Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Informe Final

La enseñanza de la escritura en lengua materna y en inglés como lengua extranjera con apoyo de wikis: una propuesta didáctica

Investigadora Principal: **MÓNICA TAPIA LADINO**
mtapia@ucsc.cl

Equipo de Investigación:

Roxanna CORREA

rcorrea@ucsc.cl

Mabel ORTIZ NAVARRETE

mortiz@ucsc.cl

Angie NEIRA MARTINEZ
aneira@ucsc.cl

Institución Adjudicataria: Universidad Católica de la Santísima Concepción Alonso de Ribera 2850. Concepción

Proyecto FONIDE N° 521010

Diciembre 2011

Resumen

El proyecto Fonide 521010 *denominado La enseñanza de la escritura en lengua materna y en inglés como lengua extranjera con apoyo de wikis: una propuesta didáctica* tiene como objetivo general iimplementar una didáctica de la escritura, en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera, con apoyo de recurso tecnológico (wiki) a nivel secundario. Al respecto podemos dar cuenta de resultados generales relacionados con os siguientes productos:

- elaboración de un modelo de secuencia didáctica, diseñada en conjunto por profesores universitarios y docentes del subsector de Lenguaje de Enseñanza Media, cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de la producción colaborativa de textos escritos en el aula mediada por una wiki. Este material fue enviado a la revista Revista española de pedagogía (ISI).

- La evaluación de los textos de inglés y de Lenguaje y Comunicación producidos antes y después de la intervención didáctica. Revisamos los datos relacionados con la aplicación de rúbricas con 5 dimensiones. Los resultados revelan que en prácticamente en todas las dimensiones se advierten mejoras. Se aprecia un mejor dominio de aspectos gramaticales y un menor dominio de aspectos semánticos y discursivos.

- Un conjunto de criterios lingüísticos y discursivos, y resultados de la evaluación de los textos producidos por los estudiantes participantes antes de la intervención didáctica. Los datos revelan el uso de oraciones extensas, escaso uso de puntos seguidos y puntos aparte. Esto último revela una baja noción del párrafo. Así mismo se advierte un alto uso de comas y un escaso repertorio de conectores.

- El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a docentes antes y después de las intervenciones didácticas con apoyo de wikis a docentes. Presentamos un análisis exhaustivo de las principales concepciones o creencias de los docentes sobre los procesos de escritura en Enseñanza Media que emergieron de las entrevistas previas a la capacitación y al desarrollo de las secuencias en el aula. . Los resultados del primer análisis revelan que los profesores propician poco la enseñanza de la escritura en el aula. Las razones son básicamente el escaso tiempo que pueden dedicar a la tarea, a que prefieren que los estudiantes trabajen de manera individual, optan por el feedback correctivo y evidencian un enfoque de enseñanza desde la partes al todo, es decir, desde la oración al discurso.

- Al mismo tiempo, presentamos un análisis comparativo de los discursos de 3 profesores de inglés y 3 de Lenguaje antes y después de la intervención. Se trata de los relatos de los docentes que efectivamente implementaron y evaluaron la experiencia. Para sustentar nuestros resultados, presentamos un marco teórico que nos ha permitido respaldar la investigación. Para el primer punto, los aportes teóricos se relacionan con los siguientes temas: proceso de escritura, la escritura como fenómeno sociocultural, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, la secuencia didáctica, la construcción colaborativa del conocimiento, el aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología, la escritura en entorno wiki, el feedback en la enseñanza de la escritura, las creencias pedagógico disciplinares y la evaluación de los textos.

Entre los logros asociados al proyecto, destacamos la elaboración de tres tesis de pregrado: dos en inglés y otra en lenguaje, una tesis de magíster, dos presentaciones en congresos y el envío de un artículo para publicación en una revista de corriente principal.

2. Contextualización

2.1. El desarrollo del proyecto

Los resultados que informamos forman parte de una investigación acción realizada con profesores de Enseñanza Media del subsector de Lenguaje. Trabajamos con grupos pequeños de profesores de Inglés y, Lenguaje y Comunicación que participaron en una capacitación para promover la escritura con apoyo de wikis y que implementaron una secuencia de actividades para que sus estudiantes produjeran textos no literarios de manera colaborativa. Los profesores participantes pertenecían a liceos municipalizados de la 8º y 9º regiones de las comunas de Concepción, Coronel, Tomé, Hualpén, Curanilahue, Cobquecura y Purén.

Para llevar adelante esta iniciativa, el equipo diseñó un curso de 120 horas pedagógicas que se implementó durante las dos primeras semanas de enero de 2010 y en cinco sesiones de trabajo de dos horas cada una durante el mismo año. Los profesores participantes contaron con el apoyo formal de sus establecimientos, dado que esta actividad fue inscrita en el CPEIP como un curso de perfeccionamiento con el código 11-1066.

Del total de profesores participantes (11), 6 de ellos: 3 de inglés y 3 de Lenguaje pudieron realizar la implementación didáctica en sus establecimientos. Las razones de esta situación se debieron básicamente a los establecimientos de la mitad de los profesores adhirieron a tomas prolongadas producto de la movilizaciones estudiantiles de 2011. Las tomas provocaron dos situaciones: en unos establecimientos se estrechó el calendario de modo que no fue posible incorporar la actividad y, en otros casos, los destrozos ocasionados en los laboratorios de computación los dejaron inhabilitados para el trabajo del proyecto. Todas estas situaciones fueron informadas por los profesores al equipo de investigación. Cabe mencionar que a la fecha de entrega de este informe todavía se encuentra una profesora lenguaje aplicando la secuencia. Como los laboratorios de su establecimiento no tienen todos los equipos necesarios, la docente está viniendo a la universidad (UCSC) a trabajar con sus estudiantes.

Para el caso de los cursos de los 5 profesores que implementaron las secuencias, las actividades de aprendizaje se llevaron adelante en los horarios normales de inglés y de Lenguaje y Comunicación. Cuando fue necesario trabajar con las wikis, los estudiantes fueron llevados a los laboratorios de computación de sus respectivos establecimientos. Solo la profesora de Lenguaje que está trabajando en los laboratorios de la universidad, está trabajando en horarios fuera de clase. Solo en los casos en que los estudiantes contaban con recursos, se trabajó en tareas fuera de clases, pero la mayoría realizó sus actividades dentro del horario de clases.

Para llevar adelante esta investigación se trabajó con profesores titulados de Inglés y, Lenguaje y Comunicación o equivalente, que ejercían docencia en Educación Media, que se desempeñaban en establecimientos municipales que contaban con salas de computación conectadas a Internet y con un coordinador de Enlaces. Todos ellos presentaron cartas de apoyo de sus sostenedores y/o

directores y estaban dispuestos a incorporar la enseñanza de la escritura con apoyo de wikis en sus planificaciones.

En relación con los obtacularizadores y facilitadotes en el proceso, podemos señalar que la wiki es una herramienta que posee distintas aplicaciones. Sin embargo, los profesores no manifestaron mayores problemas en la utilización de dichas aplicaciones. El problema puntual al que se vieron enfrentados algunos de ellos, fue durante la etapa de registro, específicamente al ingresar la clave. En algunas ocasiones, la página no reconocía el password del usuario. Ante este problema, dado que la wiki es una herramienta de libre acceso y que puede presentar algunos inconvenientes, se sugirió a los profesores cerrar el programa y volver a cargar el sitio.

Los principales problemas destacados por los profesores no tienen relación con la herramienta en sí, sino más bien con la conexión a Internet. Se diagnosticaron problemas de velocidad de conexión en varios de los establecimientos educacionales donde se aplicó la secuencia. Un problema particular se detectó en los liceos de Purén, donde hubo constantes interrupciones en el suministro eléctrico durante las instancias que se estaba trabajando en la wiki.

Los obstáculos para los estudiantes son los descritos en el párrafo anterior, es decir, el sistema ineficiente de conexión a Internet y problemas con el ingreso de la clave al momento de registrarse en la wiki. En cuanto a los aspectos facilitadores se puede mencionar, por una parte, la habilidad de la mayoría de los estudiantes en el uso de herramientas tecnologías y, por otra, la incorporación de la metodología colaborativa, la que permitió que aquellos estudiantes que manifestaban dificultades para utilizar la herramienta, lograran manipularla correctamente con la ayuda proporcionada por los compañeros del grupo.

2.2. Antecedentes de la investigación

En la formación escolar, es frecuente utilizar la escritura como un medio para la evaluación de contenido. Sin embargo, en nuestra experiencia, son menos usuales las oportunidades en que se solicita a los estudiantes, el desarrollo de escritos originales y extensos con intenciones comunicativas. Una de las razones que se esgrime es la dificultad que encierra el monitoreo y evaluación de volúmenes de textos. En muchos casos, cuando los docentes se ven enfrentados a evaluar o guiar el desarrollo de los textos, optan por realizar evaluaciones holísticas o aplicar criterios implícitos para justificar las calificaciones. Por tales razones, en ocasiones el docente de lenguas opta por diferir la escritura a tareas fuera del aula. En tales casos, cuando el estudiante tienen acceso a un computador para realizar su escrito tiende componer un escrito mediante la edición de textos de diferentes fuentes. De este modo, muchos escritos de los estudiantes terminan siendo una compilación acomodada de textos escritos por otros autores y no materiales elaborados por ellos mismos. Como consecuencia, se sub utilizan tanto la dimensión epistemológica que brinda la escritura, como el uso de los recursos que ofrecen diferentes ambientes web.

Al mismo tiempo, es cada vez más frecuente que los estudiantes produzcan textos escritos en espacios virtuales. El uso que se hace en tales espacios es más bien de carácter recreativo, donde los textos se caracterizan por la mezcla entre oralidad y escritura, y en pocas las oportunidades se escribe con fines académicos. Sin embargo, el sistema escolar sigue exigiendo el desarrollo de escritura analógica, situación que resulta un tanto anacrónica y poco motivadora para los estudiantes.

En este contexto, el objetivo de este informe es presentar tres productos asociados al proyecto: una propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes a través de actividades de producción de escritos en el aula mediada por una wiki, un conjunto de criterios para la evaluación de la calidad de los escritos y una presentación de las principales creencias que sobre escritura señalan 12 profesores de inglés y español sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de escritura.

3. Preguntas de investigación

¿Qué características presenta una secuencia didáctica para favorecer la escritura en Lenguaje y Comunicación y en inglés, que interviene en la producción y la calidad de los textos de los estudiantes?

¿Cuál es el impacto de la incorporación de wiki en el proceso de enseñanza de la escritura en los profesores de español e inglés de establecimientos educacionales municipalizados?

¿Se modifican las concepciones sobre la enseñanza de escritura de los profesores capacitados?

¿Cuál es el impacto de la incorporación de wiki en la calidad de los escritos de los estudiantes secundarios?

4. Objetivos Específicos

1. Actualizar los conocimientos disciplinares de los docentes en ejercicio en el ámbito de la enseñanza de la escritura de géneros discursivos funcionales.

2. Capacitar a los docentes en ejercicio en la incorporación de herramientas tecnológicas para la enseñanza de la escritura con el fin de desarrollar en el docente las habilidades del uso pedagógico de las wikis.

3. Proponer secuencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de textos escritos tanto en inglés como en español en conjunto con docentes en ejercicio.

4. Evaluar la eficacia de las secuencias didácticas mediante el análisis de la calidad de los escritos de los estudiantes.

5. Socializar la propuesta a través de las redes de maestros existentes en la 8° Región.

5. Marco teórico

5.1. El proceso de escritura

La escritura es un proceso complejo en el que influyen factores diversos como las dimensiones cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales. Esta idea ha guiado las investigaciones desde 1980, década en la que surgen las primeras teorías de este paradigma. Son dos los modelos de escritura

que representaron un impacto en el modo como enseñar escritura: el de Flower y Hayes (1981) y el de Bereiter y Scardamalia (1987), ambos influenciados por los aportes de la psicología cognitiva. La primera teoría desarrolló un modelo centrado en el escritor y en los procesos mentales que éste lleva a cabo durante la escritura. La propuesta evidencia los procesos mentales que subyacen a la producción escrita: planificación, textualización y revisión. Tal explicación considera a la composición escrita como un proceso jerárquico, recursivo, centrado en el escritor y guiado por metas. La segunda propone la existencia de dos modelos diferentes de escritura, según el nivel de experiencia y competencia del individuo. Uno de ellos es el de "decir el conocimiento", el cual se basa principalmente en que el desarrollo de la tarea de escritura a partir de las habilidades lingüísticas adquiridas por una persona en la vida cotidiana, lo que hace de éste del proceso natural, pero, a la vez, limitado. El otro es el "transformar el conocimiento", el cual describe el desarrollo de la tarea de escritura como un proceso que requiere del uso de habilidades que van más allá de lo cotidiano, un re procesamiento del conocimiento, un razonamiento formal y problemático.

Frente a los modelos cognitivos descritos, surgen otros para explicar los procesos de escritura más allá de lo cognitivo. Así modelos como el de Grabe y Kaplan (1996) que describe la escritura en base a su objetivo comunicativo, e integra los componentes cognitivo, social y textual, poniendo énfasis en el procesamiento verbal de la composición. Más recientemente, Chenoweth y Hayes (2001) proponen un modelo de tres niveles: el de recurso, el de proceso y el de control, los que interactúan entre sí.

Los aportes cognitivistas sobre los procesos de escritura a la didáctica no han sido suficientes para favorecer el desarrollo de habilidades para la producción de textos. La razón de esta situación se puede relacionar con la idea de que las tareas de escritura no son solo actividades individuales, sino parte de la participación social y cultural dentro de comunidades discursivas.

5.2. La escritura como fenómeno sociocultural

Desde la perspectiva sociocultural, se ha entendido que una de las maneras de abordar la enseñanza de la escritura es mediante la aplicación del concepto de los géneros discursivos al ámbito pedagógico, o sea, a partir del análisis de las condiciones de producción y caracterización de los textos dentro de comunidades discursivas (Bajtin, 2002; Swales, 1990; Rastier, 2005; Bathia, 1998, 2004). Desde esta perspectiva, lo que importa estudiar es la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en determinados tipos de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua.

Los géneros son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Cope y Kalantziz (1993) definen los géneros discursivos como las estructuras convencionales que han evolucionado como esquemas pragmáticos para establecer tipos de significados y para lograr objetivos sociales distintivos, en escenarios específicos, con significados lingüísticos particulares. En este sentido, cada área disciplinar decanta formas

discursivas propias cuya intercomprensión es alta para quienes pertenecen a dicha tradición, sin embargo, para el estudiante que comienza a asomarse a ese campo, los textos resultan difíciles de comprender y aún más difíciles de producir (Tapia y Burdiles, 2005, Carlino, 2005; Del Rosal, 2009; Marinkovic y Tapia Ladino, 2011).

Para Cope y Kalantziz (1993) la concepción del género discursivo es enormemente valiosa para la conceptualización de la relación profesor – estudiante. En ella, el alumno se concibe como un aprendiz que necesita conocer de manera explícita la forma de los textos y sus propósitos sociales y epistemológicos. Siguiendo a Hyland (2004) quizás la ventaja más importante de la instrucción basada en los géneros es que ofrece a los escritores una comprensión explícita de cómo están estructurados los textos y por qué ellos son escritos de la manera como lo están; estas explicitaciones dan al profesor y a los estudiantes un enfoque que los lleva a una pedagogía visible que hace evidente aquello que el aprendiz debe aprender antes que apoyarse en un método inductivo de acierto y error. Desde esta perspectiva, asumir que la escritura es un fenómeno que traspasa el dominio de habilidades cognitivas individuales y la entiende como parte de una red social, permite comprender que la habilidad de escritura se desarrolla para contextos reales de comunicación.

A partir de los modelos citados es posible afirmar que la escritura es un proceso en el cual participan una serie de factores que interactúan. Los principales son los factores cognitivos, centrados en los procesos mentales que el escritor desarrolla a lo largo de la producción escrita; factores sociales, esto es, todo aquello que rodea a la tarea de escritura: audiencia, género, objetivos comunicativos; y los factores textuales, o sea, las herramientas lingüístico discursivas disponibles y la competencia que posee el individuo para ponerlas en práctica.

En este escenario, es necesario contextualizar los aportes de los lingüistas al ámbito pedagógico donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.3. Proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura

En el enfoque tradicional de enseñanza de la escritura, según Freeman y Freeman (1996), el principal objetivo es producir un escrito de calidad. Para ello, el método utilizado se denomina “Bottom up” (Flesch 1955, Gough y LaBerge & Samuel 1985), que considera desde las partes al todo. En este enfoque, la estrategia didáctica del profesor es instruir directamente al estudiante en cómo formar letras, palabras, oraciones que posteriormente constituyen un párrafo. La orientación es producir un texto convencional y correcto en términos lingüísticos desde pequeñas partes para lograr construir el todo.

En cambio, en el enfoque de adquisición del proceso de escritura,Freeman y Freeman (1996) señalan que el principal objetivo es producir un escrito de calidad y adquirir conocimiento del proceso de escritura. En este marco, la estrategia didáctica del profesor consiste en crear las condiciones para que los estudiantes produzcan escritos auténticos. Para ello, los ayuda a expresar sus ideas a través de la escritura. Esta estrategia corresponde al método llamado “Top

down” (Goodman, K. 19855 y Smith, F. 19944), es decir, desde la idea o mensaje a las habilidades para producir este mensaje. La estrategia es transitar desde la invención o creatividad hacia las convenciones o precisión en el lenguaje.

El rol del docente, en el contexto de enfoque de proceso y/o enfoque Top down, consiste en ayudar a los estudiantes a: comprender su proceso de composición, seleccionar un repertorio de estrategias, revisar y descubrir lo que los estudiantes quieren expresar. Algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura propuestas por Hughey (1983) son las siguientes: presentar una tarea de escritura clara, enseñar el proceso de escritura, analizar y diagnosticar el producto de la escritura, establecer objetivos de corto y largo plazo para cada estudiante, planear actividades grupales e individuales, proveer una audiencia real además de la profesor(a), compartir los escritos de los estudiante entre ellos, avanzar desde lo conocido a lo desconocido y activar el conocimiento previo de los estudiantes. Al mismo tiempo, considera presentar actividades de escritura que promuevan las habilidades de comprensión auditiva y lectora además de la producción oral, establecer claramente los objetivos de cada etapa del proceso de escritura y enseñar las reglas, convenciones y orientaciones para escribir como un medio para desarrollar las ideas, ordenarlas y comunicarlas.

Por su parte, Oxford (1989) propone algunas estrategias específicas para el aprendizaje de la escritura en aprendices de una segunda lengua. La autora propone una clasificación de estrategias en directas e indirectas, las primeras son aquellas que contribuyen directamente con el aprendizaje de una lengua y las segundas con el aprendizaje en general. A su vez, las estrategias directas se subdividen en: estrategias cognitivas, de memoria y de compensación. Por su parte, las estrategias indirectas se subdividen en: sociales, afectivas y metacognitivas.

El avance desde una visión de producto hacia de una de proceso ha favorecido el desarrollo de secuencias didácticas para implementar el proceso de escritura a nivel escolar. En lo que sigue revisaremos las propuestas de organización de los procesos de enseñanza en lo que se han denominado de secuencias didácticas. Asimismo, revisaremos los principios del aprendizaje colaborativo y el uso de recursos web como la wiki.

5.3.1. Secuencia didáctica

Según Álvarez (2007), las secuencias didácticas pueden ser un conjunto de técnicas, previamente planificadas, que de manera coordinada orientan el aprendizaje del alumno al logro de las metas académicas. De acuerdo con la autora, este diseño debe incluir, entre otros aspectos, el detalle de las horas estimadas de trabajo por parte de los estudiantes, las sesiones de tutorías, la retroalimentación y el sistema de evaluación por parte del profesor. La organización del trabajo del estudiante en secuencias didácticas permite integrar el trabajo realizado dentro y fuera del aula con el apoyo del profesor. De este modo, es posible combinar el trabajo individual con el trabajo grupal y colaborativo de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza de la escritura, la organización del trabajo del estudiante y del profesor en secuencias didácticas permite a los alumnos incrementar la comprensión de las

características de un texto específico (lingüísticas, textuales, formales), con el fin de aplicar dichas características a sus escritos. En consecuencia, la enseñanza de la escritura a partir de esta modalidad permite avanzar en el estudio de dos procesos: el de composición textual y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja (Freeman y Freeman ,1996).

La secuencia didáctica es el resultado de explicitar, de manera progresiva, las diferentes fases que encierra el proceso de producción de textos con el propósito de apoyar y facilitar esta tarea compleja a alumnos y profesores. Implica, además, cuestiones relacionadas con la didáctica de la escritura en la formación del docente. Por lo tanto, parece esperable que después de una selección metodológica meditada, controlada y fundamentada se logren, en buena medida, las metas de aprendizaje previstas (Hughey, 1983).

En los estándares nacionales para la enseñanza de la escritura a nivel secundario en el Reino Unido, se definen los pasos fundamentales de una secuencia didáctica de escritura:

> "Una secuencia didáctica de escritura "captura" los episodios dentro de una clase o en una serie de clases. El énfasis y tiempo dedicado a las diferentes etapas de la secuencia dependerá de los objetivos de la clase y la tarea, la experiencia y las contribuciones de los estudiantes. Si bien una secuencia didáctica es usada como una guía flexible, su estrategia principal es modelar y demostrar" (The National Strategies UK Secondary: 2008: 5).

Otros autores proponen los proyectos de lengua como la opción para desarrollar formulaciones didácticas para favorecer la producción de textos orales o escritos con intención comunicativa (Mendoza Fillola, et al. 1996). Los proyectos de lengua se caracterizan porque se formulan considerando una situación discursiva con objetivos específicos explícitos (Camps, 2003). Asimismo, la actividad se realiza mediante un sistema de acciones donde cada una de ellas adquiere sentido en el marco de la actividad global que se asume como la resolución de un problema.

