



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

**La expresión escrita en los sistemas presencial y
semipresencial del CELe, UAEM: encuentros y
desencuentros.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

Cintia Méndez Esquivel

**DIRECTORA DE TESIS:
M. en D.F. Christelle Annick Ferraris**

TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO

MAYO 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN PRESENCIAL VS. EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL.....	8
1.1 Concepto y evolución.....	8
1.2 Rasgos y características.....	11
1.2.1 El rol del maestro.....	
1.2.2 El rol del alumno.....	
1.2.3 Los espacios de enseñanza-aprendizaje.....	
1.3 Herramientas de enseñanza.....	
1.4 Ventajas y desventajas	
1.5 Educación presencial y semipresencial en el CELe, UAEM	
CAPÍTULO II: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.....	35
2.1 La Expresión escrita y su incidencia en el aprendizaje de lenguas.....	35
2.2 Herramientas de la expresión escrita.....	39
2.2.1 Herramientas en el sistema presencial.....	39
2.2.2 Herramientas en el sistema semipresencial.....	40
2.3 El proceso de apropiación de la habilidad expresión escrita.....	46
2.4 El rol del maestro y del alumno en el aprendizaje de la expresión escrita....	49
2.5 Formas de evaluación y retroalimentación en la expresión escrita.....	53
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.1 Metodología.....	58
3.1.1 Planteamiento del problema.....	59
3.1.2 Tipo de investigación.....	59
3.1.3 Objetivos.....	61
3.2 Contextualización del escenario.....	61
3.2.1 Sujetos.....	62
3.2.2 Muestreo.....	62
3.2.3 Escenario.....	63

3.3 Instrumentación.....	64
3.3.1 Cuestionario.....	64
3.3.2 Entrevista.....	69
3.3.3 Corpus.....	71
3.4 Triangulación de la información.....	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
4.1 Cuestionario.....	75
4.1.1 Hábitos y tiempos de escritura.....	77
4.1.2 Habilidades y práctica.....	79
4.1.3 Gustos y opinión.....	80
4.1.4 Cursos y motivaciones.....	82
4.2 Entrevistas.....	84
4.2.1 Entrevista profesor presencial.....	84
4.2.2 Entrevista profesor semipresencial.....	85
4.3 Corpus.....	87
4.3.1 Escritos presencial.....	87
4.3.2 Escritos semipresencial.....	90
4.3.3 Resultados generales.....	92
4.4 Discusión.....	94
4.5 Limitaciones de la investigación.....	101
CONCLUSIONES.....	103
REFERENCIAS.....	105
ANEXOS.....	111
Anexo A. Instrumentos	
A.1 Cuestionario	
A.2 Guía de entrevista profesor presencial	
A.3 Guía de entrevista profesor semipresencial	
A.4 Writing task 1: A formal e-mail	
A.5 Writing task 2: An informal e-mail	
Anexo B. Transcripciones	
B.1 Entrevista profesor presencial	

B.2 Entrevista profesor semipresencial

Anexo C. Criterios de evaluación

C.1 Código de corrección y evaluación de writings

C.2 Tabla de especificaciones para la evaluación
de writings en el CELe, UAEM

Anexo D: Corpus

D.1 Evidencia de writing del sistema presencial

D.2 Evidencia de writing del sistema semipresencial

INTRODUCCIÓN

La expresión escrita es una habilidad crucial para el aprendizaje y dominio de una segunda lengua. A medida que evolucionan los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas, herramientas y procesos de generación de textos de calidad también se van modificando y ajustándose a las necesidades de estudiantes y maestros.

Así en la búsqueda de nuevas modalidades de aprendizaje-enseñanza de una L2, se han propiciado nuevos entornos educativos que sobrepasan los límites del aula tradicional. La educación a distancia o virtual aplicada a la enseñanza del inglés ofrece posibilidades inimaginables para desarrollar la expresión escrita, aunque también nuevos retos para respaldar su efectividad.

En el Centro de Enseñanza de Lenguas de la UAEM, la educación semipresencial, ha posibilitado una nueva forma de enseñar, aprender y poner en práctica las habilidades para alcanzar la competencia comunicativa en inglés. Además de las bondades que ofrece esta modalidad, nos encontramos ante el desarrollo potencial de un nuevo perfil del profesor, del alumno y de sus prácticas.

Aunque el presente trabajo surgió a raíz de una inquietud personal, pensando originalmente en proponer alternativas para la mejora de la expresión escrita en la modalidad presencial del Centro, le siguieron cuestiones de carácter teórico, encaminadas a describir ambos sistemas y a sustentar teóricamente cómo se propicia y se practica la EE en ambas modalidades.

Con el surgimiento del CELe Semipresencial y la experiencia en la impartición de clases, surgieron las siguientes preguntas a partir de las cuales se desarrolló la investigación: ¿Cómo se propicia y practica la expresión escrita en las modalidades

presencial y semipresencial del CELe? ¿Qué factores inciden la práctica y la calidad de la EE en ambos sistemas?

