

Escuela de doctorado y posgrado

IMPACTO DE LAS TIC EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DEL INGLÉS
DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Yassel Mora Cruz

Tutora:

Dra. María José González Rodríguez

Convocatoria: Junio 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	2
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UNA LENGUA EXTRANJERA.....	3
2.2. LA TRASCENDENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN LA SOCIEDAD MODERNA.	4
2.3. DESAPEGOS DE LOS MÉTODOS DE ESCRITURA TRADICIONALES.....	5
2.4. EMPODERAMIENTO DE LAS REDES SOCIALES Y SU MENSAJERÍA INSTANTÁNEA.	6
2.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	7
3. MARCO NORMATIVO.....	8
3.1. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMCE.....	8
3.2. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMLOE.....	10
3.3. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA ORDENACIÓN CANARIA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO.	12
3.4. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO OFICIAL.....	14
4. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	18
4.1. EL SIGNIFICADO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA (¿QUÉ ES UN WRITING?).	18
4.2. ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS.	22
4.3. PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA.....	29
4.4. SISTEMAS DE ESCRITURA (TIPOS DE WRITING).	32
4.4.1. ESCRITURA CREATIVA.....	35
4.4.2. ESCRITURA EMOCIONAL.....	37

4.4.3. DE LA ESCRITURA TRADICIONAL A LA DIGITAL.....	39
4.5. DEBILIDADES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA	41
4.5.1. PROCESOS DE REGULACIÓN EN LA ESCRITURA.....	43
5. CONCLUSIÓN	47
6. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO.....	49
6.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	49
6.2. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	51
6.3. PROPUESTA DE USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA.....	53
6.4. DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOPIACIÓN DE DATOS.....	54
6.4.1. CUESTIONARIOS	55
6.4.2. OBSERVACIONES DIRECTAS.....	55
7. RESULTADOS	56
8. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS	82
9. CONCLUSIONES GENERALES	83
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
11. ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de competencia MCER. Costa de Valencia. (2021). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de: https://www.costadevalencia.com/blog/marco-comun-europeo-de-referencia .	15
Figura 2: Lista de géneros para la producción escrita en inglés. <i>Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy</i> (Brown y Lee, 2015: 396).	33
Figura 3: Resultado del cuestionario 1	58
Figura 4: Resultado del cuestionario 1	58
Figura 5: Resultado del cuestionario 1	60
Figura 6: Resultado del cuestionario 1	61
Figura 7: Resultado del cuestionario 1	62
Figura 8: Resultado del cuestionario 1	63
Figura 9: Resultado del cuestionario a los docentes	64
Figura 10: Resultado del cuestionario a los docentes	66
Figura 11: Resultado del cuestionario a los docentes	66
Figura 12: Resultado del cuestionario a los docentes	68
Figura 13: Resultado del cuestionario a los docentes	69
Figura 14: Resultado del cuestionario a los docentes	70
Figura 15: Resultado del cuestionario a los docentes	71
Figura 16: Resultado del cuestionario 2	72
Figura 17: Resultado del cuestionario 2	72
Figura 18: Resultado del cuestionario 2	73
Figura 19: Resultado del cuestionario 2	74
Figura 20: Resultado del cuestionario 2	74
Figura 21: Resultado del cuestionario 2	75
Figura 22: Resultado del cuestionario 2	76
Figura 23: Resultado del cuestionario 2	77
Figura 24: Resultado del cuestionario 2	77

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de producción escrita. Consejo de Europa (2001). <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment</i> . Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.	15
Tabla 2: Resultados de ambos <i>writings</i> de la clase de 4º de la ESO.	80

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster examina el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la producción escrita del inglés durante el proceso enseñanza-aprendizaje. El propósito principal de esta investigación es demostrar que la utilización de herramientas digitales en el aula puede brindar beneficios significativos al alumnado en la consecución del desarrollo de sus habilidades en la destreza escrita del inglés. Este estudio se basa en una revisión exhaustiva del marco teórico que comprende esta competencia, así como en la recopilación de datos empíricos de una muestra seleccionada. Los resultados obtenidos proporcionarán evidencia sólida de que el uso de las TIC en la producción escrita del inglés puede ser altamente beneficioso para el alumnado. Estos hallazgos pueden ser de gran relevancia, ya que a partir de estos se podrá aprovechar el potencial de las TIC para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y promover un ambiente educativo más enriquecedor y efectivo.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), destreza escrita, herramientas digitales, lengua extranjera y enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This master's thesis examines the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on written English production during the teaching-learning process. The main purpose of this research is to demonstrate that the use of digital tools in the classroom can provide significant benefits to students in developing their English writing skills. This study is based on a comprehensive review of the theoretical framework underlying this competency, as well as the collection of empirical data from a selected sample. The obtained results will provide solid evidence that the use of ICT in written English production can be highly beneficial for students. These findings can be highly relevant, as they will enable the harnessing of the potential of ICT to improve student's learning outcomes and promote a more enriching and effective educational environment.

KEY WORDS: Information and Communication Technologies (ICT), written proficiency, digital tools, foreign language, teaching-learning process.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están revolucionando el mundo de la educación y transformando el proceso enseñanza-aprendizaje de una forma sin precedentes. El ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera no es una excepción, y la integración de las TIC en la enseñanza del idioma se ha convertido en un tema trascendental para la comunidad educativa. El aprendizaje del inglés está basado, en gran parte, por el desarrollo de la destreza escrita puesto que es esencial para la comunicación del mundo globalizado en el que vivimos. Por ende, es fundamental explorar cómo las TIC pueden impactar en la producción escrita del inglés, además de mejorar la calidad del aprendizaje en el aula y fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas de esta comunidad caleidoscópica, caracterizada por una mezcla dinámica y heterogénea de culturas, ideas y perspectivas.

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés y proponer algunas ideas y herramientas digitales que puedan contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita del idioma. Para ello, deberemos tener en cuenta el marco normativo sobre el que gira la asignatura que nos concierne. Asimismo, se llevará a cabo una revisión bibliográfica que explique el marco teórico de la destreza escrita. Seguidamente, se diseñarán instrumentos de recopilación de datos como cuestionarios y observaciones directas en los que se realizará un análisis de los resultados obtenidos en el apartado correspondiente. Finalmente, se pondrán de manifiesto una serie de conclusiones en los que, como autor de este proyecto de investigación, me gustaría compartir tras la realización de este estudio. En todo este escrutinio, se prestará especial atención a la influencia de las TIC en el desarrollo de habilidades comunicativas, la motivación del alumnado y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, este trabajo pretende ofrecer una visión actualizada y crítica sobre el uso de las TIC en la enseñanza del inglés, y contribuir al diseño de nuevas estrategias pedagógicas que permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y su competencia comunicativa en inglés.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se pretende exponer de forma breve aquellos inconvenientes o antecedentes sobre los que se desenvuelve el grueso de la presente investigación. Primero, se realiza una tentativa de perimetrar las cuestiones anteriores. Seguidamente, a modo de introducción, se buscará establecer las relaciones entre el tema principal de nuestro estudio que es la destreza escrita y las finalidades que se buscan alcanzar. Asimismo, se sentarán las bases sobre las que pivotarán las fortalezas y delimitaciones de una propuesta de enseñanza escrita que girará en torno al uso de las TIC en un aula.

En lo que respecta a los propósitos de este trabajo, se tiene como objetivo explorar el impacto de una actividad promovida por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la producción escrita del inglés durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, así como si su utilización es beneficiosa en la consecución del desarrollo de las habilidades escritas del alumnado en el inglés. En un mundo cada vez más digitalizado, es fundamental examinar el rol de las TIC en el ámbito educativo y su potencial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En la actualidad, las TIC se han posicionado como herramientas indispensables para nuestra sociedad, y su integración en la enseñanza de idiomas ofrece numerosas posibilidades para el desarrollo de habilidades lingüísticas, destacando especialmente en la producción escrita del inglés. Sin embargo, es necesario indagar en cómo estas tecnologías pueden optimizar el aprendizaje y determinar si su uso puede resultar enriquecedor para el alumnado en términos de calidad y eficiencia.

La finalidad central de este trabajo es evidenciar que las TIC pueden resultar ventajosas para el alumnado y mejorar su rendimiento académico en la producción escrita del inglés durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Con el fin de lograr este propósito general, se plantean las siguientes objetivos específicos que se basan en analizar exhaustivamente el impacto de las TIC en el desarrollo de habilidades de producción escrita en el contexto de la enseñanza del inglés; identificar los beneficios asociados con la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita en inglés; realizar una evaluación de la percepción de los estudiantes sobre el uso de estas herramientas de

apoyo en la producción escrita del inglés; y llevar a cabo un estudio comparativo del desempeño académico de los estudiantes a través de una actividad en la que se haga uso de dichas herramientas digitales en su proceso de aprendizaje de la producción escrita del inglés con aquella tarea en la que no las utilizan. En consecuencia, la intencionalidad es ver las dificultades y los obstáculos con los que el alumnado se ha topado, y si estos han resultado beneficiosos para su éxito académico.

Es importante resaltar se busca demostrar que el trabajo con medios digitales no es solo factible, sino que también puede brindar beneficios significativos en comparación con los enfoques tradicionales de enseñanza. Al investigar el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés, se pretende proporcionar información relevante a cualquier individuo perteneciente a instituciones educativas con el objetivo de fomentar una integración efectiva de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar así la calidad educativa en el contexto de la enseñanza del inglés.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UNA LENGUA EXTRANJERA.

Comunicarse eficazmente de forma escrita en una lengua extranjera es una problemática que ha acechado de bastante cerca a cualquier persona que desee transmitir cualquier tipo de información ya fuese desde un ámbito emocional o uno más formal. Esta incapacidad de ejercer el acto comunicativo a través de composiciones escritas, independientemente de la formalidad, ha arraigado una serie de dificultades en las que, a pesar de los avances tanto en tecnología como en recursos didácticos para la enseñanza de idiomas, se siguen considerando como un obstáculo que impide el libre albedrío de los estudiantes en entornos multilingües.

Habiendo dicho esto, tenemos que tomar en consideración el incierto inconveniente que reside en la limitación existente para expresar ideas de forma concisa y coherente en un idioma extranjero. Esta especie de ineptitud puede tener como motivo el total desconocimiento en cuanto a léxico y estructuras gramaticales de la lengua a emplear. Ciertos aspectos derivan hacia un completo rechazo por la escritura en una lengua no nativa, además de generar falta de confianza en las propias habilidades de las personas hablantes que, asimismo, desisten en la práctica de la escritura.

Este abandono en la parte del idioma puede ocasionar problemas para todas aquellas personas con intención de establecer relaciones multiculturales ya fuesen por motivos académicos, profesionales o personales. Por ende, esta falta de habilidades en la expresión escrita puede tener como consecuencia una serie de limitaciones en lo referente a la obtención de empleo, la interacción social y la adquisición de conocimientos en un entorno globalizado.

Por consiguiente, es trascendental la investigación de esta problemática para que se logre disminuir o erradicar lo anteriormente expuesto. Solo así se podrá conseguir la meta de incentivar la mejora en la enseñanza de la expresión escrita en una lengua extranjera pero sobre todo, de lograr la manifestación de una comunicación adecuada en un mundo que se encuentra cada vez más interconectado.

2.2. LA TRASCENDENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN LA SOCIEDAD MODERNA.

Al vivir en una sociedad científico-tecnológica, debemos tener en cuenta que la tecnología es el principal baluarte que dictamina nuestra evolución como comunidad. Gracias a ella, la forma en la que aprendemos y enseñamos el inglés de forma escrita ha sufrido de ajustes que han ocasionado cambios en los paradigmas educativos. Asimismo, se han creado nuevas herramientas de corrección ortográfica y gramatical, además de traductores automáticos, que han servido de ayuda para mejorar las habilidades escritas.

Sin ir más lejos, debemos comprender la trascendencia de la tecnología en la sociedad moderna como una oportunidad para amparar a los estudiantes en su desarrollo de las destrezas escritas pero, ante todo, de su aprendizaje en el idioma. Sin embargo, esta relevancia también oculta desafíos los cuales debemos aprender a solventar de manera eficaz. Uno de estos retos se encuentra en la supuesta dependencia de este tipo de herramientas tecnológicas por parte de los aprendices del idioma. Es digno de mención considerar que estos avances deben ser abordados como herramientas complementarias para la mejora de la producción escrita del inglés, y no como elementos sustitutorios del proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en un aula.

Por ende, debemos evaluar con sumo cuidado cómo las TIC afectan a la práctica de la escritura en el aula y trabajar cooperativamente para maximizar los beneficios y minimizar los impactos negativos que pueden originarse en ella. Como resultado, debemos observar la transcendencia tecnológica como un soporte educativo que nos permita acercarnos a las nuevas generaciones en lugar de como a un hallazgo mágico que dé salida a los inconvenientes que generan las metodologías tradicionales.

2.3. DESAPEGO DE LOS MÉTODOS DE ESCRITURA TRADICIONALES.

El enfoque tradicional en la enseñanza de idiomas de la destreza escrita puede ser considerado como obsoleto, ya que en su mayoría, se utiliza una metodología bastante tediosa y restrictiva para todos los estudiantes. Por consiguiente, debemos señalar que no todos los alumnos alcanzan conocimientos de la misma forma. Por tanto, cabe la posibilidad de que existan personas cuyo aprendizaje derive a otros procedimientos sobre los cuales enseñar a escribir en inglés.

Normalmente, la metódica empleada en el aula es bastante rígida e inalterable, por lo que los estudiantes de inglés tienden a desmotivarse ya que se sienten encasillados al tener que aprender a escribir de una forma tradicional. Por momentos, la escritura académica en inglés es percibida como fastidiosa. Esto puede ser debido a la poca utilización de procesos no ortodoxos o poco comunes que se adapten a las necesidades de la persona que desee aprender un idioma extranjero, en el caso que nos concierne, el inglés. Entre los factores que impulsan la percepción de la destreza escrita en inglés como aburrida se encuentran: la presión por seguir un formato específico, la restricción de la redacción hacia una serie de normas y estructuras, y sobre todo, el deseo imperioso de satisfacer las expectativas de los docentes.

Ya se usen metódicas tradicionales o más modernas, es necesario considerar que existen miles de formas de escribir que pueden ajustarse a diferentes estilos y preferencias. Por ende, es indispensable contextualizar la enseñanza y lograr que cada persona sea capaz de encontrar su propio estilo de escritura ya que esto fomentará el compromiso y la motivación en el proceso de producción escrita en inglés.

Bajo un criterio innovador, para lograr el desapego de la metodología tradicional se deben buscar formas alternativas de escribir y practicar en diferentes formatos. Entre estas opciones debe barajarse el uso de la tecnología en el aula, ya que puede ser una

excelente elección para acercar a las nuevas generaciones hacia nuevas formas de expresión escrita que se ajusten mejor a sus intereses y habilidades. Dicha aplicación tecnológica no debe basarse solo en herramientas que fomenten diversos estilos de escritura, sino también que impulse el acto comunicativo a través de mensajes escritos. Por tanto, el papel que pueden suponer las redes sociales en este proceso enseñanza-aprendizaje es digno de explorar y experimentar ya que es posible lograr la producción escrita que se ajuste a las necesidades y preferencias de cada estudiante.

2.4. EMPODERAMIENTO DE LAS REDES SOCIALES Y SU MENSAJERÍA INSTANTÁNEA.

En un mundo cada vez más interconectado es vital explorar las posibilidades que nos ofrecen la tecnología y sus redes sociales ya que, gracias a estas, se han abierto nuevas formas de interactuar con hablantes tanto angloparlantes como aquellos que usen el inglés como lingua franca. Por tanto, se ha producido una globalización que nos ha permitido poder contextualizar la enseñanza del idioma y, gracias a la cual, es posible practicar la expresión escrita en situaciones reales.

La mensajería instantánea de redes sociales tales como WhatsApp, Instagram y Twitter puede suponer un arma de doble filo ya que, si se utiliza de forma adecuada puede ser una herramienta bastante interesante para lograr el compromiso de los estudiantes, puesto que es algo que explotan con frecuencia para comunicarse con amigos y familiares. A pesar de esto, el uso de dichas herramientas debe ser adecuadamente supervisado por los profesores. Además, es esencial el establecimiento de una serie de medidas que garanticen la seguridad de los estudiantes.

Teniendo esto en cuenta, los docentes deben explotar el uso de las redes sociales y su mensajería instantánea a su favor, puesto que una de sus principales ventajas en la facilidad de acceso y la inmediatez. Dicha capacidad interactiva puede ayudar a fomentar la curiosidad de los estudiantes por el aprendizaje. Esto se debe a que, al salir de una metodología tradicional, los alumnos se ven atrapados al escribir sobre temas de interés además de cotidianos. Indudablemente, lo anteriormente descrito puede ayudar a aumentar la eficiencia y la motivación en el aprendizaje.

Los profesores tienen cierta reticencia a involucrar las redes sociales y la mensajería instantánea en sus clases ya que, en su mayoría, desconocen los beneficios

que pueden ocasionar a su aula. Asimismo, tienden a enfocarse en las desventajas que estas suponen además de aferrarse a lo que ha funcionado durante toda la vida sin tener en cuenta que los tiempos van cambiando, y con estos también lo hacen las personas. No debemos castigar a aquellos alumnos que hagan escritos deficientes ya que, lo que importa no es tanto la calidad de la escritura, sino que los estudiantes se comprometan a escribir algo para tener una base con la que trabajar y mejorar. Por tanto, el empleo de las redes sociales y la mensajería instantánea en algunas actividades puede ocasionar que aquellos estudiantes que no se expresan de forma escrita por timidez o vagancia, lo logren conseguir debido al dinamismo y cotidianidad de la producción escrita a través del uso de la tecnología.

2.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación busca poner de manifiesto la utilización las TIC para la producción escrita del inglés en un aula. Por ende, se pretende describir las características, comportamientos o fenómenos que se dan regularmente en el contexto educativo de un IES en cuanto a la enseñanza de las destrezas de producción escrita del inglés.

Asimismo, se pretende identificar las dificultades que causan la problemática de la no producción escrita en los alumnos. Para acometer este objetivo, se buscará evaluar la eficacia de la metodología que se use en el centro educativo en cuestión además de comparar diversos grupos para observar si existen diferentes patrones en su reacción al proceder educativo empleado por los distintos docentes.

Adicionalmente, se procurará realizar una propuesta o tentativa de mejoras con el objetivo de probar la validez de nuestra hipótesis y esta no es otra que la de alejarnos de métodos tradicionales y acercarnos a las nuevas generaciones mediante el uso de las redes sociales o nuevas tecnologías. Si surgiera la imposición de no utilizar dichas redes sociales, se podrían buscar otras opciones que tuvieran el efecto similar en el alumnado, lo que podría ratificar el escepticismo de adaptarse a las necesidades del estudiantado.

3. MARCO NORMATIVO

Es imprescindible señalar que nos encontramos en una etapa educativa que se rige por dos leyes principales: la LOMCE y la LOMLOE. Esta última es la ley vigente y a través de la cual los docentes realizan su programación en los años impares del curso escolar. Por el contrario, la LOMCE procede de una legislación anterior por lo cual, quedará derrocada a partir del siguiente año académico. Aun así, como no ha sido extinta ya que se aplica a los años pares, considero importante situar la Primera Lengua Extranjera dentro de los diversos marcos normativos. Además, la asignatura de inglés también se encuentra regulada nacionalmente por la ordenación canaria de Secundaria y Bachillerato con ciertas especificaciones sobre la Comunidad Autónoma de Canarias. Asimismo, es digno de mención el currículo oficial del propio idioma centrado en describir en detalle los contenidos y objetivos que tiene la asignatura.

3.1. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMCE

Para poder contextualizar esta investigación que gira en torno al impacto de las TIC en la producción escrita, es conveniente prestar atención a los documentos que regulan la educación dentro del territorio nacional empezando por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Dicha legislación fue aprobada en 2013 con el objetivo de englobar todas las directrices relevantes sobre la estructura curricular de cada asignatura, su organización en cada nivel, las diversas modalidades disponibles y la evaluación que los estudiantes deben realizar, además de definir medidas más amplias como la gestión de los centros educativos.

En lo que respecta a los elementos principales de este documento, es de suma importancia hacer hincapié sobre una serie de competencias básicas establecidas por la Ley Orgánica de Educación (LOE). Dicho énfasis en estas es capital puesto que todo el estudiantado ha de adquirir un dominio global de dichas habilidades al terminar su formación escolar en la Enseñanza Superior Obligatoria y Bachillerato. Asimismo, organizaciones tales como UNESCO o PISA encuentran estas competencias como imperativas puesto que se encuentran definidas por la Orden ECD/65/2015 como “una

combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento” (p.6986). Por ende, una completa adquisición de dichas competencias supone exponer al alumnado a la constante práctica de ciertas habilidades para su posterior adquisición de manera progresiva y óptima.

Se tiene en consideración el hecho de que, el currículo de todas las asignaturas impartidas en esta etapa educativa debe tener como logro, la integración de las competencias previamente mencionadas. Por tanto, el currículo debe perseguir la adhesión de dichos objetivos a través de los cuales el alumnado pueda transpolar una serie de elementos transversales sea cual sea la asignatura que corresponda. Por consiguiente, la finalidad de dichas materias debe corresponder con las siguientes competencias:

- A) Competencia lingüística.
- B) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- C) Competencia digital.
- D) Aprender a aprender.
- E) Competencias sociales y cívicas.
- F) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- G) Conciencia y expresiones culturales.

A pesar de la intención transversal que se pretenden en todas las asignaturas, es ineludible situar la asignatura de inglés en una competencia específica, puesto que se encuentra intrínsecamente relacionada con la lingüística. Esta relación implica el trabajo a través de la comunicación en una o varias lenguas (que puede ser la nativa o simplemente a través del uso de una lengua extranjera como *lingua franca*) en distintos contextos comunicativos. Este intento de interlocución en un idioma puede ejercerse de forma oral o escrita, lo cual invita al alumno a formar parte del acto comunicativo como participante además de como observador del nuevo entorno cultural al que puede ser expuesto.

Acorde a lo estipulado en la LOMCE, la competencia en comunicación lingüística (CCL) está conformada por cinco componentes cuya interacción entre ellos forman una fusión complementaria. Entre dichos componentes se encuentran: el componente lingüístico (que consta de la gramática, el léxico, la ortografía o la

semántica), el componente pragmático-discursivo (que incluye la recepción de mensajes en diferentes contextos comunicativos además de las intenciones dentro de las interacciones), el componente sociocultural (basado en el conocimiento que se tiene del mundo además del intercambio de información con este), el componente estratégico (estrategias que permiten resolver problemas que surgen en la comunicación) y el componente personal (que se centra en la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad de los hablantes).

La relevancia de la competencia lingüística y el impulso por parte del sistema educativo español por una educación plurilingüe ha ocasionado que se tome el inglés como una asignatura irremplazable dentro de la educación. Aun habiendo diversas lenguas extranjeras tales como el francés o el alemán, el inglés sigue siendo el idioma más hablado por excelencia debido a su influencia cultural y a su naturaleza flexible, puesto que hay una gran cantidad de palabras prestadas de otros países. De este modo, con esta ley educativa se estima la enseñanza de idiomas como elemento determinante para la formación del estudiantado en una sociedad cada vez más globalizada.

3.2. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMLOE.

Al igual que ocurre con la ley educativa anterior, la LOMLOE pretende regular la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera en las etapas educativas de la ESO y Bachillerato. Asimismo, es destacable señalar el hecho de que hay una serie de diferencias con la ley educativa anterior. Dichas discrepancias entre legislaciones serán analizadas seguidamente proporcionando un mejor contexto sobre la situación educativa en la que nos encontramos actualmente.