Camps (2003) caracteriza las fases de los proyectos de lengua, a saber, la preparación, la realización y la evaluación. De este modo, los proyectos hacen suyos los aportes de los psicolingüistas cuando han identificado las fases de los procesos de escritura. En el primer momento, se explicita la finalidad de la tarea que se emprende, se trabaja para elaborar una representación de la tarea considerando los criterios de realización y evaluación. En la segunda, se abordan las actividades relacionadas con la producción del escrito y con aquellas orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir. En esta fase son relevantes las interacciones verbales entre los estudiantes, el análisis de otros textos para comprender los aspectos estructurales, formales y de contenido, y la ejercitación y automatización de habilidades. La fase de evaluación se relaciona tanto con la valoración durante y al final del proyecto, como con el análisis de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, la organización tanto del trabajo del estudiante como del profesor en una secuencia didáctica o proyecto de lengua permite implementar de manera efectiva el enfoque de proceso en la producción escrita. Los proyectos de lengua favorecen la definición de los roles del profesor y los alumnos, donde el primero modela y guía, y los segundos, construyen activamente sus textos, en colaboración con sus compañeros. Sobre este último punto, conviene comprender qué se entiende por aprendizaje colaborativo y cómo es posible aplicarlo a situaciones de aprendizaje.

5.3.2. La construcción colaborativa del conocimiento

El aprendizaje colaborativo representa un conjunto de acercamientos educacionales al trabajo en grupos de alumnos, quienes suman sus esfuerzos en función de una tarea intelectual particular. Su objetivo es maximizar, a través de distintas técnicas, los beneficios de la cooperación entre los alumnos (Jacobs y Small, 2003). En este enfoque, la clase se centra en el estudiante, en actividades de exploración o aplicación de contenidos, en discusión y trabajo activo en torno a los materiales del curso (Smith & McGregor, 1992).

Entre las funciones del aprendizaje colaborativo, Trujillo (2002) destaca el desarrollo de las competencias lingüístico – comunicativas y el mejoramiento de las competencias sociales y cognitivas de los aprendices. Este tipo de aprendizaje es descrito como aquel conjunto de procedimientos y técnicas pedagógicas que llevan al alumno a aprender conceptos y a desarrollarse socialmente (Ghaith, 2003). Desde el punto de vista procedimental, el aprendizaje colaborativo se ve favorecido por el trabajo en grupos pequeños. Cassany (2008), basado en Johnson y Johnson (1997), sugiere que los componentes esenciales de la colaboración son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de técnicas de comunicación interpersonal (verbales y no verbales) y el control metacognitivo del grupo. El autor destaca la primera característica, ya que ésta se refiere a la responsabilidad que comparten los estudiantes de realizar una tarea o una serie de tareas en conjunto, donde cada integrante del grupo tiene una función. Es así como el principio de la interdependencia positiva es el núcleo del aprendizaje colaborativo (Cassany, 2008; Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Jacobs y Small, 2003). Aquélla provoca una sensación de pertenencia por parte de los estudiantes a sus grupos, y compromiso con la tarea emprendida.

Entre los enfoques de aprendizaje colaborativo se encuentra el grupo de escritura, una práctica en la que pequeños grupos de estudiantes trabajan en cada paso del proceso de escritura. En este caso, los escritores comienzan compartiendo ideas, debatiendo posiciones, proponiendo argumentos antes de comenzar la producción de un texto, lo que les permite “to think through their ideas out loud, to hear what they “sound like,” so they will know “what to say” in writing” (Smith & McGregor, 1992, p. 5). En este contexto, la formación de grupos es “muy formal: se usan grupos pequeños de tres a seis personas, se educa a los participantes en el uso de estrategias sociales positivas, el profesor “interviene sin intervenir”, se estimula la reflexión y la auto-evaluación, la responsabilidad es individualizada, etc.”(Landone, 2004, p. 3).

La colaboración en la producción escrita que se da a lo largo del proceso permite a los estudiantes compartir la responsabilidad en cuanto a la estructura, lenguaje y contenidos del texto, lo que acarrea ventajas como el desarrollo del pensamiento reflexivo, se abordan cuestiones relativas al discurso y se favorece el conocimiento de los participantes sobre el lenguaje (Bustos, 2009). Desde esta perspectiva, el rol de profesor ya no es el de un experto transmisor de conocimientos, sino el de un experto diseñador de experiencias intelectuales y un entrenador de experiencias de aprendizaje (Smith & Mcgregor, 1992). Es decir, el docente, como un experto diseñador asume un rol relevante al comienzo del proceso, puesto que en él recae la responsabilidad de elaborar un diseño apropiado de la tarea que va a desarrollar el estudiante. Este rol va cambiando durante el proceso de la tarea, transformándose en un rol de guía y facilitador del aprendizaje, para que finalmente sea el estudiante quien asuma un rol mucho más activo y autónomo.

Si bien no es fácil poner en práctica el aprendizaje colaborativo, herramientas como la escritura colaborativa e intercambios vía internet lo hacen cada día más aplicable a la enseñanza de lenguas. Dado que el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de secuencia didáctica con apoyo de software de circulación gratuita por Internet, es necesario acotar el concepto de trabajo colaborativo a uno que se apoya en el uso de herramientas tecnológicas.

5.3.3. Aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología

El aprendizaje colaborativo mediado por las Tics surge como resultado de la evolución de la informática y de las telecomunicaciones y como una forma de facilitar el teletrabajo y el trabajo colaborativo. De este modo, la tecnología, como artefacto mediador, es considerada un elemento primordial en el proceso de construcción colaborativa del conocimiento, esencialmente en contextos no presenciales donde se conforman comunidades de aprendizajes ubicadas en distintas partes del mundo que buscan socializar para la búsqueda de un interés en común. De esta forma, la mayoría de los autores concuerda en la relevancia de tres conceptos clave en el ámbito del aprendizaje colaborativo mediado. Estas son: la tecnología, la colaboración y el aprendizaje (Dillenbourg, 1999; Koschman, 2003; Lipponen, 2002; Pea, 1996).

Choul (2008, p.32) señala que “estas herramientas mediadoras ayudan a crear el aprendizaje, y permiten que el estudiante de forma a estas herramientas y las explote para sus propios propósitos”. Dicho de otro modo, las herramientas tecnológicas cumplen una función de andamiaje que pueden contribuir al desarrollo cognitivo del estudiante. Koschman (1996, p. 20) describe el ámbito del aprendizaje colaborativo mediado como “un campo de estudio que se vincula centralmente con el significado y las prácticas realizadas en el contexto de actividades grupales, cuando éstas están mediadas por artefactos tecnológicos diseñados”. Para Barbera (2001), el aprendizaje colaborativo mediado es una estrategia de enseñanza a través de las cual dos o más sujetos interactúan para construir conocimiento compartido que representa el acuerdo común de un

grupo con respecto a un tema determinado. Gros (2008, p. 89) señala que “el diseño de entornos de aprendizaje colaborativo se sustentan en las teorías sobre la construcción del conocimiento que pretenden explicar los procesos de innovación y cambio desde el punto de vista individual y grupal”.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo mediado está centrado en cómo las herramientas tecnológicas pueden contribuir a la interacción y el trabajo en grupo con el fin de generar un conocimiento distribuido entre los participantes de una comunidad de aprendizaje.

5.3.4. Sobre nativos e inmigrantes digitales

En la actualidad coexisten dos tipos de generaciones: una es la generación de los llamados nativos digitales y, la otra, generación de los inmigrantes digitales. Los primeros son definidos por Cassany y Ayala (2008) como “los chicos que han crecido rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, que tienen uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde muy pequeños, que pasan más de 20 horas a la semana frente a una consola de videojuegos y que ya no saben lo que es una cinta de casete o un disco de vinilo. Dichos nativos utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo” (p 56). Los segundos, por el contrario, son las personas que no nacieron con pantallas, teclado, móviles, etc. y que han tenido que aprender a utilizar las nuevas herramientas tecnológicas principalmente a través de la instrucción formal.

Los nativos digitales se caracterizan por realizar varias tareas de manera simultánea, a saber: chatear, revisar el correo electrónico, redactar un documento en Word, etc. Este proceso sincrónico, es posible realizarlo gracias a las ventajas que ofrece la Web 2.0, definida por De la Torre (2006, p.1) como “una multitud de herramientas que están ayudando a que, los procesos productivos de información que se desarrollan en torno a la Red, se puedan poner en marcha sin casi ningún tipo de conocimiento técnico, y sin un excesivo gasto de tiempo”. Los máximos representativos de la Web 2.0 son los blogs, las wikies y el Facebook. Estas herramientas facilitan el proceso simultáneo que realizan los nativos digitales, puesto que se caracterizan por su fácil manejo y rapidez.

Por otra parte, los inmigrantes digitales no realizan múltiples tareas al mismo tiempo, puesto que sus esfuerzos van dirigidos a resolver un solo problema o tarea a la vez.

En el contexto del presente proyecto es relevante mencionar que dado la realidad social de la mayoría de los estudiantes que trabajaron con la wiki, la característica de los nativos digitales que más se aplica a ellos es la destreza de gestionar varias tareas al mismo tiempo, no así la particularidad de haber nacidos rodeados de tecnologías en su hogar. Un ejemplo concreto es el descrito por una de las profesoras de Purén, quien señaló que varios de sus estudiantes no poseían cuentas electrónicas. Al parecer, esto da cuenta de que las características de los nativos digitales no aplican en su totalidad a los jóvenes que han nacido en la era de la tecnología, puesto que muchos de ellos, dado su realidad económica, han nacido lejos de un computador, al que solamente tienen acceso en los establecimientos educacionales.

5.3.5. Escritura colaborativa en un entorno wiki

En las últimas décadas, en el contexto de CALL (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador) y CMC (Comunicación Mediada por el Computador), ha emergido una cultura de la escritura digital, que da cuenta del carácter multidimensional de las herramientas tecnológicas que propician la interacción y colaboración entre los escritores, a través de distintas formas de comunicación sincrónica o comunicación real. . Dentro de las herramientas tecnológicas diseñadas para dinamizar los procesos de escritura se encuentran: los blogs, los foros virtuales, el Google Docs, las wikis. Cada una de estas herramientas posee aplicaciones que pueden potenciar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Esta última herramienta es una de las más útiles para la escritura en línea puesto que provee un conjunto dinámico de aplicaciones para el desarrollo de la escritura (Richardson, 2006), que permite una mejor planificación de los procedimientos de escritura y facilita las etapas de revisión, corrección, reorganización y edición de un texto.

Una wiki[1] es un tipo de web que permite a los usuarios trabajar de manera colaborativa mediante la construcción de textos que pueden ser fácil y rápidamente editados por los usuarios que acceden a él (Bartolomé, 2008; Loyo & Rivero de Magnazo, 2005). Según Cabero (2007), las herramientas wiki se caracterizan porque permiten la creación de documentos de manera sencilla y rápida, la edición por varios usuarios de manera sincrónica y asincrónica, provee un historial de cambios que permite acceder a las primeras versiones del documento actualizado, facilita la visualización de los cambios introducidos en las diversas versiones de un documento, permite crear nuevas páginas y propicia el trabajo colaborativo en formato hipertextual de manera rápida y efectiva.

La aplicación de wikis para el desarrollo de proyectos de escritura favorece la implementación del enfoque de proceso y la asunción de esta modalidad como una actividad social. Una de las principales ventajas que ofrece esta herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es potenciar al máximo la producción colectiva de conocimiento (Bartolomé, 2008). Por lo tanto, hace posible tanto la aplicación de enfoques cognitivos y socioculturales como el trabajo colaborativo.

La colaboración en la producción de un texto escrito utilizando una wiki conduce a los estudiantes a adquirir distintas responsabilidades en función de una sola meta, donde el recurso tecnológico sirve de mediador en las etapas de interacción, comunicación y reflexión de ideas que surgirán durante el proceso de construcción del texto. Estudios preliminares en el uso de wikis para tareas de escrituras colaborativas en el aprendizaje de una segunda lengua señalan que los estudiantes aumentan la cantidad de escritura, desarrollan más confianza en sus escritos y encuentran este tipo de tareas más motivadoras (Kovacic, Bubas & Zlatovic, 2007; Mark & Coniam, 2008,). Por su parte, Lee (2010), realizó un estudio con wikis para promover la escritura colaborativa por un periodo de 14 semanas con una muestra constituida por 35 estudiantes

[1] Término hawaiano que significa rápido.

universitarios. Los resultados demostraron que la creación de wikis tenía un impacto positivo en el desarrollo de la expresión escrita a través de una actividad colaborativa, puesto que las características de esta herramienta facilitan la comunicación sincrónica y asincrónica.

Del mismo modo, el trabajo de escritura en una wiki ofrece también otro tipo de ventajas, tales como el recibo de retroalimentación de pares y profesores, y la posibilidad de escribir para una audiencia real a través de la comunicación con personas de cualquier parte del mundo. Éstos y otros aspectos anteriormente señalados representan una gran motivación para el estudiante que lo estimulan a seguir escribiendo (Daiute, 2000).

5.3.6. El *feedback* en la enseñanza de la escritura

El *feedback* (o retroalimentación) es aquella información que recibe un estudiante acerca de su desempeño en una tarea específica, principalmente, de su profesor. Éste implica dar a conocer errores, correcciones a dichos errores, destacar los aspectos positivos del trabajo realizado, entre otros comentarios posibles que puede hacerse al trabajo de un alumno. El *feedback* es muy importante en el proceso de aprendizaje, pues es lo que permite al estudiante avanzar, al ser capaz de superar sus debilidades y reconocer sus fortalezas.

En el caso de la enseñanza de la escritura, Perpignan (2003) afirma que el *feedback* debe ser entendido como un diálogo en desarrollo más que un comentario evaluativo unidireccional, lo que implica la contribución de varios participantes en la construcción social de un texto. De esta manera, la autora define *feedback* como cualquier manifestación de la intención del docente de guiar al estudiante, desde signos gráficos, como subrayados o signos de interrogación, hasta comentarios escritos.

En cuanto a los tipos de *feedback*, dos recurrentemente mencionados son el correctivo y *el* positivo. El primero se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna de las estructuras en el uso de la lengua está incorrecta, cuya función es proporcionarle información importante para que la utilice de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados (Ferreira 2006). El *feedback* positivo, por su parte, se refiere a un reconocimiento de que el estudiante ha realizado acciones valoradas y a su refuerzo. Su papel en el aprendizaje es muy importante, ya que aporta en la motivación del alumno. De estos dos, el *feedback* correctivo ha sido el más estudiado.

Ellis (2009) clasifica las diversas estrategias con las que cuenta un docente para entregar *feedback* correctivo en seis tipos. El *feedback* correctivo directo, donde el profesor explicita la forma correcta; el indirecto, donde indica la existencia de un error, pero no lo corrige; el metalingüístico, donde da alguna pista metalingüística que le permita al estudiante corregir su error. También está la focalización del *feedback*, que se clasifica, a su vez, en focalizado, donde el docente se enfoca en una o dos formas lingüísticas problemáticas, y desfocalizado, donde intenta corregir todos o la mayoría de los errores. Además, están el *feedback* electrónico, donde el profesor hace referencia a un error y entrega un hipervínculo en el cual el alumno encontrará ejemplos del uso correcto; y, finalmente, la reformulación, usado en la enseñanza de segundas

lenguas, donde un hablante nativo reformula por completo el texto del estudiante con el fin de imprimirle naturalidad.

La respuesta de los estudiantes al *feedback* es muy relevante. Lázaro (2008) indica que un *feedback* eficaz se caracteriza por "forzar a los alumnos a desempeñar un papel activo, tomar las necesidades del alumno como punto de partida, ofrecer evidencia positiva, ser claro y preciso y ser equilibrado en términos de forma, contenido y estilo" (Lázaro, 2008: 362). Amaranti (2010), basada en Veslin & Veslin (1992), afirma que los comentarios incorporados en los textos escritos de los alumnos deberían ser comprensibles para ellos, en un lenguaje claro, donde se eviten abreviaturas y variedades de términos que los confundan, específicos, descriptivos de logros y de lo que falta por aprender y ser constructivos.

Finalmente, en el estudio realizado por Perpignan (2003) se concluye que una de las principales reacciones de los estudiantes frente a la entrega de *feedback* en sus textos es que su forma de lidiar con la autoridad del profesor cambia, ya que entienden mejor el rol del *feedback* en su proceso de aprendizaje, los principios pedagógicos del docente y las metas que ambos comparten.

Como consecuencia de este conjunto de aportes teóricos, en lo que sigue presentamos y discutimos una propuesta de secuencia didáctica que busca asumir los principios ya comentados.

5.4. Sistemas de creencias pedagógicas

En el estudio de las creencias, se ha develado que estas son ideas que los docentes tienen acerca de sus procesos de enseñanza, diversos autores han señalado cómo denominar tales fenómenos. En el desarrollo de la investigación en el área de la cognición docente, Borg (2003) propone una diversidad nominal y conceptual de definiciones que recopila en su estudio *Teacher cognition in language teaching*. Para el autor, tales concepciones han sido abordadas por diferentes autores que han denominado de diverso modo dichas ideas. Spada (1992) ha denominado conocimiento pedagógico específico (*specific pedagogical knowledge)*, Golombek (1998) lo ha descrito como conocimiento práctico personal (*personal practical knowledge - PPK)*, Woods(2002) como creencias, supuestos y conocimiento (beliefs, assumptions, knowledge BAK). Todos estos conceptos se elaboraron inicialmente con un foco inicial de toma de decisiones y efectividad del profesor. Actualmente el foco predominante es la comprensión del conocimiento del profesor. Es decir, la cognición docente emerge como un concepto multidimensional que incluye argumentos filosóficos como los de Fenstermacher(1994) y Orton (1996) quienes postulan que la separación de las nociones de creencias y conocimiento del profesor es problemática. En este sentido Borg (2003) usa el término cognición docente como un término inclusivo que abarca la complejidad de la "vida mental" de los profesores, o sea, lo que los profesores piensan, saben o creen en relación al ejercicio de su trabajo.

Los autores antes mencionados coinciden en que las creencias que se establecen tempranamente en la vida son resistentes al cambio incluso en un contexto de contradicciones evidentes. Sin embargo Borg (1999) señala que los profesores pueden replantear sus teorías si el contexto o

temática instruccional es incierta o no está claramente definida. Por su parte Almarza (1996) establece una diferencia entre cambios cognitivos y cambios conductuales, y serían estos últimos los que los programas de capacitación podrían inducir con mayor efectividad. Cabaroglu y Roberts (2000) plantean una interrogante clave en este tema *¿Cuál es la naturaleza de los cambios observados en la estructura (lo que el profesor piensa) y contenido (la manera en que los individuos jerarquizan y organizan sus sistema de creencias) de de las teorías personales de los profesores, en diferentes etapas de su programa de formación?* (p.234). La respuesta a esta interrogante de acuerdo a investigaciones de los autores indica que a pesar de que nos es posible lograr cambios significativos en los contenidos de las teorías personales de los profesores, sí es posible modificar el desarrollo y organización de dichos contenidos. En otras palabras, es posible influir en la reordenación o sistematización de los contenidos de las teorías personales o creencias de los profesores.

Para esta investigación proponemos el concepto de teorías personales sobre escritura, basados en los aportes de Borg (1999), en relación a la posibilidad de resignificación de la importancia de las teorías personales de los docentes. Por su parte Sendan y Roberts (1998) postulan que las teorías personales un sistema subyacente de constructos a los que los profesores recurren cuando evalúan, clasifican, guían y piensan acerca de la práctica pedagógica. Spada (1992) propone el concepto de conocimiento práctico personal, el cuál en esta investigación se refiere al conocimiento práctico personal que los docentes declaran sobre la enseñanza de la escritura.

Para fines de esta investigación y considerando los aportes de Borg (1999), Sendan y Roberts (1998) y Spada (1992), se entenderá por "teorías personales sobre escritura" a un sistema subyacente de constructor y de conocimiento práctico personal sobre una disciplina en específico, en este caso la enseñanza de la escritura, a los que los docentes recurren cuando piensan o evalúan sus procesos de enseñanza. Además, seguimos a Borg en relación a la posibilidad de resignificación de la importancia de las teorías personales de los docentes.

5.5. Evaluación de los textos

Se ha avanzado mucho en la descripción y explicación de los procesos cognitivos que subyacen a la producción de los escritos (Flower y Hayes, y otros). Al mismo tiempo, diferentes autores han propuesto modelos explicativos del proceso de producción escrita (autores). Los modelos han puesto énfasis en diferentes aspectos del proceso como el trabajo de la memoria, el papel de los conocimientos previos, la función de los aspectos emocionales, entre otros.

Uno de los aspectos en los que es necesario seguir avanzado es en cómo evaluar la calidad de los escritos considerando los la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje de la escritura.

Históricamente han surgido diferentes propuestas para abordar este desafío. Revisamos, en primer término, los estudios sobre madurez sintáctica, para luego comentar diferentes aportes provenientes desde el ámbito de la lingüística y la pedagogía.

Uno de los indicadores de la calidad de un texto es la construcción sintáctica que lo estructura. Este componente revela si el escritor posee la capacidad para producir estructuras sintácticas

adecuadas y apegadas a las normas gramaticales. Un concepto que se ha asociado a esta capacidad es el de madurez sintáctica, proveniente de la gramática generativa. Es definido como la habilidad de construir estructuras de una complejidad sintáctica creciente, de acuerdo con la edad del individuo (Olloqui, 1991 basada en Hunt, 1970).

La densidad sintáctica, sin embargo, no siempre es signo de buena producción escrita. Como observa Véliz (1999), en el caso de escolares o escritores inexpertos no hay un control del uso de procesos de subordinación, por lo que la construcción de estructuras complejas se asocia a textos poco coherentes y poco eficaces comunicativamente. Esto se debe a que "los sujetos pasan por fases de transición en las que construyen oraciones extremadamente largas cuya aceptabilidad es discutible" (Véliz, 1999: 182)

Además, se establece una relación entre la densidad sintáctica y el modo de organización del discurso. En su estudio sobre complejidad sintáctica y modo del discurso, Véliz (1999) concluye que el modo argumentativo presenta una mayor complejidad sintáctica en relación a los modos narrativo y descriptivo, ya que las oraciones argumentativas son más extensas, muestran altos índices de subordinación y de profundidad de incrustación. Desde otra perspectiva, contrario a lo que se entiende por madurez sintáctica, se observa que en textos escritos por expertos, como los especializados descriptivos, se presentan oraciones menos complejas y de menor longitud (Cabre & Estopa, 2005: 75).

