



**LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA MEDIADA POR TIC EN EL NIVEL
MEDIO**

ALICIA COLLADO[†]
IFDC San Luis

Recibido: 17/09/2015
Aceptado: 04/11/2015

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica centrada en los procesos de escritura en la clase de inglés como lengua-cultura extranjera (LCE), mediada por TIC. Esta experiencia, llevada a cabo en 5to año B del nivel secundario del Instituto Santo Tomás de Aquino de la ciudad de San Luis, fue diseñada a partir de la concepción de procesos de escritura desarrollada por Nunan (1999), Harmer (2007) y White y Luppi (2010), y a partir de los lineamientos plasmados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras (2012) en torno a la escritura. La experiencia ha demostrado el valor formativo de los procesos de escritura en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua-cultura extranjera y la valoración positiva del uso de TIC como medio para llevar a cabo dichos procesos. La implementación de las TIC como herramientas mediadoras en los procesos de escritura en inglés como LCE favoreció no sólo el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes del nivel medio, sino que también propició la activación de otros procesos metacognitivos como la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión sobre las propias estrategias de aprendizaje.

Palabras claves: Inglés como lengua-cultura extranjera – Procesos de escritura – TIC – Nivel secundario

[†] Alicia Collado es Magister en Inglés, mención literatura angloamericana (UNRC), Profesora de inglés (UNRC) y alumna de la Especialización en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Es profesora responsable de los espacios curriculares Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I y II del Profesorado de Inglés (IFDC-SL). Además se desempeña como profesora de inglés titular en 5to año del Instituto Santo Tomás de Aquino (San Luis).

Introducción

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica centrada en los procesos de escritura en la clase de inglés como lengua-cultura extranjera (LCE), llevada a cabo en 5to año B del nivel secundario del Instituto Santo Tomás de Aquino de la ciudad de San Luis durante el mes de mayo de 2015. La experiencia narrada en este trabajo, que implica el uso activo y significativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), fue motivada por desafíos que guían y reformulan las prácticas docentes de forma constante: ¿Cómo abordar la escritura en inglés como LCE en el nivel medio? ¿Cómo hacerlo de forma innovadora y significativa? En este contexto, Nunan¹ (1999) resume claramente las dificultades que el manejo de esta competencia representa para los hablantes de una lengua:

En términos de habilidades, la producción de un escrito coherente, fluido y extenso es probablemente lo más difícil para hacer en una lengua. Es algo que la mayoría de los hablantes nativos nunca domina. Para los aprendientes de una segunda lengua los desafíos son enormes (p. 217).

Esta situación no es diferente para aquellos que estudian la LCE, inglés en este caso, en la escuela media y, por lo tanto, representa un desafío tanto para los estudiantes como para los docentes de la LCE, dado que se presume que cada vez que escribimos un texto que no hemos escrito antes esto conlleva una forma de alfabetización e implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

En el contexto de la provincia de San Luis, un estudio realizado por docentes del Departamento de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC-SL), titulado *Análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes de inglés en relación a determinados conceptos disciplinares. Un estudio en la Región Educativa I del Sistema Educativo Provincial* (Puchmüller et al, 2009), arrojó datos significativos acerca de cómo esta competencia es percibida por los docentes del sistema educativo provincial (SEP) y cómo es abordada en el aula de inglés. El estudio en cuestión demostró que la mayoría de los docentes entrevistados presenta una

¹ Todas las citas del trabajo de Nunan (1999) son traducciones de la autora.

concepción estructuralista de la lengua, es decir, esta se percibe como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar significados. Desde esta perspectiva, la producción escrita no equivale a una producción genuina sino a la resolución de ejercicios escritos² o como una mera copia del pizarrón. En otras palabras, la escritura no es concebida como un proceso sino como un producto en el que se valora la producción de un texto coherente e idealmente sin errores. Esta concepción no concibe la importancia del “durante”, es decir, de todo lo que acontece mientras se escribe. En cuanto al abordaje de la escritura en la clase de inglés, el estudio describe la falta de actividades previas a la escritura para facilitarla y la falta de referencias a propósitos de escritura reales, lo que implica que la escritura tiene como fin practicar la lengua y no desarrollar una habilidad para comunicarse efectivamente en la vida real (Puchmüller et al, 2009, p. 13). De este modo, no se perciben la dimensión comunicativa de la escritura ni la concepción de la producción escrita como la interacción entre los escritores y los lectores.

En relación con esta concepción estructuralista de la lengua-cultura que se aprende, y por consiguiente de la escritura en dicha LCE, Braylan y Bereterbide (2006) han observado que de esta forma el proceso de escritura se torna mucho más lento, artificial y pautado, ya que los educandos copian y completan ejercitaciones y rara vez realizan escrituras espontáneas generadas a partir de la necesidad de comunicar o expresar una idea. Estas autoras parten de las conclusiones de Krashen (1985) y McLaughlin (1984) según los cuales la adquisición de una segunda lengua se desarrolla mejor cuando, del mismo modo que sucede con la primera, el aprendizaje se realiza en contextos donde la fuerza central de motivación es la negociación de significados y no solamente la corrección de forma (en Braylan y Bereterbide, 2006, p. 58). De esta manera, y como indicó Goodman (1989 en Braylan y Bereterbide, 2006, p. 59), para promover el desarrollo de la escritura de forma significativa y autónoma “deben crearse oportunidades para que los alumnos utilicen el lenguaje de un modo funcional, contextualizado y auténtico”.

