

La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula¹

Fanny Hernández Gaviria
Leonardo Díaz Mesa
Universidad del Valle
Santiago de Cali, Colombia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una intervención pedagógica en escritura en inglés, denominada *Mejoramiento del proceso de escritura en un curso de Inglés I en el Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, a partir de la composición de un texto autobiográfico*. En la intervención se reconocen las características textuales, el proceso de composición y el contexto de escritura, en sus niveles micro y macro (Cumming, 2001). La experiencia de escribir en el aula permite destacar este componente en la construcción de las bases del futuro profesional en la Licenciatura, establecer interdependencia entre los conceptos de escritura y de aprendizaje, y reconocer que los aprendizajes nuevos tocan y trascienden el campo académico. Todo ello permitiría comprender que la voz de quien aprende da cuenta de un estilo académico personal y de una identidad que se construye en el proceso de profesionalización.

Palabras clave: intervención en escritura, escritura y aprendizaje, escritura autobiográfica, construcción de identidad profesional, alfabetización académica.

Abstract

Autobiographical writing in English as a foreign language: A Classroom Experience

This article reports the results of a pedagogical intervention in writing in English, called *Improving writing process in an English First Level Course, at a Foreign Language Teaching Program at Universidad del Valle, based on writing an autobiographical text*. The intervention considers aspects such as the textual characteristics, the composition process, and the writing context, in terms of micro and macro levels

¹ Este artículo se sustenta en el proyecto de investigación “Hacia el mejoramiento del proceso de escritura, a partir de la composición de un texto autobiográfico, de un grupo de estudiantes matriculados en el curso Habilidades Integradas en Inglés I en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”, realizado por los autores en el año 2014 (la intervención con los estudiantes se hizo en el semestre académico agosto-diciembre de 2014).

(Cumming, 2001). The experience of writing in the classroom enables teachers to highlight the importance of writing to build the bases for the future foreign language professional; to establish a remarkable interdependence between writing and learning and to recognize that new learning affects teacher-trainees beyond the academic domain. These findings make it possible to understand that the learner's voice gives full account of an academic personal style and of an identity during shaped in the process of professionalization.

Keywords: intervention in writing, writing and learning, autobiographical writing professional identity, academic literacy

Résumé

L'écriture autobiographique en anglais langue étrangère: une expérience en salle de classe

Cette contribution présente les résultats d'une intervention didactique en écriture nommée *amélioration du processus d'écriture autour de la rédaction d'autobiographies dans un cours d'anglais de premier niveau dans la Licence en langues étrangères de l'Université del Valle*. L'intervention tient compte des caractéristiques textuelles, du processus de composition et du contexte de l'écriture aux niveaux micro et macro (Cumming, 2001). L'expérience d'écrire dans la salle de classe permet de valoriser cette composante dans la construction des fondements professionnels des futurs enseignants; de mettre en évidence l'interdépendance entre écriture et apprentissage et de reconnaître que les nouveaux savoirs peuvent toucher, au-delà de la formation professionnelle, la vie personnelle des scripteurs. La voix de l'étudiant dévoile un style personnel et une identité qui se transforme dans les processus de professionnalisation.

Mots-clés : didactique de l'écriture, écriture et apprentissage, écriture autobiographique, construction d'identité personnelle, littéracie universitaire.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario son numerosos los autores que reconocen la importancia de la escritura para el éxito académico, dado que cumple con múltiples propósitos, tales como comunicativos, cognitivos y como forjador de autonomía (Carlino, 2003; Conley, 2003; Ellis, 2004, entre otros). Desde esta perspectiva, se entiende aquí la escritura como la define Gere (1985), con base en su experiencia de trabajo con estudiantes, "La escritura es comunicación; la escritura es una forma de expresión personal; la escritura es pública; la escritura es un comportamiento regulado; y la escritura es un camino al aprendizaje". (p. 4)²

² Cita traducida por los autores de este artículo.

En el reconocimiento de la importancia de la escritura en la formación profesional, este artículo tiene el propósito de presentar una experiencia pedagógica y, para ello, describe el proceso seguido en una intervención en escritura en inglés, en el marco de una práctica docente, llevada a cabo en un aula de lengua extranjera de un programa de formación de licenciados en lenguas extranjeras. La práctica docente en este contexto contempla el desarrollo de un proyecto de intervención de aula y se plantea como requisito de graduación a los futuros docentes. La intervención en escritura fue liderada por el practicante con la asesoría y el acompañamiento de la docente a cargo del curso y directora de la práctica. Se llevó a cabo con un grupo de 16 estudiantes registrados en un curso de nivel I de inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés–Francés de la Universidad del Valle. La intervención tuvo lugar durante el semestre académico febrero-junio de 2014, con dos horas semanales, por 14 semanas y contempló desarrollar y analizar los resultados de esta intervención, diseñada a partir de la exploración previa de las necesidades de los estudiantes en este contexto.

Inicialmente, presentamos el contexto en el que se ubica el estudio: el marco misional del programa y los objetivos y metodología del curso en el que se lleva a cabo. Posteriormente, se presenta el proyecto de intervención en su soporte teórico (Arciniegas & López, 2012; Bakhtin, 1986; Brown, 2007; Camarero, 2011; Camps & Castello, 2013; Carlino, 2006; Cassany, 1999; Cumming, 2001; Vargas, 2014; Vigotsky, 1978, entre otros), en su procedimiento metodológico (Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Sandín, 2003) y los resultados de este proceso creativo, mental y de composición en el que el estudiante es el centro del proceso. Finalmente, a manera de conclusión, se explicitan las relaciones identificadas entre los resultados de la intervención y su marco conceptual, así como las concernientes al marco misional del programa académico en el que se inscribe.

MARCO CONTEXTUAL DEL ESTUDIO

-Marco misional del programa *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés*

La misión del programa se inscribe en dos ejes: por un lado, el estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y

medio de construcción y expresión de identidad discursiva y, por otro lado, la formación de un profesional en lenguas capaz de desempeñarse en la docencia y en la investigación con proyección social (Proyecto Educativo del Programa, 2014 - PEP).