En las últimas décadas ha sido posible constatar un notable perfeccionamiento de las prácticas evaluativas (Gimeno, 1999). En el ámbito nacional, encontramos varias propuestas sobre cómo evaluar textos escritos desde diferentes miradas. Parodi (2000) propone una pauta para evaluar textos argumentativos desde una perspectiva cognitivo/textual. Para ello, propone una serie de criterios orientados a valorar la organización textual discursiva, así como parámetros de cohesión y coherencia a nivel macro, micro y superestructural. La aplicación de su pauta revela que un número importante de sujetos no alcanza un nivel de competencia madura. Los hallazgos demuestran que los bajos logros se relacionan con un escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas para abordar los aspectos macroestructurales de los textos argumentativos.

6. Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma de la investigación acción, dado que se realizó por docentes investigadores interesados en averiguar sobre el rol de la escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje (Burns 2009; Mills, 2007;Mertler, 2006) en Enseñanza Media. Así se entiende por investigación-acción a una averiguación sistemática conducida por docentes para conseguir información sobre cómo operan los estudiantes, cómo aprenden y cómo enseñan los docentes (Mertler, 2006: 2).

La metodología de investigación es cuali – cuantitativa, pues pretende explicar razones del comportamiento de los sujetos participantes analizando las opiniones de los profesores, la calidad general de los escritos y las secuencias didácticas (Nvivo y rúbricas). La temporalidad del orden

de implementación de la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos será secuencial: recolección y análisis de datos uno tras otro (cualitativo, cuantitativo, cualitativo) (Ivankova y Creswell en Heigham,J. & Coker,R. (Ed) 2009: 138).

La organización metodológica del proceso de investigación, se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 1. Fases de la investigación

FASE DE DIAGNÓSTICO	FASE DE IMPLEMENTACIÓN (sub - etapas)	FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN
- Entrevistas semi – estructuradas a los docentes participantes. - Análisis de la calidad de los textos producidos por los estudiantes.	**1.** Capacitación de 12 docentes en el uso de wikis, 45 horas cronológicas. **2.** Diseño conjunto entre los docentes investigadores y los docentes participantes de una secuencia didáctica sobre escritura. (45 hrs). **3.** Aplicación y monitoreo de las secuencias didácticas diseñadas. (20 hrs).	- Realización de una segunda entrevista semi-estructurada a los docentes participantes. - Análisis de la calidad de los textos producidos por los estudiantes posterior a un proceso de aprendizaje con wikis.

En la fase de diagnóstico se realizó el primer levantamiento de datos: entrevistas y aplicación de diagnósticos de escritura a los estudiantes de los docentes participantes. En la fase de implementación se consideró la capacitación a los docentes, el diseño de las secuencias didácticas, la aplicación y el monitoreo de ellas. En la fase de evaluación, se repitieron las actividades de la primera fase. En la figura siguiente, se expresa las fases de implementación del proceso de escritura propiamente tal[2].

Figura 1. Modelo de investigación en relación con tareas de escritura

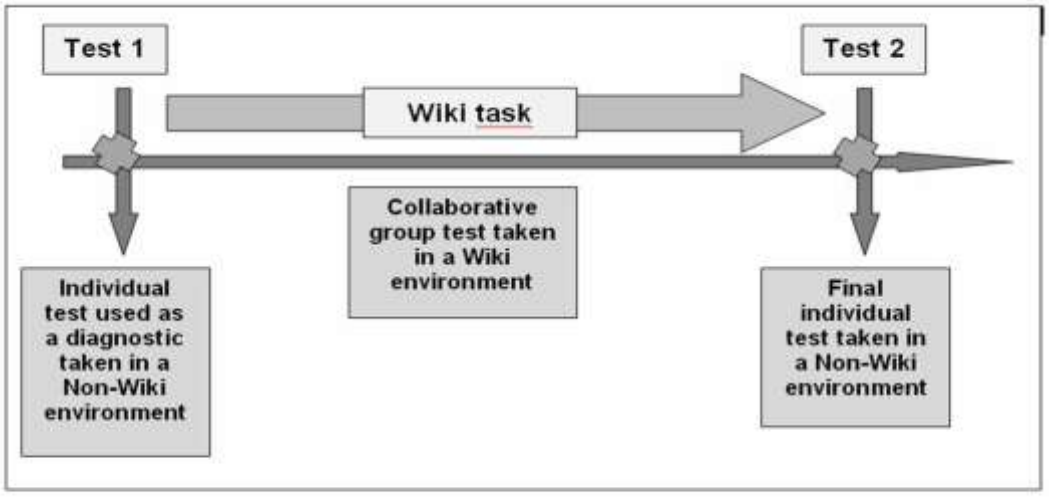


Fig.4. Research process

[2] La figura fue elaborada por uno de los grupos de tesis de pregrado del equipo.

Como evidencia la figura, en la primera fase consistió en la recogida de datos para estimar el estado inicial de las habilidades de escritura, luego se desarrolló la fase de implementación y la tercera fase, consideró la aplicación del test 2 para evaluar el impacto de la intervención didáctica de escritura con wiki.

6.1. Los participantes

6.1.1. Los docentes

Los sujetos informantes fueron: (a) 5 docentes de español que se desempeñan en el nivel de enseñanza media (b) 6 docentes de inglés que se desempeñan en el nivel de enseñanza media y (c) la totalidad de los estudiantes de 1 curso por cada docente participante. Los participantes pertenecen a Liceos Municipales de la Región del Bío Bío y de la Araucanía de Chile.

Los datos que presentamos en los resultados pertenecen a 6 profesores: tres de "Inglés" y tres de "Lenguaje y comunicación". Los docentes participantes realizaron sus estudios superiores en universidades públicas y privadas de las regiones del Bío – bío y Metropolitana. Los años de servicio oscilan entre uno y 26, con un promedio de 6,3.

En cuanto a los establecimientos educacionales en los que se desempeñan, cuatro de ellos se sitúan en la región del Bío – bío, particularmente en las comunas de Curanilahue, Cobquecura, Coronel y Hualpén; y dos de ellos en la región de la Araucanía, específicamente en la comuna de Purén. Cabe mencionar que cinco de ellos ejercen docencia en liceos científico – humanistas, de los cuales uno corresponde a un liceo Bicentenario; y el restante es un liceo técnico industrial.

En relación con el manejo de TICs de los profesores, tras aplicar una encuesta, se observó que la gran mayoría de los docentes usa siempre internet y mantiene una cuenta de correo electrónico. Al mismo tiempo, son usuarios permanentes de de programas computacionales como procesadores de texto o de presentaciones gráficas (Power Point). De lo anterior se concluye que los participantes de la experiencia tienen un manejo computacional a nivel usuario (Ver anexo 1).

6.1.2. Los estudiantes

En total participaron 264 estudiantes en la fase inicial y 116 en la fase de evaluación. Se trata de los estudiantes de Enseñanza Media pertenecientes a un curso de cada uno de los profesores participantes: 12 cursos al inicio y 6 al final. Los estudiantes tenían una edad promedio general de 16 años. Los cursos a los que pertenecían eran 8º Básico, 1º, 3º y 4º de Enseñanza Media.

Para conocer su nivel de uso de herramientas informáticas, se les aplicó la misma encuesta que se le aplicó a los profesores (ver anexo 2). Los resultados permiten señalar que los aspectos en los que presentan mayor dominio es en uso de Internet para buscar información, el uso de correo electrónico, el uso de Power Point, de Chat, facebook, y el uso del sistema operativo windows. Las áreas que demuestran menos dominio es en el uso de planillas de cálculo, el uso ético de la información de la red en términos de que no comprenden la idea de plagio, diseño de formatos como web, blogs y otros.

6.2. Requisitos de selección de los participantes

Los requisitos que cumplieron los docentes y estudiantes seleccionados fueron los siguientes:

- Docentes de enseñanza media en ejercicio en establecimientos educacionales municipalizados.
- Docentes que incorporaran la enseñanza de la escritura en sus planificaciones de la asignatura
- Docentes pertenecientes colegios que cotaran con salas de computación conectadas a Internet
- Docentes pertenecientes a colegios que contaran con un coordinador de enlaces
- Los estudiantes de uno de los cursos de los profesores que participaron de la investigación.

6.3. Obtención de las muestras

Presentamos los datos, organizados según los tipos de participantes:

6.3.1. Los profesores

Los docentes participaron en las siguientes actividades:

a) una entrevista personal

b) Una capacitación de 120 horas

c) Una visita al aula

Con el fin de develar las concepciones que subyacían a los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y profundizar en los significados que los docentes otorgan a dicho proceso se utilizó como técnica de recolección de datos, dos entrevistas semi-estructuradas que fueron diseñadas por las investigadoras tomando como base fundamentación teórica pertinente a la temática (Ver anexos 3). En total, se realizaron 19 entrevistas: 12 antes de la capacitación (al inicio del curso de enero) y 6 una vez concluida la experiencia de intervención didáctica con los estudiantes de sus establecimientos. La diferencia en el número de entrevistas se debe al hecho de que no todos los profesores participantes pudieron llevar adelante la implementación de la secuencia didáctica en el aula. Las razones se relacionan con el hecho de que en total 6 de los 12 profesores (3 de inglés y 3 de lenguaje) lograron llevar adelante la secuencia. Las razones se debieron a las movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el presente año. Dicha situación provocó que algunos establecimientos al reiniciar sus actividades luego de la toma prolongada, decidieran reorganizar sus planificaciones para priorizar contenidos y, en otros casos, los desmanes producidos en los laboratorios de computación, imposibilitó el uso de dichos recursos para los fines de la investigación.

Las entrevistas constaban con alrededor de 20 preguntas relacionadas con las siguientes áreas temáticas:

- experiencia con escritura
- deas sobre el proceso de escritura
- importancia, metodología

- proceso y evaluación de la escritura
- tipo de escritos
- dificultades y recursos de apoyo.

Las preguntas de las entrevistas fueron piloteadas y validadas mediante su aplicación a docentes de establecimientos que no participaron en esta investigación. Los resultados de dicha experiencia, nos permitieron reorganizar la entrevista y reformular algunas preguntas que fueron poco comprendidas. Después de la validación del instrumento, durante la primera semana de enero del presente año, y siguiendo un protocolo general de entrevistas, se aplicó el instrumento a docentes participantes. Las segundas entrevistas se realizaron en su mayoría en el mes de octubre en la última reunión de trabajo con los profesores participantes. Todas las entrevistas, se realizaron en salones de clases de la UCSC y se cauteló que estuvieran aisladas de ruidos externos. Las entrevistas fueron recogidas con ayuda de grabadoras digitales. Los materiales fueron almacenados en archivos de audio los que fueron utilizados para la realización de transcripciones a ortografía corriente.

El objetivo de esta actividad era develar las concepciones que subyacían a los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y profundizar en los significados que los docentes otorgan a dicho proceso. Interesaba sobre todo averiguar si la experiencia adquirida durante la capacitación y la implementación de las secuencias provocaban cambios en las ideas personales que sobre escritura presentaban los docentes.

En segunda instancia, los docentes fueron capacitados en 10 diez sesiones intensivas de 9 horas cada una y de 5 reuniones de seguimiento. En total esta actividad tuvo una duración de 120 horas pedagógicas (presencial y no presencial). Durante la actividad, se abordaron temas como los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, la escritura como proceso y actividad comunicativa, feedback, uso de wiki y diseños de materiales didácticos.

En este marco, los docentes de los liceos diseñaron un conjunto de actividades que consideraban el desarrollo de una secuencia didáctica para propiciar en el aula la producción de un texto escrito funcional en inglés y en español (biografía, carta, ensayo o columna de opinión) de manera colaborativa y con apoyo de la herramienta wiki. Tras varias revisiones de los materiales elaborados por los profesores, como las guías de trabajo, la organización temporal de trabajo, logramos estabilizar los diseños que se implementaron en el aula.

6.3.2. Los estudiantes

Para obtener los escritos que nos permitirían evaluar la efectividad de la implementación de la secuencia didáctica, los docentes inglés y lenguaje que participaban en la investigación, solicitaron a sus estudiantes que realizaran una tarea de escritura antes y después de la intervención didáctica. Para ello, se les pidió que redactaran textos no literarios. Los estudiantes de los cursos de inglés escribieron biografías, comentarios a películas o trípticos. Los estudiantes de lenguaje escribieron columnas de opinión, ensayos o cartas solicitud. Para producir estos materiales, el

equipo de investigación en conjunto con los profesores participantes, elaboramos un instrumento que solicitaba un escrito producido en tres fases: primeras ideas, organización de las ideas y elaboración de texto extenso (10 líneas en inglés y 20 líneas en español). La prueba solicitaba la elaboración de escritos producidos para lectores ficticios y consideraba la publicación en un medio digital. Por lo tanto, se intentó poner al estudiante en una situación comunicativa verosímil (Ver Anexos 4 muestras de pruebas).

Antes de la aplicación de las pruebas, los profesores informaron a sus estudiantes que estos materiales serían parte de una investigación. Tanto la recogida de datos inicial como final se realizó en horas de clases normales en el marco de las clases de inglés o de lenguaje regulares.

Una vez aplicadas las pruebas, se realizaron distintas fases de análisis de los escritos. La primera de ellas, fue escanear las pruebas, luego digitalizar en Word los escritos tal cual habían sido redactadas por los estudiantes, razón por la cual no se corrigieron faltas ortográficas o de redacción.

6.3. Las unidades de análisis

Las unidades de análisis para esta investigación fueron las siguientes:

a) 11 secuencias didácticas de entre 10 a 16 horas pedagógicas implementadas para favorecer la escritura con apoyo de wiki.

b) 18 entrevistas realizadas a los profesores participantes al inicio de la capacitación en uso de wiki y en la enseñanza de escritura con enfoque comunicativo y de proceso.

c) 264 textos en español y en inglés producidos por estudiantes de Enseñanza Media en el marco de dos pruebas tareas de escritura: una de diagnóstico y una posterior a la implementación de la secuencia.

6.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se realizaron tres procedimientos: uno para cada unidad.

a) Secuencia didáctica: el diseño de la secuencia se basó en la metodología de proyectos propuesta por Camps y su equipo (2003)[3] y en el protocolo de instrucción protegida propuesto de Echevarria et al. (2008) [4]. Sobre el primero interesaba que las secuencias didácticas se ajustaran al esquema de los proyectos de lengua, es decir, como un plan de trabajo libremente escogido por los estudiantes con el objetivo de hacer algo que les interesara, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Existen diferentes tipos de proyectos: unos orientados a saber, otros a hacer. Escogimos trabajar con esta metodología dado que se trata de propuestas que requieren de la participación activa del alumnado en la producción de textos. Desde esta perspectiva, la literatura ha destacado la capacidad motivadora de este tipo de actividades.

[3] Camps, A. (comp) (2003) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Graó.

[4] Echevarria J, Vogt M, & Short DJ (2008) *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston, MA: Pearson, Allyn and Bacon.

En relación con el segundo modelo, trabajamos con la propuesta SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), modelo que utiliza en los Estados Unidos como un método basado en investigación, por lo que se encuentra validado. La propuesta ofrece un efectivo apoyo a las necesidades académicas de quienes aprenden ingles como una segunda lengua. Al mismo tiempo, para el caso de la enseñanza en español, también resulta útil, porque se puede asumir que en muchas ocasiones el lenguaje escolar resulta complejo de aprender por lo que esta metodología resulta en un gran apoyo.

El modelo SIOP se caracteriza por el desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y sociolingüística.) en base al trabajo con contenidos asociados a distintas áreas de especialidad. El aprendizaje del lenguaje es promovido a través de la interacción social donde los docentes guían a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas en situaciones contextualizadas. El modelo considera algunos componentes que están estrechamente interconectados: preparación de una clase (lesson preparation), activación de conocimientos previos (building background), estímulo significativo (comprehensible input), estrategias de enseñanza –aprendizaje (strategies), interacción (interaction), práctica y aplicación (practice/application), desarrollo de una clase (lesson delivery) y, revisión y evaluación (review/assessment) (Echevarría,Vogt y Short 2008).

Las secuencias didácticas fueron elaboradas en conjunto entre los docentes participantes y las investigadoras. Dividimos a los profesores en cuatro grupos los que fueron asignados a una investigadora según subsector: las académicas de inglés tutoriaron a los profesores de dicha lengua, y las de español, trabajaron con los docentes del Lenguaje y Comunicación.

Antes de comenzar la tutoría, el equipo decidió las fases generales de la secuencia y elaboró una pauta para analizar las propuestas considerando los rasgos de los proyectos de lengua, las indicaciones del modelo SIOP, los requerimientos que imponía el uso de wiki y el trabajo colaborativo, y el enfoque de escritura como proceso (Ver anexos 4).

Las propuestas de secuencias didácticas elaboradas por los profesores revisada por cada investigadora entre dos a tres oportunidades. Los criterios de evaluación se vincularon con los siguientes rasgos[5]:

- Consideración de las fases de la secuencia didáctica de escritura (negociación de la tarea, pre, durante y pos escritura),
- Niveles de coherencia entre las fases y los objetivos de aprendizaje,
- Calidad de los materiales, pertinencia de la evaluación,
- Pertinencia de las tareas sincrónicas y asincrónicas con y sin wiki
- Lugar y tipo de retroalimentación del docente a los escritos en la wiki
- Distribución de roles entre los estudiantes-escritores, entre otros (ver anexo)

[5] Para más detalle, revisar Anexo XX

Cada revisión consideró la valoración de la descripción de las actividades de cada clase (inicio desarrollo y cierre), guías de trabajo y evaluaciones. Para evaluar la calidad de las secuencias didácticas, elaboramos pautas de cotejo que nos permitieron monitorear el diseño.

Una vez que contamos con todos los materiales a la vista y con la seguridad de que la secuencia se ajustaba a los rasgos señalados, los docentes comenzaron a implementar las secuencias en el aula.

c) Para analizar los materiales correspondientes a la tarea de escritura, presentamos en esta oportunidad tres tipos de análisis: uno aplicado a los textos producidos antes y después de la intervención en ambos subsectores, otro aplicado a la totalidad de los textos diagnósticos de Lenguaje y Comunicación y otro aplicados solo a los textos de lenguaje y comunicación para caracterizar los aspectos lingüístico gramaticales. En la siguiente tabla presentamos los datos.

Tabla 2. Tareas de escritura, tipo de análisis y número de textos

Subsector	**Tipo de análisis**	**Fase de la prueba**	**Número de textos analizados**
Lenguaje y Comunicación e Inglés	1. Tarea, contenido, organización, uso de la lengua, aspectos retóricos	Diagnóstico y salida	232 (116 de inglés y 36 de lenguaje)
Lenguaje y Comunicación	2. Tarea, contenido, organización, uso de la lengua, aspectos retóricos	Diagnóstico	264
Lenguaje y Comunicación	3. Elementos gramaticales y textuales	Diagnóstico	96

Para el primer y segundo caso, evaluamos la totalidad de textos producidos en inglés y lenguaje antes intervención. Se trata de 264 textos producidos en la fase de diagnóstico. Para el análisis elaboramos rúbricas ad hoc (Ver Anexos 5) basados en las propuestas de evaluación del Diploma del Bachillerato Internacional[6] y de la rúbrica para evaluar exámenes escritos de la Universidad de Cambridge.[7] Tales criterios han sido alineados con los mapas de progreso para escritura en lengua materna e inglés como lengua extranjera.

Para el tercer caso, la metodología de investigación es descriptiva y transversal, y el enfoque es cuantitativo. El análisis de los textos se realizó considerando, entre otros indicadores, número de palabras, número de párrafos, tipos de oraciones, variedad de conectores, signos de puntuación, entre otros.

Con los materiales que nos entregaron los cuatro profesores que implementaron las secuencias: (3 de inglés y 1 de lenguaje)[8] 98 textos en inglés y 18 textos de Lenguaje y de inglés, en total, 232

[6] International Baccalaureate Organisation, 1996.
[7] CAE Handbook, Cambridge ESOL: Universal Writing Rubric
[8] Existen dos casos de profesores que a la fecha de entrega de este informe no habían mandado la prueba de escritura de salida.

textos producidos en 4 cursos, analizamos las mejoras en la escritura que provocó la implementación de la secuencia didáctica. .

Los criterios considerados para la elaboración de las rúbricas fueron los siguientes:

Tabla 3. Criterios de evaluación para valoración de los textos

Criterios	Indicadores
1. Tarea	Desarrollo del escrito según las instrucciones
2. Contenido	Desarrollo y relevancia del contenido
	Ajuste al género discursivo solicitado
3. Organización y Cohesión de la información	Organización de las ideas en párrafos
	Cohesión (Los mecanismos de cohesión no inducen a ambigüedad: uso de conectores, elementos anafóricos)
4. Uso de la lengua	Fluidez (Variados mecanismos de recurrencia: elementos de sinonimia)
	Precisión léxica
	Precisión gramatical
	Precisión ortotipográfica
5. Aspectos retóricos	Ajuste a los objetivos comunicativos del texto
	Organización retórica de los párrafos (descripción, argumentación, entre otros)
	Consideración al lector
	Ajuste al género discursivo solicitado
	Registro/Estilo
	Trabajo colaborativo

Los criterios de la tabla fueron traspasados a rúbricas donde se dispusieron en términos de descriptores de logro. Se aplicaron los cinco criterios generales tanto a los textos producidos en inglés como en lenguaje. Solo se hicieron adaptaciones en los descriptores según los tipos de textos y la tarea.

b) Las entrevistas fueron transcritas a ortografía corriente y fueron almacenadas en archivos Word para su posterior análisis. Las codificaciones se realizaron con apoyo del software QSR.NVivo, que facilitó la tarea de almacenamiento, sistematización y codificación de los textos. El análisis de la información se realizó siguiendo el esquema de tareas para el análisis de datos propuesto por Miles y Huberman (1994), quienes plantean que en el análisis de los datos cualitativos se distinguen tres fases: la primera, denominada etapa de 'reducción de los datos', que se refiere a la selección de la información para hacerla más manejable; la segunda, la etapa de 'síntesis y agrupamiento de los datos' y, finalmente, la etapa de 'verificación de los resultados'.