² El estudio en cuestión utiliza el término “ejercicios escritos” para referirse a ejercicios tales como contestar preguntas o completar un texto con la/s palabra/s faltante/s, entre otros. Es decir, las tareas de escritura como un medio para la realización de otra/s tarea/s (Puchmüller et al, 2009).

En nuestro país, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras* (en adelante NAP-LE, Consejo Federal de Educación, 2012) proporcionan, entre otros, los lineamientos curriculares para el desarrollo de la competencia de escritura en estudiantes de nivel secundario. Entre los aspectos a destacar, los NAP-LE establecen las situaciones de enseñanza que ofrecerá la escuela para promover:

La comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) que propicien la reflexión y el intercambio de ideas.

El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que aprenden.

La reflexión acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización.

La construcción progresiva de autonomía en el uso de la(s) lengua(s) que aprenden, en prácticas de oralidad, lectura y escritura en experiencias socioculturales. (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 4).

Asimismo, los NAP-LE establecen que la escritura de textos ficcionales y no ficcionales de géneros de variada complejidad, tanto en soporte físico como digital, deben atender al proceso de producción de estos (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 53). Esta mirada enfática hacia el proceso de producción de los textos supone, además de consideraciones relativas a la organización del texto y a aspectos lingüístico-discursivos de este, la escritura de versiones mejoradas a partir de las devoluciones del docente o de los pares. De acuerdo a esta perspectiva, se entiende a la escritura como un proceso que se concentra en la creación del texto en lugar de en el producto final, es decir, en los pasos involucrados en la escritura y re-escritura de un texto (Nunan, 1999).

Esta propuesta surge, entonces, de la necesidad de contar con un recurso que propiciara la realización efectiva de los procesos de escritura y que promoviera el desarrollo de la competencia escrita en el 5to año del nivel secundario donde ejerzo mis prácticas docentes. Es en este contexto donde las TIC entran en escena al propiciar el medio, a través de documentos compartidos y trabajo colaborativo, para el desarrollo de procesos de aprendizajes grupales e individuales en la LCE que se aprende.

Este trabajo está organizado en cinco secciones que siguen a esta introducción. La segunda sección describe y fundamenta las decisiones pedagógicas tomadas en torno a los procesos de escritura y la implementación de las TIC, la tercera sección describe la experiencia, la cuarta sección presenta una valoración de la experiencia desde la perspectiva de los educandos y, por último, las reflexiones finales y conclusiones se plasman en la quinta sección.

Las decisiones pedagógicas: Los procesos de escritura y las TIC

“La escritura es re-escritura...re-visión, ver con nuevos ojos”

(White & Arndt, en Harmer³, J. 2007, p. 326).

“Creo que lo que más me gusta no es la escritura misma, sino la re-escritura, el editing, la corrección. Creo que es la parte más creativa de la escritura”.

(Vargas Llosa, M. 1996. *Confesiones de escritores*).

El abordaje de la escritura como proceso se focaliza, entonces, en las diferentes etapas que atraviesa un escrito: pre-escritura, edición, re-elaboración y producción de la versión terminada del escrito (Harmer, 2007, p. 327). Harmer (2007) percibe a la escritura como un tipo de rueda de proceso donde los autores se mueven alrededor de la circunferencia de la rueda y a través de los radios de esta, representación que refleja la complejidad de los procesos de escritura, debido a su carácter recursivo, es decir, a movimientos oscilatorios que nos desplazan de atrás hacia adelante y viceversa (Tribble en Harmer, 2007, p. 326). La experiencia pedagógica narrada en este trabajo parte del modelo de procesos de escritura propuesto por White y Luppi (2010) quienes identifican nueve momentos o etapas que componen dichos procesos, momentos que también reflejan su naturaleza cíclica y dinámica, tal como describe Harmer (2007) y, por lo tanto, promueven el movimiento espiralado entre las distintas etapas. Estas etapas son:

³ Todas las citas del trabajo de Harmer (2007) son traducciones de la autora.

Pre-escritura, o etapa de planificación: comprende la selección del tema y la organización de las ideas a incluir.

Identificación de las razones para escribir: comprende la identificación del propósito, que le dará unidad a la producción.

Identificación de la audiencia: la importancia de saber quién va a leer el escrito influye en las decisiones lingüístico-discursivas y de forma.

Encontrar las ideas: implica la selección de los argumentos a utilizar a través de disparadores, por ejemplo imágenes, torbellino de ideas, búsqueda de información, entre otros.

Escritura: se refiere la escritura de un primer borrador, con el foco en la organización y coherencia de las ideas.

Revisión: incluye la primera socialización de la producción ante docente y/o pares con el objetivo de “mirar nuevamente lo que se ha escrito para mejorarlo” (p. 19). El énfasis de esta etapa no es la mecánica de la escritura sino en su contenido.

Reescritura: implica retomar el trabajo ya comentado y su re-escritura a partir de las sugerencias y comentarios que ha recibido.

Corrección y edición: según White y Luppi (2010) “puede haber una nueva instancia de revisión y posterior reescritura dependiendo de la envergadura de la producción escrita” (p. 20). Esta etapa puede repetirse varias veces de ser necesario. La edición incluye la verificación de aspectos lingüísticos (corrección gramatical, uso del vocabulario adecuado) y la mecánica de la escritura (la ortografía, el uso de mayúsculas y puntuación).