Para comenzar, la LOMLOE fue aprobada en 2023. En esta ley vigente se disponen una serie de objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, situaciones de aprendizaje y saberes básicos. Un distintivo aspecto a esbozar entre la LOMLOE y la LOMCE es que, en el primero hay una cierta necesidad de inclusión capaz de abarcar todo el sistema educativo mientras que en el segundo esta característica se da por sentado. Asimismo, en la LOMLOE se produce un enfoque más realista del aprendizaje puesto que se hace un hincapié en lo que conocemos como “descriptores operativos”. Con la presencia de estos descriptores, se produce una evolución en lo referente a la metodología a través de la cual se evalúa al alumno.

Al igual que ocurre con la LOMCE, es necesario entrar en detalle en las competencias clave. Por ende, nos centraremos en la Competencia Lingüística, la cual es la que más compete a la enseñanza del inglés. Como es bien sabido, el currículo LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) define dicha competencia como la habilidad de emplear el lenguaje de manera eficaz y apropiada en diversos escenarios, situaciones y contextos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). De este modo, tanto la comprensión como producción de mensajes escritos y orales son destrezas a tener en cuenta dentro de la aptitud comunicativa, puesto que se ha de utilizar el lenguaje en diversos formatos, medios de comunicación y modalidades. En resumen, la competencia en comunicación lingüística (CCL) implica una serie de habilidades sobre las que destaca el uso diverso y contextualizado del idioma, la capacidad autocrítica de analizar el objetivo que se pretende con el idioma, además del desarrollo del cómputo de habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Al igual que en la LOMCE, la competencia en comunicación lingüística se encuentra dividida en cinco componentes los cuales son: el componente lingüístico, el componente pragmático-discursivo, el componente sociocultural, el componente estratégico y el componente personal. Por tanto, esta competencia es una construcción compleja de numerosos componentes adicionales que permiten erigir al estudiante como un hablante adecuado de inglés.

Siguiendo el mismo hilo de razonamiento, hay que tener en consideración que hay tres niveles de conocimiento que conforman a la competencia que se ha explicado con anterioridad. El primer nivel es “saber” y se refiere a aquellos conocimientos adquiridos por el alumnado durante su trayectoria educativa. Asimismo, en el proceso propedéutico en el que se adquiere el conocimiento se incluye una serie una comprensión detallada del lenguaje y la contextualización del lenguaje, las distintas funciones del lenguaje y las particularidades de los distintos registros lingüísticos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). En lo que respecta al segundo nivel, a este se le conoce como “saber hacer” y se refiere a la aptitud de utilizar los conocimientos adquiridos para comunicarse multimodalmente en distintas situaciones y contextos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Finalmente, en el tercer nivel nos encontramos con el “saber ser” que involucra el concepto de inteligencia emocional. Por tanto, este nivel de conocimiento está enfocado

en identificar, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas de manera efectiva en diversos contextos sociales. Además, está relacionado con la comunicación efectiva y el éxito en las relaciones interpersonales en las que ideales como la empatía, el diálogo y la autoconciencia priman (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Como hemos podido comprobar a lo largo de esta ley vigente, el inglés como asignatura obligatoria en el sistema educativo español quiere forjarse a través de un enfoque comunicativo. Siguiendo este marco, con la LOMLOE se pretende que el alumno pueda hacer uso de un idioma extranjero con un contexto determinado y un propósito singular. Asimismo, se busca que a través del inglés se fomente un elemento inclusivo, las relaciones interpersonales. Dichas interacciones sociales a través de una lengua extranjera han de ser esenciales para la comunicación entre hablantes de diversas etnias y culturas. Por lo tanto, se debe transmitir al alumnado una serie de conocimientos, destrezas y actitudes en las que se fomente el inglés como vehículo no solo para unir sino para comunicar.

3.3. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA ORDENACIÓN CANARIA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO.

En lo que respecta al currículo de Secundaria y Bachillerato de Canarias, hay que señalar que está cimentado en la legislatura nacional, por lo que el grosor de la información disponible será casi idéntica. Aunque, en este caso, debe tener ciertas especificaciones concretas para cada comunidad autónoma dentro del territorio español, concretamente la de Canarias que es la que nos concierne en este trabajo de investigación.

Dicho documento (Decreto 30/2023) muestra “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, criterios de evaluación, y métodos pedagógicos” (p. 8). Cada etapa tiene finalidades distintas por lo que es posible que muchas de las características difieran entre períodos. Por un lado según marca el Decreto 30/2023, en la Educación Secundaria Obligatoria, se tiene como propósito una cantidad de objetivos bastante asequibles con los que el alumnado logre “su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral; y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos y ciudadanas” (p.

22). Por tanto, no solo se le da importancia al futuro académico sino que se intenta formar al estudiantado como civiles con comportamientos ejemplares además de fomentar una educación con valores como la inclusividad y la equidad. Consecutivamente, en la etapa de Bachillerato, se intenta proseguir con el desarrollo de sus habilidades intelectuales además de otros aspectos morales tales como consolidar una madurez emocional y conciencia cívica. Por ende, como se puede observar, en ambas etapas se fomenta el desarrollo del alumnado de forma tanto intelectual como emocional. Además, se pretende que el individuo se inserte en la sociedad como una persona con valores autónomos pero también dispuesto a seguir una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, lo que facilitará su ingreso en el mercado laboral. Asimismo, no solo se prepara al estudiante para que trabaje sino para que sea un ciudadano de bien sea cual sea su contexto social.

Un aspecto a destacar es la relevancia que se le proporciona a la integración del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), además de diversos proyectos y enfoques culturales que tienen como objetivo la globalización y las transversalidades tales como “el desarrollo sostenible” y “la educación del patrimonio natural, social y cultural canario”, entre otros de los ambiciosos proyectos de nuestra comunidad autónoma. También, es digno de mención el valor que se le da a nuestra propia posición geográfica, además de darle relevancia a ciertas condiciones particulares socioculturales y económicas de nuestro territorio. Todo ello se engloba en las diversos saberes básicos y bloques competenciales que se agrupan en la LOMLOE. Asimismo, no solo se le da magnitud a los aspectos y competencias insulares, además en lo que respecta al inglés, se le proporciona un papel determinante ya que servirá como “puente” entre las diversas culturas subyacentes en las islas. Por ende, con este currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se sigue fomentando la multiculturalidad como signo de identidad de las Islas Canarias, además del empleo de un idioma extranjero como un elemento consolidador de la educación canaria sin importar la modalidad educativa que el estudiante elija tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

3.4. PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO OFICIAL.

En las Islas Canarias, el plan de estudios de la asignatura se establece según los parámetros definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La elaboración de dicho marco surgió para abordar la necesidad de simplificar la movilidad de los ciudadanos, trabajadores emigrantes, estudiantes y profesores en Europa. El MCER se centra en describir en profundidad la asignatura que nos concierne. Asimismo, establece una concordancia con la adquisición de competencias básicas y específicas además de los respectivos descriptores operativos a los que hace referencia la LOMLOE. Por otro lado, también propone directrices acerca de la metodología para la enseñanza del idioma inglés y establece los criterios de evaluación pertinentes.

Siguiendo este hilo de pensamiento, es digno de mención que durante el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, se pueden identificar cuatro habilidades o destrezas comunicativas que permiten al estudiante comunicarse eficazmente en una lengua extranjera (L2). Acorde al Consejo de Europa (2001), estas aptitudes se dividen en receptivas y productivas. En lo que respecta a la primera, esta implica la comprensión oral y lectora. Por otro lado, las productivas están integradas por la expresión oral y la producción escrita. Sin embargo, hay una habilidad en concreto, la mediación, que es una amalgamación de estas aptitudes; pues para inferir un mensaje a alguien, el emisor debe comprender lo que está transmitiendo. Asimismo, esta aptitud nos permite estar más cerca de conseguir una perspectiva holística del inglés como Primera Lengua Extranjera.

En este contexto, se ha diseñado un currículo en el que el alumnado se desarrolle bajo los distintos saberes a los que hace mención la LOMLOE, “el saber una lengua”, “el saber hacer”, “el saber ser” y “el saber aprender”. Dichos saberes junto a las competencias comunicativa, plurilingüe y pluricultural construyen todas las facetas del estudiante como agente social, aprendiente autónomo, hablante intercultural, sujeto emocional y creativo e individuo consciente y reflexivo.

Para lograr una completa adquisición de las aptitudes receptivas y productivas del idioma, el aprendiz debe avanzar a través de varios niveles que abarcan el uso de un lenguaje claro y temas relacionados con su entorno, hasta finalmente adentrarse en contenidos más especializados y profundos. Por ende, debemos indagar en conocer

cuáles son los niveles comunes de referencia. Estos son seis y se encuentran divididos en bloques que se mostrarán en la siguiente figura:



Figura 1: Niveles de competencia MCER. Costa de Valencia. (2021). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de: <https://www.costadevalencia.com/blog/marco-comun-europeo-de-referencia>.

Seguidamente y con motivo de acercarnos al propósito de nuestra investigación, debemos poner especial énfasis en la competencia específica de producción (C2). Esta engloba tanto la expresión oral como la escrita. Dicho aspecto de la composición escrita es capital en este trabajo ya que las actividades relacionadas con la producción de textos desempeñan una serie de funciones cruciales en los contextos personal, social, educativo y profesional. Por este motivo, se alude a la siguiente tabla a razón de proporcionar una mejor percepción de las características que posee cada nivel de competencia en lo referente a la destreza escrita.

A	A1	Expresiones de uso muy frecuente y frases sencillas sobre necesidades
	A2	Aspectos del pasado, entorno y necesidades inmediatas en términos sencillos.
B	B1	Textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o de interés personal. Descripción de sucesos, deseos y aspiraciones. Justificación breve de opiniones brevemente o explicación de planes.
	B2	Textos claros y detallados. Defensa de un punto de vista con pros y contras.
C	C1	Textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos. Uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Presentaciones resumidas y coherentes que reconstruyen la información y momentos procedentes de diversas fuentes.

Tabla 1: Niveles de producción escrita. Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

A modo explicativo y expansivo de la tabla, según el Centro Virtual Cervantes (2002) y al Consejo de Europa (2001) hay que destacar que, en cuanto a la expresión escrita del nivel A1, los estudiantes de dicha etapa son capaces de escribir postales cortas y sencillas y rellenar formularios con datos personales. De acuerdo con el nivel A2, en el proceso de escritura se encuentran aquellos alumnos capaces de escribir notas o mensajes de corta extensión de manera sencilla en donde son capaces de inferir necesidades inmediatas. En lo que respecta al nivel B1, el estudiantado es capaz de realizar composiciones sencillas y coherentes sobre temáticas familiares y sobre las que poseen interés. Asimismo, tienen la capacidad de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones. En referencia al nivel B2, el alumnado cuenta con la destreza suficiente para producir textos claros y detallados sobre temáticas diversas así como ser capaces de defender un punto de vista frente a una audiencia. En lo concerniente al nivel C1, los aprendices están habilitados para producir composiciones con una estructura exquisita y detalladas sobre temáticas complejas, haciendo un uso eficaz de los diversos mecanismos que conforman la producción escrita. En relación a la producción escrita del nivel C2, los estudiantes pueden reconstruir información y argumentación, y presentarlas de forma coherente y concisa. Por ende, posee un conocimiento bilingüe a nivel escrito del lenguaje ya que tiene el talento de expresarse espontáneamente con gran fluidez y precisión haciendo uso en su expresión de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.

Centrándonos en cómo influye el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER) en nuestro sistema educativo, debemos situar a la producción escrita en ambas etapas de Secundaria y Bachillerato. Desde el primer curso de Secundaria es bastante notorio observar que el nivel de producción se enfoca en textos breves con temáticas familiares para los estudiantes. Es importante señalar que no se concibe para que realicen composiciones con un registro formal pero que sí que presten atención a la gramática y a las normas básicas de puntuación. Según vamos avanzando por los diversos cursos dentro de esta etapa es cada vez más palpable ver crecer la dificultad con la introducción del registro formal así como el requerimiento del uso de conectores y el respeto por las normas básicas de escritura. Asimismo, se espera que durante el desarrollo de la etapa de Secundaria el alumnado vaya desarrollando progresivamente

dicha capacidad para la composición de textos cuya temática sea cada vez más diversa y compleja. En consecuencia, al acabar esta etapa educativa, el estudiantado debe tener la capacidad de producir textos de diversa longitud y temática, tanto real como imaginaria. También, está en la obligación de expresar sus opiniones y puntos de vista con argumentos sólidos, demostrando su capacidad de análisis y reflexión. Del mismo modo, sus escritos deben respetar las normas gramaticales del idioma, presentar coherencia y cohesión, y utilizar conectores y herramientas que contribuyan a la progresión natural del texto. Al acabar Secundaria, el alumnado español debería tener un A2 mínimo (usuario básico, plataforma) según la LOMCE

Finalmente, en lo que respecta a la etapa de Bachillerato, el alumnado debe aplicar todo lo aprendido en Secundaria. Además, se espera que muestre madurez y cierto dominio de la lengua. Como resultado de haber sido expuesto a diversos tipos de textos escritos durante la educación Secundaria, se espera que comprendan la estructura y normas de los textos y sean capaces de trasladar dichos conocimientos adquiridos en sus propias composiciones. Asimismo, se exige que hagan uso del inglés como respuesta a situaciones reales en la que sea necesario realizar escritos. En resumen, al finalizar esta etapa de carácter propedéutico, los estudiantes habrán desarrollado las aptitudes necesarias para producir escritos en inglés con un nivel intermedio de comunicación (B1), sin importar la temática o la extensión, y en contextos auténticos.

4. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

4.1. EL SIGNIFICADO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA (¿QUÉ ES UN WRITING?).

Como es bien sabido, el inglés es dividido por una serie de destrezas y, según los especialistas del Consejo de Europa (2001), se dividen en receptivas y productivas. En lo referente a la primera, este tipo de destrezas involucran a la comprensión oral y a la comprensión lectora. Contrariamente, las productivas comprenden la expresión oral y la producción escrita. A modo de observación, podemos llegar a la conclusión de que las receptivas son las encargadas del procesamiento de información mientras que las productivas son las que se ocupan de inferir mensajes ya sean de forma oral o escrita.

En este ámbito escrito es sobre el que girará toda nuestra investigación, ya que hay una gran disparidad de opiniones en lo que respecta al significado de producción escrita o sobre el alcance que tiene la escritura, entre otros de los conceptos e ideas que se discutirán en el transcurso de este estudio. Por ello, de acuerdo con Rogers (2005) la escritura es considerada como uno de los logros más trascendentales de la humanidad porque permite registrar hechos históricos y facilita el almacenamiento de textos extensos los cuales no podrían ser memorizados.

Seguidamente, debemos considerar que la forma escrita del lenguaje, tanto en L1 como en L2¹, es el componente en el que hay menos instrucción. Por consiguiente, Brown y Lee (2015) ponen de manifiesto la importancia de enseñar y desarrollar las habilidades escritas de un idioma, además de proporcionar estrategias y enfoques para el desarrollo textual. Asimismo, dicha práctica del lenguaje escrito ha estado cimentada por la imperiosa necesidad de que los individuos elaboren un texto de manera correcta y apropiada en términos de léxico, gramática, ortografía y cohesión. Por ende, se tiene la noción de que el texto es el resultado definitivo y definitorio de lo que habría que entender por competencia escrita. Por un lado, esto puede llegar a ser veraz debido a que es el producto final del proceso escrito. Por otro lado, debemos tener en cuenta que la producción escrita no es un proceso lineal, puesto que escribir no es tanto ser

¹ En la presente investigación se hará uso de la terminología L2 para referirse a “lengua extranjera”, y L1 para hacer referencia a la “lengua nativa o primera lengua”.

competente en el uso de la lengua sino el ser conocedor de las características de la lengua de forma escrita. Este cómputo de razones y características nos hace llegar a la conclusión de Braddock, Jones y Shoer (1963), en la que sostienen que el lenguaje escrito se encuentra en un “estado general de crisis” en el que los sujetos se encuentran desconcertados ante dos conceptos que se encuentran constantemente solapados: proceso y producto. Por tanto, a continuación nos plantearemos las siguientes preguntas: ¿qué es escribir? o ¿qué es la escritura o producción escrita?

Responderemos estas cuestiones con una serie de definiciones establecidas por autores de distintos ámbitos pedagógicos para poder tener un mejor abanico de posibilidades a la hora de dictaminar nuestras propias conclusiones. En primer lugar, si seguimos un concepto de pedagogía liberadora, tenemos que poner en valor las palabras del autor brasileño Paulo Freire, el cual ha luchado por la construcción de un mundo menos feo (Freire, 1999). Dicha cimentación de un nuevo mundo es ejecutada a través de la educación y alfabetización, las cuales considera armas liberadoras de cualquier sociedad. Freire (2008) afirma que “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad” (p.11). Asimismo, de alguna manera considera que para mejorar la comunicación escrita, se necesita la constante creación y recreación de ideas para nutrir y estructurar el mensaje para aquel individuo que lo recibe. Freire (2008) ratifica que “hablar de las ideas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, es una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente” (p.50).

Como podemos observar con este autor, redactar o escribir es un proceso mucho más complejo e interpersonal que escribir palabras sobre un papel. Se debe tener en cuenta una serie de características que originen un mensaje sustancioso y entendible. Esta ideología se alinea con la de Grabe y Kaplan (2014) los cuales postulan que la producción escrita no solo implica la habilidad de transmitir información, sino también la capacidad de persuadir, argumentar y participar en diferentes contextos comunicativos por escrito.

También es digno de mención el hecho de no hay correspondencia entre la competencia oral y escrita entre los usuarios puesto que es posible que alguien tenga una buena habilidad para hablar pero no sea muy competente al escribir, o viceversa. Por tanto, ambas destrezas (oral y escrita) deben evaluarse por separado aunque, sin lugar a duda, se puede reiterar que la escritura es parte esencial del lenguaje.

Siguiendo el razonamiento del pedagogo Freire, nos encontramos a Flotts et al. (2016) los cuales señalan que la escritura “es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas” (p. 11). Esta afirmación pone de manifiesto que la escritura puede ser un elemento beneficioso para el desarrollo de las relaciones sociales. Esto se debe a que los escritos pueden tener distintas finalidades y aparecer en distintos formatos tales como en las redes sociales, entrevistas, cuentos, novelas, entre muchos otros. Esta idea es reforzada por Pérez (2015) el cual afirma que “la expresión escrita constituye una forma sustitutiva de la comunicación oral. No posee carácter universal. Aunque emisor y receptor no estén en contacto directo, los mensajes perduran con el tiempo. La escritura se caracteriza por su carácter normativo y socializador” (p. 126). Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que escribir tiene un fin comunicativo que permite lograr la socialización de sus componentes, tanto emisor como receptor.

No obstante, para White (2010) la tarea de escribir es la habilidad más compleja de desarrollar, tanto en L1 como en L2, ya que no es una habilidad innata en los seres humanos. Por consiguiente, requiere de práctica y paciencia para poder perfeccionarla. Esta autora nos invita a reflexionar sobre el concepto de producción escrita y de cómo los docentes deben desarrollar esta habilidad de manera cuidadosa. Esto contrasta con lo estimado por Swales y Feak (2012) que defienden que la producción escrita en el ámbito académico requiere de la habilidad de presentar y comunicar de manera efectiva ideas, argumentos y hallazgos de investigación, utilizando un lenguaje preciso, estructuras coherentes y evidencia respaldada.

En el mismo hilo de pensamiento, tenemos a Madrigal (2015) que avala que “la habilidad de aprender a escribir es una de las tareas más difíciles que un estudiante debe enfrentar, al tener que vencer obstáculos como la ansiedad y la frustración que muchas veces conlleva el desarrollo de esta destreza” (p. 128). Consecuentemente, ante estas dificultades que pueden acontecer en el desarrollo de la producción escrita, el docente debe poner de su parte para no ocasionar más estrés en su alumnado. Ante esto, Graham y Perín (2007) argumentan que la habilidad de escribir puede de alguna forma predecir el éxito académico, aunque no tiene en cuenta factores como los anteriormente mencionados. Igualmente, también proponen una serie de estrategias que varían según el tipo de escrito requerido además de que tienen como intención el afianzar el proceso de aprendizaje de la escritura de los estudiantes. Por ende, es de suma importancia el

aprender a escribir correctamente tanto en un L1 como en un L2, para que el acto comunicativo pueda ser ejecutado correctamente (Harmer, 2004). De la misma manera, los docentes deben cuidar cautelosamente la capacidad de su alumnado y ser pacientes puesto que cada estudiante posee un nivel de aprendizaje diferente en lo referente a la producción escrita. Por otra parte, no debemos olvidarnos de que la escritura puede ser utilizada para diversos propósitos los cuales se expresan de formas diferentes dependiendo de nuestra intención inicial. Esto es respaldado por Swales y Feak (2012) que argumentan que la producción escrita, dependiendo del contexto, implica una comprensión y aplicación adecuada de las normas de citas y referencias, así como la capacidad de adaptarse a diferentes géneros y estilos de escritura académica.

Asimismo, Cassany (1999) señala que escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. Esto tiene como motivo el hecho de que durante el acto de escritura, el sujeto puede contextualizar su mundo al mismo tiempo que aprende sobre él. Además, los creadores son capaces de comunicar sus percepciones, comunicarse, almacenar conocimiento y no memorizar información puesto que cuenta con el elemento visual de haber escrito el texto que corresponda.

Por otra parte, siguiendo una teoría referente a la escritura basada en procesos cognitivos, Flowers y Hayes (1980) definen el desarrollo escrito como un acto complejo basado en el conjunto de procesos cognitivos del sujeto, que al mismo tiempo, comprenden una serie de operaciones que contribuyen a resolver los problemas que se van originando como consecuencia del desarrollo del texto. Por consiguiente, cualquier proceso de escritura constituye la constante reformulación de metas y objetivos que van tomando lugar a medida que dicho proceso es desarrollado.

En una visión más práctica de la escritura, se encuentran Camps y Zayas (2006), que consideran que hay otros aspectos relacionados con la producción escrita tales como el tema a tratar, el propósito comunicativo que se tiene con el escrito, el público hacia el cual va dirigido el mensaje, los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia), las características del contexto comunicativo (adecuación), las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso. Este último será explicado más adelante ya que posee una relevancia suprema para la producción escrita.

Como viene siendo habitual en la producción escrita, Richards y Renandya (2002) consideran que la escritura es la habilidad más compleja de dominar por parte de los hablantes de un idioma extranjero. Esto tiene como motivo principal lo engorroso que es generar y organizar ideas para posteriormente plasmarlas en un escrito. Por tanto,

los estudiantes deben planificar y estructurar de manera inequívoca el contenido de sus escritos además de poner énfasis en habilidades tales como son la ortografía, puntuación, selección de léxico, y un gran etcétera. Grabe y Kaplin (2014) ratifican este razonamiento puesto que, según su criterio, la producción escrita implica la planificación, organización y elaboración de un texto coherente y cohesionado, siguiendo las convenciones lingüísticas y discursivas apropiadas.

Este recorrido por las diversas interpretaciones sobre la definición de escribir o producción escrita, me gustaría establecer la interpretación la cual tendrá validez en este proyecto. En consecuencia, acorde a Herrera (1996) el acto de escribir o producción escrita es aquel proceso de construcción y descubrimiento de significado: combinación de operaciones mentales, convenciones del lenguaje escrito y desarrollo de la tarea.

4.2. ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS.

Como se ha podido comprobar, la escritura es un proceso bastante complejo puesto que requiere de un aprendizaje constante. Una vez vistas las distintas definiciones de producción escrita, debemos poner nuestro foco de atención en aquellos elementos que la componen y que son necesarios para adquirir dicha destreza por parte de nuestro alumnado.

