroalimentación correctiva oportuna comparada con aquellos que no recibieron ningún tipo de apoyo. Ferris (2002) asevera que es inminente estudiar a mayor

profundidad este tema, pero no solamente el tema de la retroalimentación correctiva, sino también sus efectos a largo plazo.

El trabajo colaborativo en el aula L2.

Desde finales de la década de los 80s, el trabajo colaborativo, es decir el trabajo en parejas o en grupos, ha aumentado como práctica común en las aulas L2 a nivel mundial. Tanto así que en la actualidad el trabajo colaborativo conforma parte de la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo en un eje esencial de la instrucción (Bygate, Skehan, y Swain, 2001). Esta perspectiva está respaldada por consideraciones teóricas y pedagógicas. Desde la perspectiva teórica, el uso del trabajo colaborativo en pares o en grupo en el aula L2 está sustentado por la perspectiva constructivista del aprendizaje, la cual postula que “el desarrollo humano es una actividad centrada en la interacción social” (Vygotsky, 1978, p. 44, traducido por el autor).

Según Alegría de la Colina y García Mayo (2009), Kim (2008), y Donato (1994), el desarrollo cognitivo y lingüístico en contextos donde prima la primera lengua resulta gracias a la interacción que los estudiantes sostienen con sus pares y con otros que poseen un desarrollo cognitivo mayor al de ellos. Al segundo, por lo tanto, les recae la responsabilidad de proveer a los primeros el nivel de asistencia apropiado para seguir fomentando su desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. Este tipo de andamiaje ofrece varias ventajas, entre las cuales se destaca el elevar los niveles cognitivos y lingüísticos de aquello actual, permitiendo alcanzar el verdadero potencial de desarrollo que tiene el niño.

Swain y Lapkin (1998) han estudiado este tema en el campo de segunda lengua a través de las actividades llamadas *dictogloss* (estas actividades son realizadas en parejas o en grupos pequeños y consisten en escuchar un texto leído, normalmente por el profesor, y luego reconstruirlo de forma más cercanamente posible al original apoyándose en la ayuda conjunta de los integrantes de cada grupo). Estos autores llegaron a dos conclusiones significativas. El

primero afirma que los efectos del sistema constructivista del aprendizaje (andamiaje), incluso en contextos L2, permiten a los estudiantes resolver los problemas lingüísticos que están más allá de su nivel y de sus habilidades actuales—todo sustentado a la colaboración que existe entre pares en este tipo de actividades. El segundo declara que existe “una fuerte tendencia de los estudiantes de referirse al conocimiento que habían construido en conjunto o colaborativamente—ya sea la correcta o la incorrecta” (p. 331, traducido por el autor). Es importante mencionar que esta última conclusión fue realizada en pruebas posteriores.

En otro estudio, Swain (2000) analizó el habla en varias actividades—todas colaborativas—entre estudiantes trabajando en parejas y en grupos pequeños. Swain concluyó que “los diálogos colaborativos de los alumnos participan en la construcción del conocimiento lingüístico y que este proceso de realización conjunta de una tarea contribuye al aprendizaje de una segunda lengua” (p. 108, traducido por el autor). Desde la perspectiva pedagógica, varios investigadores han resaltado los múltiples beneficios del trabajo colaborativo en pareja y en grupo en el aprendizaje de un segundo idioma. Por ejemplo, McDonough (2004) establece que:

Las actividades en pareja y en grupos pequeños (i) dan a los estudiantes más tiempo para hablar el idioma que se está aprendiendo que las actividades centradas en el docente, (ii) promueven la autonomía del estudiante y el aprendizaje auto-dirigido, y (iii) dan oportunidades a los maestros para trabajar con los alumnos de manera individual. Además, los alumnos pueden sentirse menos ansioso y con más confianza al interactuar con sus pares en actividades de pareja o en grupos pequeños que en discusiones con toda la clase (p. 208).

Debido a las consideraciones tanto teóricas como pedagógicas, se ha concluido que los estudiantes deben ser alentados a participar en actividades que fomentan la colaboración en el aula de segunda lengua.

Según Storch (2005) y Storch y Wigglesworth (2007) argumentan que ha habido muy pocos estudios publicados referente al trabajo colaborativo en el campo de la escritura en segunda lengua. Por ejemplo, Storch (2005) señala que, “a pesar de que el trabajo en pareja y en grupo son comúnmente utilizados en clases de idiomas, muy pocos estudios han investigado la naturaleza de tal colaboración cuando los estudiantes producen un texto escrito en conjunto” (p. 153, traducido por el autor). Storch señala que la mayoría de estudios anteriores sobre el trabajo colaborativo en el aula de segunda lengua, “han examinado las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en pareja y en grupo en general, en lugar de a la actividad de la escritura colaborativa” (p. 155, traducido por el autor).

Sin embargo, en los estudios que ciertamente se han publicado acerca de la escritura colaborativa en contextos donde el inglés no es la primera lengua, Rollinson (2004) y Zhu (2001) confirman que en la gran mayoría de estos estudios se ha determinado cuantiosas ventajas y beneficios en instaurar modelos y actividades que son realizadas en parejas y en distintos tipos de grupos (e.g. es decir, el maestro debe variar quiénes los conforman). En estudios similares, Mangelsdorf y Schlumberger (1992) y Villamil y de Guerrero (1996) han discutido que además se debe ofrecer múltiples oportunidades a los estudiantes a revisar y comentar sobre los escritos que son producidos entre ellos (conocido también como revisión de pares).

Kuiken y Vedder (2002) también han investigado sobre cómo afecta las discusiones colaborativas sobre la reconstrucción de textos en contextos donde se estudia inglés como segundo idioma. Este estudio se lo realizó con 40 estudiantes de nivel intermedio de proficiencia en algunos idiomas—todas como segunda lengua. Los autores evaluaron la siguiente hipótesis: "Cuando se les da a los estudiantes la oportunidad de reconstruir un texto juntos, que el maestro les ha leído, su producto realizado en conjunto será mejor que una reconstrucción realizada individualmente" (p. 169, traducido por el autor). Los autores

buscaron observar cómo influye (a) el grado de interacción, (b) las estrategias metacognitivas lingüísticas, y (c) las estrategias de interacción que utilizaban los estudiantes en la calidad del texto vista bajo las perspectivas de la calidad sintáctica y léxica. El resultado fue que ciertamente existe una relación significativa, es decir, que mientras mayor era los niveles de interacción entre compañeros, mejores textos lograron producir. Además, Kuiken y Vedder argumentaron que,

(...) estos hallazgos muestran que la producción del lenguaje cooperativo puede llevar a los alumnos a profundizar en su conocimiento de las normas lingüísticas y activar los procesos cognitivos que pueden generar tanto conocimiento lingüístico nuevo como así también consolidar el conocimiento existente; (...) que los estudiantes aprenden a distinguir entre forma y significado, y, esto, a su vez, afecta positivamente la adquisición de los conocimientos en un segundo idioma (p. 182, traducido por el autor).

Similarmente, en una clase de escritura de ESL con 23 participantes universitarios, Storch (2005) también estudió cómo afecta la retroalimentación entre pares sobre sus escritos dentro del enfoque de la enseñanza de la escritura basada en el proceso. En esta clase, los estudiantes debían escoger su modo de trabajo: solos y en parejas; la mayoría optaron por trabajar en pareja. A más de documentar las experiencias de los estudiantes que trabajaron en conjunto, el autor contrastó los escritos de los cinco alumnos que decidieron trabajar solos con aquellos de las nuevas parejas. Interesantemente, se destacaron algunas observaciones. Por ejemplo, aquellos que trabajaron individualmente produjeron textos más extensos, pero con mayor cantidad de errores gramaticales que aquellos que trabajaron en parejas. Además, las parejas cumplieron más a cabalidad con lo que el profesor estableció como objetivo para el trabajo escrito. Storch concluyó que las parejas tienden a realizar no solamente un mejor trabajo escrito, sino también uno más competente porque se crea un ambiente donde los

estudiantes tienen la oportunidad de unificar sus ideas con las de sus compañeros y de recibir y dar retroalimentación al momento.

En un estudio similar, Storch y Wigglesworth (2007) encontraron que los estudiantes que trabajan en conjunto con otro compañero de clases en una tarea procuran a cometer menores errores de forma comparados con aquellos que optan por trabajar solos. Los autores sostienen que esto se debe gracias a que el trabajo colaborativo brinda las oportunidades necesarias para que los estudiantes puedan tener un rol más activo de participación y de trabajo con el idioma comparados con los estudiantes que trabajan de forma individual. Estos dos autores concluyeron que la colaboración no solamente ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar en diferentes aspectos de la escritura, sino que además les incita a colaborar desde el primero instante (e.g. durante el proceso de lluvia de ideas). Asimismo, los alumnos pueden dar y recibir retroalimentación inmediata y oportuna—“una oportunidad faltante cuando los estudiantes escriben individualmente” (p. 172).

Recientemente, Storch y Wigglesworth (2010a, b) realizaron un estudio de tres sesiones durante cuatro semanas. En el primer encuentro, 24 parejas, todos con niveles avanzados de proficiencia en inglés, debían realizar un trabajo escrito sobre un mensaje gráfico que se les había entregado; durante esta sesión, los estudiantes trabajaron en parejas y recibieron retroalimentación tanto de su pareja como del profesor. En el segundo encuentro, los estudiantes realizaron los respectivos ajustes a sus escritos; estos ajustes se basaron en la retroalimentación recibida en el encuentro anterior. En el tercer encuentro, el mismo grupo debía realizar otro trabajo escrito sobre otro mensaje gráfico, pero, esta vez, debían hacerlo solos. Luego, se analizaron los escritos de los estudiantes para verificar si se tomó en consideración la retroalimentación proporcionada tanto del profesor como de sus pares. Storch y Wigglesworth (2010a) llegaron a la siguiente conclusión: “(...) la retroalimentación y retención puede verse afectada por una serie de factores lingüísticos y afectivos, los cuales

incluyen los tipos de errores que los alumnos cometen en su escritura y, más importante aún, sus actitudes, creencias, y metas” (p. 328, traducido por el autor).

Sin embargo, el tema más importante para la enseñanza y pedagogía de escritura en L2 sería el efecto final de la escritura colaborativa en la calidad del escrito de los estudiantes, que no ha sido explorado por ninguno de estos dos estudios. En segundo lugar, no es posible evaluar las opiniones y reflexiones de los estudiantes sobre cuán beneficioso es la escritura colaborativa basado en la experiencia de una sola sesión, como fue el caso del estudio de Storch (2005). En tercer lugar, el principal objetivo del proyecto de Storch y Wigglesworth (2010a, b) fue el de explorar cómo la captación y retención se ven afectados por la forma en que los alumnos procesan la retroalimentación proporcionada por el profesor, las actitudes de los estudiantes hacia la retroalimentación, y sus creencias acerca de convenciones y el uso del idioma, en lugar de los efectos de la escritura colaborativa en la escritura de los estudiantes.

Colaboración entre pares y el aprendizaje en L2.

La teoría sociocultural de la mente enfatiza el papel de la interacción y colaboración entre pares en el desarrollo de un segundo idioma. La perspectiva sociocultural propone que el aprendizaje es una actividad social; además, sostiene que las funciones cognitivas más altas son prioritarias dentro de dicho contexto para luego ser analizadas dentro del ámbito psicológico. Los estudiantes principiantes construyen su conocimiento en colaboración con individuos más capaces y considerados expertos. Por tanto, el lenguaje es la herramienta semiótica que media este proceso, y el aprendizaje es la internalización gradual del conocimiento construido socialmente (Vygotsky, 1978).

Los investigadores que aplican la teoría sociocultural al estudio del aprendizaje de L2 sostienen que los alumnos puedan tener un impacto positivo en su mutuo desarrollo, ya que pueden actuar como principiantes y como expertos. Dado que todos los estudiantes presentan distintas fortalezas y debilidades, al trabajar juntos, pueden ayudarse mutuamente,

especialmente si uno posee un nivel cognitivo un poco mayor al otro. Como consecuencia al juntar sus estrategias y recursos, pueden lograr un nivel de rendimiento que está más allá de su nivel individual de competencia (Storch, 2002; Swain y Lapkin, 1998).