Publicación: Implica la presentación de una copia final para su evaluación.

La complejidad de los procesos de escritura en sí mismos se incrementa debido a la demanda de tiempo necesario para su implementación en el aula. Por este motivo, y atendiendo a lo establecido en los NAP-LE en relación con la valoración crítica de los recursos tecnológicos a disposición de los educandos para el aprendizaje de LCE y a la generación de oportunidades dentro y fuera del ámbito educativo para usar la LCE que aprenden (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 4), esta experiencia encontró en el

uso de documentos compartidos en línea el medio para la realización óptima y significativa de los procesos de escritura en inglés como LCE. El uso de estos documentos en el aula ciertamente fomenta el aprendizaje autónomo y significativo, al mismo tiempo que aumenta las posibilidades de aprendizaje al extenderlas más allá de las fronteras físicas del aula, es decir, generan un “aula aumentada” (Sagol, 2012).

Los documentos compartidos, de esta forma, constituyen el soporte ideal para el trabajo colaborativo. Se entiende por trabajo colaborativo

Una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común que depende de la acción de todas ellas. Cada uno es responsable por el grupo y el objetivo se logra a partir de la interacción grupal. Dentro del área educativa, el aprendizaje colaborativo está basado en actividades grupales y da como resultado el desarrollo de habilidades mixtas, tanto de aprendizaje como de desarrollo personal y social (Sagol, 2011, p. 26).

De esta forma, el trabajo colaborativo contribuye a la generación de comunidades de conocimiento y a la construcción colectiva de este, es decir comunidades autónomas que no sólo gestionan, evalúan y seleccionan críticamente información digital, sino que producen textos de diversos géneros textuales y de diversos registros.

Descripción de la experiencia.

La experiencia pedagógica foco de este trabajo consistió en la implementación del proceso de escritura mediado por TIC en un curso de 29 estudiantes de 5to año del nivel secundario, que cursan la materia Inglés, correspondiente al 2º nivel del ciclo orientado. La experiencia se llevó a cabo por medio de una secuencia didáctica (SD) compuesta por dos clases, en cada una de las cuales se llevaron adelante tareas de apertura, desarrollo y cierre.

La primera clase, cuyo rol fue el de familiarizar a las estudiantes en el uso de los documentos compartidos y el trabajo colaborativo en línea, consistió en el diseño grupal de un cuestionario de entre 7 y 10 preguntas para ser realizadas a una persona elegida para la entrevista (tarea de apertura). Cabe destacar que esta tarea se desprende de la

temática de la unidad trabajada en clase, que se focalizó en distintas generaciones y en distintas épocas y décadas de nuestra historia. La tarea de desarrollo consistió en la utilización de los insumos generados por esa entrevista para la realización de un póster digital grupal en una hoja de dibujo de Google. El póster debía plasmar por medio de un lenguaje multimodal que incluyera tanto palabras como imágenes y sonido, la biodata de la persona entrevistada. Esta tarea apuntaba a la comparación entre las experiencias de las estudiantes y las experiencias típicas o características de otras décadas y épocas. Por último, la tarea de cierre consistió en la socialización de las producciones y en una puesta en común grupal, realizada en español, acerca de las diversas experiencias plasmadas en los pósters y las propias experiencias de las estudiantes.

La segunda parte de la secuencia didáctica, que constituyó el cierre de la unidad temática, propuso la narración de un recuerdo de su infancia. Para ello, y con la finalidad de promover los procesos de escritura de forma significativa y autónoma, se decidió implementar la escritura en un documento compartido en Google docs. La consigna indicaba la escritura de un párrafo en inglés de entre 5 y 7 líneas, en letra tamaño 12 puntos, que narrara un recuerdo memorable de su niñez. Este párrafo debía responder a las siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Por qué es importante? Estas preguntas funcionaron no sólo como guía para el contenido del párrafo, sino como organizadores del escrito. La consigna elegida para esta tarea corresponde al género de escritura personal. Como dicen White y Luppi (2010):

En la etapa escolar y en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua, es importante que los alumnos se expresen sobre temas que les son familiares, recreen en la medida de lo posible, situaciones de escritura de la vida cotidiana y aborden tipologías textuales características del discurso escrito en la lengua extranjera, atendiendo a las convenciones específicas de cada uno (p. 8).

Las estudiantes realizaron las siguientes tareas de apertura, desarrollo y cierre, siguiendo el modelo de procesos de escritura propuesto por White y Luppi (2010). Tareas de apertura: Antes de escribir y luego de presentar la consigna se realizó de una

lluvia de ideas⁴ en la clase, que consistía en la elección del recuerdo a narrar y la generación de ideas que permitieran dar respuesta a las preguntas-guía. Luego, se creó el documento compartido⁵. Este cumplió básicamente con tres funciones principales: 1) monitoreo, al seguir de manera personalizada los avances de cada estudiante en el proceso de escritura, 2) consulta y comunicación, al ser el medio por el cual, a través de la función comentarios y del chat, los estudiantes realizaban consultas relativas a dudas puntuales que surgían durante el proceso de escritura y 3) retroalimentación, instancias en las cuales, a través del código cromático, se señalaban la/s parte/s a mejorar en el escrito.

En esta primera etapa, también se identificaron las razones para escribir y la audiencia. Estas se abordaron en la clase de manera grupal y en español, ya que las estudiantes manifestaron dificultades al identificarlas en primera instancia de forma individual. Entre las razones para escribir las estudiantes identificaron narrar un recuerdo importante en sus vidas y compartir experiencias personales relacionadas con la niñez. La audiencia se identificó como, por un lado, la docente del curso y por otro lado, las compañeras del curso quienes leerían las distintas producciones en la etapa de socialización.