Con base en lo anterior, en el desarrollo del primer capítulo, titulado *Educación presencial vs. Educación semipresencial*, se exponen los conceptos de educación a distancia, sus rasgos y características, herramientas, ventajas y desventajas, a fin de presentar de las diferencias entre ambos sistemas y determinar de qué manera se están propiciando las prácticas de EE en cada una.

En Enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, que constituye el segundo apartado, se hace una aproximación al proceso de la escritura, sus convenciones, formatos e implicaciones en su enseñanza, que permitieron establecer en capítulos posteriores la importancia que tiene éste en el dominio de la lengua inglesa y la manera en que se aborda en cada modalidad.

Por otra parte, el capítulo tercero, *Diseño de la investigación*, se ocupa de presentar los fundamentos metodológicos que sustentan la investigación, presentando el diseño de los instrumentos de levantamiento de datos y el tratamiento de la información.

Finalmente, en el capítulo cuarto, *Resultados de la investigación*, se hace el estudio de caso de las modalidades presencial y semipresencial del CELe, UAEM y se presentan las reflexiones finales sobre la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita en ambas modalidades, a fin de dejar un espacio abierto a futuras investigaciones.

Son tantas y tan amplias las implicaciones que aparecen con el sistema semipresencial de enseñanza-aprendizaje que se han generado profundos cuestionamientos sobre la efectividad del mismo. Y, por ello, se considera trascendental hacer un acercamiento a las prácticas de producción en ambas modalidades, con el propósito de describir cómo se propicia la expresión escrita en los aprendientes de la lengua inglesa.

Probablemente, el estudio planteado no resolverá las problemáticas debatidas con anterioridad por los investigadores; sin embargo, sí ofrece un acercamiento más fundamentado a la producción de textos en dos entornos distintos de aprendizaje en una misma institución educativa.

CAPÍTULO I:

EDUCACIÓN PRESENCIAL VS. EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL

“El blended learning se orienta hacia una nueva reconfiguración, un salto inevitable, signado por la convergencia. Esta evolución presupone la síntesis de las mediaciones pedagógicas y técnicas, haciendo imperceptibles las fronteras que las separa e inadmisibles el deslinde donde termina una y empieza la otra”. (Turpo; 2013: 2)

1.1 Concepto y evolución

En este capítulo se exponen los conceptos de educación presencial, educación a distancia y educación semipresencial, y se hace un recuento de cómo han cambiado dichas modalidades en los últimos años, con el objetivo de mostrar de qué manera inciden en la práctica docente, el aprendizaje y las implicaciones que han traído a la enseñanza de la escritura en una segunda lengua (L2).

Previo a la exposición de definiciones, es conveniente aclarar que la educación semipresencial (*Blended learning* o *BL* por su definición y siglas en inglés) es un modelo de reciente adopción en el ámbito educativo mexicano, por lo que la mayoría de los autores y conceptos se encuentran en constante modificación. Sin embargo, se presentarán las propuestas de los autores más reconocidos en el campo para, posteriormente, delimitar una definición propia.

Para comenzar, se parte de la diferenciación entre la educación tradicional y/o presencial y la educación a distancia. La primera concebida por Peters (2002: 45) como aquella que “utiliza una forma natural de interacción; hablar y escuchar en situaciones presenciales”; es decir, que se desarrolla de manera tradicional en un aula de clases, con grupos bien definidos y que atienden a un modelo educativo conocido e internalizado por la mayoría.

Por su parte, García (2002: 45-46) afirma que en la educación presencial:

El medio de transacción educativa e instruccional que no solamente está bien conocido sino también altamente internalizado por todos. Es un patrón cultural universal que proporciona una cierta sensación de seguridad para maestros y estudiantes. Hasta cierto punto, ellos saben lo que se espera de ellos. De este modo la interacción pedagógica resulta bastante fácil. La atención de maestros y estudiantes se dirige mucho más a problemas de contenido que a problemas del proceso transaccional necesario.

Aunque estas definiciones son relativamente antiguas respecto al quehacer docente en una aula presencial moderna, ambas destacan la interacción de sus elementos de manera verbal y la asistencia a un espacio físico determinado. Por su naturaleza, este entorno de interacción frente a frente propicia condiciones particulares de aprendizaje que, a su vez, median la producción de textos tanto en la L1 como en la L2.

En México, la mayoría de las clases de nivel medio superior y superior se realizan bajo este sistema todavía tradicional, aunque no lejos de la mediación tecnológica, ya que el contexto educativo moderno exige que, tanto alumnos como profesores, se involucren en nuevas formas de aprendizaje y entornos basados en computadora para acceder al conocimiento.

En contraste, la educación a distancia (*e-learning, computer-based education, digital education*, por sus definiciones en inglés) es aquella que implica el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y un cambio en el quehacer de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, aunque la definición de este concepto es complicado debido a las distintas denominaciones que ha recibido y la variedad de términos en cada país, investigadores como Ibáñez (1984) referían desde hace tres décadas:

(...) la educación a distancia es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del docente, y facilitado por una organización de apoyo para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva, dispersa. (En Peters; 2002: 26)

Considerando lo anterior, la educación a distancia “es formalmente definida como la comunicación mediada electrónicamente de manera sincrónica y asincrónica, con el propósito de construir y validar el conocimiento. El fundamento de la educación a distancia es el internet y sus tecnologías de la comunicación asociadas” (Garrison y Akyol; 2011: 2).