Como punto de partida, tenemos que destacar que el texto en sí es el producto final de dicha producción escrita. Por consiguiente, es el resultado de todo el proceso cognitivo que está relacionado con la escritura. Para definirlo, debemos considerar la etimología de la propia palabra. En latín se escribe "*textus*" y tiene como significado tejido o enlace. De este modo, podemos visualizar la idea principal del concepto de texto como muchos elementos escritos tales como palabras y oraciones que forman un conjunto. En concordancia con Cassany (1996) "texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación" (p. 313). Por lo tanto, el texto se puede interpretar como cualquier forma de utilización del lenguaje en una comunicación concreta, coherente y completa. Para la interpretación correcta de este producto final de la producción escrita necesitamos una serie de elementos que se explicarán sin interrupción. Dichos componentes son: el vocabulario, la gramática, la puntuación, la organización, la complejidad y la formalidad.

Comenzando con el vocabulario, el cual según Richards y Renandya (2002), es un elemento fundamental ya que facilita la base a través de la cual los estudiantes pueden hablar, escuchar, leer y, en el caso que nos concierne, escribir. Siguiendo este punto de vista, contemplamos al vocabulario como la fundación en la construcción del lenguaje ya que el cómputo de muchas palabras es capaz de formar oraciones, y estas a su vez, textos. De igual manera, concebimos como vocabulario a aquella terminología capaz de realizar el acto comunicativo. Acorde a Alderson y Bachman (2000), este elemento de la producción escrita es algo problemático para el alumnado debido a las limitaciones por parte de este al conocimiento de palabras en un L2.

Siguiendo con los elementos de producción escrita, nos encontramos con la gramática, la cual Pérez (2015) define como “el estudio de las reglas y los principios que regulan el uso del lenguaje y la organización de las palabras dentro de una oración” (p. 128). Por consiguiente, nos referiremos a la gramática como aquel componente capital que es capaz de dar estructura a ideas, frases y oraciones. Asimismo, Farrell y Frederick (2012) sostienen que con el conocimiento de la gramática los estudiantes pueden analizar la estructura de una oración y reflexionar sobre el uso de ciertas palabras. Consecuentemente, la gramática indica a los estudiantes la forma correcta de utilizar las palabras en una oración ya que estudia la escritura de las palabras, las formas en que se combinan y su respectivo significado.

Respecto a la puntuación, Condemarín y Chadwick (2004) sostienen que es un recurso ortográfico capaz de transcribir los elementos prosódicos del lenguaje y las pausas a través de símbolos gráficos, además de permitir una adecuada comunicación escrita. Por tanto, son símbolos capaces de separar oraciones e imitar elementos verbales como pausas y entonaciones que transmiten cierto significado. Asimismo, Niño (2014) afirma que “son símbolos escritos que se usan en la redacción para darle sentido al texto y orientar al lector en su interpretación” (p. 123). En consecuencia, la contribución de la puntuación radica en establecer la estructura y la lógica de cada palabra escrita, ya que un texto sin puntuación puede generar múltiples interpretaciones que ocasionen confusión en el receptor del texto.

También debemos destacar la organización como elemento fundamental de un escrito. Beare (2019) alude a la organización de un texto con el propósito de que el lector comprenda la información presentada por el creador del mensaje. Tomando en consideración esta afirmación, es importante tener en cuenta que para que el texto cumpla su función debe de existir cierta jerarquía en cuanto a ideas, frases, oraciones y

párrafos. Asimismo, Hertzberg (2018) sostiene que es de suma importancia mantener el orden de las ideas dentro del texto, puesto que estas deben tener una secuenciación que permita que el mensaje sea comprendido con éxito.

En lo referente a la complejidad, esta se caracteriza por las cláusulas más largas y subordinadas (Cushing, 2002). Dicho de otro modo, alude a la coherencia que deben poseer las oraciones más extensas dentro del texto para que el lector deduzca el mensaje que debe transmitir. Esto se debe a que las oraciones con una extensión mayor tienden a ocasionar desasosiego por parte del lector o, en nuestro caso, del docente.

Para concluir con los elementos de producción escrita, debemos destacar el componente de la formalidad. Este constituyente es de suma importancia puesto que permite que el texto sea interpretado de forma correcta por el lector ya que el contenido está adaptado con lenguaje académico y apropiado dependiendo de la funcionalidad y formato requerido. En otras palabras, un texto se considera formal cuando cumple con al uso adecuado del lenguaje el cual va acorde a la situación y al lector, además de no contener muletillas e interjecciones, expresiones coloquiales y su contenido no genera malentendidos porque posee un orden lógico.

Tras haber puesto de manifiesto los diferentes elementos que componen la producción escrita, debemos poner en consideración las propiedades de la producción escrita puesto que engloba características indispensables para el desarrollo del producto final, es decir, el texto. Pérez (2006) certifica que “llamamos propiedades del texto a todas las reglas que han de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto. Las propiedades textuales son: adecuación, coherencia, cohesión” (p. 57).

Con respecto a la propiedad textual de la coherencia, Niño (2014) señala que “es una cualidad del texto que permite seleccionar y comunicar la información que se quiere proporcionar, y no otra; por tanto, tiene que ver con la pertinencia y con la lógica de la información que se expone” (p. 53). Por tanto, el estudiante o emisor del mensaje debe escribir un contenido apropiado a lo que se desee comunicar, para que el receptor o docente sea capaz de comprender lo que se intente transmitir. Desde esta perspectiva, Pérez (2006) considera que “la coherencia establece cual es la información pertinente que se ha de comunicar y como se ha de hacer” (p.57). Siguiendo este razonamiento, la coherencia como propiedad textual tiende a inferir que los estudiantes escojan o expresen sus ideas y opiniones basados en un tema en específico ya que, si el texto

carece de orden y acontece de ideas difusas, se encontrará con la perplejidad del lector o docente que reciba su escrito.

Referente a la cohesión, Niño (2014) sostiene que “es la cualidad que permite conectar los diferentes elementos del lenguaje escrito en sí, de acuerdo con las reglas gramaticales” (p. 54). Por lo tanto, la cohesión nos induce al pensamiento inequívoco de que el estudiante debe hacer uso de conectores que le permitan enlazar ideas y párrafos en todo el texto. Siendo un escrito en L2, esta tarea suele resultar incluso más ardua debido a la falta de léxico por parte del alumnado. Para Pérez (2006), la cohesión es la relación existente entre las distintas oraciones provenientes de un texto. Por tanto, en la ejecución de un escrito es de suma importancia la utilización de ciertos elementos de producción escrita para que el docente o receptor del mensaje sea capaz de interpretarlo correctamente.

En cuanto a la adecuación, Pérez (2006) considera que “ser adecuado significa saber escoger de entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación” (p.57). Asimismo, el estudiante o creador del escrito debe considerar cuál es el propósito elegido para que el texto cumpla con su función comunicativa sustentándose en la información que se desee transmitir. Por tanto, llegamos a la conclusión de que un texto es adecuado cuando su contenido se adapta al objetivo comunicativo por el cual es escrito. Además de ajustarse al lenguaje y formalidad conforme a las circunstancias y requerimientos de la situación que se desea comunicar.

En la enseñanza/adquisición de la destreza de producción escrita debemos prestar atención a la designación de un enfoque con el que logremos que la escritura se ejecute de manera adecuada y efectiva. Por un lado, esta investigación se centrará en dos enfoques principales basados en fundamentaciones teóricas tales como el comunicativo y el sociocultural. Además, se hará especial énfasis en aquellas perspectivas que se basan en orientaciones metodológicas que aportarán diferentes prismas en cuanto a la enseñanza de la producción escrita.

Seguidamente, se procede a realizar una exposición de los enfoques basados en fundamentaciones teóricas. Por tanto, se debe señalar la importancia del enfoque comunicativo, puesto que es la perspectiva por excelencia más empleada para ejercer la docencia y, además es la más controversial ya que su concepto difiere entre investigadores. Para Beghadid (2013), este enfoque surge a partir de una respuesta crítica hacia las metodologías audio lingüísticas y audiovisuales utilizados en la

enseñanza de idiomas. Tiene como objetivo principal el establecimiento de la comunicación teniendo en cuenta las necesidades del alumnado que, de algún modo, dictaminan las aptitudes que son necesarias desarrollar. Acorde a Becerra (2018), se producen muchas discrepancias conceptuales en lo referente a la palabra “enfoque”, puesto que, según el autor citado, se define como el conjunto de supuestos, creencias y teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Por su parte, Velasco y Tabares (2015) sostienen que el enfoque comunicativo engloba todo lo comprendido a la producción y comprensión de textos ya que tiene en consideración diferentes rasgos como pueden ser: el uso de las aptitudes lingüísticas y comunicativas, el análisis gramatical, la contextualización del lenguaje en situaciones cotidianas y el empleo del idioma como instrumento socializador y obtentor de conocimiento. En lo que respecta a Aterrosi (2015), el enfoque comunicativo está conformado por una serie de disciplinas que proporcionan aportes. Dichas disciplinas son: la lingüística del texto, la pragmática, la psicología piagetiana y la psicolingüística. Para este autor, una de las consideraciones principales en dicho enfoque es la utilización que se tiene del uso del texto escrito en situaciones comunicativas definidas y con un propósito en específico. Además, acorde a Luna, Ortiz y Rey (2014), el aprendizaje del inglés como L2 se basa en lo que denominamos como “educando”, es decir, en el alumno. En este proceso académico, los docentes buscan dotar al estudiante con las herramientas necesarias para cubrir sus necesidades comunicativas; así como proporcionar a los individuos con autonomía dentro de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo que se ha evidenciado, el enfoque comunicativo dota al texto escrito como elemento básico de comunicación con la intención de desarrollar las aptitudes que motiven al crecimiento del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

A continuación, en esta investigación se procederá a explicar el enfoque sociocultural bajo el prisma del autor constructivista Vygotsky, además de contrastar su visión con la de otros investigadores para poder obtener un mayor punto de vista sobre este enfoque. En consecuencia, Vygotsky (1979) indica que el enfoque sociocultural es capaz de activar nuestros conocimientos internos a través de las relaciones sociales con otras personas. Cabe destacar que esta interrelación entre individuos surge en un entorno determinado. Siguiendo este hilo de reflexión, en su libro “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1964) denota que las propiedades del lenguaje escrito y sus

características están conformadas por una serie de aspectos mencionados a continuación:

Una estructura y forma de funcionamiento, una cualidad abstracta que constituye un obstáculo, el hecho de que escribir también es un idioma pero dirigido a una persona ausente, lo que incentiva a no aprender dicho lenguaje, y la presencia de motivaciones abstractas que tienden a ser más intelectuales. Asimismo, Miller (2014) sustenta que el punto de partida de Vygotsky se afianza en la habilidad de las personas de crear significados mediante el uso de las palabras, y su aptitud de relacionar estas con el medio social y la cultura, entre otros aspectos. Por otro lado, Nieto y Ruiz (2020) ratifican la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, que es designado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, fijado a través de la resolución de problema bajo la guía de un experto, en el caso que nos concierne, un docente. En otras palabras, la interacción entre individuos ocasiona un papel importante en el desarrollo de habilidades por parte del estudiante los cuales deben realizar un aprendizaje cooperativo en el que los menos competentes sean capaz de nutrirse de los más habilidosos.

Tras haber concretado los diversos fundamentos teóricos dentro de los enfoques, debemos destacar también la existencia de otras perspectivas en lo que se refiere a la adquisición de la producción escrita. Como se ha mencionado con anterioridad, es de importancia capital la elección de un enfoque para lograr que la escritura se realice de manera efectiva. Por ello debemos destacar que en el acto de producir de forma escrita nos encontramos con un enfoque basado en la forma o texto, otro basado en el contenido, un tercero arraigado en la figura del escritor y un último asentado en el lector.

La enseñanza de la producción escrita basada en el enfoque centrado en el texto se le conoce como *product approach* (Tribble, 1996). En esta dirección, se comienza con un texto tipo a partir del cual analizar y posteriormente escribir de forma similar. De esta manera, algunos autores también definen este enfoque como *models approach* (Tribble, 1996). La instrucción en la composición escrita bajo esta perspectiva hace hincapié en la organización del texto, su estructura, la cohesión, y diversos elementos gramaticales. Asimismo, los estudiantes son conscientes de estrategias persuasivas a la hora de escribir y, a su vez, olvidan tanto el contexto como las finalidades concretas del texto (Hyland, 2002).

Para Cassany (1990), el enfoque basado en el contenido propone sustentarse en la escritura para la enseñanza de otras materias, puesto que es considerado que el trámite de componer o escribir es inclusivo en el proceso de aprendizaje. Los entusiastas de este tipo enfoque opinan que durante el proceso de composición de un texto, los creadores pueden, al mismo tiempo, adquirir conocimiento sobre el tema a escribir en cuestión. Del mismo modo, carecen de importancia ciertos aspectos formales referentes al texto y se les da más relevancia a las ideas de dicha composición, la claridad de expresión en la que se presentan dichas ideas, su organización, la creatividad del autor y los argumentos sobre los que se cimenta la composición.

El enfoque arraigado a la figura del escritor es conocido como *process approach* y realiza un escrutinio de cómo los escritores se enfrentan al proceso de escritura creando estrategias que ayuden al alumnado a adquirir la destreza escrita (Tribble, 1996). Este autor menciona que existen cuatro etapas en dicho proceso de escritura. Dichas etapas serán explicadas con posterioridad en esta investigación. Los partidarios de este enfoque mencionan como ventaja que se tiene en consideración la originalidad del escritor además de poner énfasis en los aspectos cognitivos del proceso. Por otra parte, hay autores que critican esta perspectiva puesto que ofrece una visión restringida de dichas actividades cognitivas que tienen lugar en el proceso de producción escrita (Hyland, 2002). Asimismo, se deja de lado la escritura como actividad social y se ignora por completo el contexto comunicativo, el cual es un elemento de suma importancia para la producción escrita. En este *process approach*, el énfasis se encuentra en enseñar dicha destreza escrita como un proceso de aprendizaje y no solo como la creación de un producto u objeto digno de evaluación. Dentro del entorno educativo, se tiende a que los alumnos dominen la escritura y reproduzcan información aprendida de memoria, utilizando estructuras mecanizadas que no comprenden solo para completar una tarea. Sin embargo, en su lugar se debe enseñar al estudiante a realizar un esfuerzo cognitivo al apreciar los distintos pasos necesarios antes de producir un texto y ser consciente de los desafíos que esto conlleva.

La enseñanza de la escritura mediante este *process approach* se basa en conceptos aplicados en la pedagogía moderna, como los desarrollados por el biólogo Jean Piaget. Dicho autor estudió el desarrollo de los procesos cognitivos en los individuos apuntando que el conocimiento “una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales,

este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa” (Saldarriaga- Zambrano et al., 2016, p. 130).

El último enfoque a tratar está basado en la figura del lector o receptor del mensaje. Es digno de mención señalar que este enfoque se desarrolla al mismo tiempo que el enfoque en el contenido. Acorde a Hyland (2002), y Tribble (1996) la producción escrita es un acto de tal relevancia que los compositores del texto deben tener presente el contexto en el que se encuentran realizando su composición. Asimismo, debemos tener en cuenta que dicho contexto es variable y, por tanto, tiene ciertas restricciones en relación a lo que el creador del texto escribe y para la forma en la que se expresa en la composición. Por consiguiente, este enfoque se cimenta en la noción de que el escritor debe ser consciente de su selección de palabras y argumentos que deben ser expresados de la forma más correcta para sus lectores (Hyland, 2002). Uno de los investigadores que considera más adecuado el enfoque en el lector es Horowitz. Horowitz (1986) crítica que solo se le diera relevancia al enfoque didáctico que envuelve al texto, y se dejara de lado otros factores tales como los aspectos sociales y culturales, el contexto de la situación y la audiencia. Además, Raimés (1991) se refiere al factor audiencia como miembro de una comunidad discursiva, por lo que no es un individuo en concreto, sino cualquier entidad que se encuentre dentro o fuera de la clase y sea capaz de ser el receptor de la composición escrita. Por ello, el enfoque en el lector expone tres vertientes que son “la escritura como interacción social, la escritura como construcción social y la escritura como poder e ideología” (Hyland, 2002, p.34). Cada una de las mencionadas tiene una finalidad complementaria a la otra que hace de la producción escrita un proceso cognitivo con propósito social para poder ejecutar el acto comunicativo e ideológico.

4.3. PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA.

El siguiente apartado se centra en describir el proceso cognitivo que se activa en el proceso de expresión escrita. Es digno de mención destacar que, a lo largo de este flujo neurológico, se pone a trabajar lo que conocemos como memoria a largo plazo (MLP), la cual actúa como almacén de conocimientos lingüísticos y culturales que posee el ser humano.

Garcia (2003) sostiene que este proceso es vital a la hora de componer un escrito, y que los estudiantes no toman en consideración a la hora de redactar. Por ello, es importante hacerles conocedor del uso de estrategias que les permitan mejorar sus textos escritos. Asimismo, hay que tener en cuenta que producir un texto conlleva a ir más allá del acto de escribir ya que implica ejecutar los procesos cognitivos que se explicarán en breve.

La tipología de Sondra Perl (1978;1979) es ampliamente empleada en la investigación de la escritura en L1 y L2 debido a que brinda información detallada y precisa sobre las operaciones, procedimientos y fases que constituyen el proceso de creación de un texto. En muchos casos, esta tipología ha sido adaptada para satisfacer las necesidades específicas de cada estudio. Al mismo tiempo, Perl establece tres momentos diferenciados durante este proceso: un “*pre-writing*” o fase previa a la redacción, que trata de la planificación verbal que los individuos llevan a cabo antes de expresar sus ideas o mensajes por escrito, un “*writing*” o fase de redacción, en el que se construye el significado del texto, y un “*editizing*” o “*post-writing*” o fase de corrección, que abarca desde el momento en que se ha registrado el mensaje escrito, ya sea a nivel de palabras, oraciones, párrafos o discurso, hasta que se da por finalizado. Durante este proceso se llevan a cabo tanto correcciones de forma como de contenido.

Perl además de proponer un segundo modelo de clasificación de operaciones de escritura acuña los términos “*felt sense*”, “*retrospective structuring*” y “*projective structuring*” (Perl, 1983, p. 46-50; Perl y Egendorf, 1986, p. 260-261). Según Perl (1994), “*felt sense*” se refiere a “la conciencia corporal holística que subyace al lenguaje” (p. 5). En otras palabras, es una sensación física que a menudo precede e informa nuestra escritura, y puede ser una poderosa herramienta para generar y dar forma a nuestras ideas. Por otro lado, con el término “*retrospective structuring*”, Perl (1984) se refiere al proceso de revisar y reestructurar nuestra escritura después de haber producido un borrador, es decir, hace referencia al movimiento continuo del pensamiento o al movimiento mente-texto. Por último, con el concepto “*projective structuring*”, Perl (1979) alude al “proceso continuo de proyectar, revisar y refinar lo que se proyecta” (p. 326). Dicho de otro modo, se refiere al proceso de proyectar nuestras ideas en la página y darles forma a medida que avanzamos. Además, Perl sugiere que es una parte natural del proceso de escritura, y que se debe alentar a los escritores a adoptarla en lugar de intentar imponer una estructura rígida a su escritura

desde el principio. En definitiva, describe al mensaje como una entidad con un sentido más allá de la propia construcción.

Una vez vista la tipología de Sondra Perl, debemos considerar otras posibilidades dentro del mismo modelo de proceso cognitivo. Por tanto, seguiremos el mismo enfoque pero, esta vez, la ilustración se centra en el empleo de una terminología diferente. A pesar de esto, lo que se pretende en este proyecto de investigación es llegar a una terminología estándar a partir de la cual, del mismo enfoque, se puedan obtener unas conclusiones adecuadas de acuerdo con la finalidad de este proyecto. Como ya hemos visto con anterioridad, dicho proceder consta de: el proceso de planificación, el de redacción y el de corrección. Aun así, no todos los investigadores prosiguen esta organización. Este es el caso de Brown y Lee (2015) los cuales sustentan que este enfoque centrado en el escritor está caracterizado por el trabajo progresivo en fases, las cuales pueden ser hasta siete: *Pre-Writing, First Draft, Commenting, Second Draft, Third Draft, Post- Writing, Evaluation*

Dejando de lado esta excepción a la regla normativa que queremos proponer, debemos comenzar con la etapa de planificación. En lo que respecta a Hayes y Flower (1980) este proceso es el más complejo y el que requiere de mayores recursos, ya que implica la interacción de los pensamientos del escritor y su posterior reflejo en lo que ha plasmado por escrito. Por tanto, planificar un texto se caracteriza por seleccionar de manera jerárquica todas las ideas y objetivos que se desean obtener para que el discurso sea lineal. Asimismo, García (2003) considera que la propia fase de planificación requiere de la planeación de todo lo que se realice antes de escribir ya sea el pensar, el tomar notas, hacer lluvia de ideas y un gran etcétera.

Seguidamente, ante el proceso de redacción, Hayes and Flower (1980) sostienen que es una etapa en la que es capital que el escritor plasme sus ideas y las desarrolle a través del lenguaje escrito. Por si fuera poco, el creador del texto debe tener cierto dominio de la competencia lingüística así como de otras convenciones referidas a la sintaxis, la semántica y la pragmática. Además, como menciona Serrano y Peña (2003), la composición de un texto es un proceso que implica un sacrificio mental y a su vez se entrelazan otros procesos, como la elaboración de borradores en los que se consideran y revisan diferentes aspectos lingüísticos, desde la estructura hasta llegar a la versión final que satisface al escritor. Consecuentemente, es de vital importancia hacer comprender a los estudiantes que, en el transcurso del proceso de escritura, son necesarios varios

borradores para llegar a la versión que plasme con exactitud aquellos fines con los que comenzamos el proceso anterior.

Por último, en lo que se refiere al proceso de corrección, el autor posee la habilidad para analizar el texto escrito y corregir aquellos aspectos que considera incorrectos o que no cumplen con lo planificado anteriormente (García, 2003; Salvador, 1997; Scardamalia y Bereiter, 1986). Según dichos autores, resulta crucial en esta fase comparar el texto que se ha escrito con lo que se tenía previamente planificado, con el fin de detectar posibles discrepancias entre ambos, identificar la causa de estas y modificar el texto añadiendo o suprimiendo palabras en caso de ser necesario. Al mismo tiempo, es en esta etapa en la que se repasa todo lo escrito anteriormente antes de darlo por finalizado. Además, en dicho repaso se tienen en cuenta la coherencia del texto conforme a las reglas lingüísticas, la ortografía, la morfología y sintaxis, el léxico, la puntuación. En otras palabras, se revisan todos los componentes del texto a nivel conceptual y lingüístico para comprobar si lo que se ha escrito es adecuado para quienes lo van a leer y, sobre todo, si expresa o refleja lo que realmente se quería expresar al inicio del proceso cognitivo.

Para concluir este apartado, cabe destacar que dichos procesos explicados con anterioridad conforman un esquema simbiótico primordial para la producción de textos. Por tanto, a modo de ilustración es indispensable para nuestra investigación realizar una breve síntesis de los conceptos que se muestran en los procesos cognitivos. En consecuencia, la planificación es el inicio al desarrollo del tema. Seguidamente, el proceso de redacción es el encargado de plasmar todo lo mencionado anteriormente y posteriormente, el proceso de revisión nos permite realizar ciertas correcciones o reajustes que se consideren necesarios a nuestra versión.

4.4. SISTEMAS DE ESCRITURA (TIPOS DE WRITING).

La habilidad para redactar es fundamental y se aplica a una variedad de contextos y ámbitos, tanto académicos como profesionales, por su relevancia en la comunicación efectiva. Hay diferentes tipos de composiciones, cada una con sus características y propósitos específicos. Al conocer estos tipos de redacción, se puede seleccionar el enfoque adecuado para cada tarea y lograr que el mensaje se transmita de

manera efectiva. En esta sección, se explorarán los principales tipos de escritos y se dará una división que difiera a lo estipulado.