Las tareas de desarrollo incluyeron la escritura de un primer borrador, las distintas instancias de retroalimentación (revisión, corrección y edición) y la publicación de los escritos (White y Luppi, 2010). La escritura del primer borrador se realizó fuera de la escuela y fue seguida de la instancia de revisión. Esta instancia se realizó en dos partes: primero, cada estudiante debía revisar su escrito sobre la base de las preguntas-guía presentadas en la consigna e identificarlas en el escrito. En segundo lugar, las estudiantes debían repetir el procedimiento con una compañera de curso, con quien compartieron el documento. El propósito de este intercambio fue realizar una especie de *proofreading* (corrección de pruebas) que pudiera identificar en una etapa temprana los problemas en el proceso de escritura en relación con aspectos tales como:

⁴ Cada estudiante realizó su propia lluvia de ideas. Luego, compartieron sus ideas con el resto de la clase. Esta parte del proceso se realizó en español. De esta lluvia de ideas surgieron coincidencias en cuanto a las temáticas predominantes, por ejemplo: recuerdos del primer día del jardín de infantes, vacaciones memorables, el recuerdo de cómo conocieron a su mejor amigo/a, entre otras.

⁵ El documento fue compartido entre la docente y cada estudiante. A su vez, cada estudiante eligió una compañera para compartir su documento para llevar a cabo la etapa de revisión.

adecuación a la consigna, comprensión de las preguntas-guía y contenido apropiado de los recuerdos narrados.

Las instancias de corrección y edición derivaron en tres instancias de retroalimentación por parte de la docente, llevadas a cabo de la siguiente manera: la primera instancia de corrección y edición se realizó de forma virtual luego de la escritura del primer borrador y de la instancia de revisión. Esta fue seguida de una instancia de retroalimentación grupal en clase, en la cual se abordaron, a través de ejemplos tomados de los distintos borradores, errores comunes de contenido y de forma. Por último, se realizó una segunda y última instancia de edición y corrección virtual antes de la entrega de la versión final del escrito.

La retroalimentación virtual (instancias 1 y 2) en torno a los aspectos lingüísticos y a la mecánica de la escritura se aplicó sobre la base de un código cromático previamente presentado en clase, identificando los errores a partir de colores⁶. La utilización de un código para la corrección de errores, en este caso cromático, intentó hacer del proceso de corrección una experiencia “menos dañina”, ya que promueve el aprendizaje al impulsar al propio estudiante en la participación activa en la corrección de sus propios errores y en la mejora de su escrito (Harmer, 2007, p. 121). El código cromático utilizado incluyó la clasificación de los errores detectados en tres grupos: errores lexicales (selección lexical), errores gramaticales (tiempo verbal, singular/plural, orden de las palabras, omisión de palabra/s o palabra innecesaria) y errores ortográficos (puntuación, capitalización y ortografía) (Van Beuningen, C., De Jong, N. y Kuiken, F., 2011, p. 12). Estos errores siguieron el siguiente código cromático: Los errores lexicales, en este caso la selección lexical, se identificó con color lila. Los errores gramaticales siguieron el siguiente código: Tiempo verbal (rojo), singular/plural (anaranjado), orden de las palabras (verde) y omisión de palabra/s o palabra/s innecesaria/s (amarillo). Por último, los errores ortográficos se indicaron utilizando los colores violeta (puntuación), celeste (capitalización) y azul (ortografía).

⁶ Se incluyen dos ejemplos del proceso realizado en la sección Anexos. En estos ejemplos se han modificado los nombres de las estudiantes con el fin de preservar su identidad. En su lugar se han utilizado las expresiones estudiante 1 y estudiante 2 con fines identificativos.

Las observaciones plasmadas a través de este código cromático promovieron el trabajo autónomo de los educandos así como la reflexión sobre la lengua que se aprende, ya que las distintas instancias de edición y corrección y sus respectivas retroalimentaciones propiciaron el rol activo de cada estudiante en la construcción de conocimiento y en la comunicación de sus ideas en la lengua-cultura que se aprende de forma significativa (Consejo Federal de Educación, 2012). La versión final fue evaluada a través de una rúbrica y se consideró la realización de las distintas etapas de los procesos de escritura como un criterio fundamental para la aprobación del trabajo. Los trabajos de las estudiantes se socializaron en clase. Las estudiantes formaron grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes e intercambiaron sus escritos con otros grupos hasta lograr leer todas las producciones.

Las tareas de cierre incluyeron las siguientes actividades: se realizó una votación grupal acerca de los recuerdos más interesantes y los más divertidos y se implementó una encuesta individual anónima de carácter reflexivo-metacognitivo acerca de los recursos digitales y su valoración en los procesos de escritura. Ambas instancias fueron realizadas en español para evitar la interferencia y limitación que la lengua-cultura extranjera pudiese ocasionar en la reflexión de las estudiantes.