Siguiendo al autor, el aprendizaje mediado por computadora se constituye por dos formas básicas: una completamente en línea y a distancia, y la otra es la modalidad semipresencial o *blended learning*, definida como “la integración de la interacción frente a frente y las actividades en línea de los miembros de una comunidad de aprendizaje, cuyo éxito radica en la integración de la comunicación verbal de la educación tradicional y la comunicación escrita generada en línea” (Garrison y Akyol, 2011: 75).

Por su parte, Bonk y Graham (2006: 4) sostienen que el “*blended learning* es la combinación de dos métodos de enseñanza-aprendizaje que han estado separados históricamente: el sistema de enseñanza tradicional cara a cara y los sistemas de aprendizaje distribuido”. Allan (2007) en Higgins y Gómez (2014:4) ilustra la definición de *blended learning* con la siguiente figura:

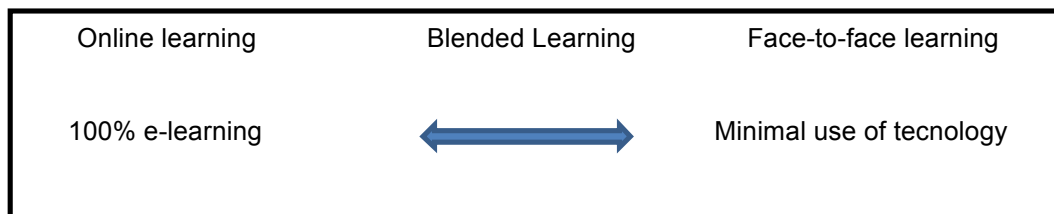


Figura 1.1 Definición de Blended Learning

El esquema anterior define la educación a distancia de manera clara y entendible; sin embargo, cabría destacar que en los últimos años, el “uso mínimo” de las TICs en el ámbito presesencial ha cambiado, ya que la mayoría de las ya se encuentran equipadas con las tecnologías básicas como el proyector, teléfonos inteligentes, internet móvil entre otras TICs que, por sí mismas, exigen su uso y aplicación en la docencia.

Sin duda, la diferencia entre la educación presencial y semipresencial resulta evidente desde los propios términos; sin embargo, otros autores incluyen en sus definiciones elementos importantes para el presente estudio. Por ejemplo, Horn y Stacker (2011) definen a la educación semipresencial como “el tiempo en el cual el alumno aprende, parcialmente, en una ubicación física lejos de casa y, parcialmente, a través de elementos en línea que están bajo control del alumno, como el tiempo, el ritmo y el lugar” (Horn y Staker; 2011: 4). Esta concepción destaca que en ambos entornos, las actividades se encuentran controladas o supervisadas, pese a la libertad que tiene el alumno para autoadministrar su aprendizaje y sus tiempos.

Una definición más completa de BL es la de Marsh (2012: 3): “La educación semipresencial se refiere a la combinación de diferentes entornos de aprendizaje. El término tiene tantos significados con base en el contexto en el que se use. La educación a distancia proporciona a los alumnos y maestros un entorno con potencial para aprender y enseñar de manera más efectiva”.

En este concepto, se destaca el potencial que otorgan las tecnologías para generar un ambiente de aprendizaje más amigable, efectivo y variado para los alumnos que, de acuerdo con otros autores, son el equivalente a aquellos factores que se dan en las clases presenciales y que no se presentan, por obvias razones, en la modalidad semipresencial.

En este sentido, Higgins y Gómez (2014: 4) coinciden en que “aquellos que usan el BL basan su pedagogía asumiendo que hay beneficios inherentes en la interacción cara a cara (entre estudiantes y profesor), así como que hay ventajas en el uso de los métodos de enseñanza *on-line*”. Muchas instituciones en México han tomado dicha modalidad de enseñanza con la finalidad de obtener los beneficios de ambos sistemas bajo una sola modalidad.

Retomando las propuestas teóricas anteriores, se puede concluir que la educación semipresencial o *blended learning* es la combinación de los métodos y técnicas de la

educación a distancia y de la educación tradicional presencial, cuyo objetivo es propiciar entornos de aprendizaje que impliquen el uso intensivo de las TICs, así como nuevas formas de interacción mediática con énfasis en la autonomía del estudiante. Esta definición de elaboración propia complementa las anteriores porque no sólo considera el uso de las herramientas tecnológicas, sino que introduce la idea de autonomía y responsabilidad por parte de los alumnos, así como la libertad de elegir los tiempos y maneras de formar su propio conocimiento.

Como se puede observar, son vastas las definiciones que se han generado respecto a la educación semipresencial, dependiendo del país en el que se generen. Algunos de los términos más utilizados son: *Fernunterricht* o *instrucción a lo lejos* (Alemania), *Educación Virtual* (Varias partes del mundo), *Blended Learning* (Estados Unidos), *Educación Semipresencial* (España) y son, precisamente, los dos últimos los que se adoptarán como sinónimos para efectos de la presente investigación.