Los autores Brown y Lee (2015) han logrado con su libro *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*, establecer una lista de los distintivos tipos de género de la lengua escrita en inglés. Hay que señalar que, en la categorización que se mostrará a continuación a través de una imagen, solo algunos se trabajan en el contexto educativo de la Educación Secundaria y Bachillerato en Canarias. Sin más dilación, se adjunta la imagen con la clasificación realizada por dichas eminencias.

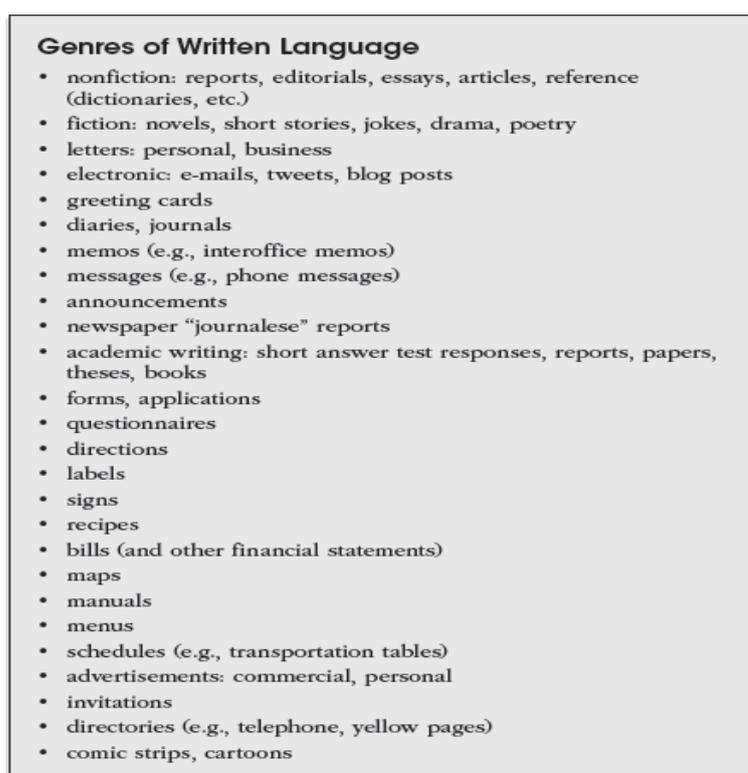
- 
- Genres of Written Language**
- nonfiction: reports, editorials, essays, articles, reference (dictionaries, etc.)
 - fiction: novels, short stories, jokes, drama, poetry
 - letters: personal, business
 - electronic: e-mails, tweets, blog posts
 - greeting cards
 - diaries, journals
 - memos (e.g., interoffice memos)
 - messages (e.g., phone messages)
 - announcements
 - newspaper "journalise" reports
 - academic writing: short answer test responses, reports, papers, theses, books
 - forms, applications
 - questionnaires
 - directions
 - labels
 - signs
 - recipes
 - bills (and other financial statements)
 - maps
 - manuals
 - menus
 - schedules (e.g., transportation tables)
 - advertisements: commercial, personal
 - invitations
 - directories (e.g., telephone, yellow pages)
 - comic strips, cartoons

Figura 2: Lista de géneros para la producción escrita en inglés. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Brown y Lee, 2015: 396)

Una vez mostrada la amplia gama de variedad textual que se encuentra en el lenguaje escrito del idioma extranjero que nos concierne, considero relevante realizar una breve explicación de aquellos tipos de género que se suelen trabajar con más frecuencia en nuestro sistema educativo. Posteriormente, haremos una propuesta en cuanto a la clasificación de los distintos tipos de writing, los cuales dividiremos en:

escritura creativa, escritura emocional y escritura tradicional sobre la cual haremos una disección en la que se observe la transición de este tipo a uno nuevo conocido como: la escritura digital.

Por tanto, en el caso de escritos de no ficción, se tiende a hacer más hincapié a los ensayos y a los artículos. Los primeros son considerados como los que adquieren más importancia, puesto que su elaboración implica una alta dosis de originalidad y destreza lingüística por parte del estudiante. Asimismo, suelen ser los escritos más frecuentes durante el último curso de Secundaria y durante los dos niveles que conforman el Bachillerato. Esto es debido a que los estudiantes deben ser capaces de realizar ensayos argumentativos, en los que se expresan opiniones a favor o en contra de un tema y se defiende un punto de vista, o bien ensayos en los que se identifican las ventajas y desventajas de algún tema en particular. Además, en lo referente a la etapa de Bachillerato, los ensayos adquieren una relevancia bastante notoria ya que conforman la evaluación que se realiza al alumnado durante su examen de acceso a la universidad.

En el caso de los artículos, es bastante frecuente su uso ya que se encuentra presente en los libros de textos tradicionales a través de los cuales se imparte la asignatura de inglés. Podríamos poner en duda su importancia, considerando que las generaciones más jóvenes tienen poco contacto con este medio. Aun así, teniendo en cuenta que el alumnado apenas posee conocimiento acerca de este género textual, se le suele pedir la redacción de estos con el propósito de trabajar elementos como la organización textual dado que esta modalidad de escrito se caracteriza por tener una estructura bien definida que incluye la presentación del tema, la discusión de argumentos y la conclusión.

Tras haber establecido los principales tipos de *writing* que se enseñan en nuestro sistema educativo, debemos entrar a analizar el resto de los formatos dentro de nuestra propuesta mencionada anteriormente. Por ello, es capital volver a aludir a aquella clasificación pero esta vez, explicando vehemente ciertas pautas básicas que se deben tener en cuenta para su enseñanza dentro de un aula ya fuese perteneciente a la etapa de Secundaria o a la de Bachillerato. A modo de recordatorio, dicha propuesta se basa en lo que denominaremos: escritura creativa, escritura emocional y escritura tradicional.

4.4.1. *ESCRITURA CREATIVA*

Para comenzar, debemos tener en cuenta el significado de lo que conocemos como escritura creativa. Bajo nuestro criterio, es un proceso mediante el cual se utilizan técnicas literarias para expresar de forma artística y original ciertas ideas, pensamientos y emociones. Este tipo de escritura no solo se enfoca en la comunicación de un mensaje, sino que también busca observar el mundo que nos rodea y reflexionar sobre experiencias y emociones. Por consiguiente, podríamos intuir que la escritura creativa va ligada con la emocional puesto que todo lo que inspira provoca emociones, ya sean positivas o negativas.

Para poner en marcha el proceso de la escritura creativa, es fundamental estar dispuesto a explorar nuevas formas de expresión y tener una mente abierta y creativa. Asimismo, es capital poseer un buen dominio del lenguaje y las técnicas literarias, como la estructura narrativa, el diálogo y la descripción. También, otro aspecto a tener en cuenta a la hora de escribir creativamente es la inspiración, puesto que una vez que se tiene una idea, es importante desarrollarla de forma coherente y atractiva.

Por tanto, para encontrar dicho componente creativo, la mayor parte de las veces se requiere de hacer uso de elementos ficticios en dicha escritura creativa. Dichos componentes de ficción requieren de la creación de personajes complejos y creíbles, diseñar tramas interesantes y mantener la atención del lector a lo largo de toda la obra. En lo referente a la enseñanza de este tipo de escritura, tanto en la Educación Secundaria como en Bachillerato se hace uso de las historias cortas o incluso la poesía, géneros que alimentan el componente ficticio y sobre todo favorecen la inspiración mencionada con anterioridad. Asimismo, la longitud y dificultad de los temas que se presenten dependerá del grado de permisividad del docente, es decir, si le da un mayor o menor grado de importancia a formalismos o al contenido, con el objetivo de que los estudiantes puedan llevarlos a cabo sin importar su nivel de dominio del idioma inglés. Es bastante común para el profesorado pedirle a su alumnado que realicen un *short story* basada en sus vidas, entre otras posibilidades.

De igual forma, nos encontramos ciertos géneros literarios que se encuentran en auge en la actualidad. Nos referimos a aquellos relacionados con el arte tales como los cómics o dibujos ilustrativos. Podríamos concluir que estos tienen relevancia puesto que adquieren un carácter más visual y contextualizado que los escritos anteriores. Aun así, no suelen presentarse como prácticos para el desempeño del acto escrito ya que no

requieren lo suficiente de escritura. Sea como fuere, se podría realizar una adaptación hacia nuestro objetivo de entrenar la destreza escrita. Esto puede ser debido a que si el docente organiza una tarea en la que el alumno deba poner por escrito una especie de guion con los diálogos correspondientes en el cómic aquí estaríamos trabajando la producción escrita. Por tanto, todo dependerá del enfoque que el docente decida dar a las herramientas de las que dispone.

De forma similar, la presencia del género textual relacionado con las redes sociales o la producción online puede usarse para lograr resultados satisfactorios en la adquisición de la destreza de producción escrita. Esto se debe a la inmediatez de las redes sociales, y al constante uso que ejercen tanto el alumnado como el profesorado de dicha herramienta digital. La expresión escrita puede trabajarse para realizar comentarios, para escribir en chats, para enviar emails a personas de otros países y un gran etcétera. Para contextualizar y poner un ejemplo de alguna actividad a realizar por un docente, Fernández (2006) sugiere que se haga una especie de *roleplay* en el que se simule la visita de un amigo inglés a Tenerife, los alumnos deben ponerse en contacto con dicho compañero a través de las redes sociales para decidir el día que va a venir, la hora, el vuelo, su lugar de alojamiento, cuánto tiempo va a quedarse y los planes que pueden hacer durante su estancia en la isla (p. 412). De este modo, aunque no se encuentren incluidos en la lista proporcionada por Brown y Lee, es notorio darles la relevancia que merecen puesto que, con el uso de estas plataformas de interacción social, la destreza escrita está más latente que nunca porque se produce una forma de expresión personal que permite a cada escritor dar rienda suelta a su imaginación y creatividad y, consecuentemente, crear un impacto emocional en el lector.

La escritura creativa puede ser adecuada y aplicable a cualquier individuo y contexto sociocultural, y contribuye a fomentar el desarrollo de habilidades escritoras en general, así como a mejorar la capacidad de redacción de informes y textos argumentativos. Hay fuentes que sostienen que este tipo de escritura se relaciona estrechamente con aquellos que tienen interés en el mundo de la narrativa y la literatura. Nada más lejos de la realidad, se debe mencionar que la escritura creativa apta y aplicable a cualquier persona y contexto sociocultural.

En consecuencia, podríamos destacar que la escritura creativa conlleva un grado de implicación del alumnado que con el resto de los géneros escritos puesto que requiere del uso de la imaginación. Asimismo, son necesarias la realización de descripciones concisas y detalladas. Además, fomenta e impulsa el pensamiento crítico.

Por todos estos factores, podemos compartir la visión de Velasco, M., y Tabares, L., (2015) que sustentan que “la escritura creativa favorece el desarrollo del pensamiento al propiciar maneras divergentes de analizar y entender los saberes, debido a que es un proceso complejo de solución de problemas (...) que activa el repertorio de recursos cognitivos, metacognitivos subyacentes en el pensamiento crítico y creativo” (p. 121).

4.4.2. *ESCRITURA EMOCIONAL*

Como es bien sabido, conocemos la escritura emocional como una forma de escritura enfocada en plasmar los sentimientos y emociones de manera libre y sin censura. Al escribir sin restricciones, se propulsa la capacidad de plasmar los sentimientos que se consideran más profundos y auténticos, lo cual puede resultar liberador para aquel que considere que posee carga emocional. Por consiguiente, esta técnica de escritura puede resultar beneficiosa para aquellas personas que encuentran dificultades para expresar sus emociones de forma verbal. A modo comparativo, hemos de señalar que la expresión escrita se caracteriza por la ausencia de elementos que son propios de la comunicación oral, tales como el lenguaje corporal que nos acompaña en la interacción y, que refleja una parte importante de nuestro mensaje. De este modo, es capital la puesta en marcha de ciertas estrategias didácticas de carácter textual basadas en facilitar la comunicación social.

Entre las características de este tipo de escritura, es importante mencionar la libertad que ofrece esta técnica, ya que puede ser llevada a cabo en cualquier momento y lugar, y no requiere de habilidades especiales. Se trata únicamente de una manera de expresar los sentimientos y emociones que muchas veces permanecen ocultos. Al llevar a cabo esta práctica, se puede lograr una mejor comprensión de uno mismo y una sensación de bienestar emocional más amplia. Asimismo, la escritura emocional no se preocupa por la gramática, la ortografía o la estructura del texto. Se basa en escribir libremente todo lo que se siente en el momento, sin importar su coherencia. Habiendo dicho esto, hay que destacar que puede servir como una herramienta terapéutica que puede ayudar a las personas a procesar y comprender mejor sus emociones y experiencias. Al escribir, se puede tomar el tiempo para reflexionar sobre los sentimientos y encontrar las palabras adecuadas para expresarlos.

Asimismo, es digno de mención resaltar el hecho de que la escritura emocional es una herramienta útil en el ámbito educativo. Los docentes pueden hacer uso de este tipo de escritura para permitir que sus alumnos se expresen y además comprendan sus emociones y experiencias. Con esto, se les brinda la oportunidad de reflexionar y procesar lo que están sintiendo. De la misma manera, los docentes se encuentran en la necesidad de incluir lo que llamamos educación emocional en su currículum; ya sea como alguna actividad rutinaria en el aula o pidiendo a los estudiantes que escriban sobre sus sentimientos y emociones en relación con el tema que se está discutiendo.

Siguiendo este hilo de pensamiento, hemos de destacar aquellos géneros en los que sea posible desenvolver este tipo de escritura.: es el caso del uso de un diario. Esta es una práctica excelente para el desarrollo de la destreza escrita por parte del alumnado, puesto que se les permite expresarse sin la presión de tener que responder ante una audiencia. No obstante, si el formato se adapta para que el profesor pueda responder a las entradas del alumno, también puede ser una oportunidad para recibir retroalimentación y mejorar en la escritura. Asimismo, el alumno puede centrarse en la escritura de sus propios pensamientos y sentimientos, dándoles la relevancia necesaria además de tiempo ilimitado a la hora de elaborar una composición. Esta práctica puede resultar beneficiosa para todos los niveles de Secundaria y Bachillerato, ya que contribuye a la puesta en marcha del idioma inglés fuera del aula. También, hemos de destacar la poesía como elemento textual interesante desde el punto de vista de la docencia. Sin embargo, este puede resultar algo más compleja debido a las diversas figuras retóricas y literarias que han de tener en cuenta para poder expresarse y transmitir el mensaje de la forma la cual se pretende inicialmente. No obstante, dirigida de la manera adecuada puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor sus emociones y experiencias, además de superar traumas.

Adicionalmente, la escritura emocional también esta intrínsecamente relacionada con la psicología, ya que esta disciplina fomenta la expresión del ser humano en todas sus facetas y, concretamente en el caso que nos concierne, a través de la destreza escrita. Una eminencia como el psicólogo estadounidense, Pennebaker (2010) sostiene que la escritura emocional puede tener beneficios para la salud emocional, como reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo y la autoestima, y reducir los síntomas de ansiedad y depresión.

Como ya hemos visto, este tipo de escritura es una herramienta poderosa tanto para la autoexploración como para la educación. En esta investigación compartimos una

visión similar a la de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (Educaweb, 2020) que afirman que este tipo de educación enfocada en lo emocional “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. Asimismo, considero menester acabar este subapartado con una cita, del gran doctor James W. Pennebaker. Con el siguiente enunciado queremos poner de manifiesto lo infravalorada que se encuentra la salud mental y lo crucial que significa para el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos. Por ende, mi punto de vista se alinea a la perfección con el del ilustre doctor. Pennebaker (2010) señala que la escritura emocional trata de escribir lo que piensas y sientes, por tanto, no se producen reglas ni juicios, solamente se produce lo que tú mismo consideras tu propia verdad.

4.4.3. *DE LA ESCRITURA TRADICIONAL A LA DIGITAL*

Por regla general, la escritura tradicional es un método de comunicación empleado para plasmar ideas y pensamientos en papel. Esta técnica se ve afectada por el uso de instrumentos de escritura, como lápices y bolígrafos, para trazar sobre una superficie de papel. Además, escribir también puede ser una manera efectiva de mejorar la memoria y la concentración, dado que requiere una atención y compromiso mayores con el proceso de escritura. Asimismo, puede ser una herramienta valiosa en la educación y la docencia. En el aula, los profesores pueden utilizar la escritura convencional como un método para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre un tema determinado. La escritura tradicional también puede ser útil para enseñar habilidades de escritura básicas tales como la ortografía y la gramática. Al escribir a mano, los estudiantes pueden enfocarse con mayor atención en los detalles y la precisión de su escritura, lo que a su vez puede ayudarles a desarrollar habilidades lingüísticas fundamentales.

En conclusión, la escritura tradicional es una forma atemporal de comunicación y autoexpresión que puede brindar una experiencia personal y significativa para escritores de todas las edades y habilidades.

En lo referente a la lista proporcionada anteriormente (véase la Figura 2), se han de destacar los géneros obsoletos de la carta o incluso más concretamente, las

denominadas *letters of complaint*. Esto tiene como motivo el poco uso que se realiza a la carta como medio de comunicación informal. Hoy en día, se hacen uso de las redes sociales u otro tipo de mensajería instantánea si queremos utilizar un tipo de lenguaje caracterizado por las informalidades. Asimismo, si queremos emplear formalismos, lo adecuado sería hacer uso de los correos electrónicos o emails, escritos que se practican bastante desde los cursos más iniciales. Otro ejemplo de escritura académica tradicional que se trabaja en los institutos tiene que ver con los ensayos mencionados con anterioridad. A estos podemos añadirles la escritura de manuales, recetas o reseñas de libro durante los primeros años de la Educación Secundaria.

En vista al resto de géneros de la lista, como se ha puesto de manifiesto en este apartado han quedado completamente anticuados en la enseñanza de la producción escrita, debido a la falta de utilización de estos formatos. Este es el caso de directorios telefónicos, tarjetas de agradecimiento, o invitaciones. Incluso si se quisiera volver a poner en práctica este tipo de escritos, se debe tener en cuenta la importancia de la contextualización que se le debe aportar al alumnado. Por ello, esta escritura tradicional habría que ser capaz de trasladarla del formato físico hacia el digital, aspecto que debe resultar atractivo y cautivante al estudiantado porque el uso de las nuevas tecnologías les puede permitir realizar escritos más personalizados.

Esta transición de una escritura tradicional en papel y bolígrafo a la digital sería lo más conveniente, puesto que hoy en día ningún estudiante ha vivido la experiencia interactiva-comunicativa a través de una carta. En su lugar, como se ha mencionado previamente, se hacen uso de las redes sociales o el correo electrónico con el que el alumno también puede ejecutar estrategias escritas. En dichos procedimientos, el docente debe proporcionar al estudiantado herramientas en las que se impulse ciertos contenidos, descripciones y expresiones en las que su destreza escrita comience a manifestarse de la forma adecuada. Con el tiempo y con una adaptación hacia un formato digital, los géneros de la lista han de verse incrementados hacia las redes sociales y los medios electrónicos, ya sean blogs, tweets, mensajes de Instagram o de WhatsApp.

A modo comparativo podemos señalar que, en los últimos años, la escritura digital ofrece una serie de ventajas sobre la escritura tradicional, como la facilidad para editar y corregir errores, la posibilidad de poder compartir y colaborar en tiempo real, y el acceso a una amplia variedad de herramientas y recursos en línea. Asimismo, como contrapartida a esta digitalización, la escritura tradicional permite al escritor desconectar

de las distracciones digitales y enfocarse en sus propios pensamientos y emociones. Por tanto, esta transición gradual de la escritura tradicional a la escritura en línea no debe ser vista como una sustitución total, sino como una complementación. Asimismo, es notorio mencionar que ambos métodos de escritura pueden ser utilizados de manera efectiva dependiendo del contexto y las necesidades específicas. En lo referente al ámbito educativo, es crucial que los estudiantes aprendan a escribir tanto a mano como en línea, y que adquieran habilidades y competencias en ambas formas de escritura. De este modo, podrán adaptarse y utilizar el tipo de escritura más apropiado para cada tarea o situación. En definitiva, aunque la escritura digital tiene muchas ventajas, la escritura tradicional sigue siendo una herramienta útil y efectiva porque puede ofrecer una experiencia más personal y auténtica. También, es capaz de fomentar la sensación de crear algo tangible y duradero, además de ayudar a desarrollar habilidades cognitivas y motoras.

4.5. DEBILIDADES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA

Es significativo considerar que producir de forma escrita es una aptitud que se adquiere con el tiempo y practicidad. Por tanto, no es una habilidad innata en el ser humano, sino que requiere de mucha práctica. Sin embargo, esto no garantiza que el alumnado pueda desarrollar completamente la destreza puesto que siempre habrá dificultades que no puedan superar en su totalidad. Asimismo, no tan solo para los estudiantes es un arduo trabajo adquirir estas habilidades, los ponentes también encuentran este proceso de escritura como problemático ya que tienen que hacer frente a un gran número de alumnos con niveles muy dispares. Dichas complicaciones pueden generar en el docente cierto estrés adicional que afecta por completo a su capacidad para enseñar la destreza escrita de forma eficaz.

Por un lado, es notorio resaltar que el alumno puede encontrarse sobrecargado con la cantidad de aspectos sobre los que debe realizar su composición. Dichos elementos son los descritos a lo largo de este marco teórico, referidos a la organización de ideas, estructura dependiendo de la intención comunicativa y el uso adecuado de gramática y vocabulario. Por otro lado, como se ha hecho mención con anterioridad en este trabajo, la producción escrita adquiere la idea preconcebida de que debe ser un producto final sin tener en cuenta el proceso requerido ni la dificultad dispuesta. Por

ello, se le da un valor de gran magnitud a una evaluación basada solo en la forma, en la que el ponente en cuestión se basa únicamente en aspectos formales como la ortografía y la gramática; ignorando por completo la calidad de contenido y la capacidad del estudiante para expresar ideas de manera efectiva.

Asimismo, esta fijación por los aspectos formales ocasiona que el alumnado no encuentre interés en lo que está escribiendo y, por tanto, no comprenda la importancia de la producción escrita. Dicha incertidumbre desemboca en una carencia motivacional por parte del alumno puesto que se produce una falta de enseñanza de habilidades específicas desde el punto de vista del docente, el cual debe asegurarse de que sus estudiantes reciban instrucciones concisas sobre cómo escribir efectivamente. En consecuencia, existe la posibilidad de que los alumnos no sepan qué hacer con exactitud para mejorar su escritura al contemplar que los docentes se enfocan demasiado en corregir errores gramaticales, en lugar de ofrecer una retroalimentación específica y detallada sobre sus errores.

En este proceso enseñanza-aprendizaje se debe balancear de alguna manera la exigencia de los aspectos formales y calidad en lo referente al contenido de la composición por parte del alumnado. Por consiguiente, es menester que dichos elementos conformen una simbiosis educativa en la que, con la práctica de la escritura, el estudiante adquiera una preparación adecuada de la destreza escrita.

Habiendo dicho esto, entre otras dificultades a destacar se encuentra la presión que se somete al estudiante por hacer un uso correcto del idioma. Dicha presión puede ocasionar una limitación por parte del alumnado en lo que se refiere a la creación del contenido escrito. Para darle solución a este problema, el docente debe dejar a su alumnado espacio para la creatividad dejando pasar ciertos errores gramaticales comunes mientras que la intención comunicativa sea entendida por el lector del mensaje. De la misma manera, debe mencionar cuáles son dichos fallos para prevenir que se conviertan en costumbres en posibles producciones escritas futuras.

Tras esto, también es viable que el alumnado carezca del nivel suficiente para realizar una ejecución adecuada de la destreza escrita. Del mismo modo, hay que tener en consideración las faltas de ortografía cometidas en inglés, la falta de vocabulario para expresar ideas y el desconocimiento sobre las convenciones que son determinantes para conocer la estructura y los contenidos de textos en inglés.