Desde esta perspectiva, Swain (2000) ratifica que el trabajo colaborativo facilita el aprendizaje. Swain evidencia este tipo de trabajo mencionado al momento que los alumnos comparten sus ideas y juntan sus conocimientos en búsqueda de alcanzar una meta colectiva. Asimismo, este autor ha expuesto que los estudiantes exploran junto soluciones a sus barreras lingüísticas siempre y cuando existe una co-responsabilidad sobre el trabajo. Con este fin, “los estudiantes se involucran en actividades cognitivas centradas en el idioma, tales como la formulación y comprobación de hipótesis, las cuales ofrecen y evalúan nueva información” (p. 104, traducido por el autor). Swain (2006) ha acuñado el término *languaging* para explicar este uso del idioma como herramienta cognitiva con el propósito de reflexión lingüística y resolución de problemas, la cual la convierte en una fuente de aprendizaje de un segundo idioma.

Swain y Lapkin (1998) afirman que varias de las investigaciones publicadas han estudiado el diálogo sostenido entre pares durante el trabajo colaborativo. En especial, estos estudios se han concentrado en examinar los momentos en los cuales los alumnos comentan, cuestionan, y corrigen su lenguaje. De acuerdo a Swain y Watanabe (2012), el diálogo colaborativo se produce cuando los estudiantes se apoyan mutuamente con el objetivo de solventar sus problemas lingüísticos y sintácticos. De igual forma, Swain y Lapkin (1998) observaron que estos diálogos no sólo permiten a co-construir sobre la información nueva presentada, sino que también ofrecen a los alumnos mayores oportunidades para resolver sus problemas de lenguaje. Otra ventaja es que este conocimiento permanece más tiempo con el estudiante porque éste se beneficia tanto de su propio proceso mental como del lenguaje de sus pares, confirmando así que el diálogo de colaboración representa el aprendizaje del

idioma que se encuentra en vías de progreso (Swain y Lapkin, 1998; Watanabe y Swain, 2007; Swain y Watanabe, 2012).

El uso de portafolios de escritura.

Según Yancey (1992), el uso de portafolios de escritura es una práctica común, que se ha utilizado por algún tiempo, sobre cómo evaluar el enfoque basado en el proceso. A diferencia de los exámenes objetivos y subjetivos (es decir, de preguntas cerradas y abiertas), que no incluyen los procesos de aprendizaje así como los ensayos y trabajos escritos solicitados por los maestros, el portafolio es una herramienta educativa producida a través de un proceso de escritura en un lapso de tiempo. Se considera también al portafolio de escritura como, “una colección deliberada del escrito de un estudiante que documenta el progreso de su trabajo e incluye escritos terminados, mismos que han pasado por etapas de revisión y que demuestran los procesos de pensamiento (...) y escritura” (Jongsma, 1989, p. 264, traducido por el autor). Belanoff y Dickson (1991) además sostienen que los portafolios de escritura pueden formar parte del programa de estudio académico al incluirlos como componente transversal en las tareas y actividades programadas para una clase. Además, esta autora separa el tema de evaluación de la escritura con el uso de portafolios de escritura, argumentando que el primero no necesariamente tiene que medir el segundo.

Tal como se mencionó anteriormente, los portafolios es un concepto que ha sido comúnmente usado por artistas, periodistas, y fotógrafos. Ellos recopilaban sus trabajos y/o artes de manera más organizada y sistemática con el propósito de mostrar o exhibir sus obras (Jongsma, 1989). En el ámbito educativo, los productos y el desempeño de los alumnos no se clasifican en relación con el trabajo de otros estudiantes, sino que se comparan con parámetros públicos establecidos (Wiggins, 1991). Según Woolfolk (1999), la meta no yace dentro del tradicional esquema de calificaciones, sino más bien en mejorar los niveles de aprendizaje.

Además, la formación del portafolio implica dedicarle tiempo fuera de clase, un extenso trabajo de grupo, y la revisión de los compañeros de clases. Esto significa que los alumnos tienen la oportunidad de tener acceso a un sistema más extenso de colaboración y soporte. Conjuntamente, al implementar el uso de los portafolios de escritura, se crea un cambio de autoridad—es decir, el estudiante se torna un agente más involucrado y activo durante el proceso de elaboración del portafolio (también se lo podría denominar como una autoridad compartida) (Valencia, 1990).

Un último aspecto relevante que se recomienda instaurar en la implementación del portafolio de escritura es la pedagogía colaborativa. De esta manera, los profesores pueden fomentar a sus estudiantes en el aprendizaje colaborativo para que así puedan compartir sus trabajos escritos con sus pares y poder crear un ambiente basado en la retroalimentación inmediata y oportuna. Adicionalmente, los portafolios de escritura brindan a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre sus pensamientos y sobre el desarrollo de su escritura (Belanoff y Dickson, 1991).

Las percepciones de los estudiantes hacia la escritura.

Calkins (1994) afirma que a lo largo de nuestras vidas, muchos de nosotros hemos aprendido—de una forma u otra—a rechazar la escritura. En la escuela, por ejemplo, nos hemos visto obligados a presentar ensayos irrelevantes que no cuentan con una audiencia objetiva ni tampoco se basan en temas relevantes (e.g. nuestras vacaciones de verano o mascotas). En consecuencia, la única compensación recibida es a menudo un trabajo marcado con tinta roja, resaltando cada error cometido. Para cambiar estas percepciones hacia la escritura, Mills (1993) manifiesta que es necesario comprender que los estudiantes escribirán y estarán más involucrados e interesados por escribir cuando sean capaces de hacerlo de forma más personal. Por lo tanto, Zhu (2004) recomienda que los docentes de escritura tomen en consideración el hecho de que todos los estudiantes poseen una compilación de

experiencias, preocupaciones, e ideas que—si se estimula apropiadamente—esperan ser escritas.

Otro punto importante a tener en cuenta es cómo el sentido de éxito o fracaso de estudiantes universitarios afecta las funciones de la escritura. Bandura (2007) y Pajares (2007) sugieren que existe una fuerte conexión entre la auto-eficacia y el éxito en el aprendizaje. Además, ambos autores afirman que la auto-eficacia de una persona es parte de su esquema personal; además, su auto-esquema es, a su vez, un sistema de identidades destacadas de los esquemas personales que ofrecen estructura a las experiencias relevantes.

De acuerdo al trabajo realizado por Stryker (1987), los esquemas personales provienen de la posición de uno presentado en el pasado y presente social, con miras hacia las expectativas futuras. No obstante, aunque una persona puede destacarse por ser independiente y escribir correctamente, puede no ser aventajado en el área de la ciencia y ser extrovertido, por citar un ejemplo. A pesar de que estos esquemas parecen solaparse, existe una probabilidad de que cada grupo difiera de los otros. Dichos esquemas, además, son elementos que se definen por sí solos. Estos crean un vínculo entre el presente y el pasado de las personas así como también determinan los posibles comportamientos a futuro en dominios específicos.

La teoría socio-cognitiva de Bandura (2001) también explica cómo las personas relacionan sus yos del pasado con aquellos del futuro en momentos ya vividos. Esta teoría mantiene que, "de la manera que las personas interpretan los resultados de su desempeño afecta y altera sus creencias personales que, a su vez, informan y modifican sus actuaciones posteriores" (p. 4, traducido por el autor). Bandura (2007) además asevera que estas autoevaluaciones se asientan sobre la base de las percepciones de la auto-eficacia. El autor también afirma que estas percepciones nacen cuando uno va a tomar una decisión importante. Esto sucede dado que es el nivel de confianza que uno sostiene en sus propias habilidades la

que a la larga afectará su capacidad para tomar decisiones. Por otra parte, Bandura y Locke (2003) y Pajares (2003, 1996) considera que estas creencias tienen un efecto directo sobre las decisiones y cursos de acción que se busca. Como consecuencia, los individuos evitarán las tareas en donde no se sientan lo suficientemente seguros ni competentes, logrando participar únicamente en aquellas en las que sí lo son. Además, la cantidad de esfuerzo que ellos están dispuestos a realizar en una actividad así como el tiempo en el que persistirán al enfrentar una barrera o impedimento también están marcados por sus creencias de auto-eficacia.

Las creencias personales también juegan un papel fundamental en la motivación de los individuos. Por ejemplo, Abramson et. al. (1978) ratifica que la teoría de la atribución aporta evidencia en lo que respecta a la correlación entre la auto-eficacia y los comportamientos pasados y futuros. Esta teoría tiene su origen en el enfoque del amparo aprendido, que afirma que, "la exposición a eventos incontrolables y problemas irresolubles trae consigo pasividad y una falta de motivación para tomar acciones" (p. 77, traducido por el autor). Según estos autores, "la naturaleza del efecto de desamparo depende de la atribución de causalidad que las personas realizan cuando se enfrentan a un resultado concebido como incontrolable" (p. 78). Como resultado, aquellos quienes creen estar en control de cualesquier situación específica están más motivados en futuras tareas que aquellos que afirman no tener ningún control sobre estos eventos. Esto marca una clara diferenciación entre las atribuciones internas y externas. Por ejemplo, la primera se produce cuando uno atribuye sus fracasos a sus mismas habilidades y esfuerzos—misma que luego se caracterizan por la pérdida de autoestima. La segunda, en cambio, se origina cuando el individuo asigna sus fracasos a la casualidad o incluso al nivel de dificultad de la actividad.

Por ende, para las atribuciones internas, el fracaso causa un mayor impacto negativo. Tal como manifiesta tanto la teoría social-cognitiva como la de atribución, la manera en que uno percibe su auto-eficacia y confianza directamente define sus niveles de motivación al

realizar o al ser enfrentado con una nueva tarea, fortaleciendo aún más la correlación entre la expectativa de resultados y la auto-eficacia (Bandura y Locke, 2003; Pajares, 2003).

En un estudio relacionado, Pajares (1996) determinó que, “los juicios de los estudiantes acerca de su capacidad son aún mejores predictores de resultados relacionados que de las creencias personales generalizadas” (p. 547, traducido por el autor). El autor llegó a esta conclusión luego de haber llevado a cabo su investigación sobre los ensayos académicos—particularmente respecto a la auto-eficacia y aprehensión en la escritura. Como consecuencia, la relación entre la auto-eficacia y los distintos dominios académicos—including la escritura—fue investigado. En este sentido, algunos investigadores afirman que, efectivamente, las percepciones personales y la auto-eficacia de los estudiantes tienen un efecto directo sobre sus habilidades de escritura (Pajares et. al., 2007; Pajares y Johnson, 1996; Zimmerman y Bandura, 1994).

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (CAPÍTULO 3)

Este fue un estudio de caso cuasi-experimental debido al hecho de que se aproxima al tipo experimental verdadero porque apunta a determinar causa y efecto y porque además no existió una asignación aleatoria de los participantes (McMillan y Schumacher, 2001). Este estudio se lo realizó con tres cursos de Composición Básica con estudiantes de EFL de niveles avanzados de suficiencia. El análisis cuantitativo de este estudio buscó encontrar diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes de escritura. Además, este estudio está enmarcado en la tradición de investigación acción, la cual menciona que un docente hace una investigación rigurosa de su práctica para tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos (Richards, 2007; Richards y Farrell, 2005).

Justificación de la metodología seleccionada

Para encontrar si el cambio de enfoque en la enseñanza de la escritura en una clase de composición en EFL mejora el rendimiento de los estudiantes, fue necesario aplicar la intervención con dos grupos y compararlos con un grupo que no tuviera la intervención. Los estudios cuasi-experimentales, a pesar de no tener una asignación aleatoria, apuntan a encontrar los impactos de intervenciones en grupos comparables. En este caso, el estudio se hizo con tres grupos de estudiantes universitarios de similares características. Se aplicó una intervención particular que reunió el mayor número de características para intentar asegurar un impacto significativo sobre el rendimiento académico en escritura de los participantes.

Herramientas de investigación utilizadas

Examen objetivo de escritura.

Esta prueba fue desarrollada por este autor y basada en el libro de texto de Langan (2001). Fue administrada al inicio del curso para determinar y medir el conocimiento de los estudiantes sobre las formas de la escritura, incluyendo el uso correcto de mayúsculas,

puntuación, oraciones dependientes versus independientes, oraciones *run-on*, y la selección de palabras efectivas (ver Apéndice D). Además, este examen también se utilizó al finalizar el curso que tiene 16 semanas de duración para analizar y comparar los resultados de ambas pruebas. Éste fue un examen objetivo con duración de 30 minutos, compuesto por seis secciones. La primera consistía de cinco preguntas en la que se pidió a los estudiantes identificar las oraciones correctas con una ‘C’ y a aquellas incompletas con una ‘F’. La segunda estaba compuesta de un párrafo donde se debía añadir los signos de puntuación correctas (comas, punto y comas, dos puntos, guión, y puntos). La tercera sección fue sobre el uso correcto de palabras de transición; esta parte fue de opción múltiple, con cuatro posibles respuestas. La cuarta sección estaba compuesta por cinco oraciones donde nuevamente debían incluir la forma correcta de puntuación (comas, puntos y comas, signos de interrogación, y paréntesis). La última sección estuvo compuesta de ocho oraciones; cada oración presentó dos palabras similares de las cuales se debía seleccionar únicamente la correcta.