Los conceptos descritos dan cuenta de la evolución que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés ha tenido en las últimas décadas y de cómo ambas modalidades están redefiniéndolo al propiciar condiciones para acceder a los contenidos y, al mismo tiempo, obligar a los profesores a innovar su quehacer pedagógico y de interacción con las comunidades, tanto presenciales, como en línea.

Para concluir, vale la pena mencionar que este recuento se ha presentado con el objetivo de sustentar teóricamente las dos modalidades en las que se genera y desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita en el Centro de Enseñanza de Lenguas UAEM (CELe). En el siguiente apartado se delimitan a mayor detalle los rasgos distintivos entre ambas modalidades, según varios autores.

1.2 Rasgos y características

Con el propósito de exponer las características distintivas de cada modalidad, se tomarán en cuenta cuatro criterios que, en capítulos posteriores, se usarán para el

análisis de datos: el rol del maestro / asesor, el rol del alumno, los espacios y herramientas de enseñanza-aprendizaje, a fin de determinar cuáles de ellos inciden en la práctica de la expresión escrita (abreviada con EE en adelante).

1.2.1 El rol del maestro

Tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial, es necesaria la generación de entornos óptimos de enseñanza y aprendizaje, así como se requiere una figura que sirva de guía para el alumno o que funja como fuente principal del conocimiento. Desde su origen, *profesor-oris*, la palabra *profesor* supone el acto de ejercer una ciencia, arte u oficio; ejerce y practica delante de todos (Joao; 2014: 314). Sin embargo, debido a las exigencias de la actividad docente actuales, el educador se ha visto obligado a modificar sus roles, estrategias y competencias. Al respecto, autores como Peters (2002:122) y Barberà (2010:124) han establecido características particulares de este agente y aseguran:

Mientras el profesor o maestro tradicional se concibe como aquel que interacciona cara a cara con sus estudiantes en un espacio escolar determinado, es responsable directo del diseño de sus clases y actuación diaria en el salón; el tutor (llamado indistintamente asesor, consultor, mentor, gestor, facilitador) es aquel que trabaja en ámbitos más autónomos y funciona como un participante más en la construcción del conocimiento.

En este sentido, Garrison (2011: 60) refiere que la instrucción tradicional reconoce la continua necesidad de un profesor experto y responsable que pueda identificar ideas y conceptos dignos de estudio, que provea orden y organice actividades de aprendizaje, guíe el discurso, ofrezca fuentes adicionales de información, diagnostique malos entendidos e intervenga cuando sea necesario (en Vaughan, Cleveland y Garrison; 2013: 46). Aunque las definiciones anteriores rescatan la labor del docente tradicional en cuanto a su quehacer pedagógico, autores como Bergmann y Sams (2012: 4) aseguran que en la época actual, los docentes deben transformarse en un coach, más que en un presentador de información.

Chao (2014: 12) asegura que el docente moderno, sea en el aula tradicional o en un entorno digital, debe ser experto en la materia y poseer una formación pedagógica que contribuya a facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, también ha de ser capaz de entablar una comunicación efectiva que permita identificar en el proceso las fortalezas y áreas de oportunidad a trabajar para alcanzar los objetivos propuestos.

Ambas concepciones destacan la labor del docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el profesor sigue siendo una figura central en el mantenimiento de la comunidad de aprendizaje, contrario a la creencia de que en la educación semipresencial el alumno juega un rol más importante como autoconstructor de su conocimiento.

Vaughan *et al.* (2013: 46) afirman:

La facilitación existe como actividad central en una comunidad de aprendizaje que emerge de la actividad del estudiante y del profesor. Estas acciones generan el ambiente, respaldan el discurso y monitorean el aprendizaje de una comunidad (...) con estas acciones, los alumnos se conectan entre sí y el instructor conecta con los contenidos, manteniendo el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Además de las diferencias en cuanto a herramientas tecnológicas y espacios de aprendizaje, los autores hacen la distinción entre maestro y asesor porque éste último es, a su vez, parte de un equipo más amplio y especializado de trabajo, propio de un entorno semipresencial. Al respecto, Barberà (2010: 122) sostiene:

Los roles del educador que se presentan unificados y concentrados en la docencia presencial aparecen ahora diversificados y diferenciados en distintas personas participantes del proceso. Tan educador es el que aporta el contenido como el que colabora con el diseño, el que prepara o el que corrige las evaluaciones, el que asesora en los centros académicos o actúa como tutor por teléfono o por correspondencia.

Las definiciones anteriores coinciden en que el profesor o tutor de la era informacional no realiza un trabajo individual, sino en equipo, requiere capacitación rigurosa, sobre todo en cuanto a tecnologías de la comunicación e información y fomenta el estudio de

manera independiente. Algunas otras definiciones consideran al maestro/tutor como parte de un equipo de trabajo que no se limita a la impartición de clases, sino también a la elaboración de material didáctico.

Dicho de otro modo, la asesoría cumple con tareas orientadoras (relacionadas con el aspecto afectivo), académicas (relativo al ámbito cognoscitivo) e institucional (en conexión con otros profesores o áreas del centro escolar). Para concluir con la conceptualización y siguiendo a Peters (2002: 129):

(...) no se trata de transmitir más información al estudiante, sino ayudarlo a superar las dificultades que le plantea el estudio (...) El tutor deberá esforzarse en personalizar la educación a distancia mediante un apoyo organizado y sistemático, que propicie el estímulo y orientación individual, la facilitación de las situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico.