Para la etapa de reducción de los datos, se procedió a separar los segmentos de los discursos de los docentes relacionados con las categorías definidas previamente y las preguntas realizadas en las entrevistas. Al mismo tiempo, se pero se consideraron tópicos que emergieron de la conversación. Los segmentos de discurso se denominaron 'unidades' y su identificación se realizó con un criterio temático, es decir, se identificó y seleccionó unidades en función de un tópico. En el Nvivo se procedió a categorizar las unidades, es decir, clasificamos las unidades que tenían una

idea común. En total identificamos las siguientes doce categorías: dificultades en la enseñanza de la escritura, estrategias de enseñanza , evaluación, expectativas del curso, experiencia con escritura, frecuencia de escritura, ideas sobre escribir, importancia de la escritura, metodología de escritura, proceso de enseñanza de escritura, recursos de apoyo, retroalimentación, tipos de escrito y trabajo colaborativo.

Luego de categorizar las unidades temáticas, fue necesario distinguir aquellas categorías, que a pesar de contener una idea o tema común, poseían elementos que las diferenciaban y que contenían muchas unidades identificadas. De este modo, se constituyeron subcategorías que se agruparon junto a su respectiva categoría y a las que se les determinó la frecuencia de aparición en los discursos de los docentes.

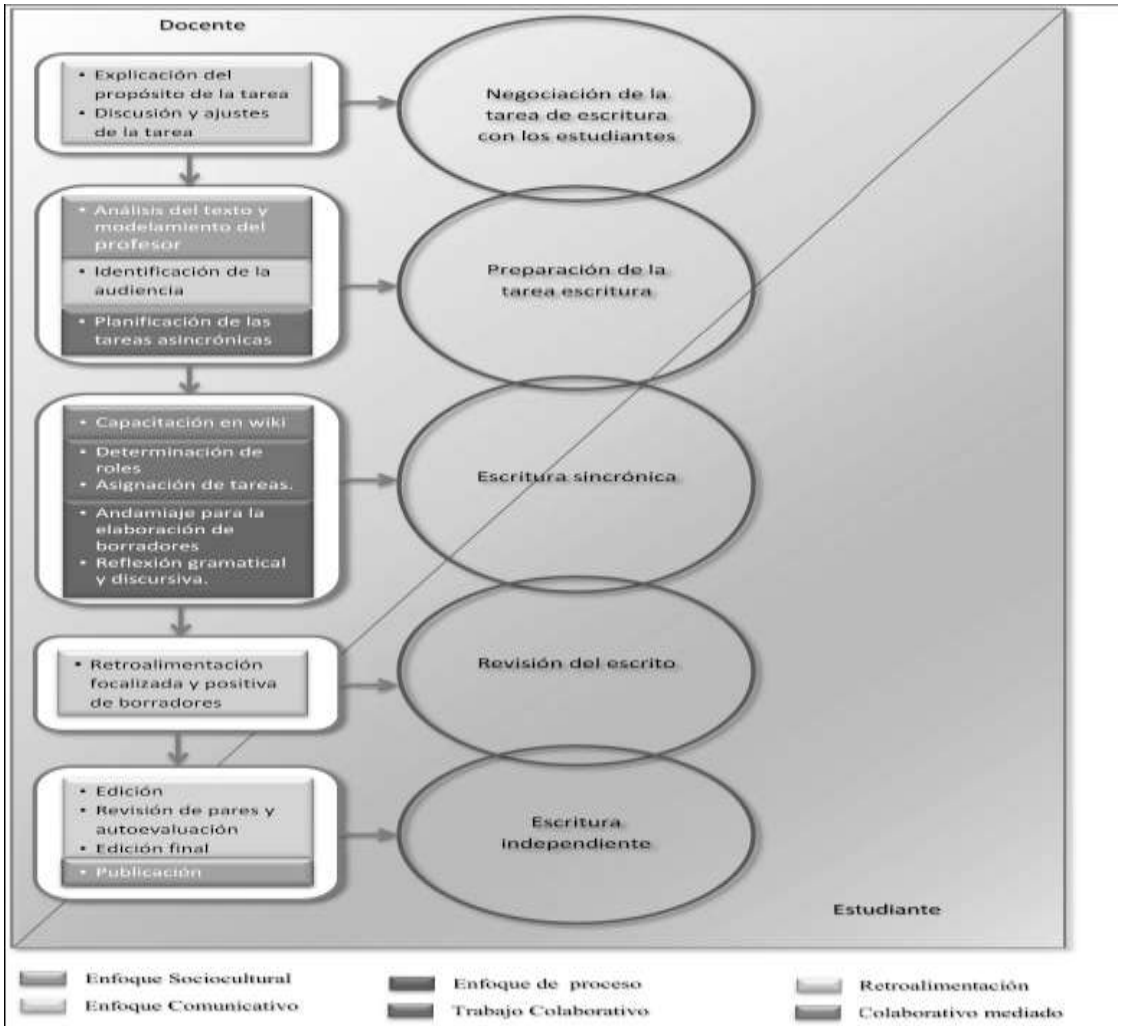
7. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este preinforme son preliminares. Hemos organizado los datos en tres partes: aquellos referidos a la propuesta de secuencia didáctica, aquellas obtenidas de la evaluación y caracterización lingüística de los textos producidos antes y después de la implementación, y aquellos que dan cuenta de las teorías personales sobre escritura obtenidos a partir de las entrevistas hecha a los profesores participantes.

7.1.1. Propuesta de secuencia didáctica

La propuesta de secuencia didáctica que presentamos a continuación fue elaborada por un equipo constituido por académicas de lengua materna y de inglés como lengua extranjera, en conjunto con 12 profesores de Enseñanza Media de Liceos Municipales de la Región del Bío Bío y de la Araucanía de Chile. Tras varias revisiones de los materiales elaborados por los profesores, como las guías de trabajo, la organización temporal de trabajo, logramos estabilizar una secuencia de actividades que pasamos a presentar en la siguiente figura.

Figura 2. Propuesta de secuencia didáctica con apoyo de Wiki



La figura 2 presenta en la parte central cinco fases del proceso de escritura: la negociación de la tarea de escritura con los estudiantes, la preparación de la tarea de escritura, una fase para la escritura sincrónica, la fase de revisión del escrito y la fase final de escritura independiente. Las cinco fases han sido expresadas de manera secuenciada mediante círculos que se traslapan, pues como es sabido, la tarea de escritura es recursiva, por lo tanto, es muy difícil establecer límites absolutos entre cada fase.

En la parte izquierda de la figura, se ha esquematizado en recuadros la correspondencia de los aportes teóricos que sustentan cada fase del proceso de escritura. De este modo, la necesidad de negociar la tarea de escritura con los estudiantes se relaciona con el enfoque comunicativo sobre enseñanza de lengua. Dicha teoría sostiene que la actividad requiere un marco auténtico de aprendizaje, es decir, es necesario escribir para un lector real, en circuitos comunicativos verosímiles, de manera que el autor o los autores de los textos ausculten las condiciones retóricas en las cuales circulará el texto. En el caso de la experiencia que estamos reportando, uno de los profesores acordó con sus estudiantes elaborar una columna de opinión para que hiciera parte del blog del liceo. En otro caso, una profesora solicitó a sus estudiantes la elaboración de biografías de personajes representativos de su comunidad. Para ello, debían entrevistar a las personas y luego escribir una biografía breve en inglés.

El segundo recuadro de arriba hacia abajo expresa la dimensión sociocultural del proceso de escritura. Para ello, la secuencia considera en primera instancia la lectura y análisis de textos modelos. De este modo, antes de comenzar el escrito, los estudiantes revisan, comparan y discuten entre sí y con el profesor cuáles son los rasgos textuales, discursivos y multimodales (cuando lo requiere el caso) del texto que se enfrentan a escribir. Asimismo, la fase final de publicación, la consideramos parte de esta dimensión sociocultural, pues es la que se hace cargo de asumir las convenciones propias del género que los autores han decido escribir.

Bajando por los recuadros de la izquierda, nos encontramos con la identificación de la audiencia que también corresponde a la dimensión comunicativa de la tarea. Como lo señala la didáctica de la producción escrita, esta actividad tiene más significación, cuando los escritores elaboran un texto para lectores reales o verosímiles. Esta fase termina con la planificación de las tareas asincrónicas, es decir, hasta este momento los escritores acuerdan qué partes del texto preparará cada uno.

Durante la fase de escritura sincrónica, los autores revisan el funcionamiento de una Wiki. Para ello, abren una cuenta común y, siguiendo los pasos del software, se asignan roles. Este rasgo de la herramienta facilita el desarrollo de una tarea colaborativa, pues uno de los autores es el responsable de la administración de la página y los otros pueden ser escritores o editores. En este mismo proceso, los estudiantes asignan el rol de lector al docente quien con dicha función tendrá acceso al proceso de elaboración del escrito y, de ese modo, podrá realizar comentarios o *feedback* a los escritos. La revisión de los primeros borradores le permitirá al docente tomar

decisiones acerca de los apoyos a andamiaje necesario para que los estudiantes realicen las reflexiones gramaticales o discursivas necesarias para mejorar su texto. Es decir, dado que el docente tendrá acceso a los borradores, podrá identificar las principales dificultades de escritura y de ese modo, podrá detener el proceso en pos de desarrollar tareas de ejercitación específicas pata mejorar la calidad del escrito.

Durante la cuarta fase de revisión del escrito, el docente podrá realizar feedback focalizado a cada uno de los grupos mediante el *banner* de comentarios dispuesto para el lector en la Wiki. Es recomendable que los comentarios sean focalizados para que los escritores no decaigan en la tarea y, al mismo tiempo, es necesario que el lector realice comentarios positivos para así alentar el desarrollo de la tarea.

La fase final de escritura la hemos denominado independiente, pues está orientada al desarrollo de la autonomía. Si bien los escritores reciben comentarios de sus pares, es necesario que en esta etapa culmine el texto decidiendo qué observaciones asumen. El objetivo de la secuencia es que, cada vez que se repita, los escritores tiendan al desarrollo de una escritura progresivamente independiente. La línea oblicua que atraviesa la figura expresa esa idea. Al comienzo de la secuencia un fuerte apoyo del profesor en la tarea de escritura y hacia el final se promueve la escritura más independiente.

7.1.2. Comentarios propuesta de secuencia didáctica

La propuesta de secuencia didáctica que presentamos provee un conjunto organizado de fases orientadas al desarrollo de una tarea de escritura colaborativa con un enfoque de proceso. El uso de Wiki, en nuestra opinión, favorece varios rasgos que desde la teoría se recomiendan para el desarrollo de los escritos: elaboración de borradores, asignación de roles para una tarea colaborativa, posibilidad de dar feedback, modelamiento del género y desarrollo de trabajo progresivamente independiente. Al mismo tiempo, la posibilidad de elaborar un texto en equipo favorece la revisión por la misma Internet de otras herramientas como los diccionarios, el corrector gramatical, entre otros. De este modo, la carga cognitiva puede focalizarse en cuestiones más generales como los ajustes discursivos al género en el cual se escribe, es decir, los escritores pueden ocupar su trabajo en discutir acerca de los rasgos que favorecen que el texto se parezca o ajuste al género escogido.

Siguiendo a Cassany (2000), el uso de tecnologías para promover el desarrollo de escritos favorece la creación de comunidades o de personas que comparten rasgos intereses particulares. La escritura colaborativa en este caso promueve el desarrollo de escritos en coautoría cuestión que resulta más compleja en los entornos analógicos.

Desde el punto de vista de docente, proponer el desarrollo de escritos colaborativos con apoyo de Wiki le permite realizar un mejor monitoreo de las tareas. Por un lado, el docente debe revisar menos textos, pues puede organizar a sus estudiantes en grupos, lo que reduce el número de textos que revisar (dado el gran número de alumnos que componen los cursos en la educación

pública chilena) y, por otro lado, le permite realizar un mejor monitoreo de los borradores. Al ingresar a la Wiki de cada grupo como lector, puede realizar un número limitado de comentarios a modo de feedback y de ese modo focalizar de manera personalizada.

La propuesta de secuencia favorece también la motivación y el desarrollo de la autonomía, pues los estudiantes ocupan tanto el tiempo de la clase como el tiempo fuera del aula para el desarrollo de la actividad. Como los sistemas wikis dejan registro del historial de quienes contribuyen en el escrito, el profesor tiene evidencia de quiénes colaboran en el escrito y puede hacer observaciones a quienes aportan menos o a quienes realizan un mismo tipo de actividad. Con esa herramienta, se puede superar uno de los eternos problemas de los trabajos en grupo, es decir, cuando la tarea termina siendo responsabilidad de una o muy pocas personas.

Uno de los desafíos que impone el trabajo con herramientas de Internet o software computacionales es que los escritores tienen acceso a diversos textos que ofrece el sistema. En nuestras visitas al aula, pudimos advertir que los estudiantes utilizan textos hallados en Internet para elaborar sus propios escritos. Para evitar el plagio, en este caso, nos parece necesario que el docente reflexione con los estudiantes acerca del valor de las ideas y de la autoría. Hasta el momento, el historial de la Wiki permite al profesor advertir cuándo se han ingresado textos extensos, pero el parafraseo no es posible de detectar. Nos parece necesario considerar esta situación para prevenirla y considerarla en el proceso.

Finalmente, ofrecemos esta propuesta de trabajo, porque creemos necesario incorporar el desarrollo de habilidades de escritura con apoyo de los nuevos entornos digitales. La Wiki resulta un buen aliado para el docente, porque permite reducir el número de escritos que debe evaluar y, al mismo tiempo, favorece el proceso de monitoreo. Para los estudiantes, por su parte, les permite el desarrollo de una habilidad en un medio con el que están familiarizados y con el cual se sienten identificados como nativos digitales. La posibilidad del trabajo en grupos de manera colaborativa, favorece la constitución de comunidades y la recepción de comentarios del profesor y de los compañeros como coautores o editores, favorece la producción de proceso y la instalación progresiva de la idea de que escribir es una actividad compleja que requiere de mucho andamiaje. Para ello, la red cuenta con diccionarios y editores que facilita la tarea de escritura. Esta actividad resulta significativa cuando los escritos de verdad pueden circular y ser leídos por lectores reales. Para ello, la red es un mar amplio de posibilidades para encontrar nuevos lectores y nuevos

7.2.1. Análisis de la calidad general de los textos

Revisamos, en primer término, los resultados generales de las tareas de escritura que solicitamos a los estudiantes participantes antes y después de la intervención didáctica de escritura con apoyo de wiki. Como señalamos, los estudiantes produjeron un texto escrito cuyo desarrollo se proponía en 3 fases y se solicitaba que lo escribiesen a lectores irreales, pero verosímiles.

Los textos producidos fueron evaluados con una rúbrica de 5 dimensiones (Tarea, contenido, uso de la lengua, consideraciones al lector y, organización y uso de conectores. Cada dimensión fue

descrita en 5 indicadores de logro. En la tabla 4, se presentan los resultados globales para los textos producidos en el subsector de inglés.

Tabla 4. Resultados globales pre y post test Inglés

	TEST 1	TEST 2
Tarea(4)	**71%**	**77%**
Contenido & Ideas(8)	**53%**	**59%**
Uso del inglés (4)	**36%**	**39%**
Consideraciones al lector(4)	**51%**	**57%**
Organización y uso de conectores (8)	**31%**	**38%**
Puntaje total (28)	**47%**	**54%**

Los resultados de la tabla revelan que la dimensión Organización y uso de conectores es la más mejora entre el inicio y el término de la intervención. La diferencia corresponde a un 7% de diferencia. Las otras dimensiones registran un alza de un 6%: tarea, contenido e ideas y consideraciones al lector. El aspecto que menos mejora es el del uso del inglés con un 3%.

En primera instancia podemos señalar que las dimensión Organización es aquella que muestra una mayor alza se puede deber al hecho de que los profesores prestaron más atención y realizaron más recomendaciones para mejorar los aspectos relacionados con las construcción de oraciones y con el uso de conectores. De hecho en las observaciones en el aula fue posible advertir que muchas de las recomendaciones estaban orientadas a mejorar dichos aspectos.

En la tabla 5, presentamos los resultados de la prueba 1 y 2 por profesor de inglés. Los datos corresponden a las mismas dimensiones antes señaladas.

Tabla 5. Resultados Inglés por profesor

	Profesor MV		Profesor ME		Profesor MM	
	TEST 1	TEST 2	TEST 1	TEST 2	TEST 1	TEST 2
Tarea(4)	**78%**	**77%**	**83%**	**95%**	**73%**	**69%**
Contenido & Ideas(8)	**47%**	**57%**	**51%**	**68%**	**38%**	**50%**
Uso del inglés (4)	**15%**	**34%**	**38%**	**42%**	**6%**	**37%**
Consideraciones al lector(4)	**57%**	**59%**	**44%**	**59%**	**58%**	**52%**
Organización y uso de conectores (8)	**13%**	**38%**	**28%**	**42%**	**28%**	**42%**
Puntaje total (28)	**42%**	**53%**	**49%**	**61%**	**41%**	**50%**

Los datos de la tabla revelan que en la dimensión Tarea y Contenido, el profesor ME es el que logra un mayor avance entre el inicio y el término de la experiencia. En el aspecto Uso del inglés, es el profesor MM es que logra un mayor avance, un 31% mejoraron los estudiantes en relación con el escrito inicial. Asimismo, en la dimensión Organización y Uso de conectores el profesor ME es el que registra mayo avance. La revisión general revela que aquellos aspectos que tienen que ver con manipulación de los aspectos lingüísticos son aquellos en los que se aprecian más avances. En cambio, la dimensión Consideraciones al lector, fue aquella en la que los estudiantes registraron un menor avance. Este último aspecto tiene que ver más con un dominio pragmático de la lengua, es decir, es un nivel en el que escritor escribe pensando en hacerle más fácil la tarea de comprensión del lector. Por lo tanto, se trata de un nivel en el que es necesario demostrar dominio por sobre los aspectos gramaticales y discursivos.

Por otro lado, de los resultados antes descritos es posible advertir un enfoque bottom up, es decir, parece ser que el profesor presta más atención y, por lo tanto, valora más el dominio de la construcción de las oraciones. Es decir, fomenta la escritura desde abajo hacia arriba: primero construir oraciones correctas, luego unirlas adecuadamente con conectores para construir párrafos, y así hacia arriba. Este modo de promover el desarrollo de la escritura podría estar a la base del aumento de los puntajes en los aspectos más relacionados con la construcción lingüística de los textos.

A continuación revisamos una muestra de textos producidos por un mismo alumno antes y después de la intervención.

Texto Inicial ING23

Biography Jonas Brothers

Trio of singers, adolescent and actors, nationality EEUU. Kebin the greater later Joe and Nick Jonas. More acquinti for music popular Pop/rock and for film.

Camp rock, Camp rock 2.

Nick play battery, Joe Singer, Kebin play electric guitar.

Kebin was born in 18th April, 1990.

Nick was born in 30 August, 1992 and

Joe was born in 9 September, 1993.

Task(4)	4
Content & Ideas(8)	2
Use of English (4)	0
Target Reader(4)	4
O & Link. Words(8)	0

Segundo texto ING23

Daniela Santibañez' Biography

She is a teacher of Science and work sin highschool "Bicentenario Indómito de Purén. She was born in April 22nd, 1985, in Angol. Her parents was Juan Santibañez and her mother Mónica Ortega. She got married with Fernando Muñoz but she has no children. She studied in the school "Enzo Ferrary" in Purén. I think she is the best teacher of Science.

Task(4)	3
Content & Ideas(8)	6
Use of English (4)	2
Target Reader(4)	2
O & Link. Words(8)	**6**

La revisión de los textos revela que en los contenidos e ideas se aprecia un aumento de cuatro puntos. Esto demuestra que el estudiante logró ampliar sus ideas, generando un mensaje mucho más elaborado.

En el uso de inglés, asociado este criterio al uso preciso de aspectos gramaticales y léxicos, se evidencia un leve aumento. Estas dificultades en la precisión son las más comunes entre los estudiantes que aprenden el inglés como lengua extranjera. El leve aumento indica entonces que el estudiante necesita más tiempo y mayor apoyo por parte del profesor para mejorar este aspecto en la escritura.

En el criterio en el que se aprecia un aumento significativo es en el criterio de organización y uso de conectores, de cero punto a seis. Este resultado devela que el trabajo de escritura colaborativa en la wiki ayudó al estudiante a conectar de mejor manera las palabras y oraciones con el fin de crear un párrafo coherente. Esto significa que el texto escrito puede ser leído sin ninguna dificultad, puesto que hay un desarrollo lógico de las ideas expresadas en

Revisamos a continuación que a la fecha tenemos en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Solo podemos mencionar los datos de un solo curso, pues al momento del desarrollo de este informe una profesora se encontraba aún realizando la secuencia y dos no nos habían enviado las pruebas de salida. En la Tabla 6, presentamos los resultados de la evaluación de los textos producidos por los estudiantes de uno de los profesores de Lenguaje y Comunicación. Se trata de las columnas de opinión producidas en un 3º Medio.

Tabla 6. Resultados globales pre y post test Lenguaje y Comunicación

	TEST 1	TEST 2
Tarea(4)	50%	88%
Contenido & Ideas(8)	33%	55%
Uso de la lengua (4)	25%	44%
Consideraciones al lector(4)	28%	50%
Organización y uso de conectores (8)	34%	50%
Puntaje total (28)	27%	57%

Los resultados de la tabla 6 revelan que los estudiantes mejoraron la calidad de los escritos en todas las dimensiones consideradas. La dimensión donde se advierte un mejor nivel de logro es en Tarea (28%). Como hemos señalado, la dimensión tarea consideraba el desarrollo de un texto de 20 líneas y un título. En los textos iniciales la mayoría de los estudiantes escribió menos de lo solicitado y en la prueba 2 la mayoría produjo textos mucho más extensos. Ello revela que los estudiantes, luego de realizada la tarea de escritura con wiki, mejoran su habilidad en escritura, por lo menos, en lo que se refiere a una mayor confianza por escribir textos extensos.