Muestra escrita.

Se pidió realizar un ensayo argumentativo académico estándar de cinco párrafos al inicio y al final del curso. En cuanto a la selección del tema, los estudiantes tuvieron tres opciones para elegir (ver Apéndice D). Ambos ensayos fueron calificados a través de una rúbrica (ver Apéndice E), con cinco criterios que serían utilizados para su respectiva evaluación; estos criterios fueron los siguientes: (1) el desarrollo del tema, (2) la organización interna del ensayo, (3) la transferencia de significado, (4) la construcción gramatical, y (5) la mecánica. Esta rúbrica, misma que fue desarrollada por el autor, se encargó de verificar si los ensayos poseían los siguientes puntos: una tesis claramente identificable, una estructura apropiada para la tesis, transiciones efectivas de una oración a otra y entre párrafos, oraciones principales sólidas, uso claro de evidencia, ejemplos que apoyan las oraciones principales, un

análisis exhaustivo de cada oración principal, ideas que fluyen a lo largo del escrito, oraciones bien estructuradas, uso correcto de gramática, ortografía, mayúsculas y puntuación, fragmentos, y oraciones *run-on*. Finalmente, se utilizó un segundo evaluador para reforzar la fiabilidad de la evaluación de los ensayos.

Cuestionario uno y dos.

Para saber si hubo un cambio en la auto-percepción de los estudiantes en la escritura, se utilizaron dos cuestionarios: uno al inicio del curso y al finalizar el curso (ver Apéndice B) tomado de Pennington et. al. (1996) y el segundo al final del mismo (ver Apéndice C), que fue desarrollado por el autor. El cuestionario que se administró al inicio del curso tenía 10 preguntas, cada una con cuatro alternativas de respuesta (mucho, algo, poco, y para nada). Aquel que se administró al final del curso estaba compuesto por 18 preguntas, cada una con las mismas cuatro alternativas utilizadas en la primera. Los estudiantes tuvieron 20 minutos para completar estos cuestionarios.

Descripción de participantes

Número.

Para este estudio investigativo, se contó con la participación de 35 estudiantes universitarios. Todos estos participantes fueron de nacionalidad ecuatoriana, entre las edades de 17 y 22. Además, tenían niveles avanzados de inglés.

Género.

De los 35 estudiantes, el 40% eran de género masculino y el 60% femenino (14 y 21 respectivamente).

Nivel socioeconómico.

Aunque no se consideró averiguar el nivel socioeconómico, se puede inferir que, por estar estudiando en la universidad más costosa del país, el nivel socioeconómico de los participantes debió oscilar dentro del rango medio-alto a alto.

Sitio.

El presente trabajo investigativo se lo realizó en una universidad ecuatoriana de artes liberales, privada, sin fines de lucro, de categoría A (según el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES), ubicada en la capital de este país. Este estudio se realizó con tres cursos que pertenecían al mismo nivel (nivel 7) dentro del departamento de idiomas extranjeros en dicha universidad.

Características especiales relacionadas con el estudio.

Como requisito indispensable para poder tomar este curso avanzado de escritura, los 35 estudiantes debían haber tomado una prueba de ubicación para determinar el nivel de suficiencia en inglés. Si pasaban la prueba de ubicación departamental de inglés, podían enrolarse directamente en este nivel (nivel 7). Caso contrario, debían haber completado exitosamente los seis niveles anteriores a éste.

Fuentes y recolección de datos

La información que se recolectó provino de la aplicación de las herramientas detalladas anteriormente. La muestra estuvo conformada por tres grupos: dos experimentales y uno de control. El primer grupo experimental estuvo compuesto por 10 participantes y el segundo por 12 participantes. El grupo de control estuvo compuesto por 13 participantes.

Intervención y procedimiento.

Así como se mencionó anteriormente, este trabajo investigativo se la llevó a cabo durante un semestre académico en una universidad ecuatoriana con tres grupos, dos de las cuales sirvieron como grupos experimentales y la segunda como grupo de control. A continuación, se describe cómo se realizó la intervención para este estudio.

Inicio de clases.

En el primer día de clases, el investigador explicó a los grupos los objetivos y las expectativas de la investigación propuesta a aplicarse. Luego, se mantuvo una conversatorio para esclarecer cualquier duda y/o pregunta por parte del alumnado. Se aprovechó este momento para también explicar cómo se llevaría a cabo las clases y cuáles eran las reglas del curso. Aquellos estudiantes que aceptaron firmar la hoja de consentimiento así como el *contrato de aprendizaje* (un documento preparado por el investigador que especificaba las reglas de la clase) accedieron al curso—convirtiéndose así en participantes del estudio.

Siguientes dos sesiones de clases.

Los datos iniciales para este estudio investigativo se recopilaron durante estas dos siguientes clases. En la primera sesión, se procedió a administrar dos *tests*: uno acerca de las auto-percepciones de los alumnos hacia la escritura; el otro acerca, de áreas relacionadas a la escritura. Para el primero, se pidió a los estudiantes completar el cuestionario que medía sus auto-percepciones como escritores (véase el Apéndice B). Para esto, se asignó 20 minutos para completar dicho cuestionario. Luego, se midió el conocimiento previo de los estudiantes en temas y principios fundamentales de la escritura. Aquí se determinó 30 minutos para completar el examen teórico, de opción múltiple (véase el Apéndice D). Este examen buscaba medir los conocimientos previos de los alumnos en cuanto al uso correcto de puntuación, mayúsculas, conectores (o transiciones), el uso efectivo de vocabulario, y la diferenciación entre una oración dependiente e independiente.

En la segunda sesión de clases, se solicitó a los participantes escribir un ensayo. Se fijó 50 minutos para realizar esta tarea. Se presentó tres opciones con temas variados para que cada estudiante seleccione el tema con el que más se identificaba (véase el Apéndice E) para su inmediata realización. Al empezar el ensayo, no se mantuvo diálogos con los estudiantes. Para su elaboración, se pidió a los participantes que escriban un ensayo estándar académico. Para esto, los estudiantes fueron presentados con tres temas, de los cuales debían seleccionar únicamente uno para desarrollar. Se precisó 50 minutos para completar sus ensayos.

Desarrollo del curso.

Durante las siguientes seis semanas de clases, no hubo diferenciación mayor en cuanto a la metodología empleada tanto para los dos grupos experimentales como para el grupo de control. En otras palabras, no hubo discriminación en cuanto a la calidad de clases ni al contenido. Se procedió a enseñar a los participantes el uso correcto y efectivo de puntuación, de mayúsculas, y de oraciones dependientes e independientes. Además, se les enseñó cómo evitar y corregir oraciones de tipo *run-on*, a acordar entre sujeto y verbo, y a utilizar los distintos tipos de conectores para que sus escritos tengan un mayor sentido de cohesión.

Etapas de ensayos.

La diferenciación mayor que existió entre los dos grupos experimentales y el de control sucedió luego del explicativo de la elaboración y diseño del ensayo académico de cinco párrafos (durante dos sesiones de clases en el caso de los grupos que tenían períodos de 50 minutos y una sesión de clases para aquel que tenía 90 minutos de clases). Primeramente, los grupos experimentales únicamente lograron completar cuatro ensayos durante el mismo lapso de tiempo en el cual el grupo de control desarrolló 14 ensayos. La marcada diferencia se debió al enfoque que se sostuvo para ambos grupos. Para el grupo de control, el enfoque de la escritura fue basada en productos. Primero, se presentó varios modelos de escritos,

todos del mismo género de escritura (e.g. argumentativo, comparación y contraste, etc.), para su respectivo análisis; este análisis comprendía en encontrar los distintos aspectos que hacían de éste un ejemplo efectivo de escritura. Estos aspectos encontrados fueron luego practicados en la clase bajo actividades de control (o *controlled-practice activities*). Subsecuentemente, los estudiantes organizarían sus ideas sin haber pasado por una etapa de discusión grupal o de lluvia de ideas. Finalmente, los estudiantes debían utilizar los conocimientos y las estructuras adquiridas en la clase para completar sus ensayos.

Para el grupo experimental, en cambio, el enfoque de la escritura fue basado en el proceso. Luego de haber presentado el tema, se dividía la clase en grupos pequeños (de tres o cuatro estudiantes). En segundo lugar, se procedía a discutir el tema—primero entre los grupos y luego con la clase. Después, cada grupo realizaría una lluvia de ideas con respecto al tema discutido, sin discriminar entre ideas. El siguiente paso consistía en elaborar un esquema con las tres ideas que mejor justificaba o apoyaba sus premisas (o tesis) así como aquellas que servirían para ejemplificar dichas ideas. Los estudiantes luego desarrollarían sus ideas en casa para así obtener su primer borrador, que llevarían consigo a su siguiente clase. En estas siguientes clases, se procedería a trabajar colaborativamente—ya sea en parejas o en grupos (pequeños y grandes). El enfoque en este punto sería el de recibir retroalimentación entre pares y del profesor a través de distintas posiciones. Por ejemplo, una clase sería dedicada netamente a la forma del idioma (e.g. concordancia entre sujeto y predicado, selección léxica efectiva, puntuación, oraciones dependientes o de tipo *run-on*, etc.); otra se basaría en la cohesión entre ideas; otra clase estaría enfocada a determinar si el modelo de ensayo aprendido fue utilizado correctamente así como a verificar si las ideas brindaban el apoyo necesario que debe tener un ensayo efectivo. Luego de cada clase, los estudiantes debían tomar en cuenta la retroalimentación brindada y re-escribir sus borradores. En el

momento en que los estudiantes se sentían satisfechos con sus escritos, los entregarían al profesor para su respectiva calificación.

Última semana.

En la decimosexta semana del curso, el instructor simuló las dos primeras sesiones de clases. Esto quiere decir que los estudiantes volvieron a realizar los cuestionarios y las pruebas con el fin de obtener los datos deseados para proceder con el análisis estadístico. Además, se aplicó un segundo cuestionario (véase el Apéndice C) de 18 aseveraciones, tomando en consideración los mismos indicadores del primer cuestionario (1=a lot; 2=some; 3=a little; 4=not at all) para determinar las experiencias y apreciaciones de los estudiantes a lo largo del curso de escritura. Luego, se realizaría el análisis correspondiente para averiguar correlaciones entre ambos cuestionarios.

ANÁLISIS DE DATOS (CAPÍTULO 4 DE LA TESIS)

En este capítulo, se detalla el análisis de los datos recopilados durante la intervención del estudio. Este análisis se presenta de acuerdo a cuatro temas principales: (1) rendimiento en composición escrita en inglés, según los ensayos académicos llevados a cabo tanto al inicio como al terminar la intervención, (2) rendimiento en áreas de escritura en inglés, según la prueba objetiva que se realizó al inicio y final de la intervención, (3) auto-percepciones de la escritura en inglés según el cuestionario aplicado al inicio y final de la intervención, y (4) percepción de la utilidad del curso, determinado por el cuestionario administrado al final de la intervención.

Detalles del análisis

Rendimiento en composición escrita en inglés

Para analizar los ejemplos de escritura, se utilizó un sistema analítico de evaluación. De estas, cinco tipos de índices fueron seleccionados para conformar la rúbrica de calificación (véase el Apéndice F). Estos son (a) el desarrollo del tema, (b) la organización interna, (c) la comunicación de significado, (d) la construcción de oraciones, y (e) la mecánica. A más de la rúbrica, este estudio consideró indispensable incluir un segundo evaluador para fortalecer el nivel de confiabilidad en la evaluación de los ensayos (muestras escritas) de los participantes, tanto de los grupos experimentales como el de control. En la tabla 1, podemos notar que los evaluadores presentaron un alto nivel de confiabilidad tanto en la primera muestra de escritura (o *pre-test*) como en la segunda muestra de escritura (o *post-test*). Esto se lo evidencia dado que el alfa de correlación en el *pre-test* fue de 0.96 y el alfa de correlación en el *post-test* fue de 0.95.