En definitiva, a pesar de las breves dificultades expresadas con anterioridad, hay que destacar que el alumnado no consigue ver la importancia o funcionalidad de la

escritura, puesto que carecen de una contextualización sobre las cuales aplicar dichas composiciones a la vida cotidiana. Es digno de mención resaltar que, como docente, debemos innovar los formatos sobre los que se realiza una metodología pedagógica ya que hay que adaptarse a las necesidades y gustos del estudiantado. Hay formatos que se están volviendo obsoletos tales como el uso de la carta formal que está siendo reemplazado por la mensajería instantánea o por los correos electrónicos. Por ende, debemos hacer uso de los diversos recursos tecnológicos sobre los que podemos tener alcance y “conectar” con nuestro alumnado para poder motivar sus inquietudes en lo referente a la producción escrita.

4.5.1. PROCESOS DE REGULACIÓN EN LA ESCRITURA

Tras ofrecer una síntesis de lo que consideramos como dificultades en el proceso de escritura, es el momento de ofrecer una respuesta a cómo solventar lo que conocemos como error en la producción escrita. Asimismo, se ofrecerá una explicación teórica de cómo podemos corregirlos y cómo el docente debe tratarlo en un aula.

Para iniciar este apartado de la investigación, debemos delimitar el concepto de “error” dentro de la producción escrita. Consecuentemente, es imprescindible señalar que muchos autores han definido el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, el diccionario de términos clave de ELE² (s.f) delimita dicho concepto como aquellos rasgos en la producción oral o escrita de los aprendices que se desvían de los que son propios de la lengua objetivo. Otros autores de origen francés como Lavric (1998), sostienen que los errores son aquellas desviaciones de un repertorio de expresiones que un grupo de hablantes de la lengua meta produciría con las mismas intenciones comunicativas y en la misma situación que los aprendices, pero que estos últimos no logran emplear adecuadamente.

Asimismo, hay que tomar en consideración que, en la enseñanza de una lengua extranjera, las palabras “falta” y “error” son utilizadas sin distinción entre ellas. La única forma de diferenciar ambas es por lo que conocemos como “naturaleza de la incorrección”. Como norma general, la preferencia de diferentes investigadores es hablar de "errores no sistemáticos" o "errores puntuales" para referirse al concepto de

² Las siglas ELE hacen referencia a “Español como Lengua Extranjera”

"falta", mientras que se usan los términos "errores sistemáticos" para referirse al concepto de "error". Acorde a Defays y Meunier (2015), la terminología preferida es "errores de actuación" y "errores de competencia" para referirse a los términos anteriores.

De acuerdo con Martín Peris (s.f), las faltas no se consideran un factor relevante en cuanto al proceso de aprendizaje, puesto que se comenten por razones extralingüísticas o por un mal uso puntual de la lengua. Contrariamente, Corder (1967) sugiere que el error o falta en una lengua es cometido por la falta de conocimiento y por tanto, no puede ser capaz de autorregularse ya sea de forma escrita u oral, ya que el alumnado desconoce o aún no ha asimilado la regla que ha infringido. Asimismo, establece que el error o falta en el proceso de aprendizaje es significativo, ya que este puede indicar una reflexión por parte del aprendiz y reflejar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentra.

Tradicionalmente, el error ha sido visto como un obstáculo que se busca evitar y eliminar en cualquier tipo de destreza. Asimismo, la hipótesis del análisis de los errores de Corder, respaldada por la Teoría de la adquisición de Chomsky, provocó que el error fuera visto como una estrategia de aprendizaje y un recurso didáctico. Desde entonces, en la enseñanza de lenguas extranjeras, siempre existe una correlación entre el error y factores como la gramática, el contexto, el registro y el nivel del aprendiz, entre otros.

Siguiendo el modelo de análisis de errores, hay que destacar que figuran cuatro etapas fundamentales: en primer lugar, nos encontramos con la identificación, que implica el reconocimiento de las características distintivas de la producción en cuestión; en segundo lugar, la clasificación y la descripción, que consisten en la categorización lingüística de los errores; en tercer lugar, tenemos la explicación, que se fundamenta en la observación en lo que respecta a las causas psicolingüísticas de lo que conocemos como errores; y por último, es relevante señalar la evaluación de la gravedad desde una perspectiva comunicativa, puesto que consideran los errores que generan malentendidos o dificultades de comprensión (Corder, 1981, citado en Fernández, 1991, p. 23).

Este modelo para analizar los diferentes tipos de errores ha resultado en una gran variedad de clasificaciones que dependen del propósito comunicativo que se busca alcanzar. Por tanto, el diccionario de términos clave de ELE recopila la siguiente recopilación en función a los criterios que se mencionarán a continuación:

Primero, se tiene en cuenta el criterio lingüístico el cual considera los errores de pronunciación o escritura, así como los errores léxicos, morfológicos, sintácticos y

discursivos. Otro criterio que cabe destacar es el de estrategias superficiales, con el que se diferencian los errores de omisión, adición, yuxtaposición, elección y colocación incorrectas. Por un lado, nos encontramos con el criterio pedagógico, capaz de estudiar los errores dependiendo de cómo sean adquiridos, pudiendo ser clasificados como transitorios o fosilizados. Por otra parte, hay que subrayar el criterio etiológico, puesto que es el encargado de catalogar los errores como interlinguales e intralinguales de hipergeneralización y de simplificación. Finalmente, el criterio comunicativo es digno de destacar, ya que tiene en consideración los errores que conciernen a la ambigüedad: irritantes y estigmatizantes.

Tras haber delimitado el concepto de error además de expandir en el modelo de análisis de errores. Debemos señalar que existen distintas estrategias para corregir o regular la producción escrita, algunas de las cuales se utilizan con frecuencia, aunque su eficacia puede ser cuestionable. Clavel Martínez (2012) hace una división de dichas estrategias de regulación. Por tanto, nos encontramos con las estrategias resolutivas, en las que el docente proporciona una solución; y las estrategias autorreparadoras, en las que el docente no proporciona una respuesta subsanada. Hay que destacar que dichas técnicas pueden pertenecer a otras destrezas que no sean la de producción escrita. Dicha aptitud posee unos procedimientos que serán explicados a posteriori.

En lo referente a la corrección de la destreza escrita, Molero Perea y Barriuso Lajo (2013) plantean tres estrategias, todas ellas dentro de las autorreparadoras mencionadas anteriormente. Dichas estrategias de regulación en la producción escrita son: la corrección entre dos compañeros y puesta en común; la corrección en grupos y puesta en común o debate; y la corrección del profesor, pero únicamente señalando el error.

Asimismo, hay que señalar que no son las únicas estrategias que se deben hacer uso. Un docente tiene como obligación utilizar una amplia gama de recursos de regulación que permitan a su estudiantado lograr mejores resultados en lo que respecta a la destreza escrita. Bajo mi propio umbral, considero que, entre otras estrategias que permiten la corrección de la composición, se encuentran: la retroalimentación, la cual implica proporcionar comentarios al alumnado sobre su escrito ya sean negativos o positivos. Además, dicha retroalimentación debe incluir sugerencias para mejorar el contenido, la organización, el estilo y la gramática; la enseñanza explícita, a través de la cual el profesor, en lugar de corregir errores en la composición, se centra en el uso correcto de la gramática, la ortografía y la estructura del escrito asegurando que los

estudiantes entiendan completamente el material y puedan aplicarlo de manera efectiva en situaciones futuras; y finalmente la estrategia de modelado, con la que los ponentes proporcionan modelos claros y efectivos de producción escrita a imitar por el alumnado. De la misma manera, los modelos proporcionados puede ser textos verídicos o composiciones escritas de otros estudiantes que fueron calificadas con éxito. Dicho procedimiento puede servir de ayuda a los estudiantes puesto que con ello pueden comprender qué espera el docente de ellos y, por tanto, pueden mejorar su producción escrita en base a unas expectativas sobre las que trabajar.

En definitiva, este proceso de regulación en la escritura implica poseer la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de redacción para lograr una producción efectiva y coherente. Mediante la práctica, los estudiantes tienen la capacidad de adquirir habilidades para regular su escritura y, de esta manera, mejorar su rendimiento en este ámbito. Las estrategias de enseñanza explícita, el *feedback* efectivo y la reflexión sobre el propio proceso de escritura son importantes para promover el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. La gestión de la escritura puede conducir a una producción escrita más efectiva y eficiente, lo que a su vez puede tener un impacto beneficioso en la comprensión y la comunicación en general. Dicha repercusión es el objetivo principal en una lengua extranjera: realizar la acción comunicativa en la que el mensaje se transmita de manera efectiva y sea comprendido exitosamente por el receptor.

5. CONCLUSIÓN

Este marco teórico proporciona una base sólida que recoge los aspectos que influyen en la enseñanza de la asignatura de la primera lengua extranjera dentro de las etapas de Secundaria y Bachillerato en Canarias. Asimismo, ayuda a comprender el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés y resalta la importancia de abordar de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad y eficiencia en el desarrollo de esta destreza comunicativa.

En rasgos generales, las regulaciones oficiales mencionadas, como la LOMCE, la LOMLOE, la ordenación de la etapa o el currículo oficial de la asignatura a nivel autonómico concuerdan con lo que debe ser la preparación del alumno para convertirlo en un ciudadano ejemplar. Por tanto, en su educación debe priorizarse el desarrollo de una serie de competencias que lo convierta en un individuo dotado de pensamiento crítico y de habilidades lingüísticas notorias con las que sea capaz de desenvolverse en su futuro laboral o académico.

De la misma manera, se debe dar relevancia a los aspectos más técnicos y específicos que definen el aprendizaje de la producción escrita en inglés y que se han discutido en esta sección. Entre estos destacan el consenso en torno a una definición de lo que entendemos como producción escrita; la adquisición de la composición escrita basada en el dominio progresivo de las convenciones lingüísticas y discursivas, así como la capacidad de adaptarse a diferentes géneros y estilos de escritura; el reconocimiento de los distintos enfoques que se producen en la destreza escrita que se centra en desarrollar habilidades específicas de la escritura; los procesos cognitivos de la comunicación escrita que involucran una serie de procedimientos entre los que se encuentran entre los que destacan la planificación, la redacción y la posterior revisión de ideas; la existencia de diferentes sistemas de escritura como el emocional, creativo y el cambio de lo tradicional a lo digital, que ofrecen oportunidades para explorar y desarrollar habilidades escritas en contextos diversos; y, por último, la identificación de debilidades en la producción escrita en la enseñanza, que pueden estar relacionadas con la falta de regulación en los procesos de escritura, como la planificación, la revisión y la autorreflexión.

Todo este cómputo teórico resulta beneficioso a la hora de contextualizar nuestros objetivos con este trabajo. Por ello, contribuyen a la reflexión sobre la

importancia de dedicar tiempo y práctica a una destreza a menudo pasada por alto, pero que ejerce una gran influencia tanto en el dominio del idioma como en la calificación del estudiante en la asignatura. Con el propósito de aportar una opción que puede resultar amena al alumno en su aprendizaje, en este Trabajo de Fin de Máster se pretende hacer uso de las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC) para contrastar si recurriendo a este tipo de medios digitales se produce una mejora en sus habilidades de escritura.

6. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Tras contextualizar nuestro proyecto de investigación con el marco teórico, está por acontecer la metodología y el procedimiento; los cuales se explicarán a continuación. No obstante, cabe subrayar que, en la actualidad, el aprendizaje de idiomas extranjeros, y en particular del inglés, se ha visto transformado por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se han convertido en uno de los pilares fundamentales de la educación.

De esta manera, el uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje de inglés se ha vuelto cada vez más frecuente y significativo, ya que brinda a los estudiantes una mayor interactividad y acceso a recursos que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, es necesario investigar cómo el uso de las TIC en el aprendizaje del inglés afecta a la producción escrita; habilidad lingüística imperiosa para la comunicación en la vigente globalización de la sociedad. Por lo tanto, en este apartado analizaremos el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés y su influencia en la mejora del aprendizaje de la lengua, a través de un enfoque experimental con un mismo grupo de estudiantes.

Consecuentemente, se hará un recuento del método y procedimiento empleado en el transcurso de este análisis, en el que se incluye el tipo de investigación, la metodología, la selección de la muestra, los instrumentos de medición y el procedimiento de análisis de datos.

6.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se hará uso de un enfoque de investigación mixta para abordar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la producción escrita del inglés. Es importante resaltar que este tipo de perspectiva integradora combina elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa para lograr una triangulación de datos y obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno que se pretende disertar y analizar minuciosamente.

Antes de todo, realizaremos una encuesta cuantitativa en la que los estudiantes respondan a una serie de cuestiones generales en lo referente a la enseñanza del inglés.

Con esto, pretenderemos explorar si hacen uso de algunas herramientas tecnológicas en su aprendizaje de la producción escrita del idioma. Asimismo, también se pretende que el estudiantado exteriorice de forma anónima sus percepciones en cuanto a su desarrollo personal en lo que concierne a la escritura; además de conocer si son capaces de manifestar sus inquietudes en esta destreza. La encuesta será realizada en línea y se distribuirá en una plataforma digital a una muestra de estudiantes del nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

Posteriormente, se realizará otra encuesta al estudiantado tras haber hecho una tarea de producción escrita haciendo uso de una herramienta digital y otra sin hacer uso de ningún tipo de tecnología. La encuesta incluirá preguntas en las que se pongan de manifiesto si la experiencia utilizando una herramienta digital para producir de forma escrita ha sido concebida positivamente, o por el contrario, de forma negativa. Además, el alumnado deberá inclinarse a favor o en contra del uso de este tipo de tareas en el que se usen medios digitales. Para acometer este objetivo, se buscará hacer una comparativa entre los diversos instrumentos que puede derivar hacia el razonamiento que manifieste si el uso de las TIC es lo que provoca un verdadero impacto en el aprendizaje escrito del alumnado o si en cambio, no tiene relevancia alguna puesto que los resultados de ambas tareas no son tan dispares.

Siguiendo con la recopilación de datos cuantitativos, se realizará otra encuesta pero esta vez a los docentes. En este sondeo, se pretende explorar de forma superficial las dificultades presentadas por los ponentes a la hora de enseñar la destreza escrita. Asimismo, se buscarán sugerencias de automejora en la que expresen su sentir en lo concerniente a su metodología. Seguidamente, se realizará un análisis del contenido que puede eclosionar en la identificación de ciertos patrones y temas emergentes en los datos cualitativos.

Tras la recogida de datos e información tanto cualitativa como cuantitativa, nos dispondremos a realizar una serie de observaciones directas de carácter cualitativo en las que se consideren detalladamente los comportamientos y anomalías (si las hubiere) tanto en los docentes como en el alumnado. Por ello, seremos capaces de examinar rigurosamente si el uso o no de las TIC promueve y potencia el aprendizaje de la producción escrita del idioma que nos concierne.

En síntesis, este estudio utilizará un enfoque de investigación mixta para explorar el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés. Se llevarán a cabo dos encuestas cuantitativas al alumnado, en las que se obtengan datos sobre aspectos

generales de las destrezas del idioma y, al mismo tiempo, sobre sus percepciones al hacer uso de herramientas tecnológicas. También, se hará un sondeo a diversos docentes en los que se obtengan datos referentes a si se produce una verdadera inserción de medios digitales en el aula. De igual modo, se realizarán observaciones directas de carácter cualitativo en las que se observe si dicha inserción se produce de forma verídica o si por el contrario, no tiene cabida de ninguna manera. Finalmente, se integrarán y analizarán los datos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

6.2. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

En este apartado, se describirán los participantes del estudio y su selección. La muestra consistirá en estudiantes del nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) así como en los docentes que imparten clases de inglés. El centro educativo en el que se concretará este estudio se encuentra en la localidad de Santa Cruz de Tenerife y es conocido como IES El Sobradillo.

En primera instancia, necesitamos tener en cuenta el contexto socioeconómico sobre el que se encuentra nuestro centro educativo en cuestión. En este instituto, los recursos financieros suelen ser bastante limitados lo que impulsa la desigualdad de oportunidades respecto a otro tipo de centros en los que priman las inversiones de capital. Esto tiene como significado el poseer menos personal, menos tecnología, menos recursos didácticos y algunas barreras lingüísticas ya que posee alumnado que no provienen del mismo país. Asimismo, las instalaciones están en malas condiciones puesto que el espacio es limitado y no hay muchas comodidades. Esta falta de recursos desemboca en la desigualdad educativa mencionada con anterioridad ya que, en comparación a otros centros con un nivel económico mayor, la calidad de la educación resulta deteriorada. No obstante, el personal realiza una labor ejemplar para proporcionar unas herramientas y recursos adecuados a sus estudiantes que les permiten alcanzar su máximo potencial.

En lo que respecta a dichos estudiantes, estos se ven afectados por esta limitación de oportunidades ya que los programas académicos y las instalaciones del propio instituto pueden ser menos adecuados que los de centros de un mayor nivel socioeconómico mayor. Además, el alumnado perteneciente a este instituto tiende a

mostrar dificultades en la vida familiar, lo que puede afectar su rendimiento académico. Asimismo, muchos estudiantes en este tipo de entorno tienen que lidiar con la pobreza. Por tanto, esta falta de ingresos puede afectar el acceso a actividades extracurriculares y experiencias educativas enriquecedoras. Para ejemplificar la situación dispuesta, el estudiantado puede provenir de centros de menores o de no ser así, pueden tener padres que trabajan largas horas y no tienen el tiempo o los recursos para apoyar su educación en el hogar; además el estudiantado puede vivir en zonas donde prevalece la violencia y algunas actividades delictivas. Sin embargo, a pesar de estos desafíos que afectan a su aprendizaje, desde el IES El Sobradillo se intenta proporcionar un ambiente de apoyo y recursos adecuados que permita a su alumnado conseguir su máximo desarrollo académico y personal.

Tras esta breve y general contextualización escolar del centro, nos debemos centrar en la selección de los participantes. El estudio estuvo conformado por un total de 22 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Es digno de mención destacar que todos los sujetos se encontraban cursando la asignatura de inglés puesto que es troncal. Asimismo, se realizó una selección de participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su disponibilidad y accesibilidad. Por tanto, se pretende la comprensión de un fenómeno particular dentro del grupo seleccionado.

Simultáneamente, el estudio contó con la participación de tres docentes del departamento de inglés del mismo centro educativo, quienes colaboraron con la aplicación del instrumento de recolección de datos y brindaron información acerca del enfoque y metodología utilizada en la enseñanza de la producción escrita en inglés. Dichos docentes cuentan con amplia experiencia en la enseñanza del idioma y han impartido clases en diferentes niveles educativos.

Finalmente, cabe destacar que se obtuvo el consentimiento informado tanto de los docentes como de los padres o tutores legales de los estudiantes menores de edad. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos recopilados. Dicha información fue usada únicamente con fines académicos y se procesaron de forma anónima y confidencial.

6.3. PROPUESTA DE USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Como se ha desarrollado a lo largo de esta investigación, la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera no debe limitarse al aprendizaje gramatical, sino que también debería enfocarse en el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan a los estudiantes expresarse adecuadamente en dicho idioma. En este sentido, podríamos hacer uso de las TIC para trabajar la destreza que nos concierne: la producción escrita. Con el uso de este tipo de herramientas digitales podemos lograr una aceptación generalizada de la escritura y, al mismo tiempo, estimular la creatividad de los estudiantes. Asimismo, se quiere poner de manifiesto una comparativa entre dos tipos de ejercicios o tareas que involucren la composición escrita que se explicarán a continuación; una de ellas posee un carácter tradicional sin contextualización de ningún tipo más allá de las explicaciones pertinentes a una situación de aprendizaje relacionada con el cambio climático y sin utilizar medios tecnológicos o digitales, mientras que en la siguiente actividad sí que se hace uso de plataformas digitales con instrucciones guiadas y con cierta practicidad. Con ello, se quiere observar cómo reaccionan los estudiantes ante ambos tipos de ejercicios y sus posteriores resultados. En consecuencia, dichas actividades o tareas aparecerán en el anexo final de la investigación a modo ilustrativo y para que se pueda comprender mejor el objetivo final de esta propuesta.

Por tanto, una de las actividades de índole tradicional que se propone para trabajar la producción escrita en inglés es la elaboración de un *opinion essay* con una extensión de 120 palabras sobre cómo será el mundo en 30 años. En esta actividad, los estudiantes deben escribir, de forma individual, un ensayo argumentativo en el que presenten sus opiniones y reflexiones acerca de cómo se imaginan el mundo dentro de tres décadas. Para este ejercicio, no se le ha proporcionado al alumnado ningún elemento que trate de contextualizar la utilidad de dicha composición. Asimismo, se establece al alumnado una serie de normas sobre las que ajustar su redacción.

La otra actividad que se propone es la creación de un *Fake Instagram Post* en el que se expliquen algunas medidas para prevenir el cambio climático. Para llevar a cabo esta actividad, los estudiantes trabajarían individualmente y crearían una publicación a través de una página web que haga de emulador de una red social, en la que se muestre una imagen o vídeo del medio ambiente y un mensaje persuasivo que invite a los usuarios de Instagram a tomar medidas para proteger el planeta. Dicha publicación no

debe superar las 100 palabras. Además, se les podría pedir que utilicen algunas herramientas digitales como hashtags, emoticonos, gifs, etc., para hacer su mensaje más impactante y atractivo.

A diferencia de la actividad anterior, en esta sí se propone el uso de las nuevas tecnologías, concretamente de los dispositivos móviles como medios para fomentar la creatividad y la motivación de los estudiantes. Cabe destacar que, al tratarse de menores y para respetar su privacidad, se ha buscado un emulador de una red social para que no puedan hacer uso de sus redes personales. Asimismo, se ha proporcionado un contexto en el que tienen que actuar como activistas climáticos. Además, se les ha facilitado materiales tales como vídeos y documentales sobre Greta Thunberg, famosa activista medioambiental, que les ayude a reflexionar sobre algunas medidas para prevenir el cambio climático. Al mismo tiempo, se proporciona un ejemplo de un *Fake Social Post*, que les sirva de guía para la elaboración de su escrito. Con esto, se busca que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en inglés al tener que redactar textos argumentativos y persuasivos. Del mismo modo, se tiene como objetivo que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la tecnología y el medio ambiente en la sociedad actual.

6.4. DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOPIACIÓN DE DATOS

Como es bien sabido, el diseño de los instrumentos para la recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos es fundamental para poder llevar a cabo una investigación rigurosa y precisa. Asimismo, en este proyecto de investigación mixta tomamos en consideración ciertos aspectos éticos de esta recopilación de información; en el que se asegura la obtención del consentimiento informado de los participantes además de respetar su privacidad y confidencialidad. Además, es notorio mencionar que todos los instrumentos utilizados en esta investigación serán previamente validados por expertos en la materia con el fin de asegurar su fiabilidad y validez. Del mismo modo, podrán ser apreciados en el anexo con el fin de ilustrar la manera en la que se obtuvieron los datos. En síntesis, se utilizará una combinación de instrumentos para poder obtener una visión completa sobre el impacto de las TIC en la producción escrita del inglés. Esta estrategia permitirá obtener datos desde diferentes perspectivas y enriquecer el análisis y las conclusiones de la investigación. Por tanto, en este estudio se

utilizarán dos tipos de instrumentos principales para recopilar información: cuestionarios y observaciones directas.

6.4.1. CUESTIONARIOS

En primer lugar, hay que señalar que los cuestionarios serán elaborados tanto para los docentes como para los estudiantes, con el fin de obtener información sobre sus percepciones, experiencias e impacto que tiene el uso de las TIC en la producción escrita del inglés, además de ofrecer una visión generalizada de su experiencia con el idioma. Asimismo, se hará uso de una combinación de preguntas con respuesta cerrada y abierta, para poder obtener datos cuantitativos y cualitativos. Del mismo modo, es importante considerar que se hará provecho de una herramienta digital para la creación y administración de manera fácil y eficiente: el *Google Forms*.