Este estudio del lenguaje, de acuerdo con el PEP, se aborda desde una perspectiva constructivista social que puede ser comprendida con los aportes de la teoría sociocultural de Vigotsky al dilucidar el papel de las relaciones sociales y culturales en la construcción de conocimiento y en el desarrollo del lenguaje humano (Vigostky, 1978). Desde esta perspectiva, el desarrollo del individuo se fundamenta en la interacción social, reconociendo, como plantea Flórez Ochoa (2004), las representaciones individuales previas y sus estrategias personales. Los principios pedagógicos que la sustentan son constructivistas y la enseñanza se concibe como un proceso de mediación cultural, a partir del uso del lenguaje como herramienta de construcción de pensamiento y de la observación como herramienta de conocimiento del entorno.

Adicionalmente, la formación de un profesional en lenguas extranjeras (PEP) se aborda desde un enfoque reflexivo que considera reflexionar sobre la práctica profesional, sobre el saber y sobre la acción. Es decir, busca comprender los fenómenos de su contexto profesional y avanzar en su saber disciplinario, construir saber a partir de procesos investigativos y plantear solución a problemáticas identificadas en este contexto. Este modelo reflexivo es coherente con las corrientes constructivistas, como plantea Wallace (1991), pues permite integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento generado por la experiencia. Además, los procesos reflexivos le permiten al futuro docente abordar situaciones problemáticas para transformarlas y ello contribuye a avanzar en su saber disciplinario (Schön, 1998).

-Objetivos y metodología del curso objeto de estudio

El curso de *Habilidades Integradas en Inglés I*, en el que se llevó a cabo la intervención en escritura autobiográfica, tiene por objetivos comprender y comunicar en forma oral y escrita acerca de los intereses y experiencias personales de los estudiantes. El eje de los contenidos se denominó: *Yo y mi entorno* y buscó incrementar el interés por conocer aspectos culturales y literarios de la comunidad angloparlante e iniciar un proceso de

reflexión sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario.

Tal como se presenta en el programa del curso, metodológicamente el curso se sustentó en principios relacionados con la búsqueda de la autonomía del futuro profesional en lenguas (Dickinson, 1991; Little, 1997; Zimmerman, 1990) y con la construcción social del conocimiento, evidenciado en el aprendizaje colaborativo, en el aprendizaje basado en tareas de aprendizaje (Nunan, 1989, 2000; Willis, 1996) y en una evaluación formativa sistemática. Específicamente para este curso, la construcción de autonomía implicó el desarrollo de tareas planeadas, de estrategias de aprendizaje de diverso tipo y la construcción de algunas bases de escritura académica que ayuden a gestionar y a tomar decisiones académicas informadas y a tener más control sobre el propio aprendizaje para transformarse como aprendiz.

INTERVENCIÓN EN ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA

-Fundamentos de la propuesta

En el proceso de planeación de la intervención en escritura, necesariamente nos interrogamos sobre el por qué, el para qué y el cómo de este trabajo, lo que nos llevó a consultar autores tales como Cohen, Manion y Morrison (2005) y Sandín (2003). La respuesta a estos interrogantes nos llevó a fundamentar aspectos inherentes a este proceso, tales como el concepto de alfabetización académica en el nivel superior de educación y las dimensiones, con sus implicaciones, desde las cuales se puede y se debe abordar la escritura; igualmente, requerimos definir el género textual más apropiado para trabajar con este grupo de estudiantes, sus características y sus proyecciones.

En el intento de justificar una intervención en escritura en este contexto, encontramos numerosos trabajos que indudablemente muestran que el acceso a este conocimiento se convierte en una herramienta valiosa no sólo para la construcción de identidad profesional sino para la vida misma. Los estudiantes en el ámbito universitario requieren comprender y producir textos escritos con el propósito de apropiarse de los conocimientos específicos del área profesional; por ello, con nuestro trabajo queríamos reconocer la respuesta de los estudiantes frente a una ayuda en este sentido.

La necesidad de convertirse en escritores de textos académicos propios para tener un buen desempeño en la vida profesional futura de un docente es una razón más que lógica para abordar la escritura; no obstante, la tarea de acceder a este conocimiento ofrece múltiples dificultades. Se requiere acceder a modos especializados de leer y de escribir, modos de indagar, modos de aprender y a formas de pensar particulares del área de especialización (Gottschalk & Hjortshoj, 2004, en Carlino, 2006); como lo reconoce Cassany (1999), la escritura es un proceso complejo en el aprendizaje por estar constituido con base en muchos subprocesos tales como lectura, comprensión, planeación, revisión, apropiación de discursos de otros, entre otros.

En este sentido, el concepto de alfabetización académica se vuelve pertinente e inherente al proceso de profesionalización; leer, escribir, indagar y pensar son aprendizajes que la educación superior debe garantizar y esta responsabilidad recae de manera directa en las áreas profesionales, que son las que definen las prácticas discursivas específicas en las que se desempeñarán sus futuros profesionales. Estos conocimientos pueden ser abordados y adquiridos con mayor eficacia por los estudiantes si se cuenta con la ayuda del maestro, como corresponde en el contexto educativo. La creación de este ambiente de aprendizaje es al que denomina Vigotsky (1978) zona de desarrollo próximo (ZDP), si se tiene en cuenta que éste es un conocimiento al que un aprendiz no accede o le es difícil acceder de manera independiente; es decir, requiere de una guía, el docente en este caso. Además, el estudiante debe fortalecerse con estrategias de diverso tipo, como lo han mostrado estudios desarrollados por Arciniegas y López (2012) en su permanente exploración sobre el papel de la lectura y la escritura en el currículo de todas las disciplinas en el ámbito universitario.