La dimensión Contenido e Ideas es la aquella que continúa en como la siguiente mejor en aumento. Se trata de un 23% de diferencia en relación con la prueba 1. En esta dimensión se evaluaba que el texto se ajustara al género que se producía, en este caso una columna de opinión. La idea era que el texto se pareciera más a una columna que a una mera opinión. Se valoró la presencia de la tesis y de al menos dos argumentos que la sustentaran. En todos estos aspectos, los estudiantes mostraron avances.

Las siguientes dimensiones Uso de la lengua, Consideraciones al lector y Organización y uso de conectores, mostraron avances aunque menos acusados. De todos modos, llama la atención que en este curso, todas las dimensiones mostraron una mejoría.

Desde el punto de vista global, la dimensión Uso de la lengua es aquella en la que si bien se mejora, el avance sigue bajo el 50%. En esta dimensión se valoraba la capacidad para elaborar textos cohesivos y coherentes y la construcción de párrafos. Todavía al término de la experiencia se advierte que para el subsector de Lenguaje la producción de unidades mayores como los párrafos es una tarea compleja. Al parecer, de los estudiantes demuestran mayor dominio de las estructuras menores como las oraciones y mayores dificultades para producir textos con una mejor construcción semántica.

Revisamos a continuación textos producidos antes y después de la experiencia y comentamos sus rasgos generales. En el siguiente retablo, se presenta el texto de entrada del participante 3.4. Los

textos fueron digitalizados del mismo modo como fueron escritos por sus autores, es decir, se mantienen las faltas de ortografía o cambios de letras.

Texto Inicial 3.4.CCH

Central Nuclear

Una de las energias más favorables en Norte America y todo Europa y los paises más desarrollados.
La emisión de gases que tiene una central nuclear son altisimas en comparacion con otras centrales de energia.

En Chile hay mucha biodiversidad y la Radiación es muy perjudicial para el ambiente y flora y fauna de nuestro pais. Tambien sufren los habitantes de las cercanías de las plantas nucleares.

L a geografía de nuestro pais es muy inadecuada ya que en todas las costas viven personas que se alimentan gracias al mar y esta energia daña Claramente a las aguas marítimas de nuestro pais.

La desconfianza se apodera de los habitantes del pais por la destrucción y peligrosidad que tiene una planta nuclear en sectores geograficos no adecuada.
¿Sera confiable una plata nuclear en Chile?

El texto correspondiente al pre test, en el que se solicitaba la escritura de un ensayo, es deficiente en diversos aspectos, de acuerdo a lo observado a través de la aplicación de la rúbrica. En cuanto a la "tarea", el texto fue calificado con un punto (pobremente logrado) de un máximo de cuatro, debido a que cumplía pobremente con las instrucciones, es decir, es muy breve, cuatro líneas de las quince solicitadas. En el criterio "contenido" obtuvo dos puntos (pobremente logrado) de un total de ocho, ya que incluye solo una idea relevante al tema. El criterio "organización y cohesión de la información" fue evaluado con dos (pobremente logrado) de ocho puntos, debido a que los mecanismos de cohesión fueron pobremente usados y falta una estructura de párrafo adecuada. El "uso de la lengua" fue evaluado con dos puntos (medianamente logrado) de cuatro, lo que se desprende de un uso medianamente adecuado del léxico y a que se cometen errores gramaticales que no impiden la comprensión. Finalmente, en cuanto a "aspectos retóricos" fue calificado con cuatro (medianamente logrado) de ocho puntos, dado que el registro usado es medianamente adecuado y podría ajustarse en parte a las expectativas del lector. En síntesis, se trata de un texto pobremente escrito, con un desarrollo insuficiente de las ideas.

Segundo texto 3.4.CCH

La energia nuclear
La energia nuclear es una forma de obtener energia con una planta en las cuales se separan ciertos elementos del uranio que a la vez eleva la temperatura desde el cual se interfiere para poder canalizar esta energía.
Al canalizarla es llevada a nuestras propias casas y tambien a nivel industrial (industrias). Chile no posee ninguna central nuclear, pero si paises como Japon con un desarrollo mucho mas elevado y con condiciones ambientales favorables.
Como todo proyecto tiene aspectos positivos y negativos, en los negativos poderes incluida la radioactividad que estas centrales producen y también la contaminación del medio ambiente que es sumamente responsable. En los positivos incluimos el inagotamiento de esta fuente de energia.

El post test es un texto mejor construido, en lo que se refleja el avance del alumno. La tarea era la misma, la escritura de un ensayo, y este criterio fue evaluado con tres (logrado) de cuatro puntos. En cuanto al criterio “contenido”, se calificó con seis (logrado) de ocho puntos, ya que se observó un desarrollo adecuado de las ideas de acuerdo con el género discursivo ensayo. En “organización y cohesión de la información” se atribuyeron seis (logrado) de ocho puntos, lo que da cuenta de un texto que presenta una distribución por medio de párrafos y un uso de conectores apropiado. El criterio “uso de la lengua” fue calificado con dos de cuatro puntos, dado que se observaron errores gramaticales y de ortografía, pero un uso de léxico de términos más complejos. Finalmente, en “aspectos retóricos” se asignaron seis (logrado) de ocho puntos, ya que el registro usado se ajusta a la formalidad del género discursivo y el mensaje concuerda con las posibles expectativas del lector. En resumen, se trata de un texto con un nivel un mejor nivel de adecuación al género discursivo ensayo, apropiadamente construido.

7.2.2. Comentarios sobre la calidad general de los textos

Los resultados generales sobre la valoración de los escritos producidos antes y después de la experiencia nos permiten elaborar algunas inferencias.

Al parecer los aprendizajes adquiridos durante la experiencia de escritura colaborativa, con apoyo de wiki, desarrollada con un enfoque de proceso y con la aplicación explícita de feeback, favoreció que mejorara la calidad de los escritos en relación con la prueba al inicio de la secuencia. Aunque no es posible cuál de todos los componentes de la secuencia es el que más influye, podemos afirmar que aquellos aprendizajes que se alcanzan de manera colaborativa producen un positivo efecto en los aprendizajes individuales. Desde esa perspectiva, el modelo de escritura de secuencia presentado y discutido en el punto 7.1. parecen funcionar, pues como señalamos con la línea oblicua, los aprendizaje adquiridos en grupo se traducen en un aprendizaje individual cada vez más autónomo. De todos modos, no nos podemos conformar del todo, pues ni en inglés ni en lenguaje los aprendizajes alcanzas niveles de logro avanzados. Ello demuestra que las habilidades lingüísticas requieren de un entrenamiento constante que es necesario desarrollar sistemáticamente y además aumentando los niveles de exigencia.

Por otro lado, debemos señalar que, en lo que se refiere a inglés, la mayoría de los estudiantes no había enfrentado la producción de textos extensos. Las experiencias con escritura en inglés solo se remitían a responder preguntas de pruebas, por lo tanto, la producción de un texto bien escrito dirigido a lectores reales o verosímiles es una actividad cualitativamente importante para los estudiantes.

Por su parte, en lo que se refiere a los textos producidos en Lenguaje, la situación no es tan diferente. La mayoría de los profesores, como veremos en el siguiente capítulo, requería escritura en respuestas a pruebas. Por lo tanto, también eran escasas las oportunidades en que los estudiantes producían textos extensos para lectores reales o verosímiles.

Para ambos subsectores, llama la atención que las mejorías en la calidad de los textos se relacione con la mejora de los textos a nivel de la construcción lingüística de los textos. Se advierte por tanto, un enfoque de enseñanza que avanza desde la construcción de oraciones a la producción de unidades mayores.

7.2.3. Análisis textual discursivo del subconjunto de textos diagnóstico de Lenguaje y Comunicación

Presentamos una aproximación al análisis de los 96 textos producidos por los estudiantes en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Se trata de un análisis textual discursivo que consideró los siguientes aspectos: número de oraciones, de cláusulas, de palabras, de signos puntuación, de conectores, gerundios y signos de puntuación. Este análisis se realizó a la totalidad de los textos diagnósticos de Lenguaje y Comunicación producidos en la evaluación antes de la intervención de secuencia didáctica con apoyo de wiki.

En la tabla 7, presentamos los datos relacionados con el número de palabras, oraciones, cláusulas y párrafos de los textos producidos antes de la intervención didáctica.

Tabla 7. Palabras, oraciones, cláusulas y párrafos

	PALABRAS	ORACIONES	CLAÚSULAS	PÁRRAFOS
Total	**13353**	**404**	**1424**	**204**
Promedio	**121**	**4**	**13**	**2**
Proporción	**30 palabras / oración**		**9 Palabras / cláusula**	**2 oraciones / párrafo 7 Cláusulas / párrafo 60 palabras / párrafo**

Los resultados de la tabla revelan que en promedio, los estudiantes escribieron 121 palabras por texto. Ellas a su vez, se organizaron en 4 oraciones promedio. Los datos de proporciones indican que las oraciones contenían 30 palabras y 9 oraciones. En lo que se refiere a los párrafos en promedio, los textos se compusieron de 2 párrafos, cada uno de ellos contenía 2 oraciones y 7 cláusulas.

Como no contamos con datos con datos similares en la bibliografía, no podemos señalar a ciencia cierta si estos textos, en término de número de sus componentes se encuentran por debajo o en el promedio de lo que une estudiante de enseñanza media debe producir. Solo podemos señalar de manera muy parcial que una oración de 30 palabras parece muy extensa. La revisión azarosa de textos periodísticos o escolares nos arrojó valores más bajos. Al mismo tiempo, la producción de párrafos con solo 2 oraciones promedio, también nos parece un poco baja si señalamos que a los estudiantes se les pidió la producción de columnas, ensayos y cartas solicitud. En todos estos

aspectos es necesario seguir avanzando en estudios que nos den más luces acerca de cuántas palabras deben ir teniendo los textos de los escolares y cómo debería ser la composición interna para decir si un estudiante está por encima o por debajo de lo que le corresponde para su nivel escolar.

En la siguiente tabla, presentamos los datos relacionados con el número de palabras, conectores, puntos seguidos y comas. Nos interesaba incluir los signos de puntuación, pues como señalamos en la bibliografía, estudios previos revelan que el uso de puntos seguidos es un indicador de mejor construcción de textos.

Tabla 8. Totales de palabras conectores y signos de puntuación

	PALABRAS	CONECTORES	P. SEGUIDO	COMA
Totales	**13.353**	**683**	**120**	**446**
Promedios	**121**	**6**	**1**	**4**
Proporción	**20 palabras / conector**			**30 palabras / comas**

Los datos de la Tabla 8 revelan que cada 20 palabras los estudiantes deciden colocar un conector para unir sus ideas. Es necesario señalar que consideramos en este conteo solo los conectores de oraciones coordinadas, dejamos fuera, por las dificultades que expresa, el uso de conectores subordinantes.

Como señalamos anteriormente, los párrafos tienden a subdividirse en solo dos raciones separadas por punto seguido. Por lo tanto la presencia de este signo de puntuación es muy baja. Llama la atención que los estudiantes tienen más confianza en el uso de la coma. Ello puede revelar que los textos pudieran estar compuestos por la suma de ideas hilvanadas con ayuda de la coma.

En el siguiente gráfico, mostramos cómo se distribuyen las cláusulas por oración. Nos interesaba averiguar cuál era la composición más frecuente de las oraciones.

Gráfico 1. Densidad de cláusulas por oraciones

Como se aprecia en el gráfico, la mayoría de los textos tienen fueron escritos con una proporción de entre 2 a 6 cláusulas por oración. De ellas, la más frecuente es la oración escrita con tres cláusulas en su interior. En los extremos se ubican aquellas que tuvieron como mínimo 0,6 cláusulas como máximo 15 cláusulas. Este último caso, se trató de un solo texto íntegramente escrito de manera continua, sin puntos seguidos ni aparte.

Hasta aquí hemos revisado la composición sintáctica de los componentes de los textos de entrada. Nos interesa además, revisar cómo se compusieron los textos en términos del uso de signos de puntuación. Los datos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 9. Distribución de signos de puntuación

Puntuación	Totales	Distribución
Comas	**446**	**57%**
punto y coma	**12**	**2%**
Punto seguido	**120**	**15%**
Punto aparte (final)	**204**	**26%**
Total	**782**	**100%**

Los resultados sobre el uso de signos de puntuación, revela que se usaron 782 signos en total. De ellos, el signo más utilizado fue la coma, seguido por el punto aparte, el punto seguido y en un porcentaje muy bajo el punto y coma. Los datos nos permiten inferir que los textos estén compuestos de manera aditiva, es decir, el alto uso de comas revela que este es un signo que presenta más utilidad al interior de la oración y además puede ser indicio de una composición más enumerativa. Como señalamos anteriormente, no contamos con estudios que señalen cuántos signos de puntuación tienen los textos bien escritos. Por su puesto, hablamos de textos no literarios, pues como sabemos existen obras en las que es posible construir extensos textos haciendo uso de oraciones subordinadas sin uso de puntos seguidos, pero esos nos son los casos con los que trabajamos en esta investigación.

A continuación revisamos dos textos elaborados por los estudiantes al inicio de la experiencia. Se trata de una carta y de una columna de opinión. Los textos fueron escritos por alumnos de 3º Medio de diferentes liceos. Los textos están compuestos por un alto número de cláusulas y oraciones. La diferencia entre los texto se encuentra en el número de cláusulas y de párrafos.

Caso 1. Texto LyC 23

Señor(a) Lector:
Le saludo al esperar con gusto y entusiasmo proponérle una serie de ideas que nos ha traido inquietamente, es simplemente proposicion que no cuesta mucho con aceptar aquel tema respetando si su desicion ; normalmente todos reflexionamos y sentimos curiosidades a traves de una lectura como por ejemplo un joven enfermo, esperanzado

más aun sin recursos, es asi, que nuestro establecimiento se manifiesta con un dinero en el cual será beneficiado a nuestro joven estudiante que asi siga con su vida normal sin el mal que lo tortura junto a su familia, creemos que debemos ser solidarios por nuestro lugar pero no siempre tenemos todo a nuestras manos es asi como un local tan sencillo como eso rogamos solicitarle asi con mucho respeto hacia usted esperamos su respuesta y ojala positiva Francamente se despide con mucho cariño…
9 oraciones, 16 clásulas, 7 conectores, 5 comas, o puntos seguido, 1 punto aparte

Como se aprecia en el texto, parece ser que el alto número de oraciones y clásulas, sumado al bajo número de conectores y signos de puntuación atenta contra la legibilidad del texto. Obviamente no son estos aspectos los que causarían las dificultades. Más bien creemos que ellos nos pueden ayudar a señalar de manera más objetiva que cuando hay un número más balanceado de oraciones, cláusulas y signos podría traer aparejado un texto de mejor calidad.

A continuación revisamos otro caso donde el menor número de componentes antes descrito se relaciona con un texto que resulta más fácil de leer.

Caso 2. LyC 45

Las centrales nucleares Las centrales nucleares podrían darnos cosas buenas y malas, algunas de las cosas buenas es mayor energia para la poblacion, generarían trabajo, etc. Pero a la vez podria traer enfermedades producto de la radiación, contaminar el eco sistema, etc. A mi parecer no es conveniente tener centrales nucleares, ya que el pais es muy sísmico y podria liberar la radiación y tendríamos problemas y consecuencias como ocurre en este momento en Japon. Si esto ocurriera la radiación afectaría la vida de los seres vivos tanto acuatico, terrestre y aéreo. Esto alcanzaría el adn y podria surgir mutaciones en el cuerpo del ser. Hay que tener en cuenta que hay energias más seguras y convenientes como la eólica , solar, etc. Estas ayudarían de mejor forma a la población sin tener tantas consecuencias como antes mencionado.
6 oraciones, 16 cláusulas, 7 conectores, 4 Puntos Aparte, 3 Puntos Seguido, 9 Comas

Como vemos en este texto, el menor número de oraciones y la división del textos en párrafos parece favorecer la comprensión del textos. Eso sí, los párrafos 2 y 3 debieran ser parte de uno solo, pues temáticamente abordan el mismo tópico.

7.2.2. Comentarios

De manera general, se puede señalar que los textos iniciales producidos por los estudiantes de Lenguaje y Comunicación que participaron en esta investigación, se aprecia que la mayoría de ellos se construyó con 121 palabras y con 3 oraciones y cuatro cláusulas. Llama la atención el alto uso comas y conectores por texto.

La construcción de estructuras sintácticas complejas no es por sí sola indicio de la habilidad de un escritor. Para este caso, los estudiantes construyen oraciones extensas con una gran cantidad de cláusulas en las que se pierde el sentido. Parece ser el control sobre la construcción sintáctica lo

que define a un escritor hábil capaz de empaquetar cláusulas no solo en oraciones complejas, sino en frases nominales con una mayor densidad léxica.

Como lo señala la bibliografía, la puntuación es un buen criterio para evaluar los textos. Parece ser que los escritores menos avezados usan más comas, menos puntos seguidos y aparte.

Por su parte, la predominancia de conectores aditivos y causales revela el escaso repertorio de posibilidades. Se advierte que ellos no siempre establecen una relación aditiva o causal al interior del texto.

7.3.1. Resultados sobre teorías personales

7.3.1.1. Análisis cualitativo general de las entrevistas de entrada

A continuación presentamos el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los profesores antes del inicio de la capacitación. En primer término presentamos el análisis general elaborado a partir de los modelos que nos propuso el procesamiento con apoyo de Nvivo9.

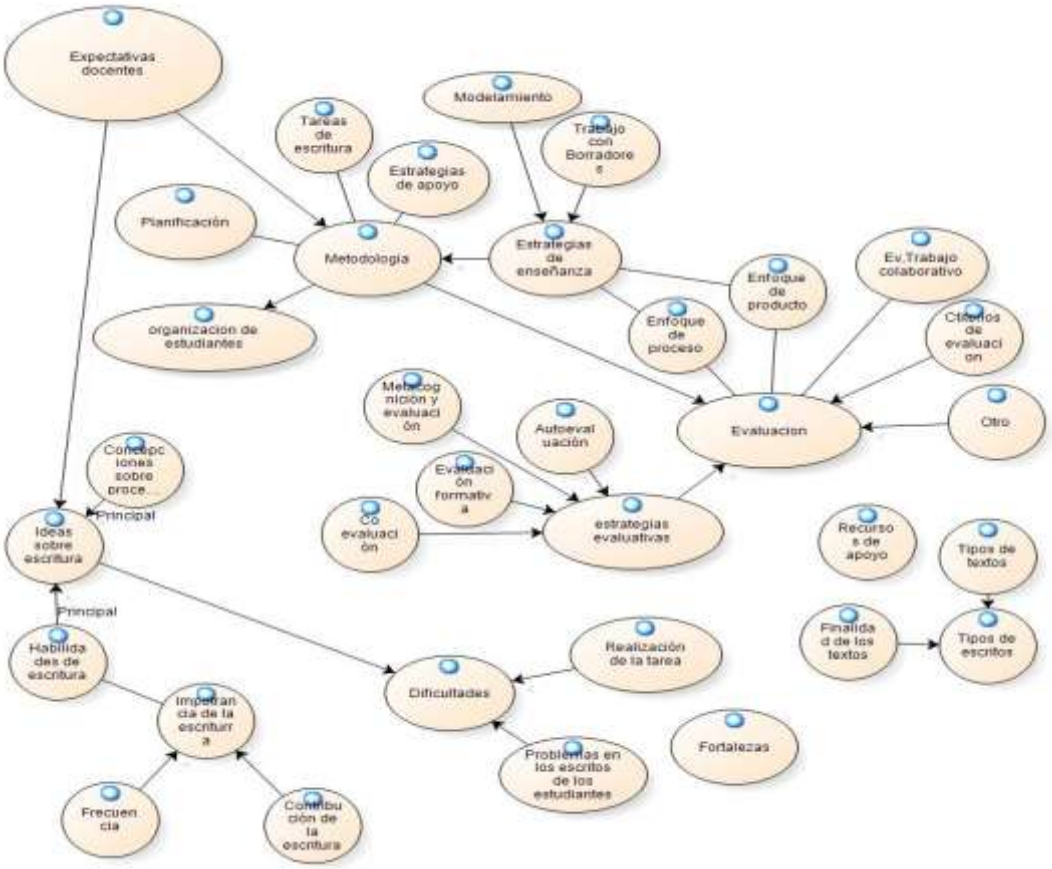
Como señalamos en la sección Metodología, realizamos dos fases de análisis de lo declarado en la entrevista. La primera se relaciona con el primer proceso de categorización en la que identificamos doce nodos o categorías: dificultades en la enseñanza de la escritura, estrategias de enseñanza , evaluación, expectativas del curso, experiencia con escritura, frecuencia de escritura, ideas sobre escribir, importancia de la escritura, metodología de escritura, proceso de enseñanza de escritura, recursos de apoyo, retroalimentación, tipos de escrito y trabajo colaborativo.

Una vez identificadas las doce categorías, procedimos a revisar nuevamente los textos asociados dichas categorías para comenzar un segundo proceso de análisis de los subcomponentes de las categorías. De este modo, identificamos 26 nuevas subcategorías asociadas a las categorías iniciales.

En la Figura 3, presentamos un modelo de asociación de nodos que nos propone el programa NVivo. El software de análisis cualitativo utilizado para el procesamiento de los datos obtenidos, brinda diversas opciones de visualización, así como la opción de establecer un modelo de asociación entre los nodos con base a la codificación realizada. En este caso se optó por un modelo de visualización ortogonal, modificando la estructura propuesta por el programa, de acuerdo a la pertinencia de las asociaciones sugeridas por el software.

Los nodos más grades expresan el primer análisis y los nodos pequeños son el resultado del segundo análisis. Las flechas y distribución de los círculos pequeños son propuestos por el programa a partir de asociaciones de proximidad entre los trozos de discurso, es decir, el programa establece las relaciones en términos de proximidad semántica de los temas.