6.4.2. OBSERVACIONES DIRECTAS

En cuanto a las observaciones directas en el aula, estas serán realizadas por mí mismo dentro del aula. En dichas anotaciones se deben definir claramente los objetivos de la observación y los comportamientos y actividades que se van a observar. Por consiguiente, se prestará especial atención al uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre los estudiantes y el docente. Asimismo, se enfatizará en el empleo de las TIC en la producción escrita y se mantendrá un registro de las estrategias y técnicas utilizadas por los estudiantes si las hubiera. Del mismo modo, se pondrá de manifiesto algún protocolo de observación en el que se incluya el registro de los comportamientos y actividades observados y la forma en que se van a analizar los datos obtenidos.

7. RESULTADOS

La presente sección está dedicada a la presentación y análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos diseñados para recopilar datos sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje de la producción escrita del inglés. Dichos datos fueron recolectados mediante cuestionarios para docentes y alumnado así como observaciones realizadas por mí mismo dentro del aula.

Los datos recopilados proporcionaron información valiosa sobre la percepción y experiencia de los participantes en relación con el uso de las TIC en la producción escrita del inglés. En este sentido, se presentarán los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, los cuales se analizarán en detalle y serán organizados en forma de gráficos y tablas para una mejor visualización y comprensión de los mismos. Asimismo, se procederá a compartir los hallazgos obtenidos en los que se brinde mi propia apreciación a partir de la cual se evalúe la consistencia de estos resultados

A través del análisis de las evidencias recolectadas, se espera poder responder a la pregunta de investigación planteada al inicio del estudio, así como ofrecer información relevante para el desarrollo de estrategias pedagógicas y el diseño de programas de enseñanza de la producción escrita del inglés que integren de manera efectiva las TIC.

Del mismo modo, es mandatorio comenzar con los resultados asentados de los cuestionarios. En lo referente al primero, este buscaba conocer de manera superficial las inquietudes del alumnado en lo que respecta a la asignatura de inglés. Es necesario señalar que esta encuesta fue entregada antes de implementar algunas de las actividades propuestas en las que se trabaja la destreza escrita.

En términos generales, la muestra del grupo de 4.º de la ESO del IES El Sobradillo considera que la destreza en la que sobresalen es en la comprensión oral. Muchos constataron que en la mayoría de las ocasiones son capaces de comprender lo que otra persona les intentan transmitir. Otros corroboran que destacan en la producción oral. Esto puede deberse a que les gusta establecer cualquier tipo de interacción sea cual sea el idioma. Asimismo me gustaría destacar a una minoría que sostiene que su mayor destreza es la comprensión y la producción de textos escritos. Resulta bastante curioso el hecho de que estas sean las destrezas menos elegidas por el estudiantado. A

continuación veremos que no se encuentran tampoco en las elegidas como destrezas que menos dominan del idioma. Es en este punto donde se intentará establecer un criterio propio y una explicación a través de la cual se ponga de manifiesto una opinión personal al respecto.

Como se ha mencionado con anterioridad, en lo que respecta a aquella destreza en la que flojean, este grupo de 4º de la ESO sostiene que su punto débil corresponde a la producción oral y para ser más concreto, a la pronunciación. Aquí se produce una incongruencia puesto que resulta inusual que una misma destreza sea su fortaleza y al mismo tiempo su debilidad. Personalmente, considero que a pesar de tratarse de una contradicción, esto puede tener cierta lógica ya que disfrutan del trabajo de producción oral pero al mismo tiempo sienten que es una ardua tarea el llegar a captar los patrones de pronunciación y entonación utilizados por los hablantes de este idioma.

Además, la muestra certifica que la destreza que nos concierne, la producción escrita, es una en las que nuestro alumnado no es tan habilidoso. Se recalca en varias respuestas que escribir o expresarse les resulta problemático. Bajo mi punto de vista, considero que les resulta complicado expresarse, ya sea de forma oral o escrita, debido a una serie de factores entre los que se encuentra la falta de vocabulario y expresiones precisas, las barreras técnicas y la falta de práctica. Muchos estudiantes no son capaces de encontrar las palabras exactas para expresar sus propios pensamientos de manera precisa. Del mismo modo, esto se relaciona intrínsecamente con las barreras técnicas y dicha falta de práctica ya que la búsqueda de las palabras adecuadas puede llevar tiempo y requerir un vocabulario amplio y habilidades lingüísticas sólidas. Asimismo, la escritura es una habilidad que necesita de práctica constante, la no practicidad de esta destreza desemboca en falta de familiaridad con las reglas gramaticales, ortografía y puntuación; lo que ocasiona una gran cantidad de errores e inseguridades en el proceso de componer textos de forma escrita.

Tras conocer las fortalezas y debilidades de la muestra en cuanto al idioma, el primer cuestionario se enfoca más en aquellas preguntas que involucran a la destreza que nos concierne. Por tanto, un 59,1% de los encuestados afirman que les gusta escribir en inglés. Por el contrario, un 31,8 % sostiene que escriben por obligación. A su vez, un 9,1% confiesa que no les gusta expresarse de forma escrita.

¿Te gusta escribir en inglés?
22 respuestas

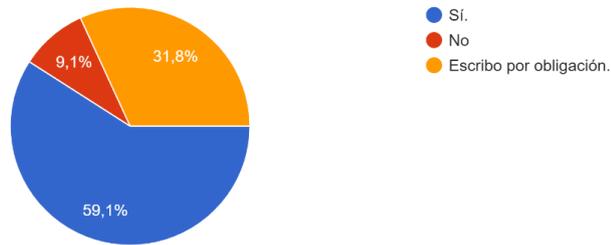


Figura 3: Resultado del cuestionario 1.

Es considerable observar que los resultados muestran una variedad de actitudes y motivaciones hacia la escritura en inglés entre los encuestados. En general, los productos de la encuesta nos sugieren que existe un interés o disfrute por expresarse a través de la escritura en este idioma en particular. Es posible que encuentren satisfacción en la práctica de la escritura en inglés, ya sea por motivos personales o profesionales. Por otro lado, nos encontramos a aquellas personas que escriben por obligación lo que nos sugiere que hay una razón externa, como requerimientos académicos, que los lleva a escribir en inglés, aunque no necesariamente disfruten completamente de la actividad. Por último, en cuanto a la minoría, podemos señalar que muestran una falta de afinidad o preferencia por la escritura ya sea por falta de habilidad en la destreza o porque simplemente no es de su agrado.

En otra de las preguntas, un 54,5% de la muestra afirma que a veces son capaces de expresar sus ideas de forma escrita en inglés; un 31,8 % considera que casi siempre pueden plasmar sus pensamientos por escrito; y un 13,6 % sostienen que siempre expresan sus puntos de vista mediante la escritura.

¿Eres capaz de expresar tus ideas de forma escrita en inglés?
22 respuestas

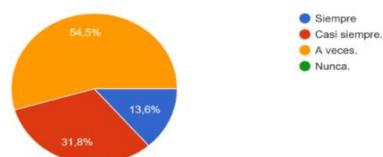


Figura 4: Resultado del cuestionario 1

En términos generales, podemos llegar a la conclusión de que la mayoría del alumnado de nuestra muestra tienen cierta habilidad para comunicar sus pensamientos por escrito en este idioma, aunque puede que no se sientan completamente seguros o competentes en todas las situaciones. Del mismo modo, tenemos a aquellos estudiantes que tienen una confianza razonable en su capacidad para expresarse por escrito en este idioma; lo que significa que es posible que tengan una buena comprensión de las estructuras y vocabulario necesarios para comunicar efectivamente sus ideas. Finalmente, solo un grupo minoritario de encuestados muestran un alto nivel de confianza y habilidad para comunicarse por escrito en inglés. Con esta información, podemos inferir que tienen un posible dominio sólido del inglés escrito y una capacidad efectiva para transmitir sus ideas de manera clara y coherente.

Tras conocer si a nuestro grupo de muestra le gusta escribir en inglés y si son capaces de expresarse de forma escrita en el idioma correspondiente, a continuación se mostrará información sobre qué es lo que sienten al escribir en inglés. Sorprendentemente, la mitad de los encuestados tiene una tendencia a sentir “estrés, incomodidad, confusión e inseguridad”. Estos son los adjetivos más comunes con los que algunos de los encuestados describen su experiencia hacia la producción escrita. Por otro lado, la otra mitad de la muestra de estudiantes evidencia una disposición positiva al expresarse de forma escrita, ya que describen esta experiencia como “indiferente, superadora, satisfactoria e inteligente”. Los pertenecientes a este grupo muestran, por un lado, una indiferencia absoluta hacia esta destreza ya sea por completo dominio o porque simplemente no les llama la atención; y por otro, se sienten realizados ya que son capaces de poner a prueba sus límites de conocimiento.

Siguiendo el mismo hilo temático, un 40,9 % de nuestra muestra examinada considera la organización del texto como el elemento más indispensable dentro de una composición escrita; al mismo tiempo, un 36,4 % sostiene que el contenido es el aspecto que más relevancia tiene en una redacción; y por último, un 36,4% expresa que la riqueza léxica y gramatical es el factor más cardinal de un escrito.

¿Qué consideras más importante en una redacción?
22 respuestas

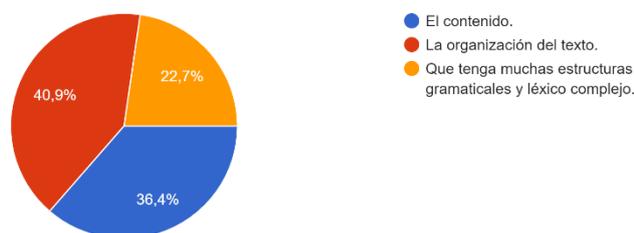


Figura 5: Resultado el cuestionario 1.

Acorde a los datos expuestos, se debe establecer como conclusión que hay una diversidad de opiniones bastante latente. Por tanto, esto nos hace indicar que no hay una opinión completamente formada. Asimismo, es bastante notorio comprobar que el propio alumnado le da importancia a los aspectos más formales de la escritura como por ejemplo, la organización de la composición. Además, resulta curioso comprobar que la sustancia del texto es el segundo factor más importante para ellos; lo que nos hace creer que no le dan una importancia capital a qué se está escribiendo mientras que el texto esté estructurado con una correcta disposición tanto de estructuras gramaticales como de léxico.

En lo que respecta a las composiciones escritas, nuestro grupo de muestra sostiene que hay varios aspectos que no les convence. Entre dichos elementos a destacar se encuentran: los temas a tratar debido a que en su mayoría son complejos y repetitivos, los números de palabras que se exigen, el uso de herramientas como traductores al no saber expresarse en sus escritos y, por último, no hay un aspecto que les llame la atención de las composiciones escritas.

En resumen, de los datos ofrecidos previamente podemos extraer una información bastante interesante para nuestro proyecto de investigación. Podemos inferir que el grupo de muestra de nuestro estudio posee una falta de conexión emocional o interés personal en el proceso de escritura y sus resultados. Esto puede deberse a que o se siente limitados por restricciones de extensión en sus composiciones o bien porque no se encuentran interesados o motivados sobre lo que están escribiendo. Es bastante palpable que algunos de ellos/as quieren superar esa barrera temática y escribir sobre asuntos que involucren más sus emociones o sobre los que encuentren más interés.

En lo referente a los contenidos relevantes en una composición escrita para el estudiantado de este grupo de 4.º de la ESO sobresalen: el amor, la vida y los sueños, teorías conspiratorias, redes sociales, la informática, los deportes, cualquier tema de índole personal o sobre ninguna temática en concreto ya que no hay interés en escribir.

De la información anterior podemos extraer que los alumnos muestran un mayor interés para expresar sus ideas cuando se les brinda la oportunidad de escribir sobre temas emocionales y personales. Se observa que estos temas les permiten conectarse de manera más auténtica y genuina con el proceso de escritura, lo que potencia su habilidad para expresar sus reflexiones personales. Por consiguiente, el docente debería tener en cuenta esta preferencia de los estudiantes hacia la escritura emocional en el diseño de actividades de producción escrita. Este enfoque puede ser aprovechado para fomentar su motivación y desarrollo en la escritura, permitiéndoles explorar y comunicar sus pensamientos y emociones de manera más efectiva.

Tras conocer aquellos aspectos que inquietan más al alumnado de la muestra en lo referente a la producción escrita, es momento de enfocarnos en si consideran que se hace un uso suficiente de las TIC en sus clases. Un unánime 77,3% estima que se hace el uso necesario de herramientas digitales mientras que un 22,7% considera que debería hacer un uso mayor de este tipo de medios. Hay que destacar que no hubo ni una persona dentro del grupo que considerase que no se hace ningún uso de dichas herramientas. Estos resultados nos muestran que la gran mayoría de los encuestados en este grupo están satisfechos con el nivel actual de incorporación de medios digitales en su entorno. No obstante, hay que considerar a la minoría significativa que opina que debería haber un mayor uso de este tipo de medios. En consecuencia, esto nos sugiere que, acorde al grupo de la muestra, aún hay espacio para mejorar y ampliar el uso de herramientas digitales en el entorno.

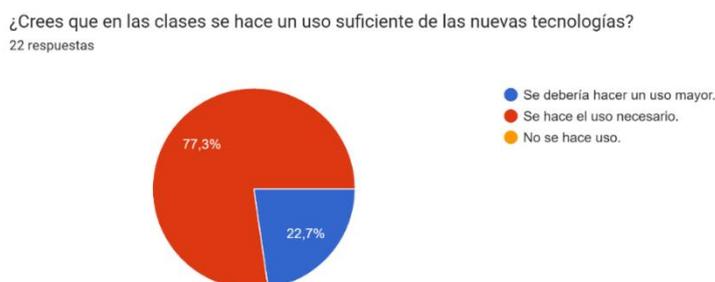


Figura 6: Resultado del cuestionario 1.

Siguiendo la tendencia digital de nuestra primera encuesta, el 77,3% del conjunto de encuestados confiesa que a veces suele hacer uso de traductores o herramientas digitales similares al escribir para consultar alguna duda; asimismo, un 18,2 % acepta que siempre realiza las composiciones escritas haciendo uso de estos elementos; por último, un 4,5% revela que nunca consulta este tipo de aplicaciones ya que quiere poner a prueba sus conocimientos.

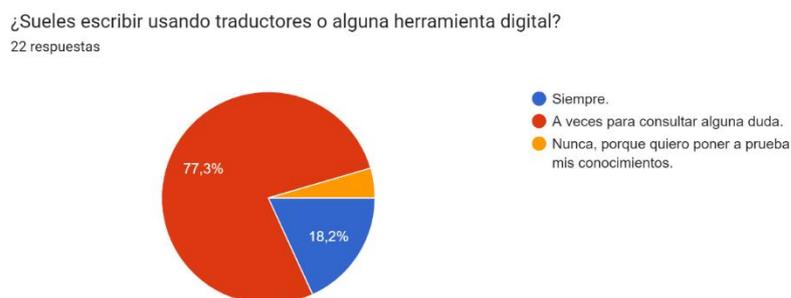


Figura 7: Resultado del cuestionario 1.

Estos datos nos revelan que existe una necesidad ocasional de apoyo en la traducción o búsqueda de información durante el proceso de composición escrita. Asimismo, hay una proporción significativa de encuestados que depende de manera constante de los traductores o herramientas digitales para realizar sus escritos. Por otro lado, un pequeño porcentaje muestra una preferencia por abordar las composiciones escritas sin la ayuda de traductores o herramientas digitales, posiblemente para desafiar y desarrollar sus habilidades lingüísticas. En síntesis, si bien la mayoría de los encuestados admiten su uso ocasional o constante, una minoría prefiere no recurrir a ellos para evaluar y mejorar sus habilidades

En cuanto al uso de las redes sociales en su proceso enseñanza-aprendizaje, el 77,3% de la muestra seleccionada asegura que dichas plataformas han contribuido a que puedan realizar un mejor desempeño de la escritura en inglés; mientras que el 18,2 % sostiene que no han tenido peso de ningún tipo; por otro lado, un 4,5% no presta atención a los medios sociales para mejorar su inglés de forma escrita, ya que solo hace uso de este tipo de redes para su entretenimiento personal.

¿Te han ayudado las redes sociales a escribir mejor en inglés? (Instagram, TikTok, Twitter)
22 respuestas

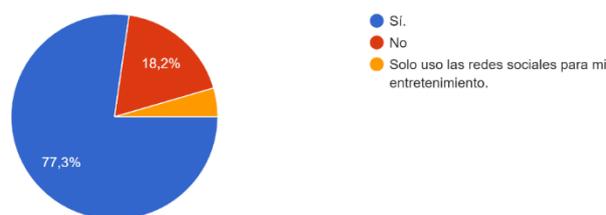


Figura 8: Resultado del cuestionario 1.

De este modo, dicha información puede ser bastante reveladora ya que los datos resultantes sugieren que estas plataformas han sido percibidas como una herramienta útil para mejorar las habilidades escritas en el idioma, posiblemente a través de la exposición a contenido en inglés, interacción con otros usuarios o acceso a diversos recursos de aprendizaje. Pese a ello, existe un porcentaje considerable dentro de la muestra de participantes que alegan que las redes sociales no han sido consideradas como una influencia significativa o relevante en el desarrollo de sus habilidades escritas en el idioma. Del mismo modo, existe una minoría que utiliza las redes sociales principalmente con fines de ocio y no las considera como un recurso para fortalecer sus habilidades de escritura en inglés.

Tras una primera toma de contacto con las inquietudes del alumnado, se ha hecho un cuestionario para indagar en las impresiones de los docentes sobre los aspectos más destacables de enseñar inglés y, concretamente, la destreza escrita. En términos generales, la gran parte de los docentes pertenecientes al departamento de inglés señala que lo más complejo en la competencia escrita es la falta de hábitos en el alumnado a la hora de internalizar o aprender el vocabulario fundamental de la lengua inglesa y las estructuras gramaticales básicas. Asimismo, también sostienen que, al escribir en entornos digitales como por ejemplo las redes sociales, el alumnado descuida la forma en sus composiciones olvidándose de la ortografía o la puntuación. Muchos consideran que no se debe olvidar la importancia de escribir en papel, ya que debido a la constante exposición a los medios digitales se ha producido una falta de hábito de escritura en general.

Por consiguiente, podemos observar que una buena parte de los docentes denota una ausencia de interés por saber escribir bien y expresarse correctamente. Sumado a

esto, se considera que buena parte del estudiantado carece de una base medianamente aceptable de vocabulario y estructuras gramaticales que no permiten que puedan desarrollar ideas con propiedad. Esto va unido intrínsecamente a la falta de una planificación previa a la composición en la que se busquen y se seleccionen ideas para después organizarlas; ya que normalmente escriben lo primero que se les viene a la cabeza. En síntesis, la mayoría de los encuestados sostienen que al fallar los aspectos mencionados con anterioridad, se hace más difícil la enseñanza de la escritura.

Al analizar el aspecto que los docentes de esta muestra consideran más influyente en la obtención de un buen nivel en la destreza escrita, se observa que un 42,9% de los sujetos de la investigación sostienen que lo más relevante es el dominio de un buen léxico y estructuras gramaticales; otro 42,9% afirma que la constancia al practicar la destreza escrita es el factor más relevante; mientras que el 14,3% contempla la capacidad organizativa del texto como elemento más significativo para que el estudiante alcance un dominio adecuado en la destreza escrita. Personalmente, deseo enfatizar que ninguno de los profesores elegidos para la encuesta tomase en consideración la opción referida a creatividad en cuanto al contenido del escrito aunque con esto podemos llegar a la conclusión de que, para nuestra muestra seleccionada, la forma en que se escribe es más importante que el contenido en sí. Por ende, estos resultados indican que hay diferentes perspectivas sobre lo que se considera más relevante en la mejora de la destreza escrita y no hay un aspecto que sobresalga sobre otro.

Bajo tu punto de vista, ¿qué aspecto influye más a la hora de que el alumno obtenga un buen nivel en cuanto a la destreza escrita?
7 respuestas

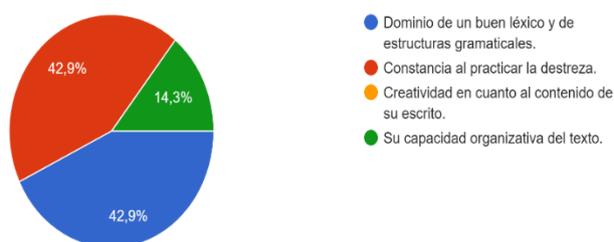


Figura 9: Resultado del cuestionario a los docentes.

Ante la pregunta referida al tipo de actividades que emplean ellos mismos en el aula para fomentar la expresión escrita, los docentes se decantan por una combinación de recursos que se inclinan hacia lo digital. Acorde a lo manifestado en la encuesta, entre las prácticas que más frecuentan podemos destacar algunas actividades que mezclen competencias y se ponga la creatividad de manifiesto; por ejemplo, hacer un diseño de cualquier temática dependiendo de la situación de aprendizaje que corresponda y luego escribir sobre el diseño haciendo uso de algún tipo de pizarra interactiva que puedan usar entre todos para formar un tipo de texto. Otra dinámica propuesta es la elaboración de textos de extensión pequeña, media y extensa a partir de un modelo cuya estructura ha sido estudiada con anterioridad. Para ejemplificar lo mencionado, la muestra seleccionada se refiere a escribir mensajes de texto, redactar publicaciones para redes sociales y comentar en las publicaciones de otras personas, entre otras actividades interactivas que fomenten la destreza escrita. Otra medida recurrente es el seguimiento de actividades guiadas por un libro de texto. Esta parte del departamento es más conservadora y opta por herramientas y actividades más tradicionales en las que el alumnado analice un texto respondiendo a preguntas clave para que reflexionen sobre la información relevante que contiene; también se suelen decantar por la realización de redacciones de opinión y la creación de emails formales e informales. Del mismo modo, asocian la producción escrita con actividades de comprensión lectora y oral en tanto que en estos casos el alumnado tiene que producir oraciones con su propio léxico y estructuras gramaticales.

En relación a si cambiarían algún ámbito de su enseñanza de la competencia escrita, cabe destacar que el uso de las redes sociales es considerado como beneficioso puesto que buscarían implementar dichas herramientas a su metodología como docente. Asimismo, existe un deseo de realizar actividades más lúdicas y atractivas para los estudiantes, pero se necesita disponibilidad de material o tiempo para elaborarlo. Con esto, podemos concluir que la interactividad es valorada como un enfoque deseado en el aprendizaje de la escritura, lo que implica la participación activa de los estudiantes. Además, se reconoce la importancia de utilizar una combinación de recursos escritos y digitales para llegar a todos los estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje. Por último, el sector más tradicional del departamento propone la realización de dictados como una estrategia para el desarrollo de la escritura.

Centrándonos en el impacto de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, un 71,4% de la muestra opina que no se hace suficiente uso de las

herramientas digitales en cuanto a la destreza escrita; al mismo tiempo, un 28,6% sostiene que sí se hace un uso adecuado en lo referente a estas herramientas y aplicaciones digitales que ayuden a desarrollar la destreza escrita de los estudiantes. Resulta llamativo resaltar que ninguna persona del departamento considera que no se emplean los recursos digitales que se encuentran a su disposición.



Figura 10: Resultado del cuestionario a los docentes.

De los datos previamente mencionados podemos inferir que existe una percepción de que el uso de herramientas digitales disponibles en el desarrollo de la escritura aún no es adecuado o no se está aprovechando al máximo. Sin embargo, es alentador observar que todos reconocen la presencia de recursos digitales y su utilización en algún grado. Esto evidencia la posibilidad de un potencial para mejorar y ampliar el uso de las herramientas digitales en la enseñanza y desarrollo de la escritura.