En el esfuerzo de suplir la formación con toda esta serie de demandas, se requiere de un modelo en el que aprender se entienda como proceso educativo, como seguimiento de una serie de decisiones que tengan como propósito acceder al conocimiento. En este proceso, la escritura y el aprendizaje se tornan interdependientes: la escritura surge de un aprendizaje y un aprendizaje sin complemento de escritura podría asumirse de manera menos reflexiva (Gere, 1985). Se requiere un modelo en el que los estudiantes se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un modelo en el que el docente haga propuestas académicas

que requieran del estudiante explorar, siendo selectivo y asertivo en la búsqueda; comprender textos escritos de manera menos literal y más reflexiva, y producir textos escritos que reflejen transformaciones de pensamiento y adquisición de prácticas discursivas afines con su área profesional. Carlino (2006) concibe, para nosotros acertadamente, el concepto de alfabetización académica como un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.” (p. 6). Esta autora explica, así mismo, que la apropiación de formas de razonamiento convenidas en una comunidad científica puede ser una garantía para que el futuro profesional se haga partícipe de ella.

Alfabetizar académicamente en el ámbito universitario requiere, entonces, reconocer y apropiarse de modos discursivos especializados de una comunidad profesional dado que, a pesar de que las funciones de leer y de escribir hacen parte del quehacer de todo profesional, cada disciplina desarrolla esquemas de pensamiento que se configuran en la manera como comprenden y producen textos escritos. Por lo tanto, podría decirse que los futuros profesionales requieren apropiarse de esas formas especializadas de comprender y producir textos escritos para que verdaderamente puedan hacer parte de dicha comunidad profesional, pues sólo de esta manera podrán acceder a los contenidos conceptuales de la disciplina de especialización.

Por otro lado, en la revisión de estudios relacionados con procesos de escritura, este trabajo encontró pertinente tener como referencia para la intervención el modelo de dimensiones de la escritura al que llega Cumming (2001) después de estudiar trabajos realizados en este campo (Véase tabla 1). Las dimensiones son organizadas a partir de sus niveles micro y macro, y permiten tener una mirada global del texto desde sus características textuales, desde el proceso de composición y desde el contexto de escritura.

Tabla 1. Modelo de dimensiones de la escritura (Cumming, 2001)

Dimensiones	Micro	Macro
<ul style="list-style-type: none"> • Texto • Proceso de composición • Contexto de escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis y morfología • Léxico • Búsqueda de palabras y sintaxis • Atención a las ideas y al lenguaje • Desarrollo individual • Autoimagen o identidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de cohesión • Estructura del texto • Planeación • Revisión • Participación en una comunidad discursiva • Cambio social

Desde las características textuales del texto

En su nivel micro, esta dimensión contempla estudiar el texto en su sintaxis y morfología, resolviendo complejidad y precisión. Del mismo modo, contempla incrementar el vocabulario usado en la escritura, ligado a la adquisición de la segunda lengua. A nivel macro, se crea conciencia respecto a la jerarquía que deben seguir las ideas. Estos aspectos varían de acuerdo con el tipo de texto que se desarrolle en la escritura.

Desde el proceso de composición del texto

El proceso de composición en su nivel micro contempla estudiar la manera como los estudiantes organizan y desarrollan las ideas en el proceso de escritura, dado que esta dimensión se corresponde con procesos mentales y autodirigidos por parte de los estudiantes. El desarrollo de ideas en la composición escrita se corresponde, así mismo, con el proceso de planeación de esta escritura, con base en una escritura inicial, en versión borrador, y una revisión posterior para llegar a la definición del producto escrito final. En esta dimensión se destaca, de acuerdo con estudios revisados por Cumming, que estudiantes con mejores niveles de inglés tienden a hacer planeaciones más efectivas y extensivas, mientras que estudiantes con niveles bajos de lengua desplazan este énfasis y se concentran más en una dimensión textual.

Desde el contexto de escritura

Esta dimensión se ocupa de revisar el contexto social en el que se desarrolla la escritura en lengua extranjera y la manera en que este contexto sociocultural afecta el desarrollo individual del estudiante. Aprender a escribir en lengua extranjera, en el marco de un área

profesional, conlleva autoincluirse en una comunidad discursiva, aprovechar sus recursos, adaptarse al contexto en el que se desarrolla la escritura y, como plantea el autor, que el estudiante "...aprenda a negociar relaciones de trabajo y de poder y ganar y modificar nuevos sentidos de sí mismo." Cumming (2001, p. 7)*

Finalmente, en la definición del género textual más apropiado para trabajar con este grupo de estudiantes, consideramos importante tener en cuenta que éste caracterizara la actividad central, propuesta para la comunidad en este contexto universitario particular. Es decir, que diera cabida al desarrollo de los objetivos y contenidos del curso en el cual se encontraban inscritos los estudiantes. En esta consideración reconocimos que

"...el *sentido y el significado* de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre– el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido. Pero además, en múltiples ocasiones a esta función epistémica de la escritura hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales..." (Camps & Castello, 2013, p. 9). (Cursiva en el original)

Es así como llegamos a plantear la propuesta de trabajo autobiográfico al grupo, pues el curso *Habilidades Integradas en Inglés I* tenía como eje central de contenidos *Yo y mi entorno*, que planteaba un trabajo centrado en descripciones y narraciones personales. La escritura reflexiva de un texto autobiográfico permitiría a los estudiantes aportar su conocimiento sobre sí mismos de una manera propia o peculiar, construir conocimiento nuevo en la lengua extranjera, a partir de un saber individual, y acceder a formas de comunicación propias de la comunidad académica a la que buscan pertenecer.

De acuerdo con Camarero (2011), la escritura autobiográfica tiene su origen en la necesidad de reconstruir la experiencia humana y uno de sus rasgos más característicos es que el autor es narrador y protagonista de este relato, al mismo tiempo. Su escritura se convierte en un proceso de reflexión y de autocrítica sobre la existencia de quien lo produce. Desde un punto de vista teórico, la autobiografía puede ser vista como una práctica de escritura literaria, en la que tres instancias, autor, narrador y personaje, participan en una misma obra. Esta participación es precisamente la que caracteriza a la autobiografía

como un género y, por ello, es considerada un fenómeno de reflexividad en el arte literario.