Figura 3. Modelo de asociación de nodos (Categorías y subcategorías)



Los datos de la figura expresa que los nodos más fuertes o más aludidos en las entrevistas son. Expectivas de los docentes y evaluación. Es decir, es sobre estos temas en los que más realizan declaraciones los docentes cuando fueron entrevistados. Ello se explica, porque el tema Expectativas fue el primer tema abordado en las entrevistas y es desde él que fueron consultados los siguientes. Cuando los docentes fueron consultados por las formas como realizaban la evaluación de los escritos, ellos señalaron que dicha actividad se asocia a la Metodología implementada (por esa razón los nodos están conectados). Al mismo tiempo señalan ideas entorno a enfoque de proceso, enfoque de producto, trabajo colaborativo, criterios de evaluación y otros temas. A su vez las estrategias de evaluación se asocian con los subnodos coevaluación, evaluación formativa, autoevaluación y un poco más distante la asociación de metacognición y evaluación.

Por su parte, el nodo metodología está asociado a cuatro nodos los que también son ricos en subcategorías, organización de los estudiantes, planificación, tareas de escritura y estrategias de

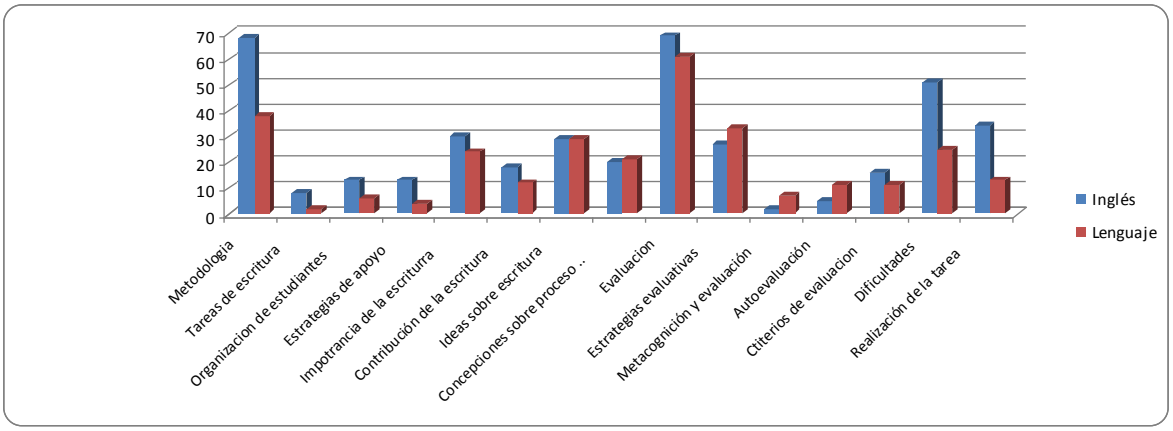
enseñanza. En esta última, se reconocen asociaciones a temas como trabajo con modelos y borradores.

Desde otra perspectiva de la figura se advierte que el tema Ideas sobre escritura se asocia habilidades y a dificultades. Las habilidades se relacionan con importancia de la escritura. Con frecuencia con que se realiza la tarea y contribuciones o aportes que produce en los estudiantes el dominio de esta habilidad. Las dificultades es un nodo más grande, en términos de que más referido por todos los entrevistados. Los profesores señalan que las dificultades para enseñar a escribir en el aula se relacionan con que se verifican problemas en el modo como escriben los estudiantes y en la manera como llevar adelante la actividad. Este hecho se relaciona con nuestras intuiciones cuando señalamos que una de las posibles razones de las escasas oportunidades que se dan el aula para escribir, tendría que ver con que los docentes perciben estas tareas como difíciles de ejecutar.

En el sector derecho inferior de la figura se advierte que existen cuatro nodos que el programa no logró relacionar con otros, porque están espacialmente alejados de los otros temas. Se trata de los nodos finalidad de los escritos, tipos de escritos y recursos de apoyo. Esto podría significar que los docentes no vinculan los recursos de apoyo como parte de la metodología o de las estrategias de enseñanza. Parece ser que se concibe como una idea desvinculada de otros temas mayores.

En los datos recién comentados, se presentaron juntos los nodos de los profesores de Inglés y de Lenguaje y Comunicación. A continuación se presenta un gráfico en el que se disponen los nodos generales con los trozos de textos asociados, o sea, se presenta en número de referencias que los profesores hicieron según cada tema consultado. Los datos corresponden a la comparación entre los temas señalados entre los profesores de Inglés y los de Lenguaje y Comunicación.

Gráfico 2. Comparación en las frecuencias de referencias según categorías y subcategorías entre los participantes

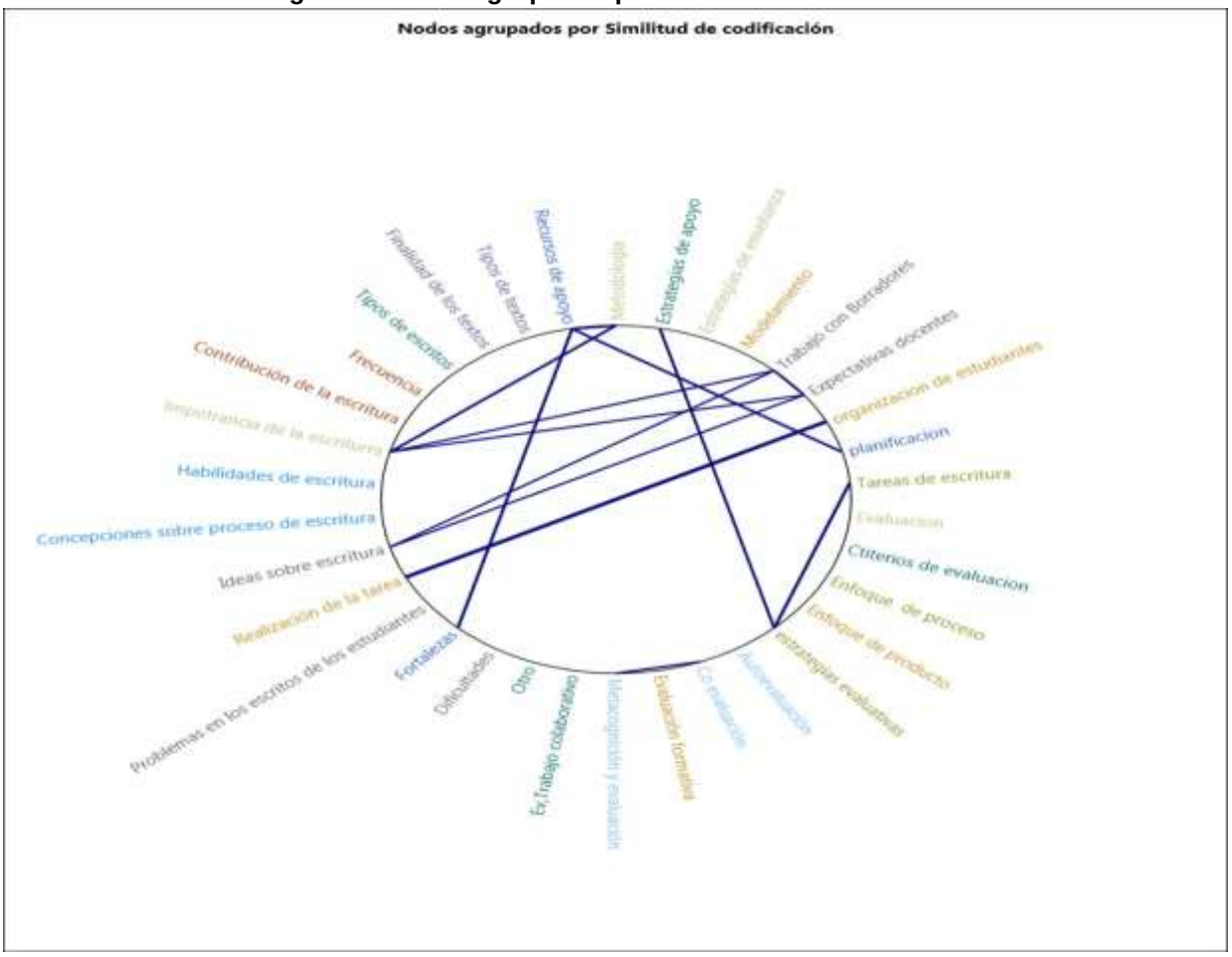


Los resultados del gráfico evidencian que en general, los profesores de inglés producen más referencias sobre los temas abordados en las entrevistas que los profesores de Lenguaje y Comunicación. Las categorías donde se advierten las mayores diferencias son Metodología,

Evaluación y Dificultades. En todas ellas, los profesores realizan más referencias o, en términos llanos, hablan más sobre estos tópicos cuando son entrevistados. El único tema en el que los docentes de Lenguaje realizan más referencias es en el tema de los criterios de evaluación. Estos datos son llamativos, porque los docentes de inglés suelen promover menos la escritura que sus pares de lenguaje.

Con el fin de averiguar qué nodos se relacionaban más entre sí, se aplicó el índice de similaridad de Sørensen para comparar las similitudes de codificación entre los diversos nodos. Este índice es un estadígrafo usado para comparar la similitud de dos muestras, con el fin de establecer la proporción de datos compartidos y puede adoptar valores entre 0 y 1. Esta manera de visualizar los datos es útil para comparar muestras con posibles conjuntos difusos (McCune & Grace, 2002). En la gráfica se muestran los índices que tuvieron valores de similitud sobre 0,7, es decir, se trata de nodos fuertemente relacionados. Los datos se representan en la figura 4.

Figura 4. Nodos agrupados por similitud de codificación



Los datos ofrecidos por la figura revelan que los nodos más relacionados son *Realización de la tarea* y *Organización de los estudiantes,* la relación se expresa mediante una línea más gruesa que atraviesan el círculo. Esto quiere decir que en lo referenciado por los profesores, promover tareas

de escritura está fuertemente relacionado con el modo como organizan o como conciben la organización de sus estudiantes. Es decir, la actividad de escritura se relaciona con las ideas sobre cómo se organizan las actividades del aula.

Las otras relaciones marcadas con las líneas azules también expresan asociaciones, menos fuertes que la ya comentada. Se trata de las relaciones entre los siguientes nodos:

Estrategias de apoyo y estrategias evaluativas

Tareas de escritura y estrategias evaluativas

Estrategias evaluativas y estrategias de apoyo

Fortalezas y recursos de apoyo

Importancia de la escritura y expectativas de los docentes con trabajo con borradores

Ideas sobre escritura y trabajo de borradores con expectativas de los docentes

Advertimos que los nodos de evaluación son los que presentan mayores relaciones, lo que podría significar que para cada actividad de escritura los profesores asocian en sus discursos la idea de relacionarlos con tipos de evaluaciones. Asimismo, las ideas de escriturs y su importancia están relacionadas con el trabajo que exige la producción de textos de calidad. Se advierte en el discurso de los profesores que escribir un texto exige la elaboración de borradores y que producir buenos textos es parte de las expectativas que los docentes proponen.

7.3.1.2. Análisis cualitativo pormenorizado de las entrevistas

En el siguiente apartado, presentamos los datos del análisis cualitativo apoyando con referencias obtenidas de los discursos de los profesores. Analizamos las categorías: importancia de la escritura, ideas sobre escritura, metodología y procesos de escritura.

a) Categoría: Importancia de la escritura

Entenderemos por esta categoría la importancia que le otorgan los docentes al dominio de la habilidad escribir. Nos interesaba que señalaran cuáles eran las contribuciones que le asignaban en el desarrollo de los estudiantes y la frecuencia con la que desarrollan dichas tareas en el aula. Discutimos en primera instancia la subcategoría Importancia de la escritura.

Subcategoría 1: Importancia de la escritura

En relación a la contribución de la escritura en el desarrollo de los estudiantes, los datos analizados evidencian que los profesores participantes valoran el rol de la escritura en diversos aspectos (lingüísticos, cognitivos, personales y laborales), como lo muestra la tabla 10.

Tabla 10. Referencias al tema *Importancia de la escritura*

Participantes	Referencias
Ing4	"Yo creo que los ayuda harto, en todo sentido, creo que se les abren hartas puertas a través de la escritura. "
Ing2	"Le daría mucho mas herramienta a su desarrollo se les abriría un mundo de oportunidades que ellos no vislumbran"
LyC4	"… aprenden a organizar bien sus ideas y a tener una postura crítica frente a la situación"
LyC6	"Potencia todas sus habilidades cognitivas. Si el alumno no sabe escribir es porque no sabe hablar y no sabe pensar"

Los profesores del área de inglés se centran principalmente en las oportunidades futuras que propicia la escritura, mientras los docentes de Lenguaje y Comunicación se enfocan en los aspectos cognitivos y el espíritu crítico que se desarrollan a través de la producción escrita, como indican los autores. Es decir, los docentes de lengua materna valoran el aprendizaje de la escritura como una herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento.

Subcategoría 2: Frecuencia

En relación con la frecuencia con que los docentes realizan la tarea de escritura, presentamos los textos en la Tabla 11.

Tabla 11. Referencias al tema *Frecuencia de la escritura en el aula*

Participantes	Referencias
Ing3	"…si yo tuviese que darle un lugar al área escritura, pienso que no sería ni el primero ni el segundo, sino entre el tercero y el cuarto, porque. Ud. emplea más tiempo en la habilidad de hablar y de escuchar"
Ing2	"La verdad que muy poca, el tema es que a lo que tú me dices escritura, en realidad es como completar párrafos, no es que yo le escriba en un texto como tú me mostraste"
Ing 5	"No es tan frecuente. En las pruebas los hago escribir. Pero así como ejercicio no."
LyC1	"…todas las clases hice trabajos escritos, en los talleres que yo hice siempre llevabas guías y producción de textos nada…"
LyC3	"La mayoría de las clases, aunque sea un texto breve pero que escriba" "…la realidad donde estoy inserta vienen con falencias muy graves, entonces hay que hacerlos escribir ir puliendo es un trabajo bastante complicado porque es casi enseñarle escribir de nuevo entonces si tiene que ser una actividad constante y prácticamente la mayoría de las clases los hago escribir…"

Como se aprecia en la tabla, los docentes de inglés no desarrollan frecuentemente tareas de escritura y además no la consideran entre las habilidades prioritarias de la enseñanza de inglés. Las razones con las que se relaciona este hecho, puede estar relacionada con la dificultad que los mismos docentes encuentran para desarrollar la escritura en Ingles. Declaran como razones para esto, debilidad en la lengua materna de los estudiantes y falta de tiempo. Además señalan que los programas del MINEDUC enfatizan y promueven las habilidades de comprensión lectora y auditiva.

Por su parte, los docentes de Lenguaje y Comunicación declaran realizar tareas de escritura con más frecuencia. Es interesante notar que uno de los docentes de lenguaje señale las mismas razones que los docentes de inglés para explicar por qué hacen escribir con poca frecuencia en inglés. Ambos refieren las debilidades y falencias en la lengua materna como una razón por la que es poco motivante hacer escribir.

En relación con las categorías ideas que los docentes tienen sobre la escritura, señalamos lo que sigue.

b) Categoría: Ideas sobre la escritura

Esta categoría es entendida como las teorías personales que los docentes refieren acerca de la tarea de escribir, así como las habilidades que ellos consideran necesarias para escribir. En la tabla 12 a continuación se presentan algunas evidencias de estas dos subcategorías emergentes

Tabla 12. Teorías personales acerca de la tarea de escritura

Participantes	Referencias
Ing1	"Muy difícil, especialmente en inglés muy difícil, porque el inglés hacer ensayo o cartas es muy estructurado donde tienes que seguir muchas reglas y manejar mucho vocabulario avanzado para poder escribir en inglés, si es por eso es un proceso muy complicado"
Ing4	"Bueno cuando uno está inspirado en algo se hace muy fácil, muy fácil. Cuando uno escribe algo que no es, que no está enganchado contigo es difícil"
LyC 1	"Personalmente, yo lo concibo como algo como lo dije necesario y me gustaría que hubiera mas escritura en los liceos o colegios, porque hay muy poca producción de textos"
LyC 2	"Es un proceso lo encuentro complejo implica bastante tiempo dedicación y tanto yo como docente necesito un poco mas de esfuerzo porque tengo que enseñarle a los chicos que tanto se motive para escribir y que también haga un producto bueno."
LyC 7	"Yo creo que es un complicada desde el punto de vista de la formalidad porque si bien vivimos reproduciendo textos orales, discurso, llevarlo a la escritura al aspecto más formal o sea estar consciente de ese proceso, es más bien complicado."

De los datos anteriores se hace evidente la convergencia de los docentes de inglés y Lenguaje y Comunicación en torno a la complejidad de la tarea de escritura. En los aspectos que consideran más complicadas existe una ligera diferencia, a saber: los docentes de inglés se refieren además de las complejidades formales, la falta de vocabulario e ideas, en tanto los docentes de LyC mencionan los aspectos motivacionales y la diferencia de registro/género entre las diferentes habilidades del lenguaje. Es decir, el hecho de los estudiantes utilicen una variedad de habla poco formal atentaría contra la posibilidad de escribir adecuadamente en el aula.

En relación a las habilidades que los docentes consideran necesaria para escribir se destacan las siguientes:

Tabla 13. Habilidades necesarias para escribir

Participantes	Referencias
Ing3	"Leer, bueno yo creo que todas las habilidades que para nosotros es son todas las habilidades se complementan …"
Ing 4	"Yo creo que tiene que tener en primer lugar la habilidad para expresar las ideas, expresar la opinión, poder pasar lo que uno piensa al papel, escribir bien, igual es importante, ordenar las ideas, secuenciarlas … que esté bien organizado el texto…"
Ing 5	"Redacción, vocabulario, expresar bien las ideas. Conocimientos de los temas que uno escribe"
LyC1	"Bueno aparte del conocimiento que ellos deben de tener de lo que ellos están plasmando en el papel, mucha digamos oportunidad de poder de representar todo lo que ellos piensan, escuchan o comentan…"
LyC 3	"Habilidades de redacción, habilidades básicas como comunicativas de expresar la ideas, coherencia y cohesión para que lo exprese por escrito se entienda y no sé mal interprete."
Ly C 5	"Reflexión, sintetizar, comprender y tener una postura bastante crítica, dependiendo del contexto en que se esté hablando, se esté escribiendo. Son habilidades que son necesarias. Principalmente sintetizar que es una habilidad sumamente compleja."

Los docentes coinciden en que es necesario tener conocimiento sobre el tema que se escribe y habilidad para expresar las ideas. En particular, los docentes de LyC precisan más en los aspectos de organización, coherencia, cohesión y secuenciación del texto. En cambio, los docentes de inglés consideran el manejo de vocabulario como punto de partida y, posteriormente, la organización del texto. Además mencionan que la habilidad de comprensión lectora es necesaria para informar la escritura, o sea, para darle contenido.

Abordamos en lo que sigue los aspectos relacionados con Metodología de enseñanza de la escritura en los subsectores de Inglés y, Lenguaje y Comunicación.

C) Categoría: Metodología

Esta categoría se refiere a las secuencias de actividades que utilizan los docentes para enseñar a escribir, las estrategias de apoyo en caso de dificultad, las expectativas de los docentes, el tipo de tareas de escritura y la organización de los estudiantes en el contexto de tareas de escritura. El análisis con apoyo de referencias se presenta en la siguiente tabla en la que se aborda la subcategoría Secuencia / estrategias de enseñanza de la escritura.

Tabla 14. Secuencia /Estrategias de enseñanza de la escritura

Participantes	Referencias
Ing2	le muestro ejemplos, jugamos un poco con la oraciones para internalizar un poco el proceso, me ayudan ahí mis monitores son los alumno más aventajados yo les hablo ellos me entienden me ayudan a explicar un poco, los chicos observan las frases que se dicen, como se tiene que decir, para luego ellos anotarlo lo que significa la expresión por ejemplo, entonces van adquiriendo vocabulario y hacen lista de vocabulario
Ing 3	Es que escribir uno no escribe tanto, más ellos leen, escuchan pero cuando se trata de escribir yo los guío harto, les doy el formato, les doy las expresiones,

	les reviso …ellos antes de empezar a escribir conocen los aspectos que van a ser evaluados, como la pauta de evaluación, Con el famoso PTP (sic) PPP, en el “presentation” que es la primera etapa, le presento los contenidos, sobre todo si es gramaticales; tiempo verbal, algún uso de algo en específico, se los explico de manera oral, después en el “practice” son los ejemplos, muestro ejemplos de ejercicios ocupando lo que se está enseñando. Y la última etapa que es el “production” es donde ellos emplean todo lo que hemos visto en el “presentation” y en el “practice” pero con un tópico especial.
LyC1	…ellos deberían ya de saber escribir en primero, segundo, tercero medio, entonces yo solamente le enseño a escribir los tipos de texto o por ejemplo poemas, prosas que esas cosas que son particulares de cada unidad…
LyC 2	… les presento el tema vamos a ver el texto expositivo, las formas discursivas y la forma de realizar el texto interiormente…luego de eso le enseño lo que era coherencia y cohesión. … a la semana siguiente lo volvíamos a tomar y ellos lo revisaban para ver que error y que cosas podían cambiar y en esa misma clase avanzábamos a la segunda y así íbamos continuando. Luego al final les paso la pauta de evaluación por cada forma había una pauta de evaluación, más que nada era una rúbrica, y al final ellos tuvieron que realizar en la última clase el álbum pasárselo a su compañero y que él lo leyera que viera que podría corregir…
Ly C 4	hay varias secuencias, la que te enseña mas es pensar en un tema, luego viene la parte de planificación donde yo ordeno las cosas que voy a incluir dentro del texto que tengo que escribir, luego viene el proceso de ejecución donde el alumno ordena sus ideas, luego viene la primera escritura, luego viene la revisión, luego viene reescritura, y finalmente viene el texto final editado.
L yC 6	Por ejemplo en cuarto con el discursos público, Primero les presento algunos discursos, los hago escuchar discursos, luego los hago leer discursos, los analizamos y posteriormente los hago que ellos hagan su propio discurso.