En la figura 1.2 se muestran las principales diferencias entre los docentes y tutores, tanto en el ámbito presencial como en el semipresencial, según Peters (2002).

Docente Tradicional	Asesor Semipresencial
<ul style="list-style-type: none"> ○ Un solo tipo de docente ○ Fuente de conocimiento para el grupo ○ Recurso insustituible ○ Básicamente educador/enseñante ○ Sus habilidades y competencias están muy difundidas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Varios tipos de docentes ○ Soporte, facilitador y orientador del aprendizaje ○ Recurso sustituible parcialmente ○ Guía de la actuación del estudiante ○ Básicamente productor del material ○ Habilidades y competencias menos conocidas

Cuadro 1.2 Diferencias Docentes Asesores (Adaptado de Peters; 2002: 164)

Como se puede observar en la tabla, la concepción tradicional del profesor es limitada y, aunque coadyuva a hacer la diferenciación básica entre ambos entornos de

enseñanza, no reconoce la actualización de saberes y adquisición de habilidades en materia de tecnología a los que se han expuesto los educadores hoy en día, pues los profesores del ámbito presencial también han aprendido a utilizar las aulas red, ricas en tecnología digital. Compton (2009: 10) destaca que las habilidades básicas que caracterizan a los maestros del aula moderna son: pedagógicas, tecnológicas y de evaluación, todas en el mismo nivel de exigencia, debido a que su aplicación en el salón de clases es indispensable.

En pocas palabras, la concepción del profesor tradicional es obsoleta, ya que el uso de las tecnologías es una realidad en las clases, sean presenciales o semipresenciales. Quizás la diferencia principal radica en el propósito para usar las herramientas tecnológicas para la enseñanza y el tiempo de exposición a las mismas, ya sea que lo hagan de manera complementaria para las clases o que éstas sean el principal medio de interacción con los estudiantes.

Retomando a Chao (2014), el docente debe propiciar un compromiso de responsabilidad, favorecer la participación del alumno y establecer una comunicación efectiva entre los estudiantes. En pocas palabras, sigue siendo un actor importante en la construcción del conocimiento, pese a la autonomía que supone para el alumno el ingreso a un curso de índole semipresencial.

1.2.2 El rol del alumno

A la par de las tecnologías, los alumnos también han tenido que ajustar sus hábitos y estilos de aprendizaje, para aprovechar de mejor manera las distintas modalidades que ofrecen las instituciones educativas para aprender la lengua inglesa.

De esta manera y de acuerdo a la observación en las aulas de la investigadora, se puede afirmar que en el sistema presencial de aprendizaje, el alumno tiene un rol más pasivo y mediado por la comunicación cara a cara con el profesor, el ambiente escolar,

la motivación y la interacción directa entre compañeros. Los alumnos escolarizados conforman grupos más homogéneos de edad, se encuentran en proceso de formación y adquisición de conocimientos, muestran menor interés y responsabilidad para aprender.

Por otra parte, los sistemas de educación a distancia se establecieron para atender a rubros de la población que, de otro modo, no hubieran podido acudir a clases presenciales, por ejemplo: amas de casa o trabajadores de tiempo completo; en pocas palabras, se cubren estratos de población adulta que aprenden y construyen el conocimiento de manera distinta a los niños o adolescentes.

Por esta razón, el estudio se vuelve más personalizado, autodidacta, ajustable a la disponibilidad de horario y estilo de aprendizaje de los alumnos, así como a las estrategias docentes. Al respecto, Peters (2002:151) sostiene:

(...) el alumno a distancia es un individuo generalmente maduro con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en su propio proceso de formación, características éstas que condicionan, filtran y, previsiblemente, mejoran los futuros aprendizajes.

Además de las características anteriores, existen otros atributos que hacen que el alumno sea más exitoso en un medio a distancia que presencial. Algunos estudios presentados por Oxford Group (2013) coinciden en que ciertas características del alumno juegan un papel importante en el desempeño académico en un ambiente semipresencial. Sin embargo, dichos estudios concuerdan en que el éxito de una u otra modalidad depende de la confianza que los alumnos y profesores tengan para acceder a tales sistemas.

En un estudio realizado por Mugenyi, Chang y Kagambe (2017) se expone una lista con las características que debe cubrir el estudiante que aspira a acceder a un entorno semipresencial y su incidencia en un aprendizaje exitoso de la lengua inglesa. De esta

manera, los investigadores destacan que es necesario tener alta competencia en el uso de las TICs, puesto que el aprendizaje se dará en mayor parte a través de la computadora y el fallo en el uso de la misma puede interferir en el cumplimiento de las tareas asignadas en línea o en el aprendizaje óptimo de la lengua.