Como puede inferirse, el proceso de escritura de una autobiografía permite integrar toda una gama de variables, pertinentes para los participantes en la intervención, en términos de su desarrollo personal y académico. Como lo reflexiona Colmenares (2010), la escritura en este género convierte a los participantes en agentes de su aprendizaje, con la posibilidad de construirse como personajes activos, conscientes y críticos frente al desarrollo de este proceso en comunidad.

Un trabajo reflexivo de escritura sobre experiencias de vida, en lengua extranjera, aportaría no sólo al mejoramiento de su dominio de la lengua inglesa sino que también aportaría a su construcción de identidad personal y de comunidad académica. Como sostiene Bakhtin (1986), el escenario de la educación superior requiere ser un espacio de diversidad, dada la naturaleza de construcción de significado y razón de ser de este nivel educativo. Sus aportes dejan claro que la significación no se da desde la individualidad, se construye a través de las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de una comunidad y estas relaciones, a su vez, intervienen en la construcción de identidad. La necesidad de crear espacios incluyentes y de respeto a las palabras de otros, puestas en textos en el contexto académico, es bien expuesta por Zavala (2009, 2010), en Vargas (2013), con base en diversos estudios en el campo de la lectura y la escritura. Según la autora, se trata más bien de enriquecer el saber con estrategias que permitan al estudiante interactuar con todos los miembros de la comunidad y construir su identidad a partir de las diferencias.

En resumen, se buscó organizar una historia de vida a través de la escritura para construir conocimiento relacionado con su área profesional, adquisición y aprendizaje de lengua extranjera; para interactuar con la comunidad; pero también, para construir una identidad profesional y personal, pues como lo expresa Montero en su libro *La ridícula idea de no volver a verte* “El lenguaje es el medio para la construcción de identidad. La identidad se expresa a través de historias y narraciones” (Montero, 2013, p. 45).

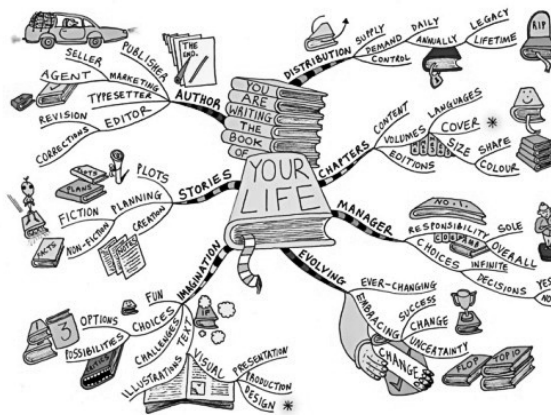
FASES DE LA INTERVENCIÓN

-Presentación general y contextualización de la intervención

En esta etapa se hizo una presentación general del trabajo que se iba a realizar en el marco del curso, de sus objetivos y de la modalidad de práctica docente en el contexto universitario y del programa. En ese momento, también se explicitaron las razones de la selección del texto autobiográfico y sus relaciones con los objetivos del curso de promocionar el uso real de la lengua y el gusto por la literatura a través de textos auténticos. Su naturaleza narrativa y literaria lo hacía pertinente para el cumplimiento de los objetivos del curso.

-Ejercitación previa de escritura (*Preeescritura*)

La decisión de incluir esta etapa se recoge de Brown (2007), quien concibe la escritura por proceso y en este proceso ubica el ejercicio de escritura previa como elemento esencial. Este ejercicio consiste principalmente en generar y listar ideas iniciales que ayuden la escritura posterior. Esta tarea se introdujo a través de una imagen que ilustra creativamente el conjunto de ideas iniciales, previas al momento de la escritura (Véase figura 1). Posteriormente, se categorizó la lluvia de ideas hasta concretarla en cinco momentos, definidos individualmente por cada estudiante, lo que se ejemplifica en la figura 2.



© Paul Foreman <http://www.mindmapinspiration.com>

Figura 1. Imagen que ilustra el conjunto de ideas iniciales, previas a la escritura

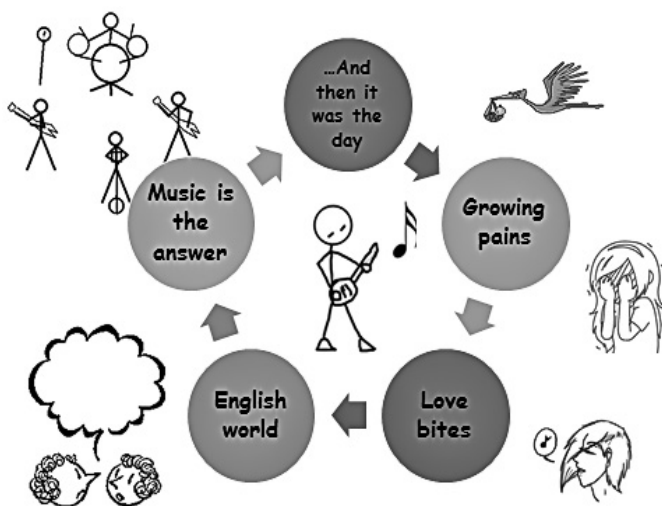


Figura 2. Imagen que ejemplifica la definición de los cinco momentos

-Lectura de textos autobiográficos modelo (Composición escrita del practicante y Capítulo del libro: *BadBoy* de Walter Dean Myers).

Un principio fundamental para el desarrollo de la habilidad de escritura consiste en establecer relaciones entre escritura y lectura (Brown, 2007). Con este objetivo, se propuso la lectura de algunos textos autobiográficos en inglés, escogidos teniendo en cuenta las necesidades y los posibles intereses de los participantes. En general, los textos destacaban aspectos sociales y culturales de los personajes.