Tabla 1

Alfas de correlaciones en *pre-test* y *post-test*

Correlación del <i>pre-test</i>				Correlación del <i>post-test</i>			
		Evaluador				Evaluador	
		Evaluador 1	Evaluador 2			Evaluador 1	Evaluador 2
Evaluador 1	Co-relación Pearson	1	.966*	Evaluador 2	Co-relación Pearson	1	.950*
	Sig. (2-tailed)		.000		Sig. (2-tailed)		.000
	N	35	35		N	35	35
Evaluador 2	Co-relación Pearson	.966*	1	Evaluador 1	Co-relación Pearson	.950*	1
	Sig. (2-tailed)	.000			Sig. (2-tailed)	.000	
	N	35	35		N	35	35

* La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-tailed).

Al comparar estadísticamente las evaluaciones de las primeras muestras o ensayos antes de la intervención, se concluyó que no existió una diferencia significativa entre los grupos: $F(2, 32) = .713, p = .498$). Al comparar las evaluaciones de los ensayos al finalizar la intervención (o *post-test*), sí se encontró una diferencia más significativa entre grupos que en la primera muestra o *pre-test*: $F(2, 32) = 3.668, p = .037$).

En la tabla 2, se puede apreciar los resultados de los ensayos por grupo al inicio y final del presente estudio de investigación.

Tabla 2

Resultados de ensayos pre- y post- intervención por grupo

	Grupo 1 (pre)	Grupo 1 (post)	Grupo 2 (pre)	Grupo 2 (post)	Control (pre)	Control (post)
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Desarrollo del tema	2.10	3.20	2.00	<u>3.54</u>	2.38	3.04
Organización interna	2.10	3.50	2.37	3.54	2.42	3.08
Transmisión de significado	2.00	<u>3.55</u>	2.25	3.58	2.38	3.07
Construcción de oración	2.00	3.00	2.54	3.00	2.42	2.88
Estructuración	1.95	<u>3.70</u>	2.54	3.54	2.34	2.92
Total	10.15	16.95	11.70	17.20	11.94	14.99

Nota: Diferencias $50\% \leq x \leq 75\%$ están en negrilla. Diferencias $\geq 75\%$ están en negrilla y subrayadas.

Según los resultados presentados, podemos observar una mejoría significativa en las habilidades de escritura de los estudiantes en ambos grupos experimentales. Por ejemplo, la primera muestra de escritura o *pre-test* del grupo experimental uno sostuvo una media aritmética de 10.15 (sobre una puntuación máxima de 20) en comparación con la segunda muestra donde presenta un incremento de casi siete puntos, es decir, un aumento del 68.5%. Adicionalmente, al tomar en cuenta los cinco criterios establecidos que conforman la evaluación de los ensayos, se puede determinar los siguientes incrementos porcentuales: 53% en su desarrollo del tema, 67% en su organización interna del ensayo, 78% en la transferencia de significado, 59% en la construcción gramatical, y 90% la mecánica—siendo esta última donde hubo el mayor impacto de mejoramiento.

Asimismo, al comparar las medias aritméticas en cuanto a las muestras de escrituras o *post-tests* del grupo experimental dos, se observa una diferencia de 5.5 puntos, equivalente a un aumento de 51%. Conjuntamente, se debe también analizar el mejoramiento que transcurrió en cada uno de los criterios de evaluación de los ensayos. Tomando en cuenta el desarrollo del tema, la organización interna del ensayo, la transferencia de significado, la construcción gramatical, y la mecánica, se puede verificar que hubo los siguientes incrementos: 77%, 51%, 60%, 20%, y 40%, respectivamente.

Con respecto al grupo de control, se puede observar que este grupo incrementó únicamente tres puntos al comparar la media aritmética de la primera muestra escrita con la segunda—lo que equivale a un aumento de solamente 25%. Nuevamente, si discriminamos por criterio de evaluación, se concluye que existió un incremento del 27% tanto en el desarrollo del tema como en la organización interna del ensayo. Bajo los criterios sobre la transferencia de significado, la construcción gramatical, y la mecánica, hubo una mejora del 29%, 19%, y 25%, respectivamente.

Adicionalmente, al realizar un *t-test* de grupos dependientes para comparar el cambio entre el *pre* y *post* ensayo del grupo de control, se encontró una diferencia muy significativa entre el *pre* ensayo ($x = 11.9615$, $s = 3.35697$) y el *post* ensayo ($x = 15.00$, $s = 2.41523$); $t(12) = -7.874$, $p = 0.000$). Además, se realizó un *t-test* de grupos dependientes para comparar el cambio entre el *pre* y *post* ensayo de ambos grupos experimentales, los cuales también presentaron diferencias muy significativas entre el *pre* y *post* ensayo. Los datos arrojados entre el *pre* ensayo para el grupo experimental 1 y 2 fue [$x = 10.3000$, $s = 3.54495$) y ($x = 11.7083$, $s = 3.57681$)] y el *post* ensayo fue [$x = 17.3500$, $s = 2.66719$) y ($x = 17.6250$, $s = 2.86931$)]; [$t(9) = -12.066$, $p = 0.000$] y [$t(11) = -9.301$, $p = 0.000$]], respectivamente.

Rendimiento en áreas de escritura en inglés

La tabla 3 muestra los resultados de los conocimientos de los estudiantes sobre las formas de la escritura, incluyendo el uso correcto de mayúsculas, puntuación, oraciones dependientes versus independientes, oraciones *run-on*, y la selección de palabras efectivas. En este examen, tanto el grupo de control como los dos experimentales mostraron una mejoría importante.

Tabla 3

Resultados de ensayos pre- y post- intervención por grupo

	Grupo 1 (pre)	Grupo 1 (post)	Grupo 2 (pre)	Grupo 2 (post)	Control (pre)	Control (post)
	x	x	x	x	x	x
Identificación oraciones (10)	7.80	8.60	7.67	8.58	8.92	9.69
Oraciones <i>run-on</i> (20)	7.20	16.60	7.17	16.08	4.69	14.60
Cohesión (10)	6.80	8.80	6.00	8.83	5.54	8.15
Uso de mayúsculas (10)	5.84	8.80	6.10	8.33	5.24	7.25
Puntuación (30)	11.00	25.40	7.33	25.00	4.77	16.60
Léxico efectivo (20)	16.90	19.40	16.42	18.42	14.38	19.23
Total	55.54	87.61	50.69	85.25	43.54	75.55

Nota: Diferencias $50\% \leq x \leq 100\%$ están en negrilla. Diferencias $\geq 100\%$ están en negrilla y subrayadas.

Como se puede apreciar en la tabla 3, tanto el grupo experimental uno y dos como el grupo de control presentaron incrementos porcentuales considerables en cuanto a sus conocimientos sobre las oraciones *run-on*, 230%, 224%, y 311%, respectivamente, así como en el uso de puntuación: 231%, 341%, y 348%, respectivamente.

Asimismo, podemos notar que las medias aritméticas del grupo experimental uno en relación de la primera prueba con la segunda, hubo un incremento de sobre los 32 puntos, o el 58%. Las medias del grupo experimental dos también presentaron un incremento de más de 34 puntos, equivalente al 68%. En cambio, el grupo de control sostuvo un aumento de 32 puntos, igual a un 74% de mejoría. Aunque los tres grupos incrementaron aproximadamente la misma cantidad de puntos (32, 34, y 32, respectivamente), el grupo de control manifestó el mayor aumento porcentual—aunque no existe una diferencia significativa entre ellos. Esto se debe a que la intervención del investigador no varió entre los tres grupos durante las primeras seis semanas del trabajo investigativo. Durante este tiempo, se cubrieron los temas sobre los contenidos evaluados en esta sección para medir el rendimiento en áreas de escritura en inglés.

Auto-percepciones de la escritura en inglés

Para determinar qué auto-percepciones presentaban los participantes según la escritura en inglés, se utilizó un cuestionario estuvo compuesto de 10 ítems en una escala de frecuencia o intensidad de opinión de cuatro puntos sobre el uso de y actitudes tanto hacia el idioma inglés como la escritura en este idioma (véase el Apéndice B). Para ver el resultado de las respuestas de los estudiantes, se representó una medida de ubicación y de variabilidad a través de métodos tabulares, distribuciones de frecuencias, y distribuciones de frecuencia relativas y porcentuales (Anderson et. al., 2002). Para cada ítem, los participantes

respondieron encerrando el descriptor que más se asemejaba a su respuesta (para nada, poco, algo, y mucho), con puntos asignados del 1 al 4, respectivamente.

Con este cuestionario de diez preguntas (27 preguntas si se toma en cuenta aquellas que contaban con sub-preguntas según las cuatro destrezas del idioma), se buscó determinar los antecedentes de los participantes sobre la escritura en inglés así como su experiencia en general con el idioma. Las primeras cuatro, por ejemplo, enfocaron sus preguntas según las cuatro destrezas del idioma (reading, writing, speaking, listening) sobre tres aspectos principalmente: (a) la exposición del participante al idioma inglés dentro y fuera de sus estudios, (b) la importancia del idioma en su futuro, y (c) cuán difícil es el idioma para ellos. La quinta pregunta apuntó a descubrir las áreas de la escritura en las que los participantes habían tenido mayor dificultad (i.e. organización de ideas y la forma del idioma). La sexta y séptima pregunta tratan sobre el trabajo colaborativo; la octava, retroalimentación; la novena, auto-corrección; y la última, la percepción de los participantes sobre cómo mejorar su escritura.

La tabla 4 presenta las estadísticas descriptivas para el cuestionario que se aplicó con los dos grupos experimentales y el grupo de control antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención. Al inspeccionar las medias aritméticas entre los ítems de los cuestionarios administrados antes y después del curso de escritura, se estableció dos rangos que presentarían información válida de considerar. Es importante mencionar que para este estudio investigativo, se definió que una diferencia entre 0.5 y 1.0 determinaría un cambio distintivo, y que diferencias mayores a 1.0 marcaría un cambio representativo.

En la tabla 4, podemos notar que en el primer grupo experimental hubo cambios distintivos en ocho preguntas y cambios representativos en cinco preguntas. Los cambios distintivos que se pueden destacar son los siguientes: (i) un aumento de 0.7 puntos según cuán importante pensaron los alumnos que era el inglés para su futuro, (ii) una reducción promedia

de 1.0 punto en cuanto a la dificultad en obtener ideas para leer, en encontrar las palabras apropiadas para expresar sus ideas, en utilizar ortografía correcta, y en sus percepciones que se necesita escribir mucho para mejorar su escritura, y (iii) un aumento promedio de 0.9 referente a la importancia tanto de recibir retroalimentación del profesor como de aprender a auto-corregir. En cuanto a cambios representativos que se generaron en este primer grupo experimental, se puede resaltar la disminución de 1.5, 1.4, 1.9, y 1.45 puntos sobre cuán difícil piensan los alumnos que es la escritura, cuán difícil es organizar sus ideas, cuán difícil es utilizar puntuación correcta, y cuán provechoso es trabajar colaborativamente-- respectivamente.

El segundo grupo experimental también presentó variedades notorias en sus resultados, tal como se puede observar en la tabla 4. Aunque este grupo presentó cambios distintivos en tres preguntas, lo destacable fueron los cambios representativos que manifestaron en ocho de las preguntas del cuestionario. Los tres cambios distintivos que presentaron tuvieron un aumento promedio de 0.84 puntos; los primeros dos fueron referentes a la importancia de la escritura para sus futuros y al placer en trabajar colaborativamente. El tercer cambio distintivo fue una disminución en la apreciación de los participantes en cuanto a la problemática de organizar sus ideas de manera clara. Sobre los cambios representativos, este grupo experimental marcó la diferencia más notoria, con una disminución de 1.58 puntos, en dos preguntas: sus percepciones de cuán difícil es la escritura y la dificultad que presenta la utilización de la puntuación correcta. Además, en la quinta pregunta, sobre la dificultad al escribir en inglés en cinco áreas, se presentó una reducción promedia de 1.78 puntos. Se presentó también un aumento de 1.33 puntos, indicando que este grupo disfrutó de poder trabajar colaborativamente. Finalmente, hubo una reducción de 1.0 punto acerca de la cantidad de ensayos que se necesita producir para mejorar la escritura—indicando una preferencia por el modelo de la enseñanza de la escritura basada en el proceso.