Los procesos de escritura a través de la reflexión de los educandos

Al culminar con la experiencia se administró a las estudiantes una encuesta individual anónima con el fin de conocer los alcances de la propuesta. De esta encuesta se obtuvieron datos reveladores que permitieron comprobar las aseveraciones iniciales en torno a la validez de los procesos de escritura en la LCE, mediados por TIC. Del mismo modo, las estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, lo que ciertamente promueve el desarrollo de las estrategias metacognitivas de aprendizaje. En el contexto de esta experiencia, estas incluyen la identificación del estilo, preferencias y necesidades propias de aprendizaje, el planeamiento de una tarea en la LCE, la recolección y organización de materiales y/o información, el monitoreo de los errores y la evaluación del éxito de una tarea (Oxford, 2003, p. 12).

La pregunta central de la encuesta “¿te ayudó el uso de documentos compartidos en tu escritura en inglés?” arrojó un 85 % de respuestas positivas. Las valoraciones de los educandos resaltaron la contribución de las TIC a los procesos de escritura al posibilitar retroalimentaciones personalizadas y más rápidas. Algunos comentarios tales como “Me ayudó a conocer páginas que no conocía”, “Conocí herramientas nuevas y la comunicación con la profesora es más rápida”, “Me sirvió el proceso de corrección. Lo usé en otras materias”, “Gracias a las correcciones ahora estoy más atenta al momento de escribir” y “Me entretiene más y la profe puede ver el proceso” reflejan la trascendencia del uso de documentos compartidos en los procesos de aprendizaje y cómo la identificación de este recurso como una herramienta útil posibilita su reutilización en otros ámbitos escolares. Estos comentarios, a través de la reflexión metacognitiva, además ponen en evidencia el efecto positivo de los procesos de escritura, no sólo en el desarrollo de la escritura, sino en el aprendizaje de la LCE en general (Consejo Federal de Educación, 2012). Cabe destacar que una minoría expresó su preferencia por los trabajos “en papel” aludiendo a dificultades de conexión y manejo de los recursos. Sin embargo, es a través de la implementación de los documentos compartidos que logra resolverse la dificultad planteada por Harmer (2007) en torno a la gran demanda de tiempo que este proceso requiere.

Resulta importante resaltar que en líneas generales y si bien la totalidad de las estudiantes cuenta con computadoras personales y conexión a Internet y no tenía conocimiento de los recursos implementados (hoja de dibujo de Google y Google docs), esto no representó una dificultad mayor para su uso de manera significativa ni para la realización de las tareas propuestas. Del mismo modo, al realizar una valoración de las ventajas y desventajas de estos recursos, se destacan la caracterización como “entretenido”, “rápido”, “fácil de usar” y el hecho de poder “trabajar en grupo sin necesidad de juntarse”.

Además de la riqueza de las reflexiones de las estudiantes, resulta necesario destacar que la realización de las distintas etapas del proceso de escritura efectivamente propició mejoras en los escritos en torno a aspectos de contenido y forma. Las tres versiones del mismo escrito de las estudiantes 1 y 2 (ver anexo) reflejan claramente el progreso efectivo en cuanto a la claridad y coherencia de las ideas narradas, a la

corrección eficiente de errores lexicales, gramaticales y ortográficos y a la comunicación exitosa de experiencias personales significativas en la lengua-cultura que se aprende.

Reflexiones y conclusiones

Esta experiencia pedagógica, que apuntó a promover el abordaje de la escritura en LCE como proceso, mediado por TIC, efectivamente alcanzó su objetivo, en especial al implementar estos recursos de manera innovadora en la clase de inglés. Además, a partir de su implementación se logró propiciar el desarrollo de la reflexión sobre la lengua que se aprende y de la reflexión metacognitiva, además de favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje hacia otras áreas de estudio, por ejemplo, a través del uso de las herramientas digitales implementadas en la propuesta en otras materias. Las valoraciones de las estudiantes reflejan, además, la importancia de la retroalimentación como elemento central en los procesos de escritura y la contribución positiva hacia el aprendizaje de la LCE.

Sin embargo, esta experiencia constituye sólo un punto de partida, una pequeña contribución al desarrollo de la escritura en la LCE, ya que para alcanzar objetivos a largo plazo es necesaria la implementación gradual y sistemática de las distintas etapas de los procesos de escritura a lo largo del ciclo lectivo. Para ello, resulta fundamental la inclusión de este tipo de experiencias en las planificaciones anuales y en los objetivos generales de la materia como partes constitutivas del desarrollo de la escritura en particular y de la enseñanza de la LCE en general. Resulta necesario, además, el trabajo interdisciplinario en especial en el área de las TIC que permita optimizar el conocimiento y manejo operativo de estos recursos.

En conclusión, la implementación de las TIC como herramientas mediadoras en los procesos de escritura en inglés como LCE ciertamente favoreció no sólo el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes del nivel medio, sino que también propició la activación de otros procesos metacognitivos como la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión sobre las propias estrategias de aprendizaje. Por otro lado, las TIC permitieron abordar la problemática del tiempo demandado por la realización de la secuencia didáctica de manera satisfactoria, al optimizar y personalizar

las instancias de retroalimentación. La implementación de secuencias didácticas que apunten a favorecer, desarrollar y optimizar la competencia escrita en inglés en la escuela media debe, necesariamente, formar parte de las planificaciones y debe ser acompañada por los lineamientos curriculares institucionales para que su implementación de forma regular sea significativa y eficiente.