-Tarea de escritura

Inicialmente, se procedió a identificar cinco momentos significativos en la vida de los estudiantes. A manera de apertura, la docente a cargo del curso propuso incluir un momento académico al que denominamos: *Mi interés inicial en el inglés*. Los cuatro momentos restantes se dejaron a decisión de cada estudiante y fueron socializados en el grupo, con el propósito de ayudar a la generación de nuevas ideas o a quienes hubiesen encontrado difícil la tarea. Se pasó luego a la escritura por episodios correspondientes a los cinco momentos identificados. Para ello, se procedió a planear la escritura, organizando las ideas generadas en la etapa de escritura previa.

Paralelamente a la intervención en escritura, guiada por el practicante, el programa del curso complementó la intervención con aspectos identificados con debilidad en el proceso de escritura. Este trabajo se hizo de manera coordinada entre la docente a cargo del curso y el estudiante en práctica docente. A manera de ejemplo se ilustra la propuesta del curso de incrementar el vocabulario a partir de la creación de diccionarios individuales y uno de grupo que recogía el vocabulario nuevo de todos los participantes (Véase figura 3); con esta base se explicitaban construcciones morfológicas y sintácticas pertinentes en el contexto de aprendizaje.

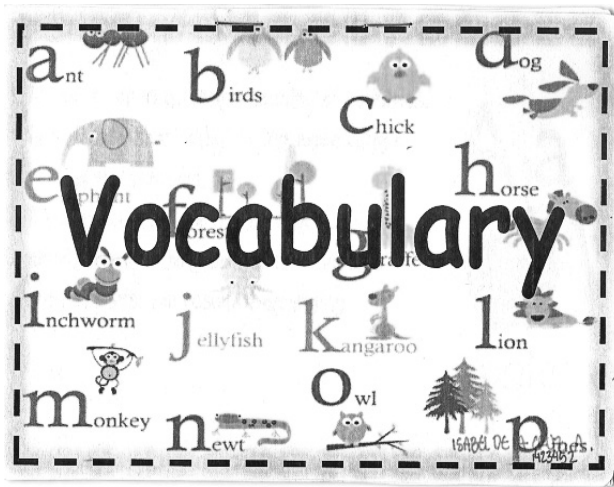


Figura 3. Portada de diccionario diseñada por estudiantes del curso

De la misma manera, se trabajó en construcciones desde un nivel macro, como por ejemplo en la construcción de párrafo; al respecto, se usó la imagen *sándwich* (Véase figura 4), muy bien recibida por los estudiantes, para introducir la estructura general de párrafo; se presentaron modelos y se construyeron párrafos conjuntos. Este proceso de construcción del párrafo permitió abordar, a su vez, aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia del texto; se presentaron modelos cercanos a los temas de clase y se analizaron producciones iniciales de los estudiantes participantes.

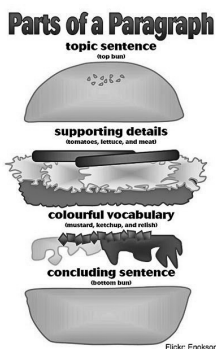


Figura 4. Imagen sandwich: Partes de un párrafo (Flickr: Enokson). En <https://www.flickr.com/photos/vblibrary/6123923301/>

Una vez obtenida una primera versión de, al menos, un episodio, se procedió a su revisión y, posteriormente, a una primera socialización de este avance con el grupo. El proceso de revisión se llevó a cabo individualmente en el aula o por fuera de ella. En este proceso, los medios virtuales se convirtieron en herramientas indispensables, pues los tiempos de clase se hacen insuficientes; para ello, se creó un grupo virtual de trabajo en el que los estudiantes consignaban las producciones para revisión (Véase figura 5). La revisión y la realimentación, como se esperaba, se constituyeron en elementos que aportaron significativamente a la buena producción; la orientación y observación de un lector mentor genera seguridad y entusiasmo en la difícil tarea de escribir.

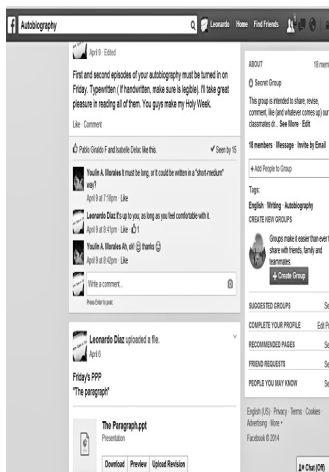


Figura 5. Imagen de grupo virtual de estudiantes del curso Habilidades Integradas en Inglés I

La revisión y realimentación de los textos contemplaba las tres dimensiones de escritura presentadas en el apartado de fundamentos de la intervención: desde el texto, desde el proceso de composición y desde el contexto de escritura. A continuación presentamos, a manera de ilustración, algunas observaciones a los borradores de las composiciones de los estudiantes, hechas a partir de convenciones previamente acordadas con ellos (Véase tabla 2). En algunos casos, estas convenciones se complementaban con apuntes al margen o al final de los segmentos de los textos originales de los estudiantes. Los nombres de los productores de los textos se omiten, cumpliendo con el anonimato investigativo.

Observaciones en relación con aspectos micro y macro desde la dimensión del texto

Tabla 2. Observaciones en relación con aspectos micro y macro desde la dimensión del texto