El grupo de control, en cambio, únicamente mostró un cambio distintivo y un cambio representativo. El primer cambio hace referencia a la cantidad de escritura realizada en inglés en la universidad; el segundo, a la cantidad de escritura realizada en inglés fuera de la universidad. Puede inferirse que el cambio mostrado en estas dos preguntas se debe a la cantidad de escritos o ensayos que el grupo de control tuvo que producir durante la intervención. Dado que el grupo de control siguió el modelo de la escritura basada en el producto, cada participante de este grupo produjo 14 ensayos durante toda la intervención— en comparación con solamente cuatro ensayos realizados por los grupos experimentales.

Tabla 4

Medias aritméticas y desviaciones estándares de los tres grupos sobre sus auto-percepciones de la escritura en inglés

	Grupo 1 (pre)		Grupo 1 (post)		Grupo 2 (pre)		Grupo 2 (post)		Control (pre)		Control (post)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Frecuencia del uso en el colegio												
leer en inglés	3.20	0.88	3.30	0.92	2.92	0.80	3.08	0.89	3.23	0.89	3.38	0.94
escribir en inglés	2.50	0.75	2.60	0.75	2.33	0.75	3.42	0.87	2.38	0.75	3.38	0.87
hablar en inglés	3.10	0.85	3.20	0.88	2.67	0.75	2.75	0.87	2.85	0.78	3.23	0.88
oir en inglés	3.30	0.92	3.40	0.96	2.92	0.80	3.00	0.89	2.77	0.77	3.00	0.88
Frecuencia del uso fuera del colegio												
leer en inglés	3.00	0.82	3.00	0.82	2.92	0.80	3.08	0.89	3.15	0.86	3.15	0.93
escribir en inglés	2.20	0.77	2.80	0.77	2.33	0.75	2.50	0.87	2.31	0.76	3.23	0.87
hablar en inglés	3.00	0.82	2.90	0.79	2.67	0.75	2.92	0.87	2.38	0.75	2.46	0.87
oir en inglés	3.20	0.88	3.20	0.88	3.17	0.87	3.25	0.93	2.62	0.75	2.77	0.87
Importancia del inglés a futuro												
leer en inglés	4.00	1.25	4.00	1.25	3.92	1.20	3.83	1.10	3.85	1.17	3.85	1.08
escribir en inglés	2.70	0.76	3.40	0.96	2.92	0.80	3.58	0.89	3.23	0.89	3.38	0.94
hablar en inglés	4.00	1.25	4.00	1.25	4.00	1.25	4.00	1.12	4.00	1.25	4.00	1.12
oir en inglés	4.00	1.25	4.00	1.25	3.67	1.08	3.67	1.04	3.77	1.13	3.77	1.06
Dificultades generales en inglés												
leer en inglés	3.00	0.82	2.90	0.79	2.33	0.75	2.17	0.87	1.77	0.89	1.69	0.94
escribir en inglés	3.80	1.14	2.30	0.76	3.42	0.96	1.83	0.98	3.23	0.89	3.00	0.94
hablar en inglés	2.40	0.75	2.30	0.76	2.33	0.75	2.17	0.78	2.69	0.76	2.69	0.76
oir en inglés	2.20	0.77	1.80	0.88	2.42	0.75	2.08	0.80	2.77	0.77	2.62	0.75

(continuación)

Tabla 4

Medias aritméticas y desviaciones estándares de los tres grupos sobre sus auto-percepciones de la escritura en inglés (continuación)

	Grupo 1 (pre)		Grupo 1 (post)		Grupo 2 (pre)		Grupo 2 (post)		Control (pre)		Control (post)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Problemas al escribir en inglés												
encontrar ideas para escribir	3.10	0.85	2.50	0.75	2.83	0.78	<u>1.92</u>	0.84	1.85	0.86	2.08	0.80
organizar ideas claramente	3.30	0.92	1.90	0.85	2.58	0.75	1.67	0.93	2.92	0.80	3.23	0.89
palabras para expresar ideas	3.00	0.82	2.40	0.75	2.92	0.80	1.67	0.93	2.54	0.75	2.62	0.75
uso correcto de gramática	2.70	0.76	2.60	0.75	3.25	0.90	2.08	0.80	2.38	0.75	2.77	0.77
uso correcto de deletreo	2.60	0.75	2.10	0.79	2.08	0.80	2.50	0.75	2.46	0.75	2.46	0.75
uso correcto de puntuación	3.20	0.88	1.30	1.09	3.17	0.87	1.58	0.96	2.92	0.80	3.31	0.92
Trabajo colaborativo												
placer trabajar con pares	2.20	0.77	3.60	1.05	2.42	0.75	3.75	1.12	2.77	0.77	3.00	0.82
placer ver trabajo de pares	2.30	0.76	3.80	1.14	2.83	0.78	3.75	1.12	2.92	0.80	3.31	0.92
Retroalimentación												
Importancia corrección maestro	3.00	0.82	3.90	1.19	3.58	1.04	3.83	1.16	3.62	1.05	3.92	1.21
Autocorrección												
Importancia de la autocorrección	3.10	0.85	3.80	1.14	3.50	1.00	3.92	1.20	3.62	1.05	3.54	1.02
Enfoque de escritura												
Necesidad escribir mucho para elevar niveles de escritura	3.30	0.92	2.80	0.77	3.75	1.12	2.75	0.76	2.85	0.78	3.08	0.84

Nota: Diferencias $50\% \leq x \leq 100\%$ están en negrilla. Diferencias $\geq 100\%$ están en negrilla y subrayadas.

Percepción de la utilidad del curso

Para determinar la apreciación o percepción de la utilidad de la intervención, se aplicó un segundo cuestionario a los dos grupos experimentales y al grupo de control. Este cuestionario, de 18 preguntas, todas referentes a las apreciaciones de los estudiantes luego de haber tomado el curso de escritura, consistió de cuatro opciones para responder (para nada, poco, algo, y mucho), con puntos asignados del 1 al 4, respectivamente, tal como se puede observar en la tabla 5 a continuación.

Tabla 5

Medias aritméticas por grupo de las percepciones de la intervención

	Grupo 1 x \bar{x}	Grupo 2 x \bar{x}	Control x \bar{x}
Apreciación hacia la escritura	1.00	0.92	0.79
Confort al escribir en inglés	0.89	0.92	0.93
Confianza al escribir en inglés	1.00	0.85	0.79
Retroalimentación de pares	1.00	0.62	0.64
Beneficios leer escritos de pares	1.00	0.85	0.50
Expresión más clara	1.00	1.00	0.71
Apreciación del idioma inglés	1.00	1.00	0.71
Conciencia de la 'forma' del idioma	1.00	1.00	0.86
Importancia de editar	1.00	0.85	0.93
Organización de ideas	1.00	1.00	0.86
Facilidad de expresión de ideas	1.00	1.00	0.64
Importancia de ideas secundarias	1.00	1.00	0.86
Significado de escribir	0.89	0.69	0.57
Mejoramiento del escribir en inglés	1.00	0.85	0.64
Actitud hacia la escritura	1.00	1.00	0.64
Recomendación del docente	1.00	1.00	0.86
Recomendación para cursos similares	1.00	0.92	0.86
Placer del desarrollo del curso	1.00	1.00	0.86

De los resultados, se puede observar que, de ambos grupos experimentales, el 94% respondieron o ‘mucho’ o ‘algo’ en promedio. Por ejemplo, el 95% dijeron tener una mejor apreciación hacia la escritura, el 91% se sintieron más cómodos y confiados al escribir en inglés, y el 84% se benefició tanto de la retroalimentación de sus pares como de sus escritos. Además, el 91% entendieron la importante de editar su trabajo, el 100% aseveraron poder organizar y expresar mejor sus ideas, y el 100% entendieron la importancia de usar ideas secundarias para elevar la claridad de sus escritos. Adicionalmente, el 95% y el 100% recomendaron que todos los cursos de escritura debieran ser enseñados del mismo modo y

que el curso estuvo bien estructurado y desarrollado. Finalmente, la actitud hacia la escritura mejoró para el 100% de los participantes, el nivel de escritura sobrepasó la expectativa del 91% de los estudiantes, y el 100% de los alumnos lograron una mayor apreciación del idioma inglés.

El grupo de control igualmente presentó resultados positivos en cuanto a este segundo cuestionario. Por ejemplo, podemos apreciar que en promedio el 76% respondieron o ‘mucho’ o ‘algo’. Por ejemplo, el 79% dijeron tener una mejor apreciación hacia la escritura, el 86% se sintieron más cómodos y confiados al escribir en inglés, y el 57% se benefició tanto de la retroalimentación de sus pares como de sus escritos. Además, el 93% entendieron la importancia de editar su trabajo, el 75% aseveraron poder organizar y expresar mejor sus ideas, y el 86% entendieron la importancia de usar ideas secundarias para elevar la claridad de sus escritos. Adicionalmente, el 86% recomendaron que todos los cursos de escritura debieran ser enseñados del mismo modo y que el curso estuvo bien estructurado y desarrollado. Finalmente, la actitud hacia la escritura mejoró para el 64% de los participantes, el nivel de escritura sobrepasó la expectativa del 64% de los estudiantes, y el 79% de los alumnos lograron una mayor apreciación del idioma inglés.

Comentarios de los participantes.

Como en muchos estudios, los comentarios de los participantes acerca de sus experiencias brindan una perspectiva importante a la investigación llevada a cabo. Cabe mencionar que las siguientes citas fueron traducidas por el autor. Por ejemplo, los siguientes nueve comentarios pertenecen a nueve participantes diferentes, en donde comentan acerca de las implicaciones de aprendizaje que el curso presentó en ellos:

- “(...) me gustó mucho hacer este curso y realmente me siento que he aprendido mucho acerca de la escritura.”

- “(...) creo que la forma en que se desarrolló este curso me ayudó a mejorar mi escritura.”
- “El método de enseñanza fue, para mí, el mejor que he experimentado en inglés y en cursos de escritura.”
- “(...) y ahora puedo escribir mejor que en el pasado.”
- “He aprendido mucho acerca de cómo hacer un ensayo con estas nuevas estructuras porque lo aprendimos paso a paso (...).”

Además, existió un cambio positivo en otros participantes en cuanto a sus niveles de logro y de percepciones:

- “(...) ahora estoy más interesado en la escritura de escribir en inglés (...).”
- “Gracias por su ayuda y por guiarme a 'lo contrario de mediocridad’”.
- “Al principio, yo estaba un poco asustado (...) ahora me siento feliz y orgulloso de trabajar mucho y dar lo mejor de mí para mejorar mi forma de escribir.”
- “(...) me divertí mucho, y ahora me gusta escribir en inglés, me gustaría seguir mejorando.”

Estos pocos comentarios nos dan una fuerte indicación del éxito de incorporar el enfoque de escritura basada en el proceso. Este enfoque no solamente elevó el rendimiento académico en los participantes, pero además logró instaurar cambios efectivos en cuanto a las auto-percepciones hacia la escritura así como en el sentido de placer hacia la misma.

Importancia del estudio

Este estudio pretende contribuir en cuatro áreas, principalmente, siendo la primera a nivel del estudiante. Dado los resultados, podemos notar que se produjo dos cambios importantes en este aspecto: (i) un incremento notorio en cuanto a los niveles de escritura académica así como los niveles de comprensión, y (ii) un cambio positivo de actitud y una

mejor apreciación hacia la escritura académica en general. La segunda contribución sería a nivel de curso; gracias al impacto positivo que se produjo en este estudio, se propondría realizar un cambio en el diseño curricular del curso de *Basic Composition* en esta universidad para que los estudiantes que se enrolean en esta materia se beneficien de un curso de escritura orientado al proceso.

La tercera contribución se enfocaría directamente en el docente. Este estudio propone la instauración de un programa de capacitación remedial inicial para todos los docentes que dicten esta materia. De este modo, ellos podrán conocer no solamente los beneficios del enfoque de la escritura basada en el proceso, sino también la pedagogía y la práctica que se deberá aplicar para lograr aterrizar este modelo en el aula. Finalmente, la cuarta contribución, aunque ambiciosa, tendría implicaciones a nivel nacional. Con esto, se buscaría informar a las demás universidades de los resultados obtenidos y de la metodología de implementación para que sus los alumnos que reciben y los profesores que imparten esta materia puedan también beneficiarse de este enfoque de la escritura.

Por lo tanto, este estudio tendría un impacto no sólo con los grupos experimentales que participaron de la investigación, sino una posible afectación a nivel nacional, logrando instaurar un cambio radical en cómo se percibe la enseñanza de la escritura.

