

CAPÍTULO

9

El enfoque de género-proceso y el portafolio electrónico en clase de inglés: herramientas de aprendizaje para mejorar el proceso de producción escrita

Stella Rincón Velandia¹

Localidad de Tunjuelito, Colegio Distrital INEM Santiago Pérez

Este texto es el resultado del trabajo de investigación realizado para optar al título de Máster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo de la Universidad de la Sabana.

Agradecimientos²

-
- 1 Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Traducción escrita (Español-Inglés) de la Universidad de los Andes. Ex-participante del Programa de intercambio de Profesores Fulbright. Máster en Didáctica del Inglés con énfasis en ambientes de aprendizaje autónomo de la universidad de la Sabana y docente de inglés en el Colegio Distrital INEM Santiago Pérez. Investigadora interesada en el mejoramiento del uso de las TIC en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua.
 - 2 Agradezco a los estudiantes de undécimo grado del colegio INEM Santiago Pérez, participantes en el proyecto, por su entusiasmo y colaboración; a mi esposo por su paciencia y apoyo incondicional; a mis maestros de investigación y a mis compañeros de maestría de la Universidad de la Sabana por sus valiosos y oportunos aportes. Expreso mi gratitud, muy especialmente, a Liliana Cuesta, profesora-investigadora de la Universidad de la Sabana, por su acertada dirección y asesoría durante el desarrollo del proyecto.

Resumen

Este capítulo describe cómo un grupo de 33 estudiantes de undécimo grado del Colegio INEM Santiago Pérez, mejoraron su habilidad para escribir cuentos en inglés mediante el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier*³ del portafolio electrónico (e-portafolio). Se demuestra cómo los estudiantes pueden desarrollar procesos de escritura de forma sistemática, para dejar de ser estudiantes pasivos y convertirse en estudiantes-escritores activos. El análisis de datos revela una mejora significativa en su producción escrita, evidenciando la aparición de nuevos roles que les permitieron reflexionar sobre su aprendizaje, construir sus propias historias y evaluar su desempeño. De esta manera, desarrollaron un pensamiento crítico, mejoraron su capacidad para tomar decisiones y comunicarse en inglés de manera efectiva.

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera varía de acuerdo con las necesidades académicas, laborales y sociales requeridas por la comunidad, logra que las personas sean más competitivas en un mundo globalizado. Los estudiantes de colegios públicos en Colombia, que dominen su lengua materna y estén en capacidad de comunicarse efectivamente en inglés, tendrán mayores posibilidades de competir con estudiantes de colegios privados y enfrentar las exigencias propias de un mundo que ha ampliado su radio de comunicación por medio de los avances tecnológicos y la creación de comunidades virtuales.

Para algunos, alcanzar esta meta puede ser utópico y hasta imposible, pero desde mi experiencia como docente de inglés e investigadora, creo que el cambio es viable, se puede evidenciar con los resultados obtenidos durante la aplicación de esta propuesta. Obviamente, para lograr un cambio a nivel distrital y nacional, las instituciones educativas y los docentes tenemos que trabajar mancomunadamente para hacer realidad la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de mejorar los niveles mínimos de dominio del inglés, tanto de los docentes como de los estudiantes de undécimo grado. Además, se deben tener en cuenta los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés y los objetivos del Marco Común Europeo. Adicionalmente, se hace necesario desarrollar proyectos de aula e institucionales que permitan conocer mejor el contexto escolar, las necesidades de los estudiantes, y determinar los problemas a solucionar, para buscar innovaciones didácticas, metodológicas y tecnológicas que conduzcan al mejoramiento efectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

3 El dossier es uno de los tres componentes de un portafolio electrónico en el cual los estudiantes pueden recopilar sus trabajos (proyectos, videos, audios, presentaciones) en formatos digitales, y reflexionar sobre ellos para demostrar el progreso, en su competencia comunicativa, durante un período de tiempo determinado.

El aprendizaje de una lengua extranjera requiere que el estudiante deje de ser simplemente un receptor pasivo de un material lingüístico y se convierta en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El profesor debe proveer a los estudiantes con estrategias que faciliten la comunicación efectiva en contextos significativos.

En este estudio, la escritura merece un tratamiento especial, debido a los múltiples usos que los estudiantes le dan en escenarios académicos, profesionales y sociales, sin desconocer la importancia que tienen todas las habilidades comunicativas. De acuerdo con Harmer (2007), algunos estudiantes se muestran desmotivados y frustrados al escribir, al solicitarles la creación de un texto, en muchas ocasiones, presentan dificultad para hacerlo. Dentro de las razones que podrían explicar este comportamiento, se pueden mencionar: falta de un ambiente adecuado en el salón de clase, desconocimiento de los tipos de texto y de la estructura específica de cada uno de ellos y la falta de competencia en el seguimiento de las etapas del proceso de escritura.

Se puede adicionar el hecho de que muchos estudiantes no conocen o no han tenido acceso a la cantidad de recursos tecnológicos y *online* que facilitan y mejoran la producción de textos escritos. En la actualidad, los avances tecnológicos ponen en manos de las personas múltiples herramientas efectivas que les facilitan la producción de textos de mejor calidad. Los estudiantes del siglo XXI o “generación NET”, se encuentran marcadas por una forma diferente de pensar, actuar y de concebir el mundo (Navarro, 2004). Por esta razón, los estudiantes necesitan aprender y mejorar la forma de escribir, teniendo como base el Internet y reconociendo que la producción de textos escritos es un proceso que requiere de tiempo y constante evaluación y revisión para lograr buenos resultados en el producto final.