Texto inicial 1	Proceso feedback	Texto final
<p>“First time I saw the world, I began to enjoy mi life. I was born on September 19th of 1996 and since that, I began to enjoy a life with successes and victories thanks to God. My mother breastfeeds me until my 4th month and I begin to crawl when I was 7th months. My grandparents count me that once that I was playing on my dad’s motorcycle...”</p>	<p>“First time I saw the world, I began to enjoy mi life. I was born on September 19th of 1996 and since <u>that</u>, I began to enjoy a life with full of successes and victories thanks to God. My mother <u>breastfeeds</u> me until my 4th month and I <u>begin</u> to crawl when I was <u>7th</u> months. My grandparents <u>count</u> me that once <u>that</u> I was playing on my dad’s motorcycle...”</p>	<p>“First time I saw the world, I began to enjoy mi life. I was born on September 19th of 1996 and since then, I began to enjoy a life full of successes and victories thanks to God. My mother breastfed me until my 4th month and I began to crawl when I was 7 months. My grandparents told me that once when I was playing on my dad’s motorcycle...”</p>
<p>Al estudiante se le señalan opciones lexicales en azul y en rojo y se le anima a encontrar el error.</p>		
Texto inicial	Proceso	Texto final
<p>*“Diana had a charmed life, really had no reason to complain, because from the womb received much love not only by their parents but also for the rest of her family”.</p>	<p>*“Diana had a charmed life, () really had no reason to complain, because from the womb () received much/a lot of love not only by/from their parents but also for/from the rest of her family”.</p>	<p>*“Diana had a charmed life, she really had no reason to complain, because from the womb she received a lot of love not only from her parents but also from the rest of her family”.</p>
<p>La estudiante deja por fuera pronombres que sirven como elementos cohesivos del enunciado; en este caso, el pronombre personal “she” (referencia anafórica).</p>		

Las correcciones hechas en las ilustraciones de la tabla 2 llenan vacíos cognitivos lingüísticos del estudiante, lo enfrentan con un manejo de tiempos verbales que aún no domina pero de cuya importancia posiblemente sí es consciente. El texto final evidencia buena comprensión y aceptación de la realimentación y lo engrandece discursivamente. Es posible que en el proceso de reescritura haya acudido individualmente a la docente o al practicante del curso para resolver interrogantes o inquietudes generadas en la etapa de revisión.

Observaciones en relación con aspectos micro y macro desde el proceso de composición

Tabla 3. Observaciones en relación con aspectos micro y macro desde el proceso de composición

Texto original	Observaciones
<p><u>"X was and continues being the light of the eyes of her parents. In her childhood she hadn't many friends but she was fortunate to have the company who later would become her best friend and her name is Camila, although many family members of Dalia's family didn't accept her. Dalia was characterized for being friendly but not outgoing, always she was always presented as a person with many fears which then would affect too, she did not like to go out much, but she loved playing with barbies and also she had too much of them because every two months her father was responsible to buy her one barbie".</u></p>	<p>I like the fact that you are writing in the third person. So far, I think you are doing well. I hope you continue writing and get -prepared for the next episode. By the way, it would be ok if you break the above text into two differentiated episodes as you visualized it in the planning activity; two different situations are covered. Nice job Dalia! Some small grammar mistakes but nothing to worry about!</p>
Texto original	Observaciones
<p><u>"Separating of /Apart from the topic of my wrists, I could say that I continued in the school, passing every year with very difficulty but with well yield/good results, and obtaining some awards because of the poetry: I was 4th in a national competition representing to Buga. Also I won the competition of the city like 5 times and I was declared "Out of competition" two times.</u> It is a little resume of my life between some years of my secondary".</p>	<p>Ok Chris, I see that you have done a great job. Keep working on your third episode, I'm sure you will write a really good autobiographical text. I think it would be a good idea to elaborate a little bit more on your poetry skills when writing, maybe including some excerpts of your poems, socialized in class. Some grammar mistakes. Take notice of them and analyze how you can improve your grammar so that you do not make the same mistake again.</p>
<p>Se señalan aspectos textuales, pero también se invita a reflexionar sobre las ideas y se ofrecen alternativas para enriquecer el texto en su forma y contenido.</p>	

De manera consciente, el practicante de docencia y uno de los guías del proceso de escritura hace observaciones desde la dimensión de composición del texto (Véase tabla 3); él se define como un enamorado de la literatura y del lenguaje creativo; ésta es una característica que reconocieron los participantes de la intervención en la evaluación intermedia del curso: "...a X le gusta que el texto se vea bonito" (Estudiante No.8). Además, como bien lo ilustra Sánchez (2010), a partir de su estudio crítico sobre las últimas publicaciones del género autobiográfico, la autobiografía podría ser asimilable a una ficción, pues no se ha formalizado aún ninguna categoría que las distinga.

Por otro lado, en algunas oportunidades, los estudiantes olvidaban, o tal vez no reconocían importante, el papel de la planeación de la escritura con los episodios, ya que hacían cambios en la idea inicial de escritura que podían restarle belleza al texto o desaprovechar la posibilidad de resaltar capacidades personales valiosas en la escritura. Podría decirse que su preocupación por aspectos textuales los inhibía para reconocer y explotar sus capacidades y conocimientos previos, aspectos que podían enriquecer el texto. Este fenómeno da cuenta de las desconexiones que establecen los estudiantes entre la escritura de textos académicos y sus producciones personales.

Observaciones en relación con aspectos micro y macro desde el contexto de escritura

La construcción del texto desde el contexto podría entenderse como el resultado del trabajo en las dimensiones anteriores: la generación de un espacio para la escritura es en sí una promoción de la reflexión frente a situaciones académicas nuevas, que promueve aprendizajes en torno al ámbito académico y frente a la construcción de nuevos sentidos de identidad profesional y personal, como se puede ver en los ejemplos de la tabla 4.

Tabla 4. Ejemplificación de aspectos micro y macro desde el contexto de escritura

“That made feel like I was living those experiences for a reason, helping others, since that moment death stopped being traumatizing me, instead it made me strong and I must admit, a little cold”.

“When I was a child, my mom made me pronounce the words correctly. She doesn’t accept a bad pronunciation, she just hates it. She learnt some of French too, but she doesn’t remember all, so she already taught to me what she remembered. In brief, my mom built my way to the love for the language”.

Everyone falls down once in his life but the best of falling is to get up again. Now I’m with a ticket in my hand, I know that it’s a long travel, it’s a runaway train but I’m not afraid of being lost. Not anymore.

“When I started learning English I was not really good at it, I could perfectly have been the main actress of an openenglish.com commercial, sometimes I wanted give up nevertheless my teacher won’t allow me to do it, he was always by my side and helped me to pursue my dream, to find my identity, to discover what I really wanted to do in life, he meant so much to me, I never going to forget the day I heard the news on the radio announcing his death”.