Resumen de sesgos del autor

Debido a que este trabajo fue llevado a cabo por un investigador participante, siempre existió la posibilidad de que los sesgos del investigador interfirieran entre los grupos. Sin embargo, para aminorar este sesgo, se introdujo un segundo evaluador para obtener mayor objetividad durante el proceso de calificación de los mismos.

Otro sesgo que pudo haber incurrido en este estudio fueron las creencias del investigador en cuanto a qué enfoque es más beneficioso y efectivo. El autor sostiene una

firme creencia no necesariamente en aquel basado en el producto sino más bien en el enfoque de la escritura basada en el proceso.

Un tercer sesgo que manifestó este autor fue con respecto a la educación general por el cual se sometieron los estudiantes previos al matricularse en la universidad. En el momento en el que se llevó a cabo esta investigación, no existían claros lineamientos dentro de la malla curricular del Ministerio de Educación del Ecuador con respecto a la escritura. Por lo tanto, este autor concluyó que los participantes no habían sido expuestos a la enseñanza efectiva de la escritura y que, además, carecían de las bases necesarias que conlleva esta asignatura.

Finalmente, al momento de realizar este estudio, este investigador sostenía que los docentes que impartían el curso de *Basic Composition*—el mismo que sirvió para la investigación—carecían de los antecedentes y preparación académica necesaria para enseñar esta materia de escritura. Este sesgo se basó en el hecho que los docentes de esta asignatura no poseían título académicos en esta área—o incluso de tercer nivel en el campo de la educación.

CONCLUSIONES (CAPÍTULO 5 DE LA TESIS)

Respuestas a las preguntas de investigación

El presente trabajo investigativo se basó en dos preguntas concretas. La primera buscaba averiguar cómo y hasta qué punto el cambio de un enfoque basado en el producto a uno centrado en el proceso mejora el rendimiento de los estudiantes universitarios de la clase de composición básica de EFL avanzado en una universidad de Quito. La segunda intentó descubrir cómo y hasta qué punto puede este enfoque cambiar la actitud y auto-percepción hacia la escritura en los participantes.

Como se pudo observar en el Capítulo 4 (Análisis de Datos), hubo una diferencia significativa entre los grupos. Esta diferencia se debió a que ambos grupos experimentales fueron introducidos al enfoque de la escritura basado en el proceso. Este enfoque les permitió a los participantes no solamente a explorar y comprender las distintas etapas que comprenden este enfoque, pero más importante aún a comprender la visión multidimensional que yace tras este modelo de enseñanza, el mismo que está sustentado por múltiples teoristas e investigadores del campo de ESL/EFL, presentado en la revisión de literatura del presente trabajo investigativo (Graham y Sandmel, 2011; Harmer, 2010; Nation, 2009; Brown, 2007; Ho, 2006; Lightbown y Spada, 2006; Ferris y Hedgcock, 2005; Hedge, 2005; Casanave, 2004; O'Brien, 2004; Richards y Farrell, 2005; Silva y Brice, 2004; Silva y Leki, 2004; Zhu, 2004; Atkinson, 2003; Hyland, 2003; Krashen, 2003; Matsuda, 2003; Ohta, 2001; Marchisan y Alber, 2001; Reid, 2001; Swain y Lapkin, 1998; Pincas, 1997; Susser, 1994; Nunan, 1991; White y Arndt, 1991; Wiggins, 1991; y Elbow, 1981, 1973, 1968).

Además, la aplicación inherente del trabajo colaborativo que implementó este estudio investigativo durante la intervención permitió a los alumnos no solamente a reflexionar y pensar sobre sus trabajos, sino también a *darse cuenta* del proceso que conlleva este

enfoque—lo cual también fue claro al utilizar los conceptos de organización del uso de portafolios para demostrar el proceso tras el modelo basado en el proceso (Chetcuti et. al, 2006; Yancey, 1992; Belanoff y Dickson, 1991; Paulson et. al., 1991; Valencia, 1990; Jongasma, 1989). La inclusión del trabajo colaborativo llevó a los estudiantes a mayores niveles de reflexión sobre su propio aprendizaje del idioma y a trabajar juntos para resolver problemas relaciones al lenguaje y tareas presentadas. Asimismo, se logró que los estudiantes se conviertan en agentes más involucrados, responsables, y autónomos durante su proceso de construcción de mayores conocimientos. Todo lo mencionado es consecuente con la literatura presentado en el capítulo 2 de este trabajo (Dobao, 2012; Swain y Watanabe, 2012; Kim, 2008; de la Colina y Mayo, 2007; Watanabe y Swain, 2007; Swain, 2006; Storch y Wigglesworth, 2007; Storch, 2005; McDonough, 2004; Rollinson, 2004; Kuiken y Vedder, 2002; Liu y Hansen, 2002; Storch, 2002; Swain, 2000; Donato, 1994; Romano, 1987).

También se puede argumentar que al incorporar la importancia de la retroalimentación con los grupos experimentales tanto del profesor a sus estudiantes como entre ellos, los participantes gozaron de mayor soporte en cada uno de los componentes y en cada una de las etapas de la escritura que el grupo de control (Storch y Wigglesworth, 2010; Zhu, 2001; Komura, 1999; Lee, 1997; Sheppard, 1992). Con esto, se logró fortalecer el apoyo social requerido como parte de la intervención así como asegurar mayores niveles de éxito en el rendimiento de escritura académica en cada uno de los participantes (Ferris, 2002; Ferris y Roberts, 2001; Villamil y de Guerrero, 1996; Ferris, 1995; Mangelsdorf y Schlumberger, 1992; Kepner, 1991; Robb et. al., 1986).

Este modelo o enfoque de escritura también podría explicar la diferencia significativa que existió en cuanto a la segunda pregunta que guió esta investigación. Tal como se explicó en el Capítulo 4, hubo una diferencia marcada entre los grupos experimentales y el grupo de control en cuanto a las auto-percepciones de los participantes hacia la escritura en inglés. Por

ejemplo, mientras que el grupo experimental 1 y 2 presentaron cambios distintivos en ocho y tres preguntas y cambios representativos en cinco y ocho preguntas, respectivamente, el grupo de control únicamente mostró un cambio distintivo y un cambio representativo (recordemos que para este estudio investigativo, se definió que una diferencia entre 0.5 y 1.0 determinaría un cambio distintivo, y que diferencias mayores a 1.0 marcaría un cambio representativo). Además, estos dos cambios producidos del grupo de control solamente hacen referencia a la cantidad del esfuerzo realizado dentro y fuera del aula en cuanto a la producción de escritos—consistente con la aplicación del enfoque basado en el producto establecido para este grupo. La diferencia que existió entre grupos es persistente con los estudios y las teorías acerca de la conexión entre la auto-eficacia y el éxito en el aprendizaje, la teoría socio-cognitiva, el esfuerzo y la disposición realizada en una actividad previamente explicado en la literatura del presente trabajo (Bandura, 2007; Pajares et. al., 2007; Bandura y Locke, 2003; Pajares, 2003; Lee, 2002; Maimon, 2002; Bandura, 2001; Frager y Fadiman, 2001; Woolfolk, 1999; Pajares, 1996; Pajares y Johnson, 1996; Zhang, 1995; Zimmerman y Bandura, 1994; Stryker, 1987; Vygotsky, 1978).

Sin embargo, aunque los resultados son contundentes y existieron diferencias marcadas entre los grupos, curiosamente se puede observar que no hubo diferencias significativas en cuanto a la percepción de la utilidad del curso—entre los tres grupos. Ciertamente, el 94% de los participantes de ambos grupos experimentales respondieron o ‘mucho’ o ‘algo’ en el cuestionario administrado al final de la intervención en comparación con el 76% de los participantes del grupo del control. Si bien se detalló las diferencias de cada una de las preguntas en el capítulo anterior, este investigador presume que fue la metodología de enseñanza del profesor la cual causó que solamente existiera una diferencia de solamente el 24% entre los grupos experimentales y el grupo de control. Cabe mencionar que aunque hubo sesgos por parte de este investigador-practicante por encontrar diferencias

entre los grupos, se trató de mantener un criterio de objetividad, profesionalismo, y entusiasmo durante toda la intervención—con los tres grupos.

Finalmente, es importante indicar que tampoco hubo diferencias significativas entre los grupos sobre el rendimiento en áreas de escritura en inglés. Además, fue el grupo de control el cual presentó una mejoría más alta porcentualmente en comparación de ambos grupos experimentales. El grupo de control incrementó su rendimiento en un 74%, comparado con el incremento del 58% y 68% del grupo experimental 1 y 2, respectivamente. Esto se puede explicar dado que la intervención fue exactamente la misma para los tres grupos durante las primeras seis semanas de trabajo. En este tiempo, se cubrió el contenido referente a la forma o mecánica del idioma inglés, referente a temas como la puntuación, el uso de mayúsculas, las oraciones dependientes (o fragmentos) y *run-on*, y el uso efectivo de palabras. Con esto, se podría inferir que existió objetividad en la metodología de clases para los tres grupos por parte del profesor.

A pesar de los estudios que generan resultados contrastantes, los resultados de las investigaciones de la mayoría sobre la eficacia del enfoque basado en el proceso indican que es, en general, un enfoque eficaz que ayuda a los estudiantes a elevar sus destrezas de escritura y sus actitudes hacia la escritura a nivel de la educación primaria, secundaria, y terciaria (Cheung y Chang, 1994; Cheung et. al., 1992; Goldstein y Carr, 1996; Stewart y Cheung, 1989; Tyson, 1999; Ho, 2006). En otro estudio reciente sobre la meta-análisis realizado con alumnos de primero a doceavo grado, Graham y Sandmel (2011) expresan que, "(...) para los estudiantes de educación básica, la enseñanza de la escritura basada en el proceso resultó en una mejoraría estadísticamente significativa en cuanto a la calidad de la escritura de los alumnos" (p. 396, traducido por el autor). En otro estudio llevado a cabo para confirmar la efectividad de la pedagogía basada en el proceso, Ho (2006) encontró resultados positivos para los estudiantes de una escuela primaria en Hong Kong, y concluyó que la

escritura basada en el proceso es, “una solución viable para realzar las habilidades de escritura y la confianza de los estudiantes, especialmente aquellos que tienen un mayor dominio del inglés y para aquellos que están en un nivel sobre el promedio” (p. 1, traducido por el autor).

De este último estudio, a través de tres técnicas (pre y post entrevistas, pruebas, y observaciones con seis grupos de alumnos en un programa de escritura de dos meses), Ho (2006) encontró que a la mayoría de los estudiantes se les hizo más fácil obtener ideas para escribir y organizar sus ideas después del programa. Además, muchos dijeron que gracias al programa ahora planeaban, redactaban, revisaban, y editaban antes de escribir—actividades que no realizaban anteriormente. Además, Ho encontró una mejoría marcada en los hábitos de escritura de la mayoría de los alumnos: (a) aprendieron a utilizar instrumentos concretos para emplear estrategias diferentes en las distintas etapas del proceso de la escritura, (b) practicaron más de una estrategia a la vez, (c) le dedicaron tiempo suficiente para ensayar sus escritos, y (d) sintieron mucho placer y satisfacción de ser escritores de verdad quienes podían narrar historias con imaginación y por su propia cuenta (Ho, 2006).

Finalmente, en encuestas realizadas por la *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), reportados por Unger y Fleischman (2004), se ha reflejado enfáticamente los aspectos y principios del enfoque de la escritura basada en el proceso. Luego de haber administrado una prueba de escritura y un cuestionario sobre los métodos de enseñanza a una muestra grande en todos los Estados Unidos con alumnos de los grados 4, 8, y 12 durante muchos años, encontraron que "los estudiantes entrenados bajo el enfoque de la escritura basada en el proceso podían transferir sus habilidades y estrategias de escritura con éxito para situaciones de presión como es el ensayo de 25 minutos de la NAEP" (p. 91, traducido por el

autor). Estos resultados brindan tranquilidad a profesores que enseñan escritura y utilizan el enfoque basado en el proceso y afirman que los principios de este enfoque de la escritura dan orientación a los profesores sobre prácticas de enseñanza efectivas.

Limitaciones del estudio

Como en todo trabajo investigativo, el presente estudio también tuvo sus circunscripciones. En general, se pudo observar las siguientes cinco limitaciones.

Número de participantes.