En lo referido a la frecuencia de uso de estos recursos digitales, un 57,1% de la muestra específica considera que hace uso de las herramientas digitales siempre que puede; un 14,3% las utiliza casi siempre; otro 14,3% los emplea alguna vez para innovar; y un 14,3% contempla que casi nunca pueden usarlas ya que es imposible trabajar este tipo de recursos digitales con su alumnado.

¿Con qué frecuencia utilizas herramientas tecnológicas o medios digitales en tus clases de inglés?
7 respuestas



Figura 11: Resultado del cuestionario a los docentes.

Por ende, basándonos en la información proporcionada se puede concluir que existe una proporción significativa de profesionales que están aprovechando activamente las herramientas digitales en su práctica educativa. No obstante, hay un grupo más reducido pero aún considerable que está integrando de manera frecuente estas herramientas en su trabajo, lo que demuestra un compromiso con su uso. Asimismo, un segmento de los docentes encuestados reconoce el valor de la innovación y la experimentación con recursos digitales, aunque no los utilice de forma constante. Sea como fuere, hay un sector que revela un desafío o barrera percibida en la integración de herramientas digitales en el contexto educativo específico de estos profesionales. En resumen, estos resultados destacan la importancia de proporcionar apoyo y recursos adecuados para promover el uso efectivo de herramientas digitales en la educación y abordar las barreras existentes para su adopción generalizada.

Estrictamente relacionado a estos antecedentes, una mayoría absoluta de la muestra seleccionada opta por la gamificación como método a través del cual incorporar dichos medios digitales. Por ello, los docentes encuestados hacen uso de juegos interactivos en aplicaciones como *Kahoot* y *Quizizz*. Del mismo modo, buscan realizar actividades interactivas en las que aprendan sobre la estructura y características lingüísticas de un tipo de texto en concreto. Asimismo, la gran parte de los seleccionados para el cuestionario toman en consideración las redes sociales como método para involucrar al estudiantado. Por lo tanto, hacen uso de aplicaciones como *YouTube* o aquellas que simulen redes sociales en las que puedan escribir mensajes de texto de extensión corta.

En lo que respecta a su postura acerca del uso de las TIC en la producción escrita para los estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje del idioma, un 57,1% sostiene que sin lugar a dudas es algo beneficioso; mientras que el 42,9% opina que puede ser una buena opción pero no les convence; a su vez, no hay ningún segmento de la muestra que se muestre en contra de la implementación de las TIC en este proceso enseñanza-aprendizaje en la destreza que nos concierne.

¿Crees que el uso de las TIC en la producción escrita del inglés puede ser beneficioso para los estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje del idioma?

7 respuestas

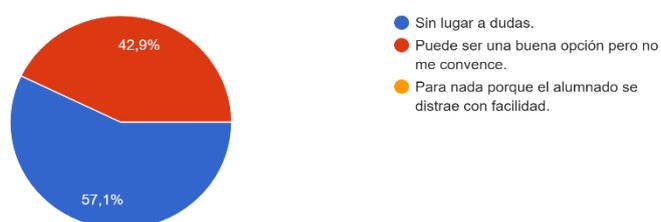


Figura 12: Resultado del cuestionario a los docentes.

Como se puede apreciar, un porcentaje significativo de los participantes ve el valor y los beneficios de utilizar las TIC en este contexto. Sin embargo, una parte de la muestra tiene una opinión más cautelosa ya que aunque opinan que las TIC pueden ser una buena opción, no están convencidos por completo. Esto sugiere que hay un grupo que reconoce el potencial de las TIC, pero puede tener dudas o reservas sobre su eficacia o adecuación en el contexto específico de la destreza en cuestión. Asimismo, el que no haya ningún segmento de la muestra en contra de la implementación de las TIC nos hace pensar que hay una aceptación generalizada de las TIC como herramientas valiosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este ámbito. Por consiguiente, la ausencia de oposición directa a la implementación de las TIC indica un nivel general de aceptación y apertura hacia su uso en este contexto educativo. De la misma manera, esto apunta a que puede haber oportunidades para explorar y promover el uso efectivo de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la destreza en cuestión.

Siguiendo el mismo hilo temático pero con distinto enfoque, el 42,9% de los docentes encuestados sostiene que su alumnado se distrae con más facilidad hacia la producción escrita del inglés después de incorporar las TIC en su enseñanza; otro 42,9%

revela que sus estudiantes se encuentran más interesados en las clases; mientras que el 14,3% manifiesta que todo sigue igual en sus horas lectivas destinadas a la composición escrita. Una vez más, es notorio subrayar que ningún segmento de la muestra no ha podido implementar en algún momento las TIC en su enseñanza de carácter escrita.

¿Has notado algún impacto en el interés y la motivación de los estudiantes hacia la producción escrita del inglés después de incorporar las TIC en tu enseñanza?
7 respuestas

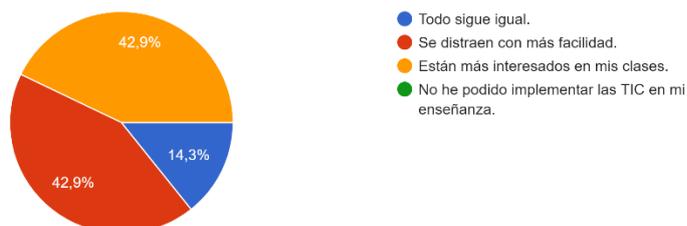


Figura 13: Resultado del cuestionario a los docentes.

De los datos proporcionados, podemos inferir que, para una parte de este grupo de profesores, la introducción de las TIC puede generar una mayor distracción en los estudiantes en el contexto de la producción escrita en inglés. Del mismo modo, la otra porción de la muestra considera que la integración de las TIC ha despertado un mayor interés por parte de los estudiantes, lo que puede influir positivamente en su participación y compromiso en la producción escrita del inglés. Sin embargo, un pequeño porcentaje minoritario indica que la introducción de las TIC no ha tenido un impacto notable en la producción escrita del inglés en términos de distracción o interés de los estudiantes. No obstante, ningún segmento de la muestra informa que no ha podido implementar en algún momento las TIC en su enseñanza de carácter escrita. Esto sugiere que, en general, los profesores tienen acceso y capacidad para utilizar las TIC en el ámbito de la enseñanza de la producción escrita del inglés. En consecuencia, estos resultados resaltan la importancia de considerar el impacto de las TIC en el aprendizaje de la producción escrita y la necesidad de abordar los desafíos relacionados con la distracción para optimizar su uso en el contexto educativo.

Siguiendo una perspectiva más resultadista académicamente, el 71,4% del profesorado estima que el uso de medios digitales ha mejorado la producción escrita en algunos casos pero de forma esporádica; por otro lado, un 28,6% tiene una postura

positiva respecto al rendimiento de sus alumnos tras la inclusión de herramientas o medios digitales; también, es digno de mención que ninguna sección de la muestra sostiene que el rendimiento en la producción escrita de sus estudiantes no puede mejorar con el uso de medios digitales.

¿Consideras que el uso de herramientas tecnológicas o medios digitales ha mejorado la producción escrita de los estudiantes en su clase de inglés?

7 respuestas

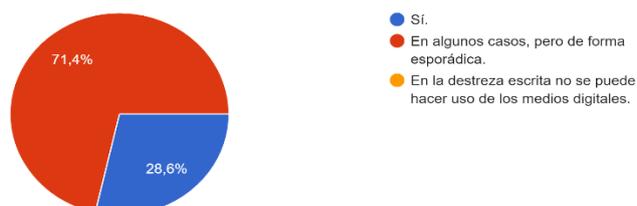


Figura 14: Resultado del cuestionario a los docentes.

En consonancia con la información previamente proporcionada, la mayoría del profesorado de la muestra sugiere que la incorporación de herramientas o medios digitales ha tenido un impacto positivo en la producción escrita en ciertos momentos, pero no de manera constante o generalizada. En cambio, el porcentaje minoritario de docentes indica que han experimentado mejoras consistentes en la producción escrita de sus estudiantes gracias al uso de medios digitales. Asimismo, el hecho de que no haya profesores que nieguen la mejora de rendimiento indica una aceptación generalizada de que los medios digitales tienen el potencial de mejorar el rendimiento en la producción escrita, aunque los resultados puedan variar entre los docentes. Por consiguiente, vale la pena resaltar la importancia de continuar explorando y promoviendo el uso efectivo de los medios digitales en el desarrollo de la destreza escrita de los estudiantes.

A continuación, adoptando una postura autocrítica por parte de los profesores de la muestra seleccionada, el 28,6% hace uso de las redes sociales para seguir aprendiendo sobre la utilización de los medios digitales; un 28,6% utiliza blogs y sitios webs especializados para seguir actualizándose en este contexto educativo; otro 28,6% emplea su tiempo en cursos en línea; mientras que el 14,3% de los profesores encuestados prefiere asistir a eventos y conferencia en los que se pongan de manifiesto nuevas herramientas digitales que permitan el desarrollo de cualquier tipo de destreza. Bajo mi punto de vista, me parece significativo que no se eligieran las opciones de

grupos de discusión, aprendizaje a través del alumnado o la de no utilizar ninguno de los recursos mencionados anteriormente. Especialmente sorprendente fue la no elección por parte los estudiantes porque son estos con quienes los docentes están en constante contacto y de quienes pueden aprender directamente sin tener que hacer uso de su tiempo libre.

¿Qué recursos utilizas para seguir aprendiendo y actualizándote en el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

7 respuestas

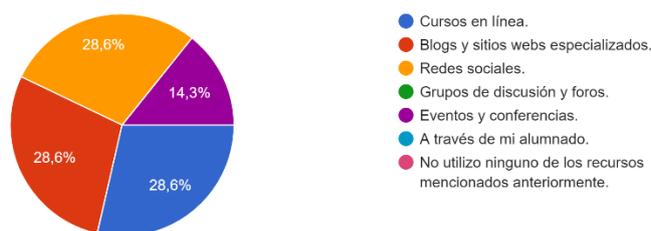


Figura 15: Resultado del cuestionario a los docentes.

Los resultados obtenidos demuestran un interés activo en mantenerse actualizados y adquirir nuevos conocimientos en este ámbito. Asimismo, los datos sugieren que existe una oportunidad para explorar y promover estrategias de aprendizaje y actualización que involucren a los estudiantes de manera más activa, aprovechando su experiencia y conocimientos en el uso de medios digitales. Además, sería relevante fomentar la creación de espacios de discusión y reflexión entre los docentes, para intercambiar ideas y buenas prácticas en el uso de herramientas digitales en el contexto educativo.

Tras conocer los desasosiegos y opiniones del alumnado y del equipo docente de la muestra seleccionada, seguidamente nos centramos en la opinión del alumnado tras la realización de las dos actividades escritas. No se puede obviar la finalidad de ambas composiciones escritas: una tenía como objetivo proseguir una estructura claramente definida y guiada, siguiendo una forma de enseñanza tradicional sin el uso de ningún tipo de TIC; por el contrario, en la segunda actividad imperaba el uso de los medios digitales y de una libertad absoluta en cuanto a la estructura y disposición de la redacción.

Por ello, se consideró capital comparar ambas actividades escritas en un cuestionario el cual nos reportará una serie de datos cuantitativos y cualitativos en los que se podrá observar el aspecto diferencial de ambas tareas con carácter textual.

Como punto de partida, se ha de referenciar al gusto preferencial de la muestra. Por consiguiente, un 45,5 % del grupo seleccionado admite que no tiene una preferencia clara sobre cuál de las dos actividades les gustó más; por otra parte, un 40,9% confiesa que prefirió más el segundo escrito; mientras que un 13,6 % reconoce que les agradó de una mayor manera la primera actividad escrita.



Figura 16: Resultados del cuestionario 2.

A través de la información recabada, podemos inferir que existe un porcentaje considerable de personas que no pueden decidir entre ambas opciones y consideran que ambas actividades tienen méritos similares. Sin embargo, otro porcentaje significativo de la muestra manifiesta que la segunda actividad tuvo elementos o características que la hicieron más atractiva o interesante. Asimismo, una minoría muestra más satisfacción o preferencia en la primera actividad en comparación con la segunda.

Dirigiendo nuestra atención hacia el empleo de herramientas digitales, el 54,5% alega que tal vez el uso de medios digitales les permitió ser más creativos/as en sus producciones escritas; no obstante, el 31,8% asevera rotundamente que pudieron hacer uso de su creatividad con las herramientas digitales proporcionadas en la segunda actividad; a su vez, el 13,6% muestra una negación rotunda en cuanto al impacto del uso de medios digitales en el fomento de su creatividad en la producción escrita, por lo que sostienen que no se observa una notable diferencia en este aspecto.

¿Crees que el uso de herramientas digitales para escribir en inglés te permitió ser más creativo/a en tu producción escrita?
22 respuestas

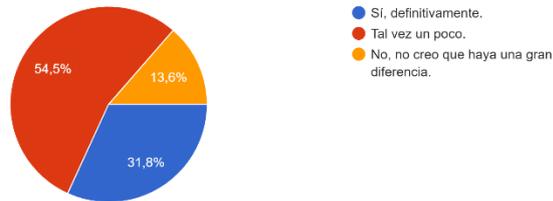


Figura 17: Resultado el cuestionario 2.

En términos generales, podríamos destacar que para la mayoría del grupo, el uso de herramientas digitales podría haber tenido un impacto positivo en su capacidad para expresar su creatividad, aunque no lo consideran como un factor determinante. Al mismo tiempo, un grupo considerable de participantes percibió que el uso de medios digitales tuvo un efecto positivo y directo en su capacidad para ser creativos en su producción escrita. Sin embargo, un pequeño grupo de participantes no considera que el uso de herramientas digitales haya influido en su capacidad para expresar su creatividad en sus escritos.

Siguiendo este hilo temático referente a las herramientas digitales, un 54,5% de la muestra expresa que posiblemente les agradaría utilizar medios digitales similares a los utilizados en la segunda actividad; el 45,5 % afirma encarecidamente el uso de dichas herramientas digitales para futuras actividades. Finalmente, cabe destacar que no hay ningún fragmento de la muestra al que no le complacería emplear herramientas innovadoras en la destreza escrita.

¿Te gustaría utilizar más a menudo alguna herramienta digital parecida a la de la segunda actividad?
22 respuestas

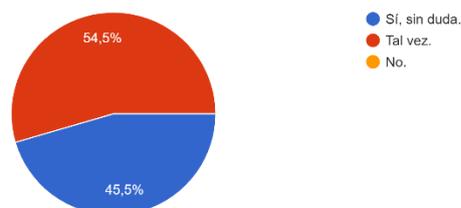


Figura 18: Resultado del cuestionario 2.

Acorde a los datos proporcionados, se muestra un interés y una predisposición por parte de un porcentaje considerable de participantes para emplear herramientas digitales en futuras actividades. Si bien no expresan un deseo rotundo, demuestran una apertura a explorar el uso de estas herramientas. Asimismo, aquellos participantes cuyo porcentaje es significativo consideran que estas herramientas son beneficiosas y desean utilizarlas activamente en el futuro. Como se ha mostrado con anterioridad, no hay ningún fragmento de la muestra al que no le complacería emplear herramientas innovadoras en la destreza escrita. Esto sugiere que existe un consenso generalizado dentro de la muestra en la aceptación y aprecio por el uso de herramientas innovadoras en el ámbito de la escritura. Por ende, se produce una receptividad general hacia el uso de herramientas digitales y una disposición hacia la innovación al querer explorar nuevas opciones en este campo.

A través de una reflexión constructiva, el 68,2% de los encuestados atestigua que dejaría ambas actividades propuestas sin modificación; también, un 22,7% sostiene que no realizaría ninguna modificación ni realizaría ninguna mejora; finalmente un 9,1% de la muestra afirma querer refinar algún aspecto de las tareas sugeridas. Este fragmento sostiene que les hubiera gustado alguna explicación más en detalle sobre las características del *essay* ya que puede que haya personas que traten este tipo de escrito como un texto informal. Asimismo, a esta sección del grupo le hubiera gustado dejar claro que el uso de contracciones es informal, además de querer hacer énfasis sobre el uso de diversos conectores.

¿Mejorarías algo sobre alguna de las dos actividades que hemos trabajado en el aula?
22 respuestas

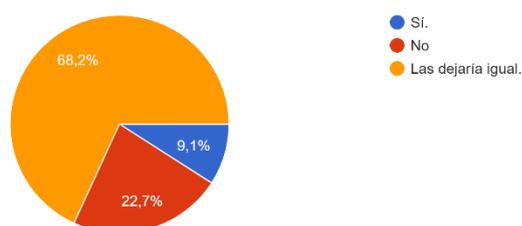


Figura 19: Resultado del cuestionario 2.

En consecuencia, a partir de la siguiente información recolectada podemos manifestar que la mayoría de los participantes considera que las actividades son adecuadas y no ven la necesidad de hacer cambios o mejoras en ellas. Asimismo, un grupo significativo afirma categóricamente que las actividades son satisfactorias tal como están y no ven ninguna área en la que se pueda mejorar. Sin embargo, hay participantes que identifican aspectos específicos en las actividades que consideran que podrían mejorarse o refinarse para obtener un mejor resultado. Dichas sugerencias de mejora se han explicado con anterioridad.

En lo que respecta al trabajo de la destreza escrita, el 68,2% de los encuestados aseguran que esta competencia escrita se ha practicado lo suficiente; del mismo modo, un 27,3% opina que se ha trabajado arduamente; mientras que un 4,5% confiesa que se ha puesto en práctica con poca frecuencia. Sea como fuere, es relevante subrayar que ninguna porción del grupo seleccionado sostiene que no se ha trabajado la destreza correspondiente.



Figura 20: Resultado del cuestionario 2.

Acorde a la información recopilada, la mayoría de los participantes considera que se ha dedicado un nivel adecuado de práctica y trabajo a esta destreza escrita. Además, un grupo considerable de participantes percibe un esfuerzo considerable y una dedicación significativa en el desarrollo de esta habilidad. Por otro lado, hay participantes que sienten que se ha prestado menos atención o dedicación a esta destreza y desean una mayor práctica. Asimismo, como se ha mencionado previamente, al ningún fragmento del grupo seleccionado considera que no se ha trabajado la destreza correspondiente se indica que todos los participantes reconocen que se ha llevado a cabo un esfuerzo y una práctica, independientemente de la cantidad percibida.

Centrándonos en un enfoque metodológico, el 40,9% del alumnado seleccionado considera que la forma de trabajar la destreza escrita en el aula les ha resultado indiferente; otro 40,9% contempla como divertido los métodos empleados para la práctica de la destreza que nos concierne. Asimismo, un 13,6% de los encuestados estima como innovadoras las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia escrita; por último, un 4,5% de la muestra delibera como aburrida la metodología utilizada para el trabajo de la habilidad escrita.

¿Cómo crees que ha sido para ti la forma de trabajar la destreza escrita en el aula?
22 respuestas

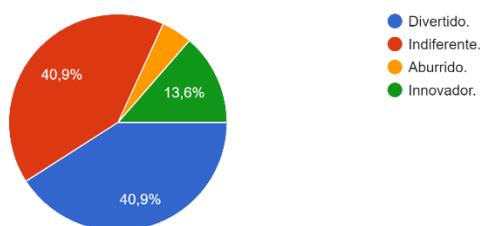


Figura 21: Resultado del cuestionario 2.

Por tanto, de los datos obtenidos, podemos inferir que un porcentaje significativo de los encuestados no tiene una opinión clara o no experimenta una preferencia particular hacia los métodos utilizados para la práctica de la destreza escrita. En la misma proporción un número considerable de participantes encuentra placer o disfrute en la forma en que se aborda y trabaja esta habilidad en el aula. Además, un porcentaje menor pero aún significativo de participantes percibe las actividades como novedosas o creativas en su enfoque, lo cual puede generar interés y motivación adicional. Por último, una minoría encuentra poco atractiva o motivante la forma en que se aborda y trabaja esta destreza en el aula.

Siguiendo el mismo hilo metodológico, el 95,5% de los encuestados aseveran que indudablemente ha habido contextualización en ambas actividades; por el contrario, un 4,5% cree que no se ha producido de manera suficiente una contextualización de las actividades. Una vez más, es notorio resaltar que ninguna porción de la muestra seleccionada considera que dicha contextualización ha sido inexistente.

¿Crees que ha habido contextualización en ambas actividades ("writings")?
22 respuestas

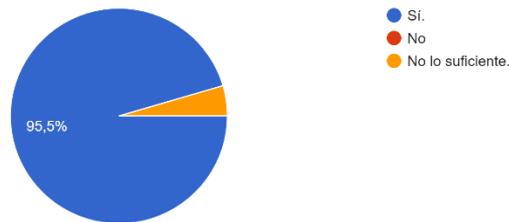


Figura 22: Resultado del cuestionario 2.

A partir de estos datos, podemos indicar que la mayoría de los participantes reconoce y percibe la presencia de elementos contextuales relevantes en las actividades propuestas. La contextualización les permite relacionar las actividades con situaciones reales o relevantes, lo que puede facilitar la comprensión y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Aún así, hay participantes que consideran que se debería haber incorporado más información o elementos contextuales en las actividades para una mejor comprensión y aplicación. Sea como fuere, se cree que todos los participantes reconocen que se ha realizado un esfuerzo por brindar cierto grado de contextualización en las actividades propuestas.

En lo que respecta a la utilidad de las actividades escritas realizadas, el 31,8% del grupo seleccionado afirma que las actividades les han resultado más útiles de lo que esperaban, lo cual indica que superaron sus expectativas iniciales; un 22,7% considera que las actividades han sido bastante útiles; del mismo modo, otro 22,7% de los encuestados sostienen que las actividades escritas resultaron sumamente beneficiosas. Estos porcentajes reflejan un alto nivel de utilidad percibida por parte de un gran segmento de la muestra. No obstante, un 18,2% de los participantes considera que las actividades han sido poco útiles, lo que sugiere que hay margen de mejora en este aspecto. Por otro lado, una minoría del 4,5% no ve ninguna utilidad en dichas actividades. Estos resultados destacan la importancia de analizar las necesidades y expectativas individuales de los participantes para mejorar la relevancia y efectividad de las actividades propuestas.

¿Les ha resultado útil las dos actividades ("writings")?
22 respuestas

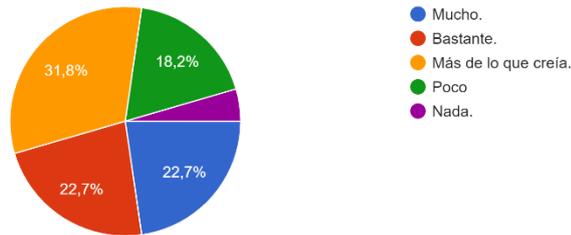


Figura 23: Resultado del cuestionario 2.

En relación a la anterior pregunta, el 72,7% de los encuestados asevera que la primera actividad escrita, en la que no se hace uso de ningún tipo de las TIC, demostró ser de más provecho que la segunda actividad escrita, en la que se destaca el uso de un medio digital. Por el contrario, un 27,3% del grupo seleccionado sostiene que la segunda actividad escrita mostró ser más beneficiosa que la primera.

¿Cuál de las dos consideras más útil?
22 respuestas

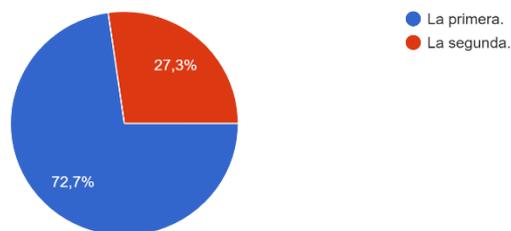


Figura 24: Resultado del cuestionario 2.

La muestra seleccionada perteneciente al 72,7% justifica que la primera actividad permitió a los estudiantes expresarse de manera más libre y les brindó la oportunidad de aprender más sobre el tema en discusión. Asimismo, esta primera actividad llevó a una reflexión más profunda sobre las consecuencias de las acciones individuales en el futuro y la importancia de cambiar actitudes.