Referencias

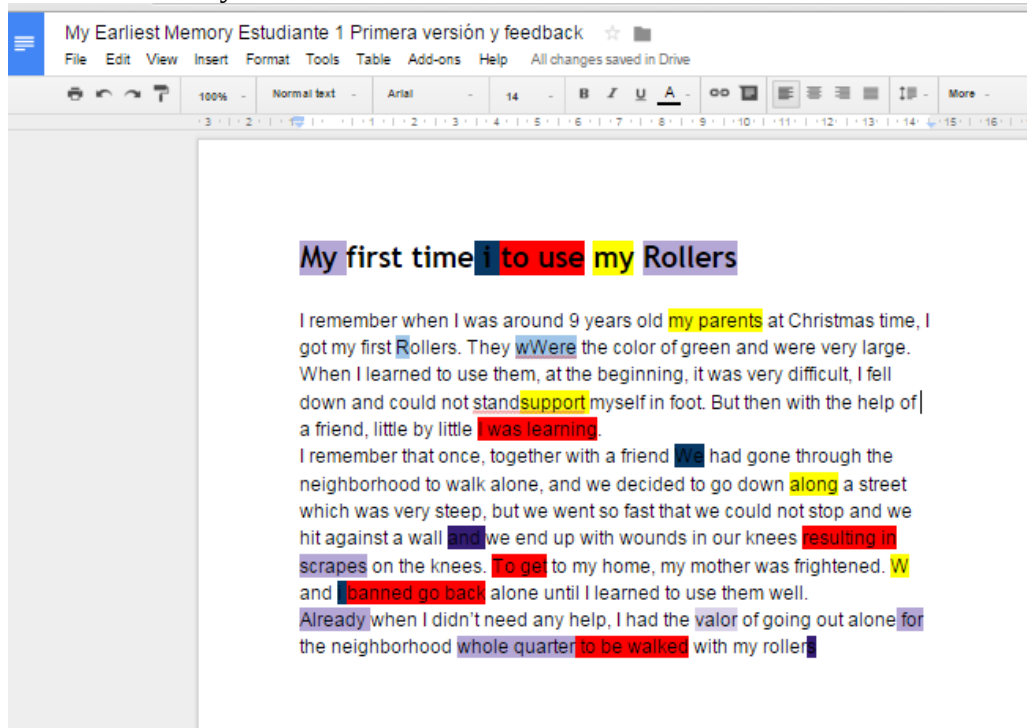
- Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y Vida*. Pp. 58-65. Diciembre de 2006. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios para lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Goodman, K.; Goodman, Y. y Hood, W. (Eds.). (1989). *The whole language evaluation book*. Portsmouth, NH: Heinemann. En Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y Vida*. Pp. 58-65. Diciembre de 2006. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (Cuarta edición). Nueva York: Longman.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman. En Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y Vida*. Pp. 58-65. Diciembre de 2006. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf
- Mc Laughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Preeschool children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. En Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y Vida*. Pp. 58-65. Diciembre de 2006. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf

- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Londres: Prentice-Hall.
- Oxford, R. (2003). "Language learning strategies: An overview". En: *Learning styles & strategies* (2003). Oxford: GALA.
- Puchmuller, A. et al (2009). *Análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes de inglés en relación a determinados conceptos disciplinares. Un estudio en la Región Educativa I del Sistema Educativo Provincial*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sagol, C. (2012). El aula aumentada. Ambientes y circulación de saberes en el mundo digital. *5º Encuentro de Educación y TIC*. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/el-aula-aumentada-ambientes-y-circulacion-de-saberes-en-el-mundo-digital-lic-cecilia-sagol/>
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: OUP. En Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (Cuarta edición). Nueva York: Longman.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. y Kuiken, F. (2011). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62:1, March 2012, pp. 1-41. Universidad de Michigan. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x
- White, E. y Luppi, S. (2010). *Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras: La producción escrita en lengua extranjera*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