Era necesario buscar una solución efectiva que les permitiera mejorar su habilidad para escribir en inglés y que, a su vez, fuera innovadora e interesante. Dentro de las posibilidades, se concluyó que la mejor opción era buscar un enfoque pedagógico adecuado y una herramienta tecnológica útil y fácil de implementar. Después de un análisis concienzudo, y teniendo en cuenta el contexto escolar, surgió la pregunta de investigación que se busca resolver con este estudio:

¿De qué manera el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier* del e-portafolio ayudarán a mejorar la habilidad para escribir cuentos en inglés de los estudiantes de undécimo grado?

Marco teórico

A continuación se presentan de manera secuencial los conceptos básicos que fueron el punto de partida de este proyecto y que luego serían la base para dar respuesta a la pregunta de investigación. Estos aportes teóricos permitieron obtener información fidedigna acerca del problema planteado y sirvieron de fundamento para proponer la solución.

Inicialmente, se encuentra la descripción del enfoque de género-proceso. Luego, se presentan las características generales propias de un cuento y finalmente, se explica cómo los recursos tecnológicos facilitan la habilidad de escribir. Además, se describe en qué consiste el *dossier* del e-portafolio y cómo éste se puede emplear como herramienta digital de aprendizaje y evaluación del proceso de escritura.

Enfoque de género-proceso

En el desarrollo de la habilidad de escribir, se requiere que el docente, durante la planeación del curso, seleccione un enfoque que les permita a los estudiantes centrar su aprendizaje en determinados aspectos, dependiendo de los objetivos por alcanzar y de las necesidades de los educandos.

Después de una revisión bibliográfica exhaustiva, se encontró que los enfoques de *género* y de *proceso* (Harmer, 2007) eran los más apropiados para desarrollar este proyecto, puesto que se buscaba mejorar la creación escrita de un texto (género) que se estructurara a través de la implementación sistemática de una serie de etapas (*proceso*) durante un periodo de tiempo determinado.

De acuerdo con Tribble (1996: 67), estos dos enfoques se conjugan fácilmente, puesto que se puede tener en cuenta tanto el contexto y el contenido de un tipo de texto como el conocimiento de las etapas para llevar a cabo su redacción. Dentro de los textos posibles, se escogió el cuento por ser uno de los géneros más conocidos entre los estudiantes y que, a su vez, facilitaría el aprendizaje de sus características (contenido y contexto), el manejo del tipo de lenguaje que se debía emplear (vocabulario, sintaxis, etc.) y el seguimiento de las etapas para desarrollar todo el proceso de producción de un cuento.

Por otra parte, Harmer (2007: 327) afirma que el enfoque de género es muy apropiado para todos los estudiantes que están aprendiendo inglés, incluso para aquellos que están en los niveles básicos (como son los participantes de este estudio). Conocer el tema del que se va escribir, las convenciones y el estilo propio de un cuento, el contexto en el cual será publicado y el tipo de audiencia al cual va dirigido, les brinda a los estudiantes la confianza necesaria para realizar un trabajo del cual se puedan sentir satisfechos y orgullosos al final del proceso.

Hyland (2002) concluye que escribir conlleva esencialmente a la resolución de un problema a través de un proceso cognitivo; es decir, debe ser considerado como un proceso en el que el escritor relaciona los elementos formales del texto con sus experiencias y con el conocimiento que tiene de sí mismo y de los demás. Estas relaciones les permiten a los escritores moverse adelante y atrás durante todo el proceso de escritura, para reformular sus ideas a medida que tratan de darle significado a sus creaciones.

O’Brein (2004) citado por Tangpermpoon (2008), define el enfoque del proceso como una actividad en la cual los profesores deben motivar a sus estudiantes para que escribir no sea un ejercicio solamente gramatical, sino que les brinde la posibilidad de descubrir significativamente, nuevas ideas. Durante este proceso sugiere que los estudiantes usen el modelo de las cinco etapas de Herwins (Figura 1) para que aprendan diferentes estrategias que les permitan explorar sus pensamientos y desarrollar, por sí mismos, la habilidad para escribir.

Figura 1. Etapas del proceso de escritura (O’Brein, 2004)

Etapas	Descripción
Preescritura	Durante esta etapa el profesor debe fomentar la reflexión mediante actividades de planeación, empleando diferentes estrategias (lluvia de ideas, escritura continua, listado de ideas, mapas conceptuales y dibujos) sin imponer reglas y sin tener en cuenta los elementos formales de un texto.
Primer borrador	Los estudiantes inician la producción de sus textos tomando como base las ideas generadas en la etapa anterior, siguiendo modelos presentados y analizados previamente en clase.
Retroalimentación	En esta fase del proceso, los estudiantes reciben comentarios del profesor y de los compañeros de clase, que les serán muy útiles al momento de revisar el primer borrador.
Segundo borrador	Con base en los comentarios recibidos, los estudiantes revisan, editan y reorganizan las ideas para producir una versión mejorada de sus textos.
Corrección	En esta última etapa, los estudiantes-escritores descubren nuevas ideas y mejores formas de expresarlas. Tienen en cuenta la estructura del texto, la ortografía y el uso apropiado del vocabulario, la gramática y la sintaxis, con el fin de llegar a la producción efectiva del texto final.

Fuente: elaboración propia, 2009

Cuentos o historias cortas

De acuerdo con Lucke (1999), los cuentos son producto de la imaginación de escritores que se basan en sus experiencias y en la observación de su entorno. Dentro de las razones que motivan la creación de una historia, se pueden mencionar: el deseo que el escritor tiene por examinar algunos aspectos de la naturaleza humana, de entender la realidad a través de la experiencia o evocar emociones acerca de una situación en particular.