Siguiendo a los autores, dos factores que inciden directamente en el aprovechamiento de los contenidos en línea es la capacidad del alumno para administrar su tiempo y autorregular su aprendizaje, debido a que un estudiante que no tiene tiempo para acceder a los temas, difícilmente logrará tener un avance en el aprendizaje de los mismos. De igual manera, el estudio realizado afirma que los estudiantes del entorno semipresencial deben recurrir al apoyo del asesor, para aspectos académicos, pero además al apoyo social y familiar para seguir con sus lecciones, pues el uso de chats, foros y el apoyo afectivo garantizan una mayor efectividad en el aprendizaje.

Aunado a ello, Mugenyi *et al.* (2017) sostienen que la actitud hacia el curso, la motivación y la autoconfianza del estudiante son elementos que pueden inferir de manera exitosa en el aprendizaje de la lengua a través de una modalidad semipresencial, pues conllevan a la persistencia en un ambiente que la exige. Además, los autores encontraron que los antecedentes propios del individuo como el género, su formación y sus intereses también inciden en que el aprendizaje sea exitoso aunque, aseguran, no existe aún algún estudio que asegure que estos factores, la motivación y la autoconfianza, son los más importantes.

En contraste, la investigación realizada mostró que la baja calidad de la tecnología, la falta de interacción por parte de los estudiantes, la situación laboral y la falta de tiempo son elementos que conllevan al abandono de los estudios en un sistema semipresencial. Por esta razón, es necesario que cada institución diseñe un perfil idóneo de ingreso a la modalidad, para motivar el aprendizaje efectivo de la lengua inglesa.

Como se ha mencionado, en un modelo semipresencial el estudiante es responsable de su propia formación, se convierte en el centro del modelo educativo y hacia él se

encaminan todos los esfuerzos de la institución. Su aprendizaje es autónomo y regulado en tanto que es él quien desarrolla las diferentes actividades, tareas y lecturas de cada sección que comprende la asignatura; es autorregulado, debido a que él es quien marca su propio ritmo de aprendizaje según sus posibilidades de tiempo, distribuyendo la carga de trabajo a lo largo del tiempo para poder terminar el total de actividades dentro de los plazos previstos.

Para el logro de la autonomía en los estudiantes se deben tomar en cuenta varios aspectos, tales como el desarrollo de estrategias metacognitivas y habilidades particulares al entorno de aprendizaje a distancia. Al respecto Monereo (En Villavicencio 2004) señala que los esfuerzos deben encaminarse a la conciencia, adaptabilidad, eficacia y sofisticación.

La conciencia se refiere a que el estudiante debe reflexionar sobre las consecuencias de sus actos; la adaptabilidad tiene que ver con que las situaciones de aprendizaje son siempre cambiantes y no homogéneas como en el ámbito presencial; la eficacia se refiere a realizar una evaluación de las condiciones de estudio; la sofisticación se refiere al perfeccionamiento de su técnica de aprendizaje.

Considerando lo anterior, en las primeras etapas de estudio el alumno podrá necesitar mayor guía del docente o tutor así como de compañeros más expertos para llevar a cabo sus tareas o actividades; a diferencia del estudiante tradicional que tiende a ajustarse a los contenidos y métodos del maestro a cargo.

Para concluir, se sintetizan las características antes descritas y se contrastan con el perfil del estudiante presencial en la siguiente tabla.

Estudiante Presencial	Estudiante Semipresencial
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interacción cara a cara en el aula ○ Comunicación directa ○ Talleres y laboratorios propios 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enseñanza mediada por computadora ○ Comunicación diferida en tiempo y espacio ○ Uso masivo de medios

Cuadro 1.3 Diferencias Estudiante Presencial y Semipresencial (Adaptado de Peters; 2002: 165)

Sin duda, el auge de la modalidad semipresencial está transformando de manera considerable el perfil tanto de los profesores como de los alumnos que participan en ella. El éxito en la efectividad de los mismos depende de varios factores internos y externos, aunque la principal característica quizás sea el interés de aprender una lengua extranjera para que se puedan cubrir las exigencias tanto de un sistema tradicional o un sistema semipresencial de aprendizaje. En el siguiente apartado se abordarán estos factores de manera más explícita, a fin de determinar semejanzas y diferencias.

1.2.3 Los espacios enseñanza-aprendizaje

De forma tradicional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado en el salón de clases; sin embargo, con el arribo de las Tecnologías educativas la impartición de cátedras se ha trasladado a otros ámbitos, de modo que ahora el ciberespacio, el aula virtual, el hogar o, incluso, cualquier punto de conexión a internet, constituyen nuevos espacios de aprendizaje.

Para hacer un acercamiento empírico a la práctica docente y los ambientes de aprendizaje de las habilidades de expresión escrita, es necesario delimitar los espacios en los que se desarrollan dichos procesos, observar los factores que intervienen, las herramientas de trabajo y la manera en la que están organizados. Para ello, se considerarán tres escenarios en los que se presenta la interacción alumno-maestro y que dan como resultado el aprendizaje y la adquisición de la habilidad de expresión escrita en inglés: el aula tradicional, el aula virtual y el punto de conexión a la red de redes, los cuales se describen a continuación.

a) El aula

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, de manera específica, la habilidad de expresión escrita, intervienen varios factores que propician su práctica y perfeccionamiento; uno de ellos es el contexto en el cual se desarrolla, en este caso, el aula o el salón de clases.