ANEXO

Estudiante 1

Primera versión y retroalimentación 1

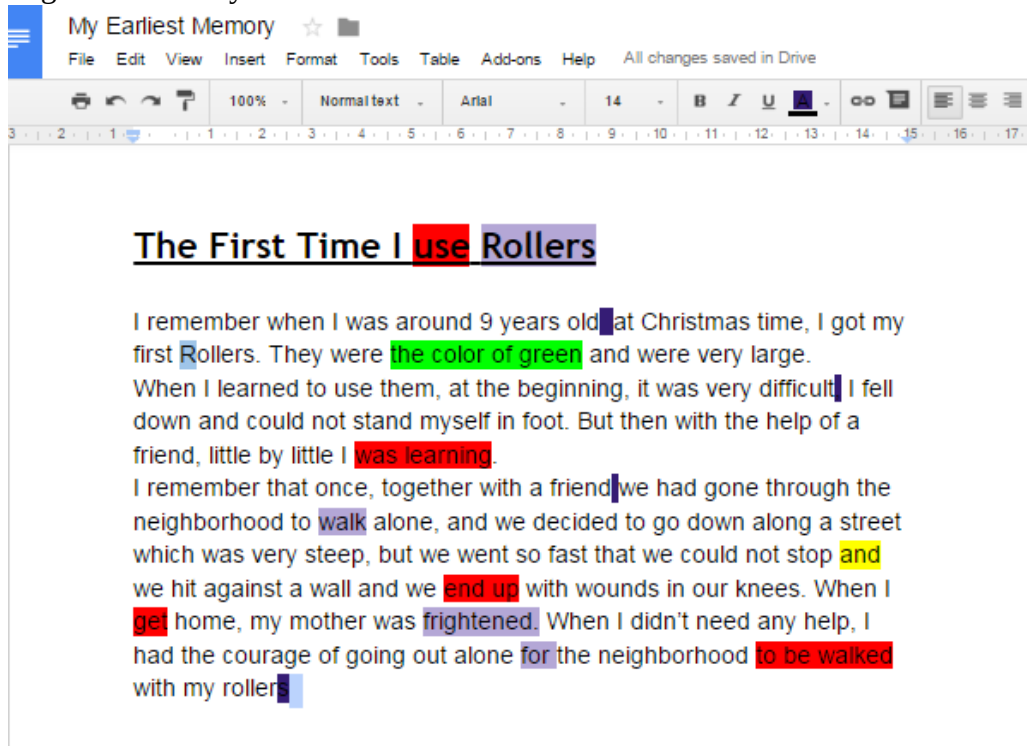


My first time to use my Rollers

I remember when I was around 9 years old my parents at Christmas time, I got my first Rollers. They wWere the color of green and were very large. When I learned to use them, at the beginning, it was very difficult, I fell down and could not stand support myself in foot. But then with the help of a friend, little by little I was learning.

I remember that once, together with a friend we had gone through the neighborhood to walk alone, and we decided to go down along a street which was very steep, but we went so fast that we could not stop and we hit against a wall and we end up with wounds in our knees resulting in scrapes on the knees. To get to my home, my mother was frightened. W and banned go back alone until I learned to use them well. Already when I didn't need any help, I had the valor of going out alone for the neighborhood whole quarter to be walked with my roller.

Segunda versión y retroalimentación 2

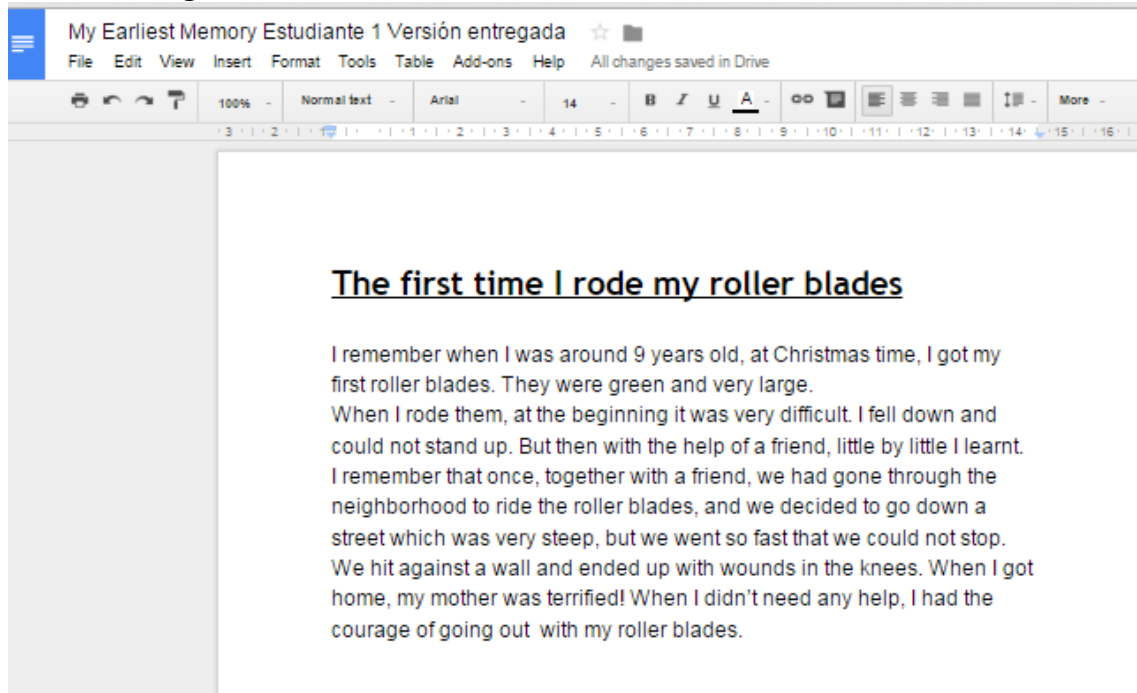


The First Time I use Rollers

I remember when I was around 9 years old at Christmas time, I got my first Rollers. They were the color of green and were very large. When I learned to use them, at the beginning, it was very difficult I fell down and could not stand myself in foot. But then with the help of a friend, little by little I was learning.