Dado el número de participantes que participaron en este trabajo, las conclusiones se aplican únicamente a las personas estudiadas. Además, se debe considerar que los participantes pertenecen a condiciones económicas y sociales muy distintas (véase el acápite *Descripción de participantes* en el Capítulo 3 de este estudio) al promedio nacional, lo cual complica aún más la generalización de los resultados. Cabe mencionar que estudiantes que provienen de un estatus socio-económico medio alto (o mayor) mantienen una tendencia de haber estudiado en colegios bilingües, de haber viajado a países angloparlantes, y, en general, de haber estado más expuesto al idioma inglés que sus contrapartes, lo que tiene implicaciones directas en cuanto refiere a la adquisición de una segunda lengua (Lightbown y Spada, 2006).

Año de recolección de datos.

La recolección de datos fue realizada en el año 2007. Dado al tiempo que ha transcurrido desde dicha recolección, no ha sido posible volver a tener contacto con los participantes para realizar mayores indagaciones sobre sus experiencias dentro de este estudio. Incluso si se volvería a entrar en contacto con los participantes, la probabilidad de que estos recuerden sus experiencias sería inverosímil.

Metodología.

En la realización de este estudio, el investigador mantenía relaciones contractuales con la misma universidad en donde se lo realizó. Además, el investigador realizó este estudio en tres cursos que formaban parte de su carga de trabajo. McMillan y Schumacher (2001) afirman que es más efectivo realizar un trabajo de investigación cuando el investigador y el aplicador (es decir, el profesor en este caso) no sean la misma persona.

Edades y antecedentes de los participantes.

Otra posible limitación fue las edades y los antecedentes educativos de los participantes. Esto podría marcar diferencias en la manera cómo los estudiantes formulan sus ideas a nivel cognitivo. Ciertamente, este pudo haber sido el caso para los participantes que fueron ubicados directamente en este curso avanzado sin tener que pasar por los seis niveles anterior (por tener mayores y mejores conocimientos del idioma inglés) en comparación con aquellos que fueron inicialmente ubicados en niveles inferiores y que tuvieron que gradualmente ir mejorando sus competencias lingüísticas hasta llegar al nivel de la clase de composición básica.

Horario de clases.

Los horarios en el que cada grupo recibía clases fueron distintos. El un grupo experimental recibió clases de 11h00 a 12h00 los días lunes, miércoles, y viernes; el segundo, de 14h30 a 16h00, los días martes y jueves; el grupo de control, de 12h00 a 13h00 los días lunes, miércoles, y viernes. Se puede recalcar que factores como la fatiga, el agotamiento por el calor, y el apetito (ya sea la falta de o la sensación de estar saciado) pueden alterar y/o afectar los resultados finales (e.g. cansancio, malestar, falta de concentración).

Estudios previos.

Una última limitación es el hecho de que en el Ecuador aún no se ha publicado estudios acerca de la importancia de inglés dentro de este país. Por ejemplo, ni el Ministerio

de Educación ni la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencias, Tecnología, e Innovación (SENESCYT) disponen de información que podría complementar a aquella presentada en el presente trabajo investigativo ni tampoco aportar con su aterrizaje al contexto ecuatoriano.

Debido a la extensa literatura que existe sobre los beneficios del proceso de escritura en el aula, este estudio pretendió contribuir tanto a las políticas de práctica así como al cambio de diseño curricular en una pequeña universidad privada de artes liberales en el Ecuador. Además, las entrevistas personales (véase el Apéndice F) realizadas con tres instructores de escritura en esta universidad confirmaron la suposición inicial de este investigador que un enfoque basado en productos estaba siendo utilizada.

Recomendaciones para futuros estudios

Las múltiples ventajas potenciales de la pedagogía del proceso, aunque constantes, no pueden garantizar bruscas mejorías de proficiencia en escritura. Como White y Arndt (1991) han indicado, no importa cuánto entusiasmo y compromiso pueda generar el enfoque del proceso, "no deberían ni los maestros ni los estudiantes esperar que sucedan milagros repentinos, de tal modo que los estudiantes de niveles básicos de repente se convierten en escritores de nivel intermedio como resultado de las actividades de clase" (p. 6, traducido por el autor).

Sin duda, lo que se debe tomar en cuenta es que las actividades que están enfocadas al proceso "ayudarán a los estudiantes a desarrollar de forma apropiada en cuanto a su nivel de proficiencia de la lengua" (p. 6, traducido por el autor). Por lo tanto, los profesores deben estar conscientes de las expectativas que se pueden alcanzar con esta intervención. Zhu (2004) también recomienda a los instructores de escritura a tomar en cuenta el hecho de que

todos los estudiantes poseen una colección de experiencias, preocupaciones, e ideas que—si se le indica correctamente—esperan a ser escritas.

Aunque un estudio de caso, este investigador sostiene firmemente que el presente estudio puede contribuir a diversos ámbitos de investigación, tales como la teoría, la práctica, el diseño curricular, la creación de materiales auténticos, y la administración—tal como se mencionó en el Capítulo 4, “Importancia del estudio”. Por otra parte, debido a (1) la falta de formación y desarrollo profesional en el ámbito de escritura académica en EFL en esta universidad al momento de realizar esta investigación y (2) la falta de docentes académicamente preparados para enseñar la materia de composición básica, este investigador cree que se debería expandir este estudio de caso para primero comprobar si los resultados obtenidos serían similares a los presentados en este estudio de modo que se pueda luego diseñar un nuevo modelo del curso de escritura bajo un nuevo enfoque basado en el proceso.

Finalmente, en caso de realizarse réplicas a este estudio de caso en el Ecuador, el presente trabajo investigativo recomienda tomar en consideración los siguientes puntos:

- considerar una muestra más significativa de participantes de diversos antecedentes, tales como niveles socio-económicos, niveles sociales, y de distintas provincias del país;
- hacer uso de exámenes estandarizados antes y después de la intervención que puedan brindar mayor validez en cuanto a la evaluación de los conocimientos tanto previos al como adquiridos en el curso;
- llevar a cabo la investigación con instituciones educativas de nivel superior diversas, siendo éstas privadas y públicas y de distintas clasificación según establece el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEEASES; y

- implementar un método mixto de entrevistas a profesores de manera más profunda y documentada, con una selección más amplia de docentes, con evidencia de sus antecedentes académicos y de los resultados obtenidos en cursos anterior, e incluso se recomendaría realizar un examen para evidenciar los conocimientos actuales de cada uno de los docentes acerca de la materia que imparten.

REFERENCIAS

- Alegría de la Colina, A., y García Mayo, M. P. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low proficiency learners in an EFL setting. En M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Anderson, D., Sweeney, D., y Williams, T. (2002). *Statistics for business and economics* (8th ed.). New York: Thompson.
- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for learning to write*. Norwood, NJ: Ablex.
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12, 3-15.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Tonawanda, N.Y.: Multilingual Matters Ltd.
- Bandura, A. (2007). Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), p. 641-758
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., y Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Belanoff, P., y Dickson, M. (1991). *Portfolios: Process and products*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57(1), 45-77.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Schools Council Publications.
- Bygate, M., Skehan, P., y Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning and testing*. Harlow, England: Pearson Education.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Pearson, Longman.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Campbell, C. (1998). *Teaching second-language writing: Interacting with text*. Boston: Heinle and Heinle.

- Casanave, C.P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Chetcuti, D., Murphy, P., y Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a professional development portfolio: A Maltese case study. *Assessment in Education*, 13(1), 97-112.
- Cheung, M. y Chan, A. (1994). *Teaching Writing as a Process*. Hong Kong: Education Department.
- Cheung, M., Wong, A., Chan, M., Yeung, A. y Murphy, M. (1992). Implementing process writing in a F.3 classroom. *Institute of Language in Education Journal*, 9, 171-176.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (1993). How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (1-21). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-48.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1968). A Method for Teaching. *College English*, 30(2), 115-125.
- Elbow, P. (1981). *Writing with Power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process. A critique and proposal. *College English*, 48, 527-542.
- Fathman, A., y Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1995a). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal*, 8, 41-62.
- Ferris, D. R. (1995b). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4, 18-22.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D., y Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferris, D. R., y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Frager, R., y Fadiman, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Goldstein, A.A., y Carr, P.G. (1996). Can students benefit from process writing? *NCES Report*, 3(1), 96-845.
- Gomez, R., Parker, R., y Gomez, R. (1996). Process versus product writing with limited English proficient students. *The Bilingual Research Journal*, 20(2), 209-233.
- Graham, S., y Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta- Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harmer, J. (2010). *The practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary schools. *Perspectives: Working papers in English and Communication*, 17(1), 1-52.
- Huck, S. W., Cormier, W. H., y Bounds, W. G. (1974). *Reading statistics and research*. New York: Harper y Row Publishers.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Jongsma, K. (1989). Portfolio assessment. *The Reading Teacher*, 43(3), 264-265.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130.

- Komura, K. (1999). Student response to error correction in ESL classrooms. *Master's thesis*, California State University, Sacramento.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuiken, F., y Vedder, I. (2002). Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality. En S. Ransdell y M. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (169-188). Dordrecht: Kluwer.
- Langan, J. (2001). *College writing skills with reading* (5th ed.). New York: McGraw Hill.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25, 465-477.
- Lee, S. Y. (2002). The influence of cognitive/affective factors on literacy transfer. *Studies in English Language and Literature*, 8(10), 17-32.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: J. Wiley y Sons.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). China: Oxford University Press.
- Liu, J., y Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Lo, S. (1994). Can a leopard change its spots? A personal account. *TESL Reporter*, 27, 27-33.
- MacArthur, C. A., Graham, S., Schwartz, S. S., y Schafer, W. D. (1995). Evaluation of a writing instruction model that integrated a process approach, strategy instruction, and word processing. *Learning Disability Quarterly*, 18, 278-291.
- Maimon, L. (2002). The Relationship Between Self-Efficacy and the Functions of Writing. *Journal of College Reading and Learning*, 33(1), 32-45.
- Mangelsdorf, K., y Schlumberger, A. (1992). ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1, 235-254.
- Marchisan, M., y Alber, S. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 154-62.
- Matsuda, P. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12, 65-83.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32, 207-224.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.

- McLeod, S. H., Miraglia, E., Soven, M., y Thaiss, C. (2001). *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana: NCTE.
- Mejía, P. (2010). *Didáctica del idioma II: Didactic compilation series*. Universidad Central del Ecuador: System Graphic.
- Mills, B. (1993). The process of writing. *College English*, 15(1), 19-26.
- Nation, I. S. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- Nicholls, A. (1983). *Managing educational innovations*. London: Allen y Unwin.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: Teaching and learning. *Language Teaching*, 37, 1-28.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-58.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., y Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M. J., y Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pennington, M. C., Brock, M. N., y Yue, F. (1996). Explaining Hong Kong students' response to process writing. *Journal of second language writing*, 5(3), 227-252.
- Pincas, A. (1997). *Teaching English writing*. New York: Macmillan Press.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-67.
- Reid, J. (2001). Writing. En R. Carter y D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (28-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010) Dictionary of language teaching and applied linguistics. Great Britain: Pearson Education Ltd.
- Robb, T., Ross, S., y Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., y Baker, J. D. (2009). *Distance learning in higher education: A programmatic approach to planning, design, instruction, evaluation, and accreditation*. New York City: Teachers College Press.
- Rollinson, P. (2004). Experiences and perceptions in an ESL academic writing peer response group. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 12, 79-108.
- Romano, T. (1987). *Clearing the way: Working with teenage writers*. Portsmouth: Heinemann Print.
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Silva, T., y Brice, C. (2004). Research in Teaching Writing: *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Silva, T., y Leki, I. (2004). Family matters: The influence of applied linguistics and composition studies on second language writing studies—past, present, and future. *Modern Language Journal*, 88, 1-13
- Stewart, M., y Cheung, M. (1989). Introducing a process approach in the teaching of writing in Hong Kong. *Institute of Language in Educational Journal*, 6, 41-48.
- Storch, N. (2002). Interaction patterns in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. En M. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (157-177). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2010a). Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing. Case studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334.