Advertimos que la estrategia de “modelamiento” del texto es realizada por los docentes de ambos subsectores. Para implementar la estrategia, los profesores muestran otros textos como modelos de escritos o incluso proponen las oraciones que quieren que los alumnos produzcan, principalmente en el caso de los docentes de inglés. Es posible evidenciar un apoyo más estructurado y directo de los docentes de Inglés en el aspecto de la construcción del texto, podríamos identificar un enfoque, *bottom-up*, para el desarrollo del texto, desde las partes al todo. Un docente además menciona que los estudiantes usan la estrategia de traducción para escribir textos en inglés, es decir los estudiantes escriben en español y posteriormente con ayuda de la profesora, conocimientos previos e Internet traducen el texto.

Por su parte, los docentes de LyC inician el proceso de escritura identificando el tipo de textos y los giros discursivos de este. Es importante notar que un docente declara explícitamente que ellos no enseñan a escribir, probablemente se refiera al proceso de construcción de oraciones, que sí se hace entre los docentes de inglés.

Es posible identificar secuencias de enseñanza de escritura en todos los profesores entrevistados, algunas de ellos (LyC e Ing) incluyen la evaluación y auto evaluación al final del proceso. En el

caso de inglés el docente se encarga de la evaluación final de los textos. Sólo un docente de inglés menciona explícitamente el apoyo de estudiantes monitores durante el proceso de enseñanza de esta habilidad comunicativa. En cuanto a la consideración de la audiencia al escribir un texto sólo un participante de LyC hace mención explícita a este aspecto.

Revisamos ahora lo que los docentes señalan sobre las estrategias de apoyo que utilizan para los procesos de enseñanza de escritura. Los datos se encuentran en la Tabla 15.

Tabla 15. Estrategias de apoyo

Participantes	Referencias
Ing 1	al principio… al terminar la clase diez minutos antes los ponía en la pizarra o en una presentación power e iba poniendo los errores pero no me alcanzo el tiempo , así que generalmente me los llevo para la casa y les pongo una notitas al lado
Ing 3	…les corrijo siempre cuando están escribiendo, por lo general todo eso yo lo hago en clases, les doy mi correo que ellos me envíen sus párrafos, yo se los corrijo en el feedback y se los envío…
Ing 4	…me falta a mí… buscar estrategias para hacerlo, tengo estrategias solamente para cosas muy, muy puntuales, específicas. …escribo también en la pizarra digital, en el computador y empezamos a trabajar los puntos toda la clase. A veces resulta y a veces no resulta..
LyC3	"…en general en todo, trato de comentarlo de que sean leídos también por colegas de otro sector especialmente profesor jefe lo que está escribiendo este chico , no está mal puede hacer un buen trabajo"
LyC 5	La corrección, que vayan corrigiéndose entre distintos grupos que cada grupo vaya reparando en algún error que tenga el grupo…
Ly C 7	Estrategias para escribir, lo que me ha funcionado es que el joven se dé cuenta que es lo que tiene que hacer para escribir un texto determinado…. en la estructura o el género discursivo…

En general se evidencia convergencia en que la principal estrategia de apoyo es la corrección de los errores, sea de manera grupal en clases o individual fuera de la sala. Al corregir también se evidencia que los docentes dan retroalimentación de manera oral, por escrito o a través de recursos tecnológicos como power point o mail. Podemos inferir que los docentes de inglés están más orientados a dar apoyo en las debilidades lingüísticas como gramaticales o de vocabulario, ya que al corregir los textos exponen las oraciones producidas por los estudiantes para que sean corregidas o analizados con el curso. Por su parte los docentes de LyC se focalizan en todo el texto, su estructura y el género discursivo. Es importante señalar que algunos docentes de español incluyen a otros lectores en el proceso de escritura, tanto docentes como estudiantes. La principal dificultad explicitada para la retroalimentación o estrategias de apoyo es la falta de tiempo para hacerlo en clases.

Cuando los profesores describen sus metodologías de enseñanza, surge la siguiente categoría relacionada con la forma como organizan a los estudiantes en el aula para favorecer la enseñanza de la escritura.

Tabla 16. Organización de los estudiantes

Participantes	Referencias
Ing 1	No acostumbro hacerlos trabajar en grupo, para escribir no he probado esa opción generalmente los hago escribir individualmente… es complicado saber cuánto escribió cada uno, o como escribió cada uno o como aporto cada uno.
Ing2	…se hacen trabajos individuales y la mayoría de las veces se transforma en trabajo de pares pero no grupales.
Ing 3	.. Prefiero que trabajen en clases porque ahí estoy yo y yo los guío.. Dependiendo del tipo de texto. Un texto simple como oraciones es personal, diálogos de a dos
Ing 4	Todo el trabajo lo hago en la clase y, a veces, en grupos de a cuatro, juntamos las mesas y trabajamos. No doy para la casa nada, porque primero no tienen diccionario y en el colegio sí tenemos diccionario, cualquier consulta conmigo o con un monitor. Pero yo no doy tarea para la casa… no hay nadie quien le ayude, no los pueden ayudar…
LyC 1	…escriben la mitad del curso dentro de la sala de clases y prácticamente el cinco por ciento fuera de la sala de clase.
Ly C 6	En forma individual en la sala de clases. Yo no doy tareas para la casa.
LyC7	…para la casa queda descartado porque donde trabajo en jornada escolar completa, es imposible tienen que hacerlo en la clase. Han desarrollado actividades individuales pero hay otros tipos de trabajos que son mas bien colaborativos

Los docentes en su mayoría coinciden en que las tareas de escritura se realizan de manera individual o en pares, especialmente, en el caso de la creación de diálogos en inglés. Además coinciden en que no es posible enviar tareas para la casa, ya que en el caso de inglés los estudiantes no tienen quien les ayude en sus casas. También aducen la falta de tiempo de los estudiantes en Jornada Escolar completa o simplemente los docentes creen que el trabajo en la casa es menos productivo, pues en la sala de clases ellos los pueden guiar más efectivamente.

Las razones del trabajo individual son variadas: algunos participantes declaran no haber probado la opción del trabajo grupal. Otros, en cambio, consideran la escritura como un trabajo personal, por lo tanto no es posible desarrollarlo de manera grupal. Sólo un docente (LyC) declara realizar trabajo colaborativo ocasionalmente. Por lo tanto, la tendencia general es la de promover la escritura individual y en casos, excepcionales, los docentes optan por el trabajo grupal.

Sobre qué tipos de escritos hacen producir los docentes, el análisis de las entrevistas revela lo que señalamos en la tabla 17.

Tabla 17. Tareas de escritura

Participantes	Referencias
Ing 13	depende de lo que se trate la unidad porque la unidad trae los objetivo
Ing 5	Leer. Tratan de entender el texto, tratan de completar oraciones y después el objetivo final es que escriban. Que escriban algo del tema.
LyC3	que redacten algo o que relaten algo dependiendo de la unidad de lo que se está viendo pero que escriben o por último si ve algo de tipo dialógico y ponte tú con el compañero y por escrito arman entrecomillas el chat corregirlo a un

	lenguaje formal y que se entienda,
LyC4	Las clases tienen que ser de comprensión y producción. Y aunque sea un texto breve, ellos tienen que escribir. Yo por lo general todas las clases trabajo la compresión y producción con mis alumnos.

Los tipos de tarea de escritura que los docentes realizan con sus estudiantes están, en general, asociadas al libro de texto de la asignatura y a la comprensión lectora. Los docentes de ambos subsectores convergen en que les solicitan leer un texto y posteriormente dar su opinión sobre lo leído por escrito.

Revisamos a continuación la siguiente categoría relacionada con los procesos de escritura.

d) Categoría: Procesos de escritura

A partir del análisis de las entrevistas surgen diversos aportes que sirven de sustento para dilucidar las teorías personales que tienen los docentes entrevistados sobre cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura.

En la tabla 18 presentamos algunas apreciaciones de los profesores informantes en torno a la categoría proceso de escritura.

Tabla 18. Proceso de la escritura

Participantes	Referencias
LyC6	hacen un borrador en clases, a la segunda clase lo revisamos, tercera clase lo mejora y la cuarta clase queda el producto final.
LyC2	hay que transmitir que consiste en un proceso largo y que no implica digamos que ellos a la primera se van a equivocar, sino que sepan que ellos puede borrar y que pueden mejorar siempre un texto.
LyC1	Bueno, las dos horas para introducir el tema la estructura de un informe por ejemplo, y las semanas siguientes que ellos vayan desarrollando dentro de la clase ese informe hasta que llegue un producto final.
ING1	Yo pido tres borradores la primera, la segunda, la tercera y la parte final que son cuatro

Los datos obtenidos revelan que los docentes de Lenguaje y Comunicación, tienden a ver más la escritura como proceso, que los docentes de inglés. Así, queda de manifiesto que los profesores de Lenguaje y Comunicación, reconocen que la escritura no es una actividad simple, puesto que requiere dedicación, tiempo y revisión, y que para realizarla es necesario pasar por distintas etapas. Como señala Caldera (2006), “es importante que el docente le explique y demuestre al estudiante que el primer intento de escritura en ningún caso puede ser considerado como la composición final, ya que a medida que el alumno-escritor regrese a lo ya escrito podrá verificar si está o no produciendo el efecto que realmente quiere” (p 87). No obstante, a partir de los mismos datos se observa que los docentes se centran principalmente en ciertos aspectos de la escritura en proceso, tales como, la textualización y la revisión, sin mencionar la etapa de planificación del texto escrito. Sólo un profesor del grupo, destacó la importancia de un lector a un texto escrito. Lo señalado puede tener diversas explicaciones. Por una parte, se puede especular que los docentes

prestan más atención al contenido, a lo que se quiere lograr con el texto y no así al contexto o a quien va dirigido el escrito, que se determina durante la planificación de la escritura. Por otra parte, “la experiencia dice que la escritura es muchas veces abordada de manera parcial” (Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009, p. 106), lo que puede ser explicado por lo tedioso y difícil que puede ser su desarrollo en el aula, y porque los profesores de idioma, no poseen tiempo suficiente para dedicarlo a una sola habilidad, dado que deben abordar una gran cantidad de contenidos en el aula.

En relación con el profesor de inglés y su percepción sobre el proceso de escritura, podemos señalar que desarrollar la habilidad escrita en una segunda lengua puede ser una tarea muy difícil (Kessler, 2009 y Warschauer, 2010). Por ende, esta habilidad puede constituir una de las habilidades lingüísticas más difíciles de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera, dado que requiere del manejo de diferentes aspectos, tales como, conjugación de tiempos verbales, formas lingüísticas, contenido, organización de ideas, uso de conectores, etc. que son difíciles de manejar por los estudiantes. De este modo, los profesores se ven enfrentados a diferentes barreras, que probablemente tratan de evitar para no convertir su instrucción en algo tedioso y difícil para los estudiantes. Se suma a esto, que probablemente, muchos de los profesores de inglés no poseen las estrategias suficientes para el desarrollo de la habilidad escrita en inglés.

Sobre la subcategoría específica que surge entre los profesores de Inglés, Reproducción de textos, presentamos las referencias de la Tabla 19.

Tabal 19. Reproducción de textos escritos

Participantes	Referencias
ING 13	trato de darle ejemplo primero propio y de lo que yo escribo les muestro el texto y ellos tienen que ir escribiendo sus propios textos
ING 2	le muestro ejemplos… los chicos observan las frases que se dicen, como se tiene que decir, para luego ellos anotar lo que significa la expresión por ejemplo, entonces van adquiriendo vocabulario y hacen lista de vocabulario.
ING 3	Por ejemplo viene el modelo de un dialogo, y más abajo.. viene donde ellos tiene que cambiar la situación, para hacer un modelo similar ocupando el contenido que se esta viendo
ING 4	muestro ejemplos de ejercicios ocupando lo que se está enseñando

La reproducción de la escritura implica que a partir de los ejemplos de textos escritos, los estudiantes desarrollarán sus propios escritos siguiendo una estructura más menos definida. Se infiere que los profesores que guían la escritura a través de ejemplos, “poseen una visión más tradicional y conductista de la escritura” (Björk & Blomstand, 2000, p. 91) y se rigen aún en gran parte por el modelo de escritura como producto, puesto que como señala Díaz (2002) en un modelo como producto importa la copia fiel del modelo exhibido, lo que justifica el que las prácticas

de escritura enfaticen el producto final. Así, los docentes que no conciben la escritura como un modelo recursivo y creativo que necesita de varias revisiones, parten de la reproducción de modelos o transcripción de la información, donde se espera que los estudiantes desarrollen un escrito poco original con características muy similares al texto presentado, que no va dirigido a ninguna audiencia. A su vez, atendiendo a lo que señala (Caldera, 2006) que "en un modelo de escritura como producto se pone énfasis en las actividades de reproducción de textos y se evalúa solamente los aspectos formales de la escritura como ortografía y legibilidad" (p 92), el profesor probablemente se focalizará principalmente en corregir estos aspectos del texto, convirtiendo así el proceso de escritura en un actividad rígida que carecerá de una intención comunicativa.

Podemos señalar también que los profesores en su mayoría se rigen estrictamente por los contenidos que deben abordar en su asignatura, y que limitan los espacios de improvisación y creación. Así, en el desarrollo de la escritura impiden la producción propia del estudiante, dado que es el docente quien decide sobre el tema de lo que se escribirá, así como para quien desea hacerlo, "convirtiendo la escritura en una actividad individual que debe completar el escritor de forma aislada, en la cual el docente se convierte en un evaluador o, lo que viene a ser lo mismo, el profesor se convierte en el receptor-evaluador último de la composición" (Sánchez, 2010, p. 1). Con el fin de averiguar más sobre los tipos de actividades que realizan los docentes de inglés, presentamos en la tabla 20 referencias relacionadas con actividades de escritura.

Tabla 20. Actividades de escritura

Participantes	Referencias
ING4	Por ejemplo lo poco y nada que puedo hacer lograr escribir, son frases cortas.
ING 3	Tanto así como textos no, pero sí entre oraciones, diálogos.
ING 2	Textos guiados. y ellos completan por ejemplo, my name o ellos completan her name o his name estructuras gramaticales.
ING1	Es que es mínimo que por ejemplo, un dialogo le pongo escuchamos y después completamos alguna oración referente al dialogo.

Las actividades de escritura las entendemos como los ejercicios de completación de palabras y producción de frases u oraciones breves son tareas que desarrollan algunos profesores de inglés en el aula. Los datos nos permiten señalar que los profesores de inglés que realizan actividades de completación y producción de oraciones breves, se rigen principalmente por las reglas gramaticales básicas, puntuación y ortografía. Dichas características, también corresponden a los modelos de producto "que analizan las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, oraciones, y olvidando la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico semántica" (Caldera, 2003). En otras palabras, los docentes desarrollan de manera descontextualizada a través de ejercicios más bien mecánicos como la completación, dictados y elaboración de frases breves donde las reglas adquieren mayor importancia que el uso.

Díaz (2002), denomina la escritura de palabras y oraciones breves como, “métodos fragmentarios y atomistas” que están dirigidos a la enseñanza de: márgenes, sangrías, acentuación, mayúsculas, uso de grafemas, donde se observa rigidez, tanto en la exposición de contenidos (reglas); actividades cerradas (completar, marcar, subrayar), como en la corrección (aspectos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos)”. En este contexto entonces, los profesores que realizan este tipo de actividades de escritura se encuentran aún en una etapa muy inicial que no tiene mayor trascendencia en la escritura y que se lleva a cabo de esta manera debido a diversas razones que pueden tener relación con la cantidad de alumnos en una sala de clases, y el número de horas destinadas a la enseñanza del inglés que no es suficiente para desarrollar la escritura como proceso.

En conclusión, los docentes de inglés que solicitan a sus estudiantes reproducir textos, completar oraciones y escribir frases cortas, ven la escritura más como producto que como proceso y no hacen más que asignar al estudiante una actividad que no tiene mayor trascendencia que cumplir con una tarea obligatoria donde se limita la capacidad cognitiva de éste.

7.3.2. Análisis de convergencias y divergencias entre las entrevistas iniciales y finales

Para concluir el capítulo de resultados, informamos las principales divergencias y convergencias entre las entrevistas que realizamos una vez terminada la experiencia. Como señalamos en el apartado metodológico, a la fecha realizamos entrevistas de salida a 3 profesores de inglés y 3 a los docentes de Lenguaje y Comunicación. A la fecha no hemos concluido la fase de categorización y subcategorización con apoyo del software Nvivo. Por lo tanto, lo que presentamos en esta fase son aproximaciones generales aún elaborada manualmente.

En las siguientes tablas presentamos de manera resumida las principales convergencias y divergencias entre los discursos de los profesores de Inglés y de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 21. Experiencia con wiki e importancia de la escritura

Categorías	Divergencias		Convergencias
	Lenguaje	Inglés	
1. Experiencia de escritura con wiki	Una profesora señala dificultades de implementación debido a los paros	Una participante tuvo dificultades al inicio para usar la wiki	Se siguió la secuencia de actividades y el uso de la wiki fue motivante para los alumnos.
2. Importancia de la escritura	La escritura constituye un proceso complejo, promovió la investigación en los alumnos cuando estaban desarrollando su tarea de escritura	Motivación por el uso de wiki en una tarea académica, el trabajar de manera sincrónica e incorporar aspectos en los cuales deciden; uso de letra, animaciones, imagen y trabajo colaborativo	Valoran el uso de la tecnología, la escritura en proceso y el trabajo colaborativo

Como se aprecia en la tabla 21, los profesores de inglés y lenguaje coinciden en el hecho de que siguieron el orden propuesto en el diseño y valoran el trabajo colaborativo con wiki. Tales datos no resultan tan novedosos dado que los profesores participantes lo hicieron motivados por realizar esta tarea, fue esa la exigencia que se consideró en los criterios de inclusión.

Sobre las divergencias se aprecia que las dificultades se relacionan con aspectos externos a actividad (los paros o los problemas técnicos con la red Internet). Sobre las ideas que los docentes tienen sobre la escritura posteriormente a la implementación de la secuencia. Para los docentes la escritura es importante por razones diferentes: para los profeores del lenguaje la escritura promueve el desarrollo de capacidades investigativas y para los profesores de inglés favorece el desarrollo de tareas académicas al colocar atención en aspectos formales de los textos.

Sobre los aspectos metodológicos, presentamos la convergencias y divergencias halladas. Los datos se encuentran en la tabla 22.

Tabla 22. Categorías relacionadas con aspectos metodológicos

Categorías	Divergencias		Convergencias
	Lenguaje	Inglés	
1. Metodología de escritura	La audiencia: si el escrito no se publica la tarea resulta irrelevante Accesorios: los estudiantes dedicaron mucho tiempo a los detalles gráficos.	Proceso de escritura; el Prewriting brindó posibilidad al profesor de ver lo qué planificaron sus estudiantes y eso fue determinante	Reconocen que todas las estrategias implementadas fueron útiles y que el feedback favoreció el avance
2. Beneficios del trabajo colaborativo	Baja divergencia	Baja divergencia	Idea de que el trabajo colaborativo es importante. El trabajo colaborativo resultó beneficioso en ambos subsectores. La distribución de roles permitió trabajar con las fortalezas de los estudiantes
3. Dificultades de la implementación del trabajo colaborativo	Uno de los profesores declara que su mayor dificultad fue no contar con un profesor por estudiante	Un profesor no pudo realizar el intercambio de roles entre los estudiantes por la limitada capacidad de acceso a internet	Escasas dificultades
4. Estrategias más beneficiosas para mejorar la calidad de los textos	La estrategia más efectiva es la contextualización de los textos y la corrección que hicieron los alumnos al interior de cada grupo.	Feedback y uso de borradores, oportunidades para mejorar los escritos	No hay

Los resultados de la tabla revelan que los docentes valoran todos los rasgos de la secuencia como necesarias para el desarrollo de la secuencia, al mismo tiempo, el feedback también es relevante. Para los profesores de lenguaje la definición de una audiencia es determinante, en cambio, para los profesores de inglés es muy importante la fase previa de planificación.

La dimensión sobre trabajo colaborativo es aquel presentan convergencias y no divergencias. Los dos grupos de profesores consideran relevante el trabajo colaborativo y ambos presentaron escasas dificultades para implementarlo. Lo mismo pasa con las estrategias más beneficiosas para mejorar la calidad de los textos, ambos grupos consideran que todo lo que se pueda hacer para apoyar los escritos es relevante.

En relación con las referencias sobre cómo los participantes llevaron adelante los procesos evaluativos, encontramos los siguientes datos que se presentan en la tabla 23.

Tabla 23. Categorías relacionadas con evaluación

Categorías	Divergencias		Convergencias
	Lenguaje	Inglés	
1. Instrumentos de evaluación	Un profesor usó de pauta de evaluación	Solo uso de rúbricas	Uso de la rúbrica fue y de co evaluación.
2. Criterios incluidos en la rúbrica	Un profesor incluyó el otro el cumplimiento de la tarea y la retroalimentación entre pares.	Una profesora incluyó la evaluación del trabajo colaborativo	Aspectos relacionados con la gramática, coherencia, uso de la lengua como fue sugerido en la capacitación
3. Tipos de feedback	Uso de feedback correctivo	Uso de feedback positivo	Uso de feedback positivo y correctivo
4. Autoevaluación y co-evaluación	La mayoría no incluyó ni autoevaluación ni coevaluación	Dos profesoras realizaron autoevaluación y cooevaluación,	No hay

Como se aprecia en la tabla, los profesores utilizaron mayoritariamente las rúbricas como recurso evaluativo. Sobre las dimensiones incorporadas, todos los profesores incorporaron las dimensiones acordadas en la investigación. Las diferencias se relacionan con la incorporación en la rúbrica de dimensiones como el cumplimiento de otras tareas evaluativas como la revisión de pares o el cumplimiento de trabajo colaborativo.