Además de las anteriores consideraciones, se hace necesario resaltar que la creación de un cuento es un proceso que demanda tiempo y práctica. Por esta razón, los estudiantes-escritores deben dedicar diariamente parte de su tiempo a desarrollar esta habilidad. Adicionalmente, antes de iniciar el proceso creativo, deben conocer las características propias de este tipo de narraciones: los personajes, el tiempo, el lugar, el problema, la solución y el punto de vista desde el cual se narran los eventos (Hale, s.f.).

Sea cual fuere la razón y los intereses que motiven al escritor, siempre se debe tener en cuenta el principio de organización dado por la coherencia, la cohesión y el sentido de unidad que hace que el texto sea interesante y de fácil comprensión. Actualmente, se cuenta con grandes adelantos tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa en las instituciones educativas.

La tecnología facilita la habilidad de escribir

En las últimas décadas, las tecnologías de la comunicación electrónica han cambiado positivamente los hábitos y la forma de escribir de las personas. Por ejemplo, en la década de los 80 se llevaron a cabo algunos estudios que demostraron cómo el uso de los procesadores de palabra facilitaba la forma de escribir. Desde su aparición, esta tecnología ha permitido a los escritores cortar y pegar, borrar y copiar partes del texto, revisar la ortografía y la gramática, importar imágenes y editar todos los aspectos relacionados con la forma de sus documentos (Hyland, 2002: 73).

Weigle (2002) afirma que la tecnología también ha afectado la manera de escribir desde otras perspectivas. A nivel social, el escribir ha ganado importancia puesto que las personas saben que sus textos serán publicados *online*. Además, sostiene que los mejores textos escritos en un salón de clase, en el que se usen las tecnologías de la comunicación, no serán los que tengan menos errores sintácticos, sino aquellos en los que se evidencie que los estudiantes tuvieron en cuenta los comentarios hechos por sus profesores al momento de corregir sus borradores y producir la versión final.

Todos los aspectos anteriormente mencionados fueron tenidos en cuenta en el momento de adoptar el e-portafolio como la herramienta más adecuada para lograr que los estudiantes recopilen y organicen su trabajo, reflexionen sobre él, y demuestren progreso durante un periodo de tiempo determinado (Barret, 2007).

El “dossier” del e-portafolio

Portafolio es un término que ha ganado popularidad a partir de 1986 y que ha evolucionado a portafolio electrónico con el incremento del uso de los computadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El e-portafolio es el resultado del uso apropiado de la tecnología en el aula de clase y se ha convertido en un herramienta muy atractiva para docentes y estudiantes. Dependiendo de la claridad y precisión de los objetivos que formule el profesor, puede llegar a ser un excelente instrumento de aprendizaje y evaluación (Ali, 2005).

Actualmente, se ha incrementado el uso del e-portafolio en los cursos de lenguas. Boyle (s.f.), citado por Ali (2005), afirma que esta herramienta ofrece a los profesores una mejor manera de evaluar las habilidades comunicativas y los conocimientos de sus estudiantes. Además, permite que el trabajo se centre en el estudiante facilitándole participación activa en todas las etapas propias del proceso de aprendizaje de una lengua. Los voluminosos sistemas de almacenamiento de información (cuadernos, carpetas, portafolios en papel, libros de trabajo, etc.) tienden a desaparecer, puesto que los e-portafolios los pueden superar con éxito, debido a que los trabajos (escritos, videos, historias, grabaciones, etc.) pueden ser ahora recopilados y organizados en diferentes dispositivos digitales (CD-ROM, USB, disco duro) o ser publicados *online* (páginas web). Por otra parte, los e-portafolios son instrumentos fáciles de actualizar de acuerdo con las necesidades y el progreso de los estudiantes.

El modelo de portafolio que se implementó en este estudio, se diseñó teniendo en cuenta una de las tres partes (*Mi Biografía*, *Mi Dossier* y *Mi Pasaporte*) del Portafolio Europeo de Lengua (2000), debido al nivel básico de inglés demostrado por los participantes. En este caso, en el *dossier* los estudiantes guardaban los trabajos que evidenciaban sus experiencias y logros. Esta herramienta digital permite evaluar periódicamente su contenido y editar o reemplazar el material por mejores versiones de esos trabajos.

Objetivos

General

Consolidar la creación de una herramienta que facilite a los estudiantes de undécimo grado, la producción y publicación de un cuento de manera efectiva, a través del análisis del efecto que produce el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier* del e-portafolio en el desarrollo y mejoramiento de la producción escrita de cuentos en inglés.

Específicos

Examinar de qué manera el desarrollo de actividades cognitivas y metacognitivas le permite a los estudiantes mejorar los procesos de redacción: aprender sobre el tipo de texto que se desea producir, buscar y ordenar ideas, pensar en el lector del texto, releer, revisar, editar sus historias y publicarlas en sus propias páginas web.

Expandir el marco metodológico del uso de la tecnología para conseguir que impacte otras áreas del conocimiento y para lograr que los estudiantes mejoren su habilidad de redactar textos. El desarrollo de esta habilidad comunicativa, debe ser de carácter interdisciplinario para garantizar el éxito académico y profesional de los estudiantes a lo largo de toda su vida productiva.