- Storch, N., y Wigglesworth, G. (2010b). Students' engagement with feedback on writing: The role of learner agency. En R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (166-185). Oxford: Oxford University Press.
- Stryker, S., (1987). *Identity theory: Development and extensions. Self and identity: Psychological perspectives*. Yardley & Honess (eds). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging agency and Collaboration in advanced language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Swain, M., y Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Susser, B. (1994). Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3, 31-47.
- Shi, L., y Cumming, A. (1995). Teachers' conception of second language writing instruction: Five case studies. *Journal of second language writing*, 4(2), 87-111.
- Tsui, A. (1996). Learning how to teach ESL writing. En Freeman y Richards (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyson, R. (1999). *Using process writing effectively in Korean University EFL classes*. Paper presented at the 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA '99) at Waseda University, Tokyo, Japan.
- Unger, J., y Fleichman, S. (2004). Is the Process Writing the "Write Stuff"? *Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, 90-91.
- Paulson, L. F., Paulson, P. R., y Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Valencia, S. (1990). *A portfolio approach to classroom assessment: The ways, whats, and hows*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Villamil, O., y de Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51-75.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watanabe, Y., y Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142.
- White, R., y Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman, UK.
- Wiggins, G. (1991). Standards, not standardization: Evoking quality student work. *Educational Leadership*, 48(5), 18-25.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa* (7ma ed.). México: Prentice Hall.
- Yancey, K. B. (1992). *Portfolios in the writing classroom: An introduction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.
- Zaragoza, N., y Vaughn, S. (1992). The effects of process writing instruction on three 2nd-grade students with different achievement profiles. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 184-193.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13, 29-48.
- Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 10, 251-276.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

APÉNDICE A: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA LOS ALUMNOS

My name is Jean-Michel Mosquera, and I am a student in the Masters in Education program at Universidad San Francisco de Quito. The study's title I am conducting at the time is "Product to Process: A Shift in Teaching in an Advanced ESL Writing Class." This study is important because I believe that through this process, you (the student) will enhance your writing skills while eliminating negatives self-perceptions and self-beliefs toward writing in general.

I, _____ (student's name) hereby agree to have Jean-Michel Mosquera (teacher) carry out the following procedure on me for research purposes: Product to process: A shift in teaching in an advanced ESL writing class.

These procedures will be conducted throughout the entire second semester 2006-2007 at the following location: Designated classroom for ESL017: Basic Composition.

I understand that the procedures described involve the possible risks and/or discomforts and that they have the following possible benefits: Risks and/or Discomforts: none

Benefits: possible increase in essay writing scores and change in self-perception and attitude toward writing.

This information was explained to me by: Jean-Michel Mosquera.

I understand he will answer questions I may have concerning this investigation or the procedures at any time. I also understand that my participation in any study is entirely voluntary and that I may decline to enter this study or may withdraw from it at any time without jeopardy. I understand that the investigator may terminate my participation in the study at any time. I understand that my answers will remain confidential and that results are typically compiled in a statistical report. I understand that my payment for participation in this investigation is \$0.

Participant's Name and Signature

Date

Researcher's Name and Signature

Date

For any questions, please contact Mike McColm <mccolm@jatunsacha.org>, Thesis Director, or Cornell Menking <cornellm@usfq.edu.ec>, Director of the Masters in Education.

**APÉNDICE B: CUESTIONARIO SOBRE LAS AUTO-PERCEPCIONES QUE
TIENEN LOS ESTUDIANTES ACERCA DE SU ESCRITURA**

Please give your honest answer to each of the statements below. Circle the number that best shows your opinion to each statement.

1. How much do you use English in school in each area below?

a. reading	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
b. writing	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
c. speaking	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
d. listening	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
2. How much do you use English outside of school in each area?

a. reading	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
b. writing	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
c. speaking	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
d. listening	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
3. How important is English for you future?

a. reading	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
b. writing	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
c. speaking	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
d. listening	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
4. How difficult is English for you?

a. reading	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
b. writing	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
c. speaking	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
d. listening	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
5. When I write in English, I have trouble with:

a. getting good ideas to write on	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
b. organizing my ideas clearly	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
c. finding proper words to express ideas	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
d. using correct grammar	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
e. using correct spelling	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
f. using correct punctuation	1 a lot	2 some	3 a little	4 not at all
6. I like to work on English writing with classmates in a group.
1 a lot 2 some 3 a little 4 not at all
7. I like to see other students' English writing.
1 a lot 2 some 3 a little 4 not at all
8. I think it is important for my teacher to give me corrections on my English writing.
1 very important 2 somewhat important 3 not very important 4 not at all important
9. I think it is important for me to learn how to correct my own English writing.
1 very important 2 somewhat important 3 not very important 4 not at all important
10. I think it is necessary to write a lot in order to improve my English writing.
1 very important 2 somewhat important 3 not very important 4 not at all important

APÉNDICE C: CUESTIONARIO DE FIN DE SEMESTRE**End of term questionnaire**

On a scale from one to four (1=a lot; 2=some; 3=a little; 4=not at all), please respond honestly to the following questions on the line provided:

After having taken this course,

1. I have a better appreciation toward writing. _____
2. I feel more comfortable writing in English. _____
3. I feel more confident writing in English. _____
4. I benefited from receiving feedback from my classmates. _____
5. I benefited from reading my classmates' written work. _____
6. I believe I am able to express my thoughts more clearly. _____
7. I have a higher appreciation of the English language. _____
8. I am more aware of using English forms more effectively. _____
9. I now understand the importance of editing my work. _____
10. I am able to organize my ideas more clearly. _____
11. I am able to express my ideas in English more easily. _____
12. I understand how supporting ideas enhance the clarity of my writing. _____
13. writing in English is more meaningful. _____
14. my writing has improved beyond my expectations. _____
15. my attitude toward writing has changed for the better. _____
16. I would recommend others to take this course with this teacher. _____
17. I would recommend for all writing courses to be taught in this fashion. _____
18. I enjoyed the manner in which this course was structured and developed. _____

APÉNDICE D: EXAMEN DE FORMA DE ESCRITURA

Basic grammatical forms in writing exam

Sentence Skills Exam

NAME: _____ DATE: _____

Write a “C” (correct) or an “F” (fragment) in the space provided. If the sentence is a fragment, correct it in the space below (2 points each):

Example: F To apply for a job at the new store in the mall.

To apply for a job at the new store is something most teens do in the summer.

1. Finding a parking space there is usually easy during the week.

2. Asking the interviewer how often he would have to work on weekends.

3. By the time Frances found out how expensive the wallpapering job would be.

4. By making sure that no one will park across the driveway again.

5. The nineteen-year-old car looked out of place next to the new models.

Use commas (,), semi-colons (;), colons (:), hyphens (-), or periods to correct the run-on sentences in the following paragraph. Use capital letters when necessary (20 points).

During the night the storm passed leaving a clear, starry sky the wind was icy cold the promise of winter on its breath chilled me to the bone more chilling, though, was the image that came to me in my dreams as I drifted in and out of patches of sleep why had I insisted that we continue the journey Bill had wanted to stay overnight in Dublin but I was determined that we should carry on I remembered ruefully the argument we had had in the hotel and how he had slammed his empty glass on the bar before leaving the room

Circle the answer that best completes the sentence (2 points each).

1. It was gray and rainy. _____, we went sailing on the Bay.

- a) Consequently b) Nevertheless c) Even though d) In spite of

2. I turned on the air-conditioning _____ the room was hot.

- a) due to b) despite c) even though d) since

3. Mario and I will come to the party tonight _____ we can get a taxi.

- a) although b) unless c) otherwise d) only if

4. Carol came to my house _____ I asked her not to come on a school night.

- a) even though b) despite c) provided that d) because

5. You must eat the last little piece of pie. _____, I will have to throw it away.

- a) Consequently b) Nevertheless c) Otherwise d) Although

Use capital letters to correct the following paragraph (10 points).

it was january 1st and tom had a hangover. he had spent new year's eve in the saracen's head, one of glasgow's oldest pubs, with old school friends from glasgow academy. they had drunk too much johnnie walker, and then went to a special late film at the cosmo cinema on renfield street. It was an old spy film set in the cold war era - "the spy who came in from the cold" - but the plot was a bit complicated, and he fell asleep. he had to fix his headache before going to mother's for lunch. so, he took a couple of alka seltzers, put on some soothing mozart and tried to do some easy yoga exercises.

Use “ ; ” “ , ” “ ? ” or “ () ” wherever they are needed (2 points each).

1. Darwin's On the Origin of Species 1859 caused a great controversy when it appeared.

2. Whoever thought said Helen that Jack would be elected class president?

3. The automobile dealer handled three makes of cars Volkswagens, Porsches, and Mercedes Benz.
4. When the teacher commented that her spelling was poor, Lynn replied All the members of my family are poor spellers. Why not me?
5. Arriving on the 8 10 plane were Liz Brooks, my old roommate her husband and Tim, their son.

Circle or underline the correct word in each sentence (1 point each).
--

1. In our store is a counter (where / wear) (your / you're) welcome have free coffee.
2. (It's / Its) possible to (loose / lose) friends by constantly giving bad (advice / advise).
3. I couldn't (accept / except) my husband wanted a divorce; (then / than) I decided to stop being angry and get on with my life.
4. I spent the (hole / whole) day browsing (threw / through) the chapters in my textbook.
5. The newly appointed (principle / principal) is (quiet / quite) familiar with the problems (hear / here) at out school.
6. I found that our cat had (all ready / already) had her kittens (among / between) the weeds (beside / besides) the porch.
7. I (advice / advise) you not to go; the special (affects / effects) are (to, too, two) scary.
8. It seems that nobody can (learn / teach) Mario to take (fewer / less) chances in his car.

APÉNDICE E: SELECCIÓN DE TEMAS PARA EL ENSAYO

Write a paper in which you argue *for* or *against* one of the comments below:

- a) Option 1: Giving students grades does more harm than good. Schools should replace grades with written evaluations of the student's strengths and weaknesses. These would benefit both students and parents.

- b) Option 2: Many of today's young people are mainly concerned with prestigious careers, making money, and owning things. It seems we no longer teach the benefits of spending time and money to help the community, the country, or the world. Ecuador can strengthen these human values and improve the world by requiring your people to spend a year working in some type of community service.

- c) Option 3: Physical punishment "works" in the sense that it may stop a child from misbehaving, but adults who frequently spank and hit are also teaching children that violence is a good method of accomplishing a goal. Nonviolent methods are a more effective way of training children.

APÉNDICE F: RÚBRICA ANALÍTICA DE CALIFICACIÓN

Level	Topic Development
4	Knowledgeable; supported, is well organized; and logical. Clearly a superior paper.
3	Knowledgeable; adequate details and elaboration provided; ideas are relevant to the topic and stated clearly.
2	Adequate knowledge of subject; limited elaboration, limited range of thoughts; lack of details.
1	Most phrases are difficult to understand; often times incoherent.
0	Not enough text to permit evaluation.
Level	Internal Organization
4	Minor problems with the sequencing of thoughts, details, and topic development.
3	Some problem evident with the sequencing of thoughts, details, and topic development.
2	Major problems with the sequencing of thoughts, details, and topic development.
1	Most phrases are difficult to understand; often times incoherent.
0	Not enough text to permit evaluation.
Level	Conveying Meaning
4	Excellent range of vocabulary; conveys meaning accurately; good use of descriptive language.
3	Some use of descriptive language; conveys meaning adequately; words are broad and precise.
2	Limited and simple word choice; lacks descriptive language usage.
1	Most phrases are difficult to understand; often times incoherent.
0	Not enough text to permit evaluation.
Level	Sentence Construction
4	Creates complex constructions; few errors with parts of speech; little or no evidence of fragmented or run-on sentences; native-like control of grammar.
3	Has minor problems with complex constructions; some errors in agreement, tense number, word/order, function, pronouns, articles, or prepositions; produces some fragments or run-on sentences.
2	Has major problems with complex constructions; produces simple constructions; major problems with fragmented or run-on sentences.
1	Most phrases are difficult to understand; often times incoherent.
0	Not enough text to permit evaluation.
Level	Mechanics
4	Mastery of conventions; very few errors in spelling, capitalization, punctuation, and paragraphing.
3	Some errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.
2	Numerous errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.
1	Most phrases are difficult to understand; often times incoherent.
0	Not enough text to permit evaluation.

APÉNDICE G: PREGUNTAS DE ENTREVISTA CON PROFESORES

1. How do you go about teaching your writing course?
2. How many essays do your students usually produce in any given semester (approximately)?
3. Do you follow the syllabus and the coursebook?
4. Do you find that the allotted time in the semester is enough for you to cover the content and meet with the course's objectives?
5. Do you think students will understand writing better and consequently produce better essays if there were fewer assignments due in a semester?
6. Do you think your students enjoy writing? If not, would you be interested in restructuring your course so that this may be possible
7. Have you ever heard of process-oriented writing instruction?