Sobre el feeback, es muy interesante corroborar que los docentes declaran usar en su mayoría, feedback positivo y correctivo, la diferencia entre los grupos se relaciona con la predominancia un tipo y otro entre los grupos.

En relación con los procesos de autoevaluación y co evaluación no se advierte regularidad entre los grupos- Los profesores de lenguaje no incorporaron este tipo de evaluación y en inglés solo 2 profesoras lo incorporaron.

Tabla 24. Categorías relacionadas con procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura

Categorías	Divergencias		Convergencias
	Lenguaje	Inglés	
1. Dificultades de los alumnos al implementar la tarea de escritura	Para uno de los profesores la secuencia debería ser más breve, para otro, ésta se debería implementar desde niveles anteriores, ya que trabajó con cuarto medio.	La interferencia de la lengua materna, pues los estudiantes usan una variante muy informal y el uso del inglés	Acuerdos en redacción, gramática, específicamente uso de tiempos verbales
2. Audiencia	No hay	No hay	Textos producidos para diferentes miembros de la comunidad educativa.
3. Problemas encontrados en los escritos	La construcción de los argumentos	Orden de las ideas y también gramática	La precisión lingüística
4. Contribución de la wiki al proceso de enseñanza	Los estudiantes escriben textos más extensos	La motivación y poder ver el avance en línea	La motivación para realizar la tarea de escritura
5. Recursos de apoyo	Uso de guías y uso de presentaciones orales	El uso de un texto modelo es útil, pero a veces los estudiantes los usan para copiar	Los profesores coinciden en la utilidad del uso de textos modelo.

Cuando revisamos la tabla 24, los participantes señalan que es común entre los grupos que las dificultades que tuvieron los estudiantes se relacionaron con el uso de la gramática. Los docentes de lenguaje aluden a cuestiones externas como la duración de la secuencia. En cambio, profesores de inglés encuentran que el español interviene en el inglés. Sobre la audiencia, solo se encontraron aspectos comunes, para ambos grupos el hecho de que los textos fueran elaborados para lectores reales, es un aspecto que favorece el proceso de aprendizaje de la escritura. Entre los problemas que los profesores encuentran los profesores de ambos grupos valoran la precisión lingüística por sobre los aspectos semánticos de los textos. En relación con el uso de wiki para favorecer las tareas de escritura, destaca que la motivación que produce el uso de este recurso es determinante para que los estudiantes escriban. Como efecto, los docentes de Lenguaje declaran que sus estudiantes escriben más en formato digital que en analógico y para los profesores de inglés, la wiki promueve la escritura, pues favorece el avance en línea.

Sobre los recursos de apoyo fuera de la wiki, destaca el uso de textos modelos. La diferencia entre los grupos es que los profesores de inglés temen a los modelos, pues los estudiantes tienden a copiar. En cambio los profesores de lenguaje manifiestan preferencias por el uso de recursos tradicionales como la clase expositiva.

7.3.3. Comentarios generales sobre entrevistas pos intervención

La primera aproximación al análisis cualitativo de las entrevistas de salida, revela el alto apego que tuvieron los profesores para realizar la intervención didáctica ajustado al diseño original. Al mismo tiempo, destaca el hecho de que en esta primera experiencia les resultara difícil decidir por aspectos menos relevantes. La inclusión del feedback, del trabajo colaborativo, fueron aspectos que como equipo veíamos un poco dificultoso, sin embargo, los profesores no manifestaron grandes dificultades para implementar.

Sobre la evaluación, la auto y co evaluación resultaron difíciles de aplicar. Parece ser que existe la tendencia a evaluar de manera tradicional. Valoramos de sobre manera el hecho de que la mayoría de los profesores decidiera trabajar con rúbricas. Este fue un aspecto que recibió también especial atención durante la capacitación.

Sobre los apoyos a la secuencia didáctica destaca la visión sobre la escritura sigue siendo más apegada a la valoración de los aspectos gramaticales. Destaca el uso de textos modelos y la capacidad que la wiki tiene para motivar la escritura.

La experiencia reportada por los profesores deja en evidencia que el apoyo tecnológico no es en sí mismo el elemento determinante para favorecer el desarrollo de una habilidad. La implementación de una secuencia con wiki funciona cuando los hilos de los aspectos como la colaboración, el feedback, los sistemas evaluativos, la definición de una audiencia y el uso de textos modelos, se utilizan de manera balanceada.

8. Conclusiones

Los resultados nos permiten proponer las siguientes conclusiones:

1. Una secuencia didáctica para promover el desarrollo de textos escritos con apoyo de wiki requiere considerar rasgos como la determinación temporal de las tareas sincrónica y asincrónicas, la determinación precisa de los roles que jugarán los escritores, el desarrollo de un número determinado de borradores, la implementación de feedback o retroalimentación por parte del docente y el desarrollo de una tarea destinada a lectores reales o verosímiles.

2. La evaluación a partir de una rúbrica analítica de 5 puntos que consideraba la realización de la tarea, contenidos e ideas, uso de la lengua, consideraciones al lector y organización y uso de conectores revela que los textos tendieron a mejorar tanto en lenguaje como en inglés.

Los resultados generales sobre la valoración de los escritos producidos antes y después de la experiencia nos permiten elaborar algunas inferencias.

Al parecer los aprendizajes adquiridos durante la experiencia de escritura colaborativa, con apoyo de wiki, desarrollada con un enfoque de proceso y con la aplicación explícita de feedback, favoreció que mejorara la calidad de los escritos en relación con la prueba al inicio de la secuencia. Aunque no es posible identificar cuál de todos los componentes de la secuencia es el que más influye, podemos afirmar que aquellos aprendizajes que se alcanzan de manera colaborativa producen un positivo efecto en los aprendizajes individuales. Desde esa perspectiva, el modelo de escritura de secuencia presentado y discutido en el punto 7.1. parecen funcionar, pues como señalamos con la línea oblicua, los aprendizaje adquiridos en grupo se traducen en un aprendizaje individual cada vez más autónomo. De todos modos, no nos podemos conformar del todo, pues ni en inglés ni en lenguaje los aprendizajes alcanzas niveles de logro avanzados. Ello demuestra que las habilidades lingüísticas requieren de un entrenamiento constante que es necesario desarrollar sistemáticamente y además aumentando los niveles de exigencia.

En lo que se refiere a inglés, la mayoría de los estudiantes no había enfrentado la producción de textos extensos. Las experiencias con escritura en inglés solo se remitían a responder preguntas de pruebas, por lo tanto, la producción de un texto bien escrito dirigido a lectores reales o verosímiles es una actividad cualitativamente importante para los estudiantes.

Por su parte, en lo que se refiere a los textos producidos en Lenguaje, la situación no es tan diferente. La mayoría de los profesores utilizaba la escritura para solicitar respuestas a pruebas. Por lo tanto, también eran escasas las oportunidades en que los estudiantes producían textos extensos para lectores reales o verosímiles.

Para ambos subsectores, llama la atención que las mejorías en la calidad de los textos se relacionen con la mejora de los textos a nivel de la construcción lingüística de los textos. Se advierte por tanto, un enfoque de enseñanza que avanza desde la construcción de oraciones a la producción de unidades mayores.

3. En relación con la construcción gramatical y uso de signos de puntuación, se puede señalar que los textos iniciales producidos por los estudiantes de Lenguaje y Comunicación que participaron en esta investigación, se aprecia que la mayoría de ellos se construyó con 121 palabras y con 3 oraciones y cuatro cláusulas. Llama la atención el alto uso comas y conectores por texto.

La construcción de estructuras sintácticas complejas no es por sí sola indicio de la habilidad de un escritor. Para este caso, los estudiantes construyen oraciones extensas con una gran cantidad de cláusulas en las que se pierde el sentido. Parece ser el control sobre la construcción sintáctica lo que define a un escritor hábil capaz de empaquetar cláusulas no solo en oraciones complejas, sino en frases nominales con una mayor densidad léxica.

Como lo señala la bibliografía, la puntuación es un buen criterio para evaluar los textos. Parece ser que los escritores menos avezados usan más comas, menos puntos seguidos y aparte.

Por su parte, la predominancia de conectores aditivos y causales revela el escaso repertorio de posibilidades. Se advierte que ellos no siempre establecen una relación aditiva o causal al interior del texto.

4. En relación con las teorías personales que pudimos identificar en las entrevistas de entrada, podemos señalar que los siguientes rasgos comunes entre el discurso de los docentes de inglés y los Lenguaje y Comunicación se relacionan con los siguientes aspectos:

- El factor tiempo impide realizar borradores y dar retroalimentación de manera individual
- En general para diseñar tareas de escritura siguen el libro de texto
- Los docentes no suelen dan tareas de escritura para la casa principalmente, porque consideran que en el hogar no tiene apoyo académico
- Tienden a desarrollar tareas de escritura de manera individual para así favorecer el clima en el aula
- Usan mail como herramienta tecnológica y principalmente para dar retroalimentación.
- los docentes os modelan el texto o la oración a producir
- La retroalimentación es esencialmente correctiva y orientada a lo lingüístico.

Cuando se revisan los aspectos en que difiere el discurso de los profesores, se advierte que los docentes de inglés evidencian un enfoque “bottom.up” para la enseñanza de la escritura, es decir, enseñan desde las partes al todo En general solicitan párrafos en las tareas de escritura. Los docentes se orientan más al contenido y estructura lingüística del texto más que a lso aspectos retóricos de los textos. Los materiales usados entregan los elementos esenciales para el uso del lenguaje escrito en inglés, Language Scaffolding (Mamen-Horarik 2002) y uso de materiales de referencia como diccionarios e internet.

Por su parte, los docentes de español consideran que ellos no deben enseñar a escribir, sino que tiene que enseñar tipos de textos y sus géneros discursivos. En general solicitan tareas de

escritura con mayor cantidad de palabras. Los docentes se centran más en la etapa de textualización y revisión del texto que planificación.

4. Sobre las entrevistas de salida, la primera aproximación revela el alto apego que tuvieron los profesores para realizar la intervención didáctica ajustado al diseño original. Al mismo tiempo, destaca el hecho de que en esta primera experiencia les resultara difícil decidir por aspectos menos relevantes. La inclusión del feedback, del trabajo colaborativo, fueron aspectos que como equipo veíamos un poco dificultoso, sin embargo, los profesores no manifestaron grandes dificultades para implementar.

Sobre la evaluación, la auto y co evaluación resultaron difíciles de aplicar. Parece ser que existe la tendencia a evaluar de manera tradicional. Valoramos de sobre manera el hecho de que la mayoría de los profesores decidiera trabajar con rúbricas. Este fue un aspecto que recibió también especial atención durante la capacitación.

Sobre los apoyos a la secuencia didáctica destaca la visión sobre la escritura sigue siendo más apegada a la valoración de los aspectos gramaticales. Destaca el uso de textos modelos y la capacidad que la wiki tiene para motivar la escritura.

La experiencia reportada por los profesores deja en evidencia que el apoyo tecnológico no es en sí mismo el elemento determinante para favorecer el desarrollo de una habilidad. La implementación de una secuencia con wiki funciona cuando los hilos de los aspectos como la colaboración, el feedback, los sistemas evaluativos, la definición de una audiencia y el uso de textos modelos, se utilizan de manera balanceada.

9. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Cuando propusimos esta investigación, nos propusimos obtener tres tipos de resultados esperados importantes para las políticas públicas Mineduc. Ellos fueron los siguientes:

a) **Implementar un curso de capacitación de 140 hrs para profesores del sistema municipal con el fin de actualizar en enseñaza de escritura con enfoque de proceso, una aproximación sociocultural, uso de wikis y aprendizaje colaborativo.**

En relación con esta actividad, el curso fue implementado a una total de 12 docentes de los cuales 7 a la fecha realizaron o se encuentran realizando la experiencia. El curso está ya obtuvo su código inscripción en el CPEIP. Por lo tanto, podemos reeditar esta experiencia a grupos amplios de docentes.

b) **Proponer un diseño metodológico efectivo para la enseñanza de la escritura a estudiantes secundarios en conjunto con los profesores en ejercicio.**

Sobre este objetivo, el equipo elaboró un artículo denominado **Secuencia didáctica para escritura colaborativa en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria**. El manuscrito con este texto fue enviado a la **Revista española de pedagogía** para ser considerada para su publicación. Por lo tanto, esperamos transmitir a la comunidad científica los hallazgos de esta experiencia

c) **Mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes secundarios de liceos municipales, lo que les permitirá tener mayores oportunidades de éxito en la educación superior.**

Hasta la fecha podemos señalar que hemos conseguido que los estudiantes mejoren la calidad de sus textos. Las comparaciones que hemos podido realizar entre los textos inciales y los producidos luego de realizada la intervención, nos permiten informar que los estudiantes mejoran sus habilidades escriturales. Eso sí, en ambos subsectores se advierte una focalización sobre aspectos más gramaticales que dificultan el desarrollo de aspectos más holísticos o generales de los textos. Para los profesores participantes, esta dificultades se asocian al escaso conocimiento de mundo de los estudiantes y al uso de variantes del español poco formales. Por lo tanto, podríamos señalar entre estas recomendaciones generar iniciativas que fomenten la lectura y el aumento de dominio de información de alumno de manera que amplíe sus horizontes culturales. Parecer ser que entre más conocimientos e informaciones tenga el estudiante, mejor será su desempeño en los cursos de lenguaje.

Asimismo es necesario que los estudiantes dominen variantes más formales del español, desde esta perspectiva recomendamos que en los establecimientos se generen más instancias donde los estudiantes sean conminados a hacer uso del español formal. Esto tiene alcance para todos los actores del sistema escolar, es decir, todos los docentes y funcionarios deben actuar como modelos lingüísticos en la lengua materna, pues muchas veces es solo el colegio el ambiente social donde el estudiante puede hacer uso de la variante del español formal.

d) Orientar las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés y lengua castellana hacia el desarrollo de competencias tecnológicas y metodologías colaborativas.

En relación con este objetivo, podemos señalar que uno de los puntos críticos que determina el éxito de esta experiencia se relaciona con la velocidad del ancho de banda de la conexión a Internet. La experiencia recabada en las visitas a las aulas, nos demuestran que los estudiantes son impacientes con la velocidad de navegación. Cuando la conexión a Internet es lenta o definitivamente se cae, los estudiantes se desmotivan y comienzan a realizar otras actividades. Nos parece que una de las sugerencias más reales que podemos hacer al respecto es recomendar la entrega de computadores portátiles con MODEM incluidos. Asimismo, mejorar la calidad de la velocidad sería un factor que favorecería el éxito de este tipo de iniciativas en grupos más amplios de estudiantes.

10. Bibliografía

ALVAREZ, M. (2007) Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. (Num monográfico I.) Universidad de Deusto.

AMARANTI. M. (2010). Evaluación de la educación: Concepciones prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf

BAJTIN, M. (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores

BARBERÁ, E. (coord.) (2001). La incógnita de la Educación a distancia. Barcelona: ICE UB/Horsori.

BARTOLOMÉ*, A. (2008). El profesor cibernauta, ¿Nos ponemos las pilas? Barcelona: GRAÓ*

BHATIA, Vijay, 1998: *Analysing genre: language use in professional settings.* New York: Longman

B**HATIA**, Vijay, 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. New York: Continuum.

BERETIER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987) *The psychology of Written Composition*. Hislsdale: N.J. Erlbaum.

BUSTOS, A. (2009) "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría". En *RIED* 12(2): 33 – 55.

Björk, L. y Blomstand, I. (2000). La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir. España: GRAÓ.

CABERO, J. (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de E Caldera, R. (2006). Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción.Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escuela y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Educere, Artículos, Año 6, (Nº 20), p.363-368.

Cabré, M.T. y R. Estopà (2005) Unidades de conocimiento especializado, caracterización y tipología. En Cabré, M.T. y C. Bach (Eds.) *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CAMPS, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, D & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/cesces/revista/n9-ayala-gilmar.pdf.

CASSANY, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida* 21/4: 6-15.

Cassany, D. y Ayala G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf[2011, Diciembre].

CASSANY, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de tinta.

CHENOWETH, N., & HAYES, J. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. Written Communication, 18(1), 80-98.

CHOUL, M. (2008). The relevance and implications of Vigotsky's sociocultural theory in the second language classroom. Disponible en: http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol5_documents/Articles/turuk_vol5.pdf [2011, Julio].

COPE, B. y KALANTZIS, M. (1993) How a Genre Approach to Literacy can transform the way writing is taught. En Cope, B.; Kalantzis, M. (Eds.). *The powers of literacy*: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

DAIUTE, C. (2000). Writing and communication technologies. Disponible en: http: //www.edueka.org/ciberespacioescritura.php [2011, Junio].

DEL ROSAL, G. (2009) Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En Narvaja de Arnoux, E. (2009) *Escritura y Producción de conocimiento en las carreras de posgrado.* Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

De La Torre, A. Web educativa 2.0. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf[2011, Diciembre].

Díaz, L. (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. Rev. Ped, vol.23, no.67, p.319-332. ISSN 0798-9792. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000200007&script=sci_arttext[2011, Octubre].

DILLENBOURG, P. (1999) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon.

ELLIS, Rod (2009) "A typology of written corrective feedback types". En *ELT J* (2009) 63(2): 97-107.

FERREIRA, A. (2006). "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", en *Revista Signos*, Vol. 39, N° 62, pp. 309-406.

Fidalgo, R., García, J. N., Torrance, M., & Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: Un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000171 [2011, Octubre].

FLESCH, R. (1955). Why Johnny can't read. New York: Harper Row.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) A Cognitive Process. Theory of Writing. *Collage Composition and Communication, 32, 365-387.*

FREEMAN, Y. y FREEMAN, D. (1996). Teaching reading and writing in Spanish in the bilingual classroom. Portsmouth, NH: Heinemann**.**

GHAITH, G. (2003) Effect of think aloud on literal and higher-order reading comprehension. Educational Research Quarterly, 26, 4, 13- 21.

GOODMAN, K. (1985). Unity in reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading (pp. 813-840). Newark, DE: International Reading Association.

GRABE, W. y R.B. KAPLAN, R.B. (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.

GROS, B. (2008). Aprendizajes conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. España: Gedisa.

HUGHEY, J. (1983). Teaching ESL composition: principles and techniques. London: Newbury House Publishers.

HYLAND, K. (2004). Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan.

JACOBS, G. & SMALL, J. (2003): "Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning", en The Reading Matrix. Disponible en http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small [2011, Julio].

JOHNSON, D, & JOHNSON, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D; Roger Johnson & Mary Beth Stanne (2000) Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. Language Learning & Technology, 13(1), 79-95. Disponible en: http://llt.msu.edu/ vol13num1/ kessler.pdf [2011, Octubre].

KOSCHMANN, T. (1996). CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm. Hillsdate: Lawrence Erlbaum Associates.

KOSCHMANN, T. (2003). CSCL, argumentation, and deweyan inquiry: argumentation is learning. En: J. Andriessen et al.: Arguing to learn: confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environment. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

KOVACIC A., BUBAS, G., ZLATOVIC, M. (2007). Evaluation of activities with a wiki system in teaching English as a second language. Disponible en: http://cmc.foi.hr:8080/eng-wiki/articles/ICT-Florence_Kovacic-Bubas-Zlatovic_2007-distr.pdf.

LANDONE, E. 2004. “El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. Red ELE 0.

LÁZARO IBARROLA, AMPARO (2008) Estrategias de corrección de redacciones en lengua extranjera: Un experimento en el aula. En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.) 25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Murcia: Editum.

LEE, L. (2010) Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary. Spanish course. CALICO Journal, 27, 260-276.

LIPONNEN, L. (2002). Exploring foundations for computer supported collaborative learning. En: G. Stahl, Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community: proceedings of CSCL 2002. Hillsdale: Lawrence ErlBaum Associates.

LOYO, A y Rivero de Magnazo, M. (2005). Integración de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y propuesta pedagógica para la lectura en lenguas extranjeras. En A. Loyo y M. Rivero de Magnazo (Eds.), Las lenguas extranjeras y las Nuevas Tecnologías de la Comunicación (p. 35). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

MARINKIVOC Y TAPIA LADINO (2011) Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. En *Onomázein*, Nº 24. En prensa.

MARK, B., & CONIAM, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Honk Kong. *System*, *36*(3), 437-455.

MENDOZA FILLOLA, A (coord.) (2006) Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall

Olloqui de Montenegro, Liliana de (1991) La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna. En López Morales, H. (Ed.) *La enseñanza del español como lenga materna*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

OXFORD, R. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. System, 17/2, 235-247.

PEA, R. (1996). Constructivism in the collaboratory. En: B.G. Wilson (Ed), Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Englewood Cliffs: NJ, Educational Technology Publications.

PERPIGNAN, H. (2003) “Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice”. En *Language teaching research*, 7 (2): 259 – 278.

RASTIER, F. (2005) Situaciones de comunicación y tipología de los textos. En *Habladurías,* Universidad Autónoma de Cali. Facultad de Comunicación Social. Enero-junio. Año 2 Nº 1. pp 97-114.

RICHARDSON, W. (2006)**.** Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms. California: Corwin Press, .29-33.

Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didáctica_de_la_composicion.htm 2011, Octubre].

SMITH, B., & MACGREGOR, J. (1992). What is collaborative learning? Retrieved September 21, 2007, from Washington Center for improving the quality of undergraduate education Disponible en: http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf [2011, Julio].

SMITH, F. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.

SWALES, J. M. (1990)*. Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press

TAPIA LADINO, M. y BURDILES, G. (2005) *“*Características textuales-discursivas de informes escritos por estudiantes universitarios de la UCSC. Pponencia presentada en el XVI Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, 2, 3 y 4 de noviembre, Valdivia Chile.

The National Strategies/Secondary: Teaching for progression writing (2008). Reino Unido: Departamento de Educación.

TRUJILLO, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua, Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 32, pp. 147-162.

Véliz, Mónica (1999) “Complejidad sintáctica y modo del discurso”. En *Estudios Filológicos*, 34: 181 – 192.

VESLIN, J. y VESLIN, O. (1992). Corriger des copies. Evaluer pour former. Paris: Hachette.

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: New tools for teaching writing. Language Learning & Technology, 14(1), 3-8.