Diseño de la investigación

Tipo de estudio y participantes

Este proyecto se desarrolló en forma de investigación acción⁴ y contó con la participación de un grupo de 33 estudiantes de undécimo grado, clasificados en el nivel de inglés A1, de acuerdo con los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Lenguas. Las funciones durante el estudio como profesora-observadora fueron: diseñar el proyecto, aplicarlo y guiar a los participantes a lo largo de todo el proceso.

Fue interesante observar el comportamiento de los estudiantes; también, se prestó atención al desempeño de la profesora a medida que desarrollaba un análisis de tendencia y una teoría de fundamentación, las cuales serán explicadas en detalle, en la implementación e intervención pedagógica.

Instrumentos para la recolección de datos

Con el fin de entender el origen de este estudio y darle validez a los datos recolectados anteriormente, durante y después de la intervención, es importante mencionar los instrumentos que permitieron recolectar los datos y explicar, brevemente, la forma y las razones de dicha recolección.

El blog

Es una página web personal, diseñada para publicar reflexiones periódicas acerca de las observaciones realizadas durante el proceso de investigación (disponible

4 La investigación acción es un proceso cíclico que conlleva el desarrollo de cuatro etapas (1. Determinar el tema, 2. Buscar el sustento teórico, 3. Implementar la acción y recolectar los datos, y 4. Reflexionar sobre los datos y presentar un informe), en las cuales se deben llevar a cabo ciertas tareas antes de pasar de un etapa a la otra (Sagor, 2005).

en: <http://stellariverresearchdiary.blogspot.com/>). La información recolectada fue muy útil para validar los datos obtenidos a través de otros instrumentos empleados durante el estudio.

La encuesta

La encuesta es una forma efectiva de recolectar y analizar información acerca de los participantes de una manera estructurada, rápida, fácil de aplicar y económica (Wilkinson y Birmingham, 2003). Buena parte de la información recolectada (opiniones, gustos, intereses, estilos de aprendizaje, etc.) sirvió para delimitar el problema y para implementar el siguiente ciclo de esta investigación.

Test diagnóstico

Esta prueba permitió conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el manejo de la lengua y el nivel de inglés que tenían antes de iniciar la implementación del proyecto.

El dossier del e-portafolio

Este instrumento es una fuente valiosa de información puesto que permite recopilar en un solo lugar, todos los trabajos realizados por los estudiantes durante el período de intervención. El análisis de este instrumento y de los trabajos contenidos en él, fueron la materia prima para responder la pregunta de investigación y llegar a las conclusiones finales.

Recolección de datos

El enfoque de *análisis de tendencia o trend analysis* (Sabor, 2005: 110) es la estrategia que facilita el seguimiento de los cambios que se presentan durante la intervención y que, además, permite realizar un análisis detallado de ellos, con el fin de obtener los insumos necesarios para responder la pregunta de investigación. Por esta razón, fue necesario filtrar, jerarquizar, y examinar los datos recolectados para comprender mejor el fenómeno a investigar y para producir, posteriormente, una *teoría fundamentada o grounded theory* que permitirá mejorar la situación problemática en un futuro (Sagor, 2000: 6).

La *teoría fundamentada* vista como un “Método de análisis comparativo” por parte de Glaser y Strauss (1967), citado por Strauss y Corbin (1990), le dio al proceso de investigación el rigor suficiente para crear una teoría que se acercara a la realidad de un manera científica y que a su vez, fuera útil para prever qué más se podría hacer en el futuro, con el fin de optimizar la situación.

Implementación e intervención pedagógica

La implementación del proyecto se llevó a cabo en tres fases: antes, durante y después de la intervención pedagógica.

Antes de la intervención

El primer método empleado para recolectar información fue una encuesta *online*, permitió determinar los conocimientos que los participantes tenían sobre el proceso de escritura, las habilidades que poseían, los recursos tecnológicos a los que tenían acceso, y cuáles podrían ser los canales de comunicación más efectivos para emplear durante el proyecto. (Modelo disponible en: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=458764>.)

Durante la intervención

Al inicio del proyecto, los 33 estudiantes fueron divididos en grupos de dos o tres integrantes con el fin de promover el trabajo en equipo y facilitar el proceso de creación y evaluación de los cuentos. Inicialmente, se les dio a conocer el programa con los objetivos, las actividades, el tiempo estimado y la metodología a seguir durante la intervención.

Cada uno de los grupos tenía que desarrollar las actividades sugeridas en clase (diagrama de flujo de la historia, primer borrador de la historia, segundo borrador o versión final) y enviarlas al correo electrónico de la profesora para su revisión. Una vez revisadas, los comentarios eran reenviados por este mismo medio a sus autores para que los leyeran, reflexionaran sobre sus errores, los corrigieran y, finalmente, publicaran individualmente la versión mejorada en el *dossier* de sus e-portafolios.

El dossier del e-portafolio debía constar de cuatro secciones: *About Me*, *My Writing Process*, *My Short Story*, y *My Learner Profile*, y cada estudiante debía tener todos los archivos y la copia de su *dossier* en su computador personal, en una USB, en un CD-ROM, o idealmente, en su propia página en internet. Webs.com™ fue el sitio usado por algunos estudiantes para crear su e-portafolio (Ver Figura 2). Estas herramientas facilitaron la construcción, edición, publicación y actualización de sus trabajos y a su vez, permitieron que las evidencias del progreso en su escritura trascendieran las paredes del aula de clase. (Ejemplo disponible en: <http://leidylozano.webs.com>.)

Figura 2. Ejemplo del dossier de e-portafolio en una página web



Fuente: página web de estudiante del Colegio INEM Santiago Pérez, Jornada tarde. (Grado 11°, 2009).