Los textos en la tabla 4, extractos de las composiciones finales de los estudiantes, permiten descubrir sensaciones y sentimientos nuevos en los estudiantes, generados en el proceso de escritura; se evidencian miedos resueltos, reconocimiento de fortalezas, decisiones para proyectos de vida profesional y, también muy importante, relaciones de la academia con lazos familiares, entre otros.

-Socializaciones

Esta etapa se concibió como momentos para compartir la experiencia: ideas, búsquedas, sentires, inquietudes y, por supuesto, la escritura misma. Estos momentos contribuyeron a generar un proceso continuo de depuración de visiones sobre la escritura en este nivel universitario y de las composiciones de los estudiantes; las observaciones, los comentarios o los interrogantes surgidos en estas sesiones de parte de compañeros, de la docente o del practicante generaron, en muchas ocasiones, reflexión,

revaloración y modificaciones posteriores en los textos, relacionadas con aspectos que se contemplan en las diversas dimensiones de escritura.

-Evaluación

Para evaluar el proceso se llevó a cabo una encuesta (Véase anexo: Encuesta de evaluación del proceso de escritura de los estudiantes) que recogía representaciones, opiniones, sentires y percepciones de los estudiantes en torno al proceso de escritura desarrollado durante la intervención. La encuesta arrojó diferentes tendencias:

Percepciones, opiniones y sentires de la escritura al inicio del curso

En general, los estudiantes tenían una visión desalentadora sobre la escritura al inicio del proceso: *es pesada, tediosa, compleja, extraña*, etc. Además, señalaban que los aspectos formales –textuales– de la escritura eran una de sus mayores dificultades.

Percepciones, opiniones y sentires de la escritura al final de la intervención

Los estudiantes reconocieron explícitamente que valoraban la escritura en el ámbito académico y que eran más conscientes de la necesidad de mejorar cada día. Durante el proceso encontraron que no sabían tanto como creían, “creí que sabía mucho, pero no sabía nada” (E.5). Al final del proceso, los estudiantes seguían pensando que los aspectos relacionados directamente con las reglas gramaticales de la lengua son complejos y difíciles de manejar. Ellos manifestaban frustración por no poder escribir versiones definitivas de los textos, sin errores; ellos se tornaban impacientes y hubiesen querido ganar dominio total de todos los aspectos formales de la escritura, sin entender que se trata de un proceso largo y que se encontraban en una primera etapa de su recorrido profesional.

Propósitos considerados en el proceso de escritura

En el proceso de escritura, los estudiantes centraron sus observaciones en aspectos predominantemente textuales, fundamentalmente gramaticales. No obstante, se destaca la distinción que hacen entre la escritura académica y la de un ámbito más personal. También reconocen variación sintáctica y morfológica entre el español como su lengua materna y el inglés como lengua extranjera en aprendizaje.

Aspectos de mayor aceptación en el proceso de escritura

Un aspecto que se destaca es su aceptación y visión positiva frente a la escritura de eventos personales. Ellos encuentran que la escritura autobiográfica “es una forma de desahogarse” (E.2), “de catarsis” (E.4). Les sorprende que la escritura de un texto les permita “organizar experiencias pasadas reviviendo momentos, a la vez que se aprende a dar forma a esas experiencias a partir de la construcción textual” (E.3). Reconocen, a su vez, que el trabajo realizado en el aula les permitió reconocer una organización textual e identificar la manera de construir buenos párrafos. Es decir, la escritura autobiográfica tuvo acogida y aceptación plena por parte de los estudiantes en este contexto de aprendizaje. “Ahora es como un *hobbie*”, anotaba un estudiante.

CONCLUSIONES

En primer lugar, la docente del curso expresa su reconocimiento al practicante por su valioso aporte con la propuesta de intervención en escritura en el curso *Habilidades integradas en Inglés I*; su interés y entusiasmo motivaron a la docente a involucrarse muy activamente en el proceso de intervención, a hacer ajustes al programa del curso para darle una mayor cabida al eje de la escritura desde el aula presencial e invitar al practicante a sistematizar y publicar este proyecto de intervención en el aula. Aunque el curso de *Habilidades integradas*, como su nombre lo indica, contempla el desarrollo de la habilidad de escritura, en cursos anteriores este proceso había sido orientado desde el aula, pero desarrollado en gran parte fuera de ella, por considerarse muy demandante de tiempo. Fue la experiencia misma de asignar una mayor cantidad de tiempo para la escritura en el aula lo que le permitió a la docente reconocer que es posible hacerlo y también valorar el impacto de hacerlo de esta manera, evidenciado en el proceso y en los productos finales de escritura de los estudiantes.

El reconocimiento de la importancia de la escritura en el tiempo de aula permite establecer una interdependencia entre los conceptos de escritura y de aprendizaje en este contexto académico, como lo plantea Gere (1985). Se confirma, además, que los aprendizajes nuevos tocan y trascienden el campo académico; la escritura, acompañada de estrategias

de comunicación social, delinea al individuo como ser individual que hace parte de una comunidad familiar, ciudadana y académica. De esta manera, la propuesta se considera pertinente para el curso y para el cumplimiento del Marco Misional del Programa: estudiar el lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad discursiva.

Desde las particularidades del estudio se concluye que:

Al inicio de la vida académica universitaria, en general, los estudiantes sienten temores frente a la escritura, la suponen *pesada, tediosa, compleja, extraña*, pues se pasa de un contexto de confort a un contexto de reto y esfuerzo. Ello supone la necesidad de alfabetizar, con todo lo que ello implica, en todas las asignaturas del programa de lenguas extranjeras durante todo el proceso de profesionalización. Este requerimiento podría ser extensivo a programas de otras áreas, como lo plantea Ellis (2004), quien con sus estudios confirma que la escritura favorece el aprendizaje de las ciencias. En general, se requiere comprender que el lenguaje interviene en la vida académica y personal de un individuo y tiene diversos usos que delinear sus rasgos profesionales e individuales; su voz da cuenta del estilo personal y de la identidad construida en un proceso de profesionalización.