La literatura ofrece varios conceptos de aula o salón de clases, los cuales ayudarán a determinar qué factores propician el desarrollo de la habilidad de producción escrita en los sistemas presencial y semipresencial del CELe, UAEM.

Vasco (2001; 57), define al aula como sigue:

...el espacio que le es más directamente propio al maestro en donde se inicia o se define lo específico de su quehacer de enseñar, así sea de manera meramente simbólica (...) no debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber (...) El aula como espacio de relación y de reflexión del maestro se amplía a medida que su mirada se hace más reflexiva, e incluye también la escuela y la comunidad.

En el documento *Crear lo Humano*, Parra (1994) define al aula como:

Un foro cultural donde maestros y alumnos se reúnen discursivamente a pensar, a sentir y a imaginar de tal manera que se busque la comprensión profunda de las dimensiones culturales, comunicativas y humanas de la pedagogía.

Los dos conceptos anteriores destacan el salón de clases como un punto de convivencia que no se limita al espacio físico de la institución escolar, sino que propicia interacciones entre alumnos, maestros, conocimiento, reflexión, conductas y sobre todo, comunicación que potencie la reflexión y la adquisición efectiva del saber. La primera, lo define como el campo de trabajo del profesor y la segunda aporta una perspectiva más cultural del aula, pero ambas coinciden en la interrelación entre los componentes de la misma.

Otros autores, como Briones (1990), consideran el salón de clases como:

...un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social. (Briones, 1990: 50-51)

En esta misma perspectiva, del salón como un microsistema, Guzmán y Jiménez (1991) reconocen al aula como:

...el espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen. En este sentido, se puede pensar el aula como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición. (Guzmán y Jiménez, 1991: 338)

Las propuestas antes descritas ofrecen una visión más social del salón de clases en la que, además del conocimiento, se destaca la parte institucional, las manifestaciones ideológicas y culturales, además de la reproducción de saberes y las relaciones que se pueden propiciar a raíz de ellas.

b) El aula virtual

La red de redes ha permitido la implementación de nuevos métodos y herramientas para la enseñanza y el acceso al conocimiento, lo cual ha ocasionado que varios centros educativos y colegios en el país extiendan sus servicios y sedes a aulas virtuales; ofreciendo a los alumnos y maestros elementos que no habrían sido posibles de alcanzar mediante los sistemas tradicionales de enseñanza.

El Aula Virtual o VC por sus siglas en inglés se define como “el medio en la WWW en el cual los educadores y educandos se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje” (Horton, 2000); se conciben como sistemas generadores de conocimiento que permiten la interactividad, comunicación, retroalimentación y evaluación de saberes. En otras palabras, es el lugar donde se genera y transmite el

conocimiento de manera directa o como apoyo para la clase tradicional, pero con un uso intensivo de las Tecnologías de la Información.

Varios autores han debatido acerca de cuáles son los elementos obligados que debe tener un aula virtual; sin embargo, la presente investigación considerará las categorías propuestas por Scagnoli (2000: 2), quien afirma que toda aula virtual debe contener elementos adaptados del salón tradicional que permitan lo siguiente:

- 1. Distribución de la información.** Es decir, los materiales deben estar disponibles en su versión digital y en formatos estándar para la impresión, edición y almacenamiento de los documentos, que permitan a los alumnos recibir los datos, releer, autoevaluarse, intercambiar experiencias, consultar referencias, además de acceder a materiales multimedia que permitan una interacción más amigable.
- 2. Intercambio de ideas y experiencias.** En la modalidad semipresencial de aprendizaje, resulta fundamental mantener la comunicación entre maestro-alumno y entre alumnos, para garantizar el flujo de la información y monitorear el desarrollo de los cursos. Por ello, es necesario que las aulas tengan elementos que garanticen la interactividad. Las formas más comunes de interacción en las aulas virtuales son el correo electrónico, foros de discusión, chats e hipervínculos.
- 3. Organización para las comunicaciones.** El tiempo es un factor determinante para la buena conducción de un curso semipresencial, pues se deben establecer horarios para la entrega de trabajos, evaluaciones, sesiones de discusión y para la publicación de los nuevos materiales, por lo que se debe tener una disponibilidad de tiempo similar a la de los cursos escolarizados.
- 4. Aplicación y experimentación de lo aprendido.** Los conocimientos no deben quedarse en un nivel teórico, especialmente cuando se trata del aprendizaje de

una segunda lengua y las habilidades de expresión escrita. Por ello, las aulas virtuales deben estar diseñadas de manera que los alumnos sean expuestos a situaciones similares a las de una práctica cotidiana del idioma, que se autocorrijan en cada ejercicio y comparen respuestas con otros compañeros.

- 5. Evaluación de los conocimientos.** El aula virtual debe proveer un espacio en el que el alumno sea evaluado. En el caso de las modalidades semipresenciales, las evaluaciones se dan de manera continua, mediante ejercicios, aunque también se realiza una evaluación formal mediante un examen presencial.
- 6. Seguridad y confiabilidad en el sistema.** Debido a que la red ofrece infinidad de contenidos y en la modalidad semipresencial de aprendizaje se requiere de un método más autónomo, es necesario que la información que se ofrece al alumno sea confiable, mientras que los chats y foros deben estar regulados para que propicien un lenguaje adecuado y de respeto.