Para la implementación adecuada del proyecto, se hizo necesario buscar una manera de corrección que garantizara la reflexión y mejora de la comunicación con los estudiantes, y una forma de evaluar objetiva y clara. La corrección de los textos no se hizo de la manera tradicional, sino que, por el contrario, se usaron unos símbolos (Figura 3) que obligaron a que los estudiantes revisaran las correcciones, analizaran los errores cometidos y buscaran la mejor forma de corregirlos, teniendo en cuenta los comentarios del profesor. Fue un ejercicio que requirió de explicación, entrenamiento y constante práctica, para lograr que se familiarizaran con este nuevo sistema de corrección.

Figura 3. Cuadro de símbolos de corrección

Símbolos			
PM	Signo de puntuación	V	Forma incorrecta del verbo
^	Falta una palabra	WW	Palabra incorrecta
//	Empezar párrafo nuevo	WO	Organización sintáctica incorrecta
CL	Mayúscula	SP	Ortografía
X	Información innecesaria	WT	Tiempo verbal incorrecto
SL	Minúscula	?	Falta claridad
SVA	Concordancia sujeto-verbo	Pr	Preposición incorrecta

Fuente: elaboración propia, 2009.

Por otra parte, las rúbricas (Figura 4) fueron una herramienta de calificación simple y clara (criterios y estándares), que se diseñaron de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Permitieron que los estudiantes y el profesor evaluaran los criterios por igual y, a su vez, permitiera la autoevaluación y coevaluación.

Figura 4. Ejemplo de rúbricas de evaluación

CRITERIO	4	3	2	1
Organización	La historia tiene inicio, nudo y desenlace y está bien organizada (las ideas o situaciones tienen una secuencia lógica). Transiciones claras que permiten que la historia fluya con facilidad.	La historia está organizada pero hay una idea que parece estar fuera de lugar. Las transiciones son adecuadas.	Es difícil seguir la trama de la historia. Las transiciones no son muy claras. Es difícil identificar algunas partes y elementos propios de un cuento.	Las ideas y situaciones están desorganizadas. Es difícil identificar algunas partes y elementos propios de un cuento.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en textos y en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes claramente.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores podría tener alguna idea acerca de la apariencia física de los personajes.	Los personajes son nombrados, pero el lector conoce muy poco acerca de ellos.	Es difícil identificar quiénes son los personajes.

Fuente: elaboración propia empleando un generador de rúbricas online (<http://rubistar.4teachers.org>)

Después de la intervención

Finalmente, los participantes respondieron una encuesta que permitió recolectar información sobre el proceso desarrollado y conocer opiniones valiosas acerca del resultado final de este estudio.

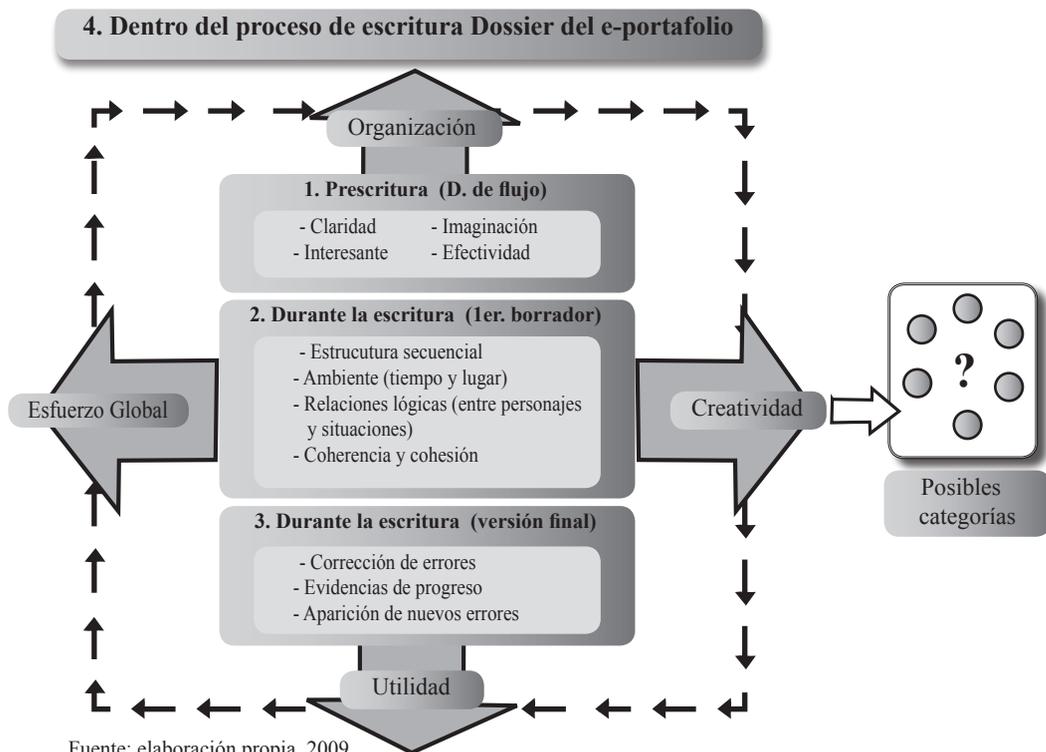
Análisis de datos y resultados

Análisis de tendencia

A continuación se presentan los resultados más relevantes obtenidos durante el análisis de tendencia y se muestran los patrones que permitieron el hallazgo de las categorías de este estudio que fueron la base de la teoría fundamentada, la cual permitió responder la pregunta de investigación.