Los estudiantes en un nivel inicial de adquisición de lengua extranjera centran su interés de aprendizaje en los aspectos formales de uso de la lengua. Es decir, en una dimensión textual de la escritura, especialmente en su nivel micro. La dimensión de composición, abordada en la intervención en el nivel de planeación y revisión de la escritura no es percibida en su importancia como aspecto esencial que dota de sentido al texto y permite mejorarlo en su contenido. Por lo tanto, se requiere hacer énfasis en estos aspectos y reflexionar de manera explícita sobre su papel en el proceso de escritura.

Desde una dimensión contextual, una intervención en escritura genera capacidad de reflexión frente a nuevos conocimientos concernientes a su área profesional, como es el reconocimiento explícito que hacen los estudiantes de diferencias sintácticas y morfológicas entre las lenguas materna y extranjera; frente a su reconocimiento de la importancia de apropiarse de la escritura académica como requisito esencial de su quehacer profesional y frente a su deseo manifiesto de mejorar su nivel de dominio de la lengua en aprendizaje para lograr

expresarse de manera fluida y natural en la lengua extranjera. Esta capacidad de reflexión y análisis es indispensable en la formación profesional y es una ganancia en la búsqueda de identidad con la comunidad de su área de profesionalización.

REFERENCIAS

- Arciniegas E., & López G. S. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of Speech Genres. En C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech Genres & Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Brown, D. H. (2007) Teaching Writing Skills. En D. H. Brown (Ed.). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy* (pp. 334-346). NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Camarero J. (2011). *Escritura y existencia: autobiografía*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU - Revista de docencia universitaria*, 11(1), 17-36. Consultado en julio de 2014 en: <http://www.rd.u.net>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th Edition). New York: RoutledgeFalmer.
- Colmenares, S. (2010). Acceso a una cultura escrita: análisis de veintidós relatos de estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 38(1), 93-111.
- Conley, D. T. (2003). *Understanding University Success. A Report from Standards for success*. New York: Cambridge. Center for Educational Policy Research.
- Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *IJES*, 1(2), 1-23.
- Dickinson, L. (1991). *Self-instruction in Language Learning*. (3rd Edition). Malta: Interprint.
- Ellis, R. (2004). University Student Approaches to learning science through writing. *International Journal of Science Education*, 26(15), 1835-1853.
- Flórez Ochoa, R. (2004). *Pedagogía del conocimiento*. (Segunda edición). Bogotá: Mc Graw Hill.

- Flickr: Enokson. Imagen *sandwich: Partes de un párrafo*. Consultada en mayo de 2014 en <https://www.flickr.com/photos/vblibrary/6123923301/>
- Gere, A. R. (1985). *Writing and Learning*. Canada: CollierMacmillanCanada, Inc.
- Little, D. (1997). Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 225-236). London: Longman.
- Myers Walter, D. (2002). *BadBoy*. HarpesColins Publishers, Inc. Consultada en mayo de 2014 en <http://www.paulding.k12.ga.us/userfiles/2152/Bad-Boy-by-Walter-Dean-Myers.pdf>
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (5th Edition). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Sánchez, J. (2010). La escritura autobiográfica. En Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, (Ed.). *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 155-183). España: Ministerio de Educación de España.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Fareso S.A.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Trad. de Bayo, J.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vargas, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, 39, 13-29.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. New York / London: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning* (3rd Impression). Harlow / Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

SOBRE LOS AUTORES

Fanny Hernández Gaviria

Cuenta con un pregrado en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle; una maestría en Lingüística y español de la Universidad del Valle; es profesora asociada y miembro del grupo de investigación EILA (Equipo de investigación en lingüística aplicada). Un proyecto de investigación importante en el que ha participado es el Programa

Nacional de Bilingüismo (PNB) en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación.

Correo electrónico: fanny.hernandez@correounivalle.edu.co

Leonardo Díaz Mesa

Es estudiante de décimo semestre de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras en Inglés – Francés* en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, adscrita a la Universidad del Valle. En la actualidad desarrolla su práctica profesional docente y su trabajo de grado. Sus intereses profesionales se centran en procesos de escritura en lengua extranjera y en lengua materna, y en el análisis crítico del discurso.

Correo electrónico: figlio33@hotmail.com

Fecha de recepción: 19-12-14

Fecha de aceptación: 29-05-15

**Anexo: Encuesta de evaluación del proceso de escritura de los estudiantes
(Representaciones, opiniones, sentires y percepciones)**

El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información para estudiar las representaciones de los estudiantes en torno a la escritura en el marco de este curso. De antemano gracias por su tiempo y disposición para responder de manera reflexiva y sincera. Los resultados serán usados sólo con propósitos académicos y en condición de anonimato.

Fecha: _____

Datos demográficos

Sexo: 1.____ femenino 2.____ masculino

Edad: 1.____ entre 17 y 23 años 2.____ entre 23 y 29 años

3.____ entre 29 y 35 años

Tiempo de dedicación a la licenciatura:

1.____ estudiante tiempo completo 2.____ con trabajo tiempo parcial

3.____ con trabajo tiempo completo

La escritura y yo en Inglés inicial

1. Mi percepción y sentir de la escritura al iniciar el curso era:

2. Mi percepción y sentir de la escritura hoy es:

3. Mi percepción ha cambiado / no ha cambiado porque:

4. Pienso que el proceso de escritura en el curso ha cumplido varios propósitos:

5. Lo que más me ha gustado del proceso de escritura es:

6. Lo que menos me ha gustado del proceso de escritura es:

7. Los errores que he identificado y corregido en el proceso de escritura son:

8. Los aspectos que he encontrado más pertinentes de las correcciones proporcionadas por el practicante son:

9. En general, los aprendizajes adquiridos durante el proceso de escritura son:

¡Agradecemos su activa participación!
Cordialmente, Leonardo Díaz y Fanny Hernández
Responsables del proyecto de escritura