En cambio, el grupo perteneciente al 27,3% consideró que la segunda actividad fue más creativa, dinámica y rápida de realizar, lo que la hizo más accesible y entretenida para algunos participantes. Del mismo modo, contemplaron que con la

creación de contenido para redes sociales se fomentó el uso de la tecnología y de la practicidad puesto que utilizan este tipo de medios de forma cotidiana. Además, valoraron la posibilidad de investigar sobre la temática a escribir lo que les permitió encontrar soluciones y amplió el conocimiento de los participantes.

En resumen, las opiniones varían, pero podríamos generalizar en la idea de que el primer escrito dio lugar a una libertad de expresión mayor por lo que fue considerado más adecuado y útil. A pesar de esto, la segunda actividad fue considerada más creativa y rápida de ejecutar ya que fue una propuesta que se basaba en la utilidad práctica de los conceptos de la temática correspondiente.

Una vez expuestos todos los resultados cuantitativos y algún dato cualitativo de la encuesta, es conveniente enfocarse en las observaciones directas a través de las cuales podemos obtener datos de primera mano, validar otras fuentes de información, capturar detalles y matices, generar conocimiento inédito y enriquecer el análisis. Asimismo, se buscará ofrecer un dato cuantitativo bastante significativo a través de una tabla ilustrativa en la que se compare la nota de cierto alumnado del grupo seleccionado en ambos escritos en el que se observe si el empleo de herramientas digitales impulsa o dificulta su rendimiento académico. A partir de ahí, se presentará una síntesis breve de las calificaciones obtenidas.

Durante la realización de mi TFM, pude observar directamente el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula. En cuanto al equipamiento tecnológico, es evidente que el alumnado hace uso de dispositivos electrónicos como ordenadores y móviles, así como de una pizarra interactiva.

Sin embargo, a pesar de contar con estas innovaciones tecnológicas, pude constatar que el uso de las TIC no se realiza de manera correcta ni se aprovecha su potencial completo. En el grupo observado, se limitaban a hacer uso de esta pizarra interactiva para introducir vídeos educativos y realizar actividades tipo *Kahoot* como métodos de gamificación. Bajo mi propia experiencia, debo señalar que erróneamente se piensa que al utilizar estas herramientas de esta manera, ya se está produciendo un impacto significativo de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación al trabajo de mi destreza escrita en particular, debo mencionar que no pude observar un uso efectivo de las tecnologías para trabajar esta competencia. Lamentablemente, solo pude basarme en los datos recopilados y en las observaciones realizadas en mi situación de aprendizaje. No se implementaron actividades específicas

que aprovecharan plenamente las TIC para mejorar la producción escrita en inglés del alumnado.

En lo que respecta a las dos actividades propuestas de mi situación de aprendizaje impartida en el grupo de la muestra, debo hacer algunas anotaciones. En primer lugar, durante la observación directa de la muestra, pude notar que el grupo tiende a inclinarse hacia una actitud conservadora en cuanto al uso de las TIC en la destreza escrita. Los estudiantes parecen estimar que la producción escrita debe enseñarse a través de medios tradicionales pero con una mejor contextualización. Asimismo, muchos parecen conformarse con que los medios digitales se limiten a la visualización de vídeos a través de la plataforma de YouTube y con que se les enseñe a escribir a través de alguna aplicación innovadora que involucre a la escritura.

A pesar de esto, considero que la muestra se adapta bien a la empleabilidad de este tipo de medios digitales puesto que, al introducir mi segunda actividad, se les notaba entusiasmados y realizando la tarea correspondiente con una eficacia implacable. Aun así, pude denotar que este grupo muestra una preferencia por una enseñanza tradicional y a la antigua, donde se enfatiza más en los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura. Asimismo, algunos de ellos recalcaron que si quieren mejorar la competencia escrita debían basarse en *writings* escritos a mano, lo que puede reflejar resistencia o falta de interés en explorar otras formas más innovadoras de utilizar las TIC en este ámbito.

Con la primera actividad escrita se puso en evidencia una cierta comodidad con las prácticas tradicionales. Los estudiantes están tan acostumbrados a las metodologías tradicionales de enseñanza de la destreza escrita que, cuando se les presenta algo diferente, les parece extraño y sienten que no se está abordando adecuadamente esta habilidad. Del mismo modo, es notorio observar que se produce una tendencia por parte del alumnado a considerar las TIC como complementos superficiales o meros entretenimientos en lugar de aprovechar su potencial para mejorar y enriquecer la destreza escrita en inglés. Esta actitud puede ser un obstáculo para la adopción de nuevos medios digitales que pueden mejorar la destreza escrita de los estudiantes. Por tanto, es importante fomentar un ambiente de apertura y flexibilidad, donde se promueva la exploración de enfoques alternativos. Estos recursos digitales pueden crear un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

A continuación, se mostrará una tabla ilustrativa en la que se reflejen los resultados de ambos escritos por parte de un fragmento del grupo seleccionado. No se elige a la totalidad del grupo ya que no todos hicieron entrega de ambas tareas. Por tanto, esta observación se basará en aquellos que pusieron a disposición ambos escritos. A modo de anotación, es necesario recordar que los alumnos/as participantes permanecerán en el anonimato y se les darán nombres de referencia (alumno 1, alumno 2).

Nombre	Calificación primer escrito	Calificación segundo escrito
Alumno 1	6	8,5
Alumno 2	7	8
Alumno 3	8,5	10
Alumno 4	10	10
Alumno 5	10	10
Alumno 6	10	10
Alumno 7	6	6,5
Alumno 8	9	8
Alumno 9	9	9
Alumno 10	7,5	9
Alumno 11	7	7
Alumno 12	6	6

Tabla 2: Resultados de ambos *writings* de la clase de 4º de la ESO.

En términos generales, se muestra una mejora significativa del rendimiento académico del alumnado seleccionado. Estos datos tienen un carácter resultadista, por lo que se puede concluir que la introducción de recursos digitales fomenta la mejora de la producción escrita del idioma. No obstante, hay excepciones en las que, como se puede observar, el rendimiento declina ligeramente.

En síntesis, el grupo seleccionado muestra una actitud conservadora hacia el uso de las TIC en la destreza escrita. Sin embargo, su rendimiento académico se impulsa cuando se hacen uso de este tipo de herramientas digitales. Asimismo, estas observaciones directas evidencian la necesidad de una mayor formación y actualización de los docentes en cuanto al uso adecuado de las TIC en el aula. Aunque existen recursos tecnológicos disponibles, es fundamental que los docentes exploren y utilicen de manera más amplia las herramientas digitales para potenciar el desarrollo de habilidades escritas en los estudiantes.

8. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS

En el presente estudio, se llevó a cabo una investigación acerca del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la producción escrita del inglés durante el proceso enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis de los resultados obtenidos, cabe destacar una serie de aspectos que adquieren relevancia tras el recuento de información.

Por consiguiente, la muestra seleccionada para el estudio, compuesta por estudiantes con un enfoque tradicional y conformista hacia la destreza escrita, ha evidenciado ciertas reticencias hacia el uso de medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se fundamenta en la idea de que algunos participantes consideran los medios digitales principalmente como medios de entretenimiento, en lugar de herramientas de aprendizaje.

A pesar de ello, se ha constatado que con la implementación de las TIC se produce una mejora significativa en su rendimiento académico en la producción escrita del inglés. Del mismo modo, se ha observado una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje por lo que podríamos deducir que los recursos digitales han proporcionado a los estudiantes una herramienta enriquecedora para poder investigar sobre temas que desconocen, además de impulsar sus habilidades lingüísticas referentes al inglés.

En cuanto a la primera actividad, que prescindió del uso de medios digitales, los participantes de la muestra reconocieron su enfoque más didáctico, ya que les permitía demostrar su habilidad para componer por escrito. Además, resaltaron la libertad de expresión como la principal virtud de esta actividad, mientras que en la segunda actividad se fomentaba la creatividad.

Por ello, la implementación de las TIC en la actividad escrita ha demostrado ser una estrategia efectiva que estimule al alumnado. En consecuencia, a pesar de la inicial resistencia y la preferencia por medios tradicionales, es necesario seguir explorando y adaptando estrategias que combinen de manera efectiva los medios digitales y tradicionales, fomentando así un entorno educativo estimulante para los estudiantes.

Respondiendo a los objetivos principales de este estudio, podemos afirmar categóricamente que los resultados obtenidos respaldan la idea de que el uso de las TIC en la producción escrita del inglés durante el proceso enseñanza-aprendizaje puede conducir a una mejora en el rendimiento académico.

9. CONCLUSIONES GENERALES

Tras haber discernido con detenimiento los diversos resultados obtenidos de nuestra investigación, debemos tomar en consideración una serie de aspectos definitorios que nos van a ayudar a ensamblar una culminación del estudio realizado. Para comenzar, hay que tener en cuenta el propósito de este proyecto, el cual ha sido mostrar los beneficios que pueden tener las herramientas digitales en la consecución del desarrollo de las habilidades escritas del inglés en el alumnado.

La escritura y la interacción escrita desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en el intercambio de ideas en diversos ámbitos de la vida. Además, se ha evidenciado que las TIC ofrecen a los estudiantes acceso a un conjunto diverso de herramientas y recursos que facilitan la práctica y mejora de sus habilidades de escritura. Asimismo, a la hora de trabajar el inglés se debe impartir una enseñanza holística en la que la educación se produzca de manera integral, considerando a la persona como un todo: mente, cuerpo y espíritu.

Siguiendo esta finalidad propedéutica, se debe conectar la enseñanza de la destreza escrita con temas caleidoscópicos que fomenten la incorporación de elementos multimedia, como imágenes, videos y enlaces a recursos en línea. Esto puede resultar en un mayor compromiso por parte de los estudiantes, lo que a su vez puede conducir a una mejora en la calidad de sus producciones escritas.

Dicho avance se refleja en los resultados académicos que se procederán a enumerar a continuación. En el grupo elegido para el estudio se produce una mejora en lo referente a las dos actividades. Aun así, el alumnado de la muestra seleccionada considera que aprende de una forma más eficiente a través de los medios tradicionales, ya que tienden a asociar el uso de medios digitales con entretenimiento. Asimismo, me gustaría destacar que los estudiantes de este grupo seleccionado para el proyecto de investigación creen que las TIC son interesantes y que tal vez se deberían emplear más, pero no tienen una opinión del todo formada y definitiva.

Sea como fuere, es importante destacar que, con dichos resultados recopilados, no se puede generalizar ni establecer un patrón común para todos los centros educativos. Aun tratándose de un grupo seleccionado, solo podemos concluir algunas conductas que se repiten en esa muestra en particular. Sea como fuere, lo que sí se debe tomar en consideración es la importancia de adaptarse al contexto de cada centro puesto que no

todos los IES cuentan con TIC desarrolladas ni pueden hacer uso de medios digitales ya sea por problemas monetarios de la institución o por normativa del propio centro. De cualquier forma, lo que queda reflejado con este estudio es que se debe intentar fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de forma coherente y eficaz.

Sin embargo, también ha quedado constatado que en la actividad propuesta haciendo uso de las TIC se fomentaba la creatividad pero al mismo tiempo no fue tan didáctica como la primera en términos de desarrollar las habilidades correspondientes de la destreza escrita. Por consiguiente, esto nos traslada hacia el pensamiento generalizado de la muestra la cual mayoritariamente considera que la primera actividad les permitía expresarse de forma más extensa y compartir su sentir sin ningún tipo de limitaciones y contexto.

Por tanto, a pesar de comprobar que las TIC fomentan el proceso de investigación acerca del contenido que se va a escribir, el fragmento mayoritario de la muestra estima que no se debe abusar del uso de medios digitales puesto que sienten que de alguna manera este aspecto limita su libertad de expresión. En consecuencia, es la labor del docente tratar de guiar a su estudiantes en este tipo de actividades de escritura enriquecidas por las TIC, ya que el objetivo de la docencia no se basa en el saber sino en provocarlo.

En lo que respecta a las producciones escritas, es bastante inquietante observar que el alumnado realiza una valoración superficial de los escritos, puesto que su enfoque se centra más en la disposición del texto y su estructura en lugar de poner atención al contenido y a la habilidad para utilizar el lenguaje de manera adecuada.

En definitiva, este estudio ha revelado que las TIC tienen un impacto significativo en la producción escrita durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Aun así, el acceso desigual a la tecnología y la brecha digital pueden exacerbar las desigualdades educativas y limitar la participación equitativa de todos los estudiantes en actividades de escritura enriquecidas por este tipo de herramientas digitales. Por ello, se necesitarían de más muestras con las que realizar una comparación y observar, si en igualdad de condiciones, la gran parte del estudiantado puede maximizar los beneficios que estas tecnologías pueden aportar al desarrollo de las habilidades de escritura.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, C., y Bachman, L. (2000). *Assessing Vocabulary*. New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Aterrosi, A. (2005). “*Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú*”. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_19.pdf
- Beare, K. (04 de 02 de 2019). *ThoughtCo*. Obtenido de ThoughtCo.: <https://www.thoughtco.com/what-is-text-organization-1212401>
- Becerra, R. (2018). *Folil mapudungun: Organización de un método con enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche*. Alpha (Osorno), (46), 89-110. doi: 10.4067/S0718-22012018000100089
- Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Actas del IV taller ELE e Interculturalidad Instituto Cervantes de Orán, 112-120.
- Bosada, M. (2020, mayo 27). Entrevista con Rafael Bisquerra y Nuria Pérez. Educaweb. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>
- Braddock, R., R. Lloyd-Jones y L. Shoer (1963). *Research in written composition*, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Brown, D. H., y Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4 Psc ed.). Allyn y Bacon.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España. Graó.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica*. Lingüística y Literatura. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia), (36), 20-21. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf%20?sequence=1

- Centro Virtual Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Clavel Martínez, A. (2012). *Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?* Mosaico, 30(4-10).
- Condemarín, M., y Chadwick, M. (2004). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967) *The significance of learner's errors*. International Review of Applied Linguistics, vol. 5 (161-170)
- Costa de Valencia. (2021). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de: <https://www.costadevalencia.com/blog/marco-comun-europeo-de-referencia>.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Farell, E., y Frederick, F. (2012). *Spanish and English Grammar*. New York, United States of America: McGraw-Hill.
- Fernández, M. (2006). *Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5(2), pp. 409-416. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Fernández López, M. S. (1991). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE. Tratamiento didáctico. En *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 147-154). León: Servicio de Publicaciones.
- Flotts, y otros. (2016). *Aportes para la Enseñanza de la Escritura*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Linda, F., y Hayes, J. (1980a). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2008). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- García, A. (2003). *Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural*. Redalyc, 17 (1), 179-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417111>
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge
- Graham, S., y Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, D.C., Estados Unidos: Alliance for Excellent Education. Recuperado de https://productioncarnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing process*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J., y Flower, L. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. En P. Mosenthal, L. Tamor, y S. Walmsley (Eds.), *Research on Writing: Principles and Methods* (pp. 206-220). New York: Longman Incorporation.
- Herrera Cubas, J. (1996). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito*. Estudio bidireccional inglés-español, español-inglés (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Hertzberg, K. (24 de 04 de 2018). *Grammarly blog*. Obtenido de Grammarly blog: <https://www.grammarly.com/blog/organization-tips-for-writers/>
- Horowitz, D. *What professors actually require: Academic tasks for the ESL Classroom*. *TESOL Quarterly*. 1986, vol. 20, núm. 3, p. 445 – 462.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching: Writing*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lavric, E. (2002). *¡Afortunadamente, los aprendices cometen y vuelven a cometer siempre los mismos errores!* Schmitt.

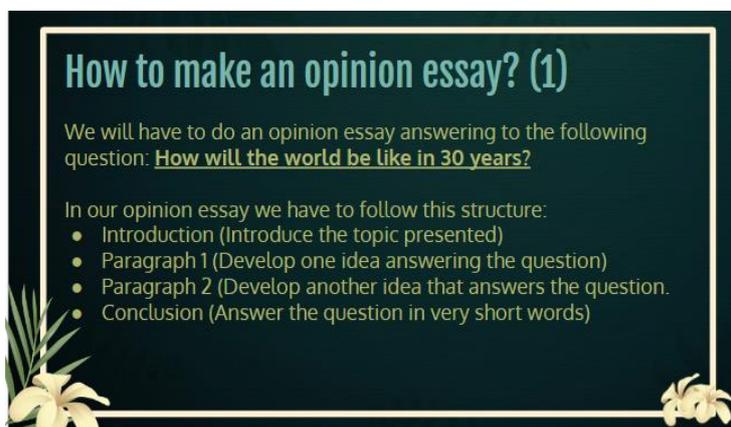
- Luna, A., Ortiz, F., y Rey, P. (2014). *El enfoque comunicativo inmerso en el aprendizaje del idioma inglés en ciencia de la computación*. Santiago, (134), 548-558. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/369898055/El-Enfoque-Comunicativo-en-El-Aprendizaje-Del-Idioma-Ingles-en-Ciencia-de-La-Computacion>
- Madrigal, M. (2008). *La Escritura como proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como segunda lengua*. *Filología y Lingüística*, 127-141. Obtenido de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14390/1653-24891SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín Peris, E. (s. f.). Diccionario de términos clave de E/LE. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Miller, R. (2014). *Introducing Vygotsky's cultural-historical psychology*. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, y M. Ferrari (Eds.). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 9-46). Cambridge, Reino Unido. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2014-42960-001>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). BOE-A-2020-12631. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Competencia lingüística. Recuperado el 19 de abril de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo/lo/mce/competencias-clave/linguistica.html>
- Molero, Perea C.M. y Barriuso, Lajo C. (sf). *¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE*. Bruselas: Instituto Cervantes de Bruselas.
- Nieto, L., y Ruiz, F., (2020). *Estudio de caso como estrategia para el desarrollo de la argumentación en docentes en formación*. *Educação e Pesquisa*, 46, 216-221. doi:10.1590/s1678-4634202046216221
- Niño, V. (2014). *Escribir a su alcance: lo que usted necesita saber para despertar la habilidad de redactar un texto*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, p.6986.

- Pennebaker, J. W. (2010). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma & Emotional Upheaval*. New Harbinger Publications.
- Pérez, C. (2015). *Expresión oral y escrita*. México, México: Trillas.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Perl, Sondra (1978). *Five writers writing: case studies of the composing processes of unskilled college writers*, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.
- Perl, S. (1979). *The composing processes of unskilled college writers*. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.
- Perl, S. (1983). *Understanding composing*. En J. Hayes, L. S. Bloom, y M. A. Paris (Eds.), *The Writer's Mind: Writing as a Mode of Thinking* (pp. 43-51). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Perl, S., y Egendorf, A. (1986). *The process of creative discovery: Theory, research and implications for teaching*. En D. McQuade (Ed.), *The Territory of Language: Linguistics, Stylistics, and the Teaching of Composition* (pp. 251-268). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Perl, S. (1984). *Understanding composing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Perl, S. (1994). *Felt Sense: Writing with the Body*. Utah State University Press.
- Raimes, Ann. (1994). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*. Vol. 25, p. 407 – 430.
- Rogers, H. (2005). *Writing System A Linguistic Approach*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing Ltd.
- Richards, J., y Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R., y Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2, 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)*. Málaga, España: Aljibe.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>

- Serrano, S. y Peña, J. (2003). *La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas*. Educere, 6 (20), 397-407. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19747/1/articulo6.pdf>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Houston, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Velasco, M., y Tabares, L., (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia, Perira. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71399434.pdf>
- Vergara Novoa, A. y Perdomo Cerquera, M.E. (2017). *Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida*. Forma y Función, 30(1), 117-155.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- White, E. (2010). *La Producción Escrita en Lengua Extranjera. Certificados en Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

11. ANEXOS

Anexo 1. Imágenes de la explicación de la primera tarea en la que no se hace uso de las TIC.



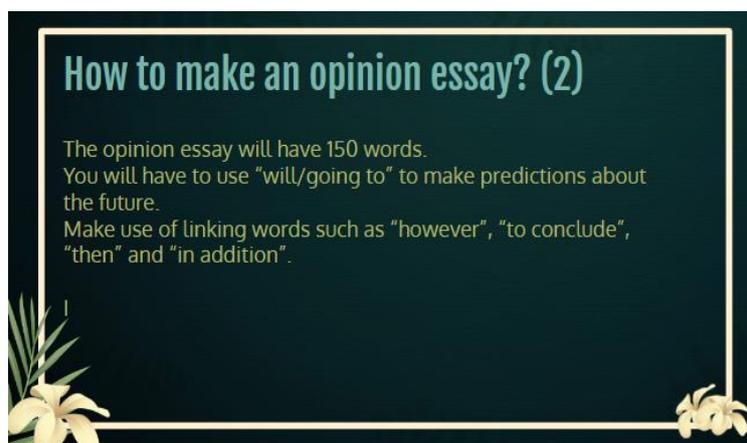
How to make an opinion essay? (1)

We will have to do an opinion essay answering to the following question: How will the world be like in 30 years?

In our opinion essay we have to follow this structure:

- Introduction (Introduce the topic presented)
- Paragraph 1 (Develop one idea answering the question)
- Paragraph 2 (Develop another idea that answers the question.)
- Conclusion (Answer the question in very short words)

The slide features a dark green background with a white border. The title is in a light blue font. The text is in a white font. There are decorative yellow flowers in the bottom corners.

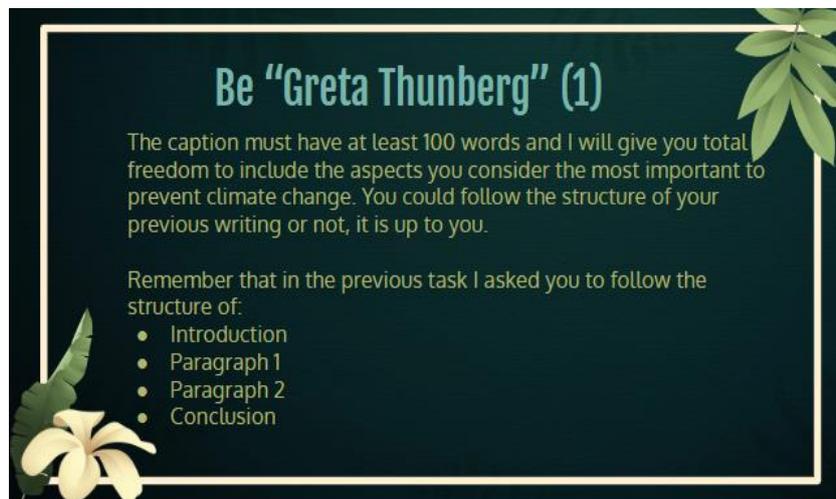


How to make an opinion essay? (2)

The opinion essay will have 150 words.
You will have to use "will/going to" to make predictions about the future.
Make use of linking words such as "however", "to conclude", "then" and "in addition".

The slide features a dark green background with a white border. The title is in a light blue font. The text is in a white font. There are decorative yellow flowers in the bottom corners.

Anexo 2: Imágenes de la explicación de la primera tarea en la que no se hace uso de las TIC.



Anexo 3: Link de la página web en la que tenían que elaborar el *fake social post*

<https://zeoob.com/generate-instagram-post/>

Anexo 4: Ejemplo de un fake social post en esta página proporcionado por mí.



Anexo 5: Primer cuestionario al alumnado.

https://docs.google.com/forms/d/1F3WE_CaN5XcPZ8kNVdXQ1g0wFU_1tsCSk_DkCBvevM/edit

Anexo 6: Cuestionario a los docentes.

https://docs.google.com/forms/d/1lk84pe5dxCZL2ppni8WTx6fmNivlA80wMuCeD_SbuxOc/edit

Anexo 7: Cuestionario final al alumnado comparando las dos actividades escritas; una sin hacer uso de las TIC y la otra sí.

https://docs.google.com/forms/d/1sAPdM5ifuXOGQhjVK4kXkRhF5hhLbINhrQdu_dZYV2Uk/edit