Los patrones o elementos que más se repitieron en las anotaciones se obtuvieron de la observación antes y durante el desarrollo del proceso de escritura y durante la creación del dossier del e-portafolio (Figura 5).

Figura 5. Patrones encontrados durante el análisis de los datos



Durante la etapa de prescritura, los participantes completaron un diagrama de flujo con base en una información previamente elaborada acerca de la historia que iban a crear. Este diagrama fue muy útil para organizar sus ideas, resumirlas y visualizar la estructura formal de la historia de una manera más clara, más creativa, más interesante y más efectiva, en comparación con otras formas empleadas anteriormente.

Posteriormente, durante la etapa de escritura, los participantes escribieron dos versiones de su cuento (primer borrador y segundo borrador o versión final). Los patrones fueron diferentes, puesto que cuando escribieron el primer borrador sólo tenían como guía el diagrama de flujo y la producción fue libre. En cambio, para la elaboración del segundo borrador o versión final, ellos tenían que analizar las correcciones recibidas, tomando como base el cuadro de símbolos y la evaluación con las rúbricas. Por esta razón, ellos tenían que realizar un proceso de análisis y reflexión sobre los errores cometidos y demostrar su capacidad para escribir una versión mejorada.

Durante la búsqueda de los patrones apareció una nueva etapa en el proceso de escritura que se denominó *in-writing* (dentro del proceso de escritura). Esta nueva etapa permitió a los participantes darse cuenta, a través de la creación del dossier

del e-portafolio, que la producción escrita de un texto no es simplemente la redacción de versiones independientes, sino que, por el contrario, es un proceso que implica un desarrollo sistemático que se evidencia a través de la organización de las ideas, la creatividad para producir una historia interesante, la utilidad que tiene el producir un buen texto que garantice la comunicación, y el esfuerzo general que se debe hacer para escribirlo de manera estructurada y fácil de leer.

Por otra parte, es interesante describir algunas de las relaciones que se dieron entre las acciones realizadas y el comportamiento que asumieron los participantes durante el estudio. Aunque no todo el proyecto se desarrolló en grupo, si hubo una buena parte de la producción que requería el trabajo en equipo. Esta estrategia buscaba que los integrantes se apoyaran mutuamente para facilitar el proceso de producción de los cuentos y la implementación del dossier del e-portafolio. Se evidenció en algunos grupos, el rol dominante de uno de sus integrantes quien se comprometió a liderar el proceso, mientras que los otros, asumieron una actitud menos participativa.

A pesar de la carencia de recursos tecnológicos suficientes para el desarrollo del proyecto y del poco conocimiento que algunos estudiantes tenían en el manejo de las herramientas tecnológicas empleadas, cabe resaltar el buen trabajo hecho por la mayoría de ellos. Se evidenció una gran participación en todas las actividades propuestas y a pesar de los múltiples inconvenientes que se presentaron (carencia de salas de computadores, deficiente conectividad, falta de conocimiento en el manejo de las herramientas tecnológicas, etc.), la mayoría de los estudiantes realizaron el trabajo desde sus casas o desde un café internet.

Teoría fundamentada

Toda la información recolectada durante la intervención, fue analizada y clasificada cuidadosamente en diferentes archivos. Debido a la gran cantidad de información, se hizo necesario emplear el enfoque Deductivo (*theory-driven*), sugerido por Miles y Huberman (1994), para reducir y sistematizar los datos.

El uso de esta teoría me permitió describir y explicar el patrón de interacciones y relaciones, entre los datos previamente agrupados, mediante el uso de un esquema de códigos que surgió de la revisión bibliográfica y que sirvió para entender mejor el problema de esta investigación. Después de volver a consultar la información recolectada durante el proceso de escritura, empezaron a surgir las primeras etiquetas de esos códigos que coincidieron con los cinco etapas del proceso de escritura descritos anteriormente (O'Brein, 2004).