Siguiendo a la autora, los elementos anteriores deben ser adaptados del aula tradicional, aunque muchos de ellos cubren funciones diferentes y están encaminados a sustituir elementos de una comunicación presencial en el salón de clases, por lo que deben incluirse con el fin de lograr un aprendizaje más significativo y las lecciones no se queden en el nivel de consulta de datos.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que el aula tradicional o virtual sigue siendo un escenario en el que interactúan innumerables factores que hacen de la enseñanza y el aprendizaje un acto complejo. Por una parte, en el aula tradicional se hace inminente la incorporación de la tecnología y, en contraparte, en el aula digital se siguen requiriendo los elementos básicos de la enseñanza tradicional, tales como el contacto y la interacción, y el rol del docente como un mediador y supervisor de las actividades que ahí se realizan.

c) Puntos de conexión a red de redes

Los puntos de conexión a internet se conciben como todos aquellos espacios y mecanismos que posibilitan el acceso a la red de redes, los cuales incluyen al hogar, escuelas, salas de cómputo, internet inalámbrico, cibercafés y otros.

Como se mencionó con anterioridad, los docentes y aprendientes realizan tareas de construcción de conocimiento en distintos espacios, aunque en el caso de la educación semipresencial la mayoría concentran sus actividades en internet y en sus propias áreas de estudio. Llevar un registro de todos los accesos a internet que tiene cada alumno sería imposible, sin embargo, resulta indispensable considerarlos como puntos de convergencia entre la práctica docente y de aprendizaje.

1.3 Herramientas de enseñanza

El uso pedagógico de las TICs por parte de los profesores representa un pilar fundamental para desarrollar las potencialidades de los alumnos y propiciar entornos de aprendizaje de mejor calidad. El uso de los medios tecnológicos como herramientas de la enseñanza requiere condiciones adecuadas de la institución, pero también de capacitación del personal docente para sacarles mejor provecho.

Entre las herramientas tecnológicas a las que más se recurre está el internet y las plataformas virtuales en las que se suben materiales para la enseñanza de una segunda lengua. Al respecto, Gámiz (2009: 52-53) asegura que “la red se convierte en un escenario en el que la comunidad educativa puede dejar de estar formada por individuos con una situación próxima en el tiempo y en el espacio y que pasan a formarse las comunidades virtuales de personas embarcadas en un proceso de formación desde cualquier sitio y en cualquier momento”, lo cual ofrece grandes ventajas en comparación con las aulas tradicionales que limitan el uso de los recursos a cierto horario.

Más adelante se describe la plataforma que alberga el sistema semipresencial del CELe UAEM y sus características, no sin antes revisar cuáles son las principales ventajas y desventajas de dicha modalidad.

1.4 Ventajas y desventajas

Desde el surgimiento de los sistemas semipresenciales, el aprendizaje de la lengua inglesa se ha popularizado gracias al potencial que las TICs ofrecen al posibilitar accesos libres a los contenidos temáticos de los cursos y la flexibilidad por parte de los instructores para proporcionar la instrucción en –casi- todo momento. Lo anterior, aunado a otros beneficios como el ahorro de tiempo y recursos para el traslado desde cualquier lugar a un espacio físico, han motivado a los estudiantes y profesores a encaminarse en el mundo de la educación semipresencial.

Tanto en el sistema presencial como en el semipresencial, el objetivo es que los alumnos aprendan a adquirir habilidades lingüísticas para comunicarse en inglés de manera escrita; sin embargo, ambas modalidades ofrecen ventajas y puntos a considerar en cuanto a su eficacia. Autores como García (2002) y Peters (2002) presentan algunos puntos a favor y en contra de la educación semipresencial como se muestra en el siguiente cuadro:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accesibilidad ✓ Costo ✓ Servicios ✓ Flexibilidad de horario ✓ Uso intensivo de las TICs ✓ Evaluación de contenidos ✓ Tiende a ser más democrática en la admisión de los alumnos ✓ Relación más estrecha entre maestros y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación ▪ Retroalimentación no inmediata ▪ Aislamiento de alumnos y maestros ▪ Falta de experiencia docente en el ámbito a distancia ▪ Entrenamiento técnico ▪ Los cursos tienen pocos estudiantes ▪ Escasa relación entre alumnos, maestros, administrativos,

alumnos	▪ Dificultades técnicas
---------	-------------------------

Cuadro 1.4 Ventajas y Desventajas de la Educación a Distancia

Adaptación García y Peters (2002)

Como se puede ver, los factores que influyen en el éxito o fracaso de un programa semipresencial van desde lo afectivo hasta lo administrativo y material, ya que es una modalidad relativamente novedosa que se encuentra en un proceso de consolidación. Peters (2002) distingue algunos de los problemas más frecuentes en los estudios semipresenciales como sigue:

- ❖ Factores propios de la institución- Considera que en ocasiones el material didáctico no es el apropiado para la enseñanza