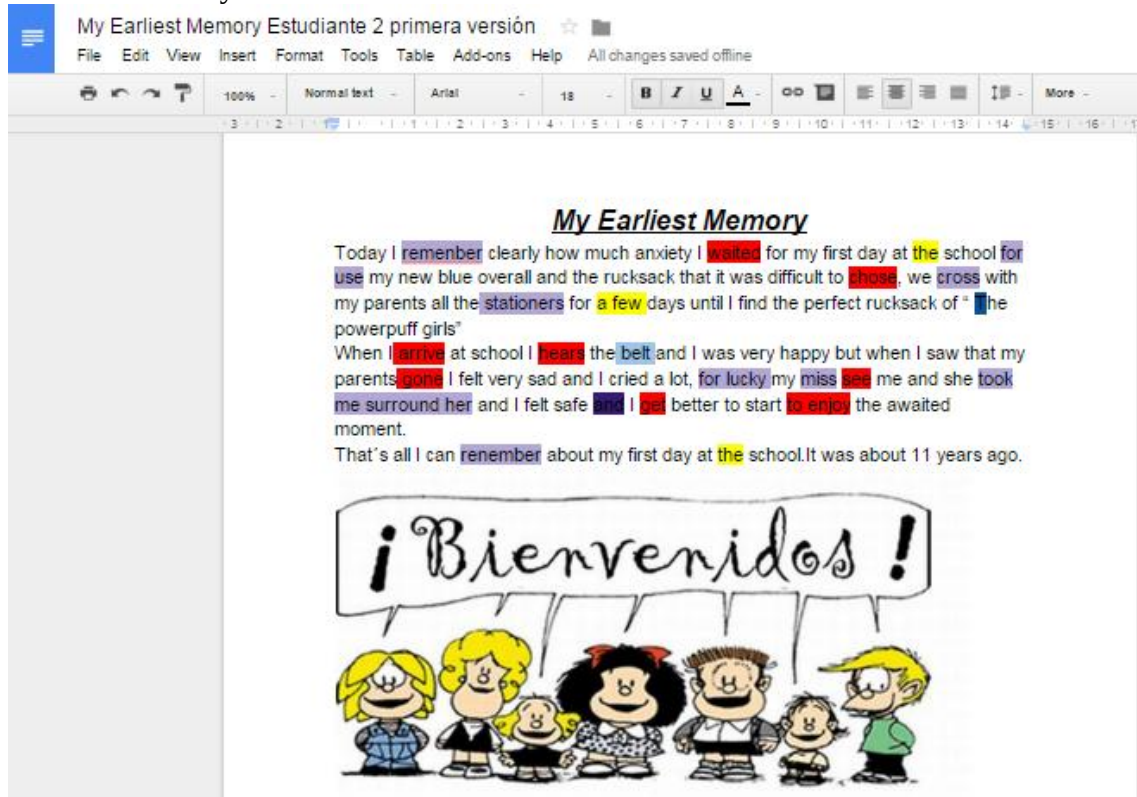
I remember that once, together with a friend we had gone through the neighborhood to walk alone, and we decided to go down along a street which was very steep, but we went so fast that we could not stop and we hit against a wall and we end up with wounds in our knees. When I get home, my mother was frightened. When I didn't need any help, I had the courage of going out alone for the neighborhood to be walked with my rollers.

Versión entregada Estudiante 1

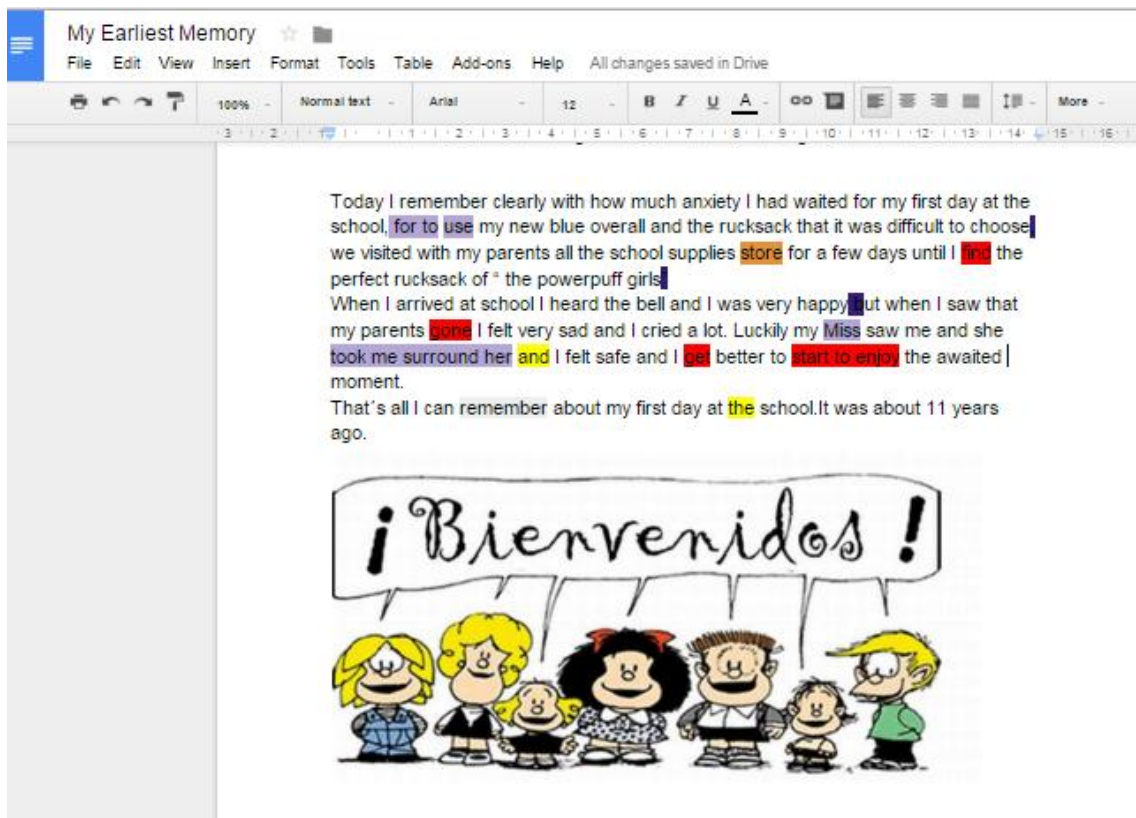


Estudiante 2

Primera versión y retroalimentación 1



Segunda versión y retroalimentación 2



Estudiante 2 versión entregada