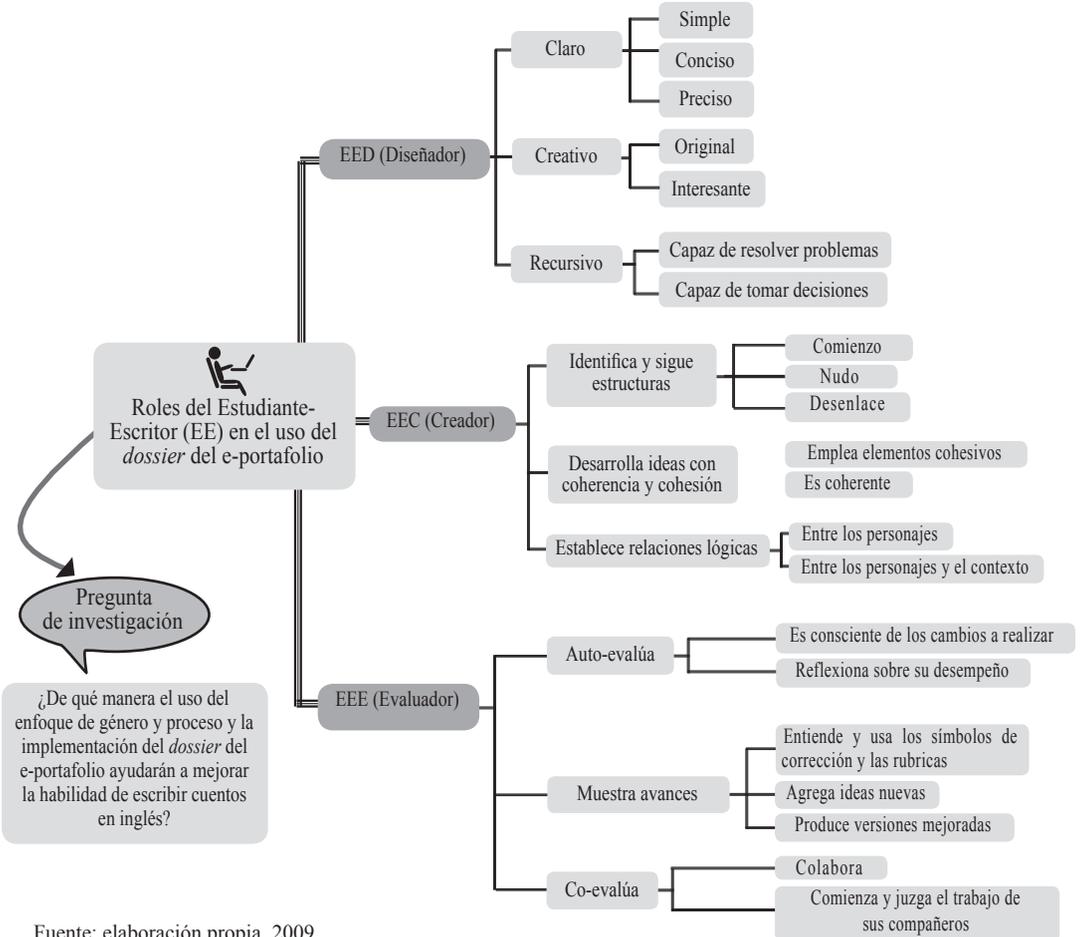
A medida que se examinaban los instrumentos seleccionados en cada una de las etapas, empezaron a aparecer las coincidencias entre ellos. Estas coincidencias fueron

agrupadas en una matriz denominada “Análisis del proceso de escritura”, en donde surgieron las categorías que sirvieron para responder la pregunta de investigación.

Categorías

Las categorías se forman agrupando incidentes, eventos y características de un mismo fenómeno, bajo un código específico (Strauss y Corbin, 1990), con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación. Después de revisar los datos y haber encontrado las coincidencias entre ellas, una nueva pregunta surge de este análisis: ¿Qué roles específicos desempeñaron los estudiantes durante el mejoramiento del proceso de escritura y de implementación del dossier del e-portafolio? La respuesta a esta pregunta está dada en las tres categorías que aparecen en el siguiente esquema (Figura 6): *estudiante-escritor diseñador*, *estudiante-escritor creador* y *estudiante-escritor evaluador*.

Figura 6. Categorías que responden la pregunta de investigación



Fuente: elaboración propia, 2009.

El estudiante-escritor diseñador (EED) es la persona capaz de planear textos de una manera efectiva. Es decir, estudiantes que tienen la capacidad de esbozar sus ideas con claridad en un diagrama de flujo, en un cuadro o en un mapa conceptual, con el fin de visualizar el texto que van a producir de una forma simple, precisa y concisa. El EED es una persona creativa, capaz de producir textos originales e interesantes que cautiven al lector y además, es hábil para resolver problemas y tomar decisiones.

El estudiante-escritor creador (EEC) es capaz de narrar buenas historias. Está en capacidad de narrar una historia bien estructurada y producir textos narrativos secuenciales y coherentemente organizados, es decir, un estudiante capaz de escribir un texto empleando correctamente los elementos cohesivos para evitar repeticiones innecesarias y expresar las ideas de una manera lógica y clara.

El estudiante-escritor evaluador (EEE) está en capacidad de reflexionar sobre su proceso de escritura con el fin de mejorar la producción de sus textos. Analiza los comentarios y correcciones hechas por el profesor o por sus compañeros para escribir versiones mejoradas de sus borradores y así, llegar a la producción de una muy buena versión final de sus historias. Además, es una persona que tiene la capacidad de comentar y juzgar el trabajo realizado por sus compañeros, colaborando de esta manera en el mejoramiento del desarrollo de su proceso escritor.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir:

Los estudiantes evidenciaron un avance progresivo en el proceso de creación escrita de un cuento, a través del seguimiento y evaluación de los instrumentos publicados en el *dossier* de su e-portafolio. Debido a que no todos los estudiantes participaron por igual dentro de los grupos, se puede afirmar que los logros se alcanzaron a nivel individual y no grupal. El papel dominante asumido por algunos de los integrantes en cada uno de los grupos, denota la necesidad que estos tienen de aprender a trabajar en equipo para alcanzar satisfactoriamente un objetivo común (Brown, 1994, p. 81).

El rol de los estudiantes y del profesor, durante la implementación del proyecto, fue activo y participativo. Se observó un comportamiento más autónomo y responsable en los estudiantes, lo que les permitió llegar a ser diseñadores, creadores y evaluadores del proceso de producción escrita de sus historias. El desempeño de estos roles propició la reflexión sobre su proceso de producción, les ayudó a desarrollar un pensamiento crítico y a mejorar la toma de decisiones. Igualmente, se observó que el profesor cambió el rol tradicional de ser el centro de la clase para

convertirse en un integrante más del proceso de aprendizaje colaborativo. Dejó de ser el catedrático, para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje; de controlador de un ambiente de enseñanza pasó a ser cocreador de una experiencia de aprendizaje y fue un investigador que estuvo en capacidad de tomar decisiones, soportadas teóricamente, acerca del proceso de enseñanza (Labonte, 2003).

La carencia de recursos tecnológicos suficientes y efectivos, dentro de la institución, fue un obstáculo para desarrollar el proyecto como se había concebido inicialmente, pero no fue un impedimento para que se lograra el objetivo principal. Se buscaron otras estrategias metodológicas como el trabajo en casa o en un café internet, el uso del correo electrónico, entre otras. El e-portafolio se convirtió en un elemento útil y de fácil acceso, puesto que les permitió recopilar, en un mismo lugar, todo su trabajo de manera digital y acceder a él en cualquier parte. De hecho, ellos pueden revisarlo, editarlo, mejorarlo y compartirlo con otros profesores, compañeros y personas interesadas en su trabajo. Se pudo comprobar que el e-portafolio es un instrumento muy útil de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El soporte cognitivo y social dado por el profesor a los estudiantes para que abordaran ciertas tareas por sí mismos, durante cada una de las etapas del proceso de escritura, les proporcionó las herramientas, las estrategias y la motivación necesaria para mejorar la creación escrita de sus cuentos. La explicación y el entrenamiento en el uso de cada uno de los instrumentos empleados durante el proyecto fueron muy importantes. Por ejemplo, fue de gran utilidad que los estudiantes conocieran y manejaran las rúbricas y el cuadro de símbolos de corrección, puesto que allí encontraban información valiosa para crear sus historias, revisar los errores de sus borradores, y reflexionar sobre ellos antes de editar y publicar la versión final. De acuerdo con Wright (2009), se concluye que, a pesar del nivel básico de inglés de los estudiantes, fue posible hacer que escribieran un cuento. El hecho de crear sus propias historias y de publicarlas en su e-portafolio fue productivo y alentador.

La preparación pedagógica de los docentes es necesaria para lograr la implementación exitosa de las herramientas tecnológicas de aprendizaje en la clase de inglés. Actualmente, la tecnología nos ofrece muchas posibilidades para reevaluar nuestros hábitos de enseñanza. El empleo de los computadores en el aula de clase, requiere un cambio de filosofía tanto de los docentes como de la institución donde laboran. De acuerdo con Piccardo (2009), la tecnología facilita el aprendizaje de una lengua, pero si los recursos tecnológicos no son bien empleados, podría suceder lo mismo que ocurrió con los laboratorios de idiomas en su momento. No se puede suponer que los estudiantes aprendan inglés simplemente porque están en contacto con los computadores y el internet. Las nuevas tecnologías ofrecen una gran variedad de recursos que deben ser explotados por profesores creativos que los conozcan y estén dispuestos a ponerlos al servicio de sus estudiantes.

Bibliografía

- Ali, S.Y. (2005). *An introduction to electronic portfolios in the language classroom*. En línea, disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Ali-Portfolios.html>
Consultado: 16 de noviembre de 2008.
- Badger, R. y White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing". En: *ELT Journal* 54, Oxford University Press, 153-160.
- Barrett, H. (2007). "Researching electronic portfolios and learner engagement: the reflect initiative". En: *International Reading Association*, 50, 6, 436-449.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001). Council of Europe. Cambridge University Press. En línea, disponible en: <http://www.uta.fi/laitokset/kielikeskus/CEF/CEF.htm>
Consultado: 13 de noviembre de 2009.
- Hale, B. (s.f.). *How to write a story*. En línea, disponible en: <http://www.brucehale.com/howto.htm> Consultado: 25 de febrero de 2009.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Malaysia: Pearson Educated Limited.
- LaBonte, Randy et al. (2003). "Moderating tips for synchronous learning using virtual classroom technologies" En: *Odyssey Learning Systems Inc*. En línea, disponible en: <http://odysseylearn.com/Resrce/text/e-Moderating%20tips.pdf>
- Lucke, M. (1999). *Schaum's quick guide to writing great short stories*. En: *U.S.A.: McGraw Hill Companies*. En línea, disponible en: http://books.google.com.co/books?id=qoYNPolwZ-QC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false Consultado: 25 de febrero de 2009.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en lengua extranjera*. Bogotá: (s.e.).
- Navarro, R. (2004). *¿Es usted padre de familia de la generación NET?* En línea, disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200405149001.html> Consultado: 22 de diciembre de 2009.
- O' Brien, Teresa. (2004). "Writing in a foreign language: Teaching and learning". En: *Integrated approaches to improve students writing skills For English Major Students Language Teaching* 37: 1-28.
- Piccardo, E. (2009). "Creative computing in EFL". En: *HLT Magazine*. En línea, disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/sep03/mart4.htm> Consultado: 1° de noviembre de 2009.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. Oaks, CA: Corwin Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research –grounded theory. Procedures and techniques*. London: Seige Publications.
- Tangpermpoon, T. (2008). "Integrated approaches to improve students writing skills for English major students". En línea, disponible en: [http://www.journal.au.edu/abac_journal/2008/may08/01\(1-9\)_article01.pdf](http://www.journal.au.edu/abac_journal/2008/may08/01(1-9)_article01.pdf) Consultado: 20 de noviembre de 2008.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford, New York: Oxford University Press. Webs.com (2009). Website builder. En línea, disponible en: <http://www.webs.com/> Consultado: 12 de enero de 2009.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. New York: Cambridge University Press.
- Wilkinson D. y P. Birmingham. (2003). *Using research instruments: a guide for researchers*. Great Britain: TJ International, Ltd, Padstow, Cornwall.
- Wright, A. (2009). Making stories with little language. En: *HLT magazine*. En línea, disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/oct09/less04.htm#C1> Consultado: 1° de noviembre de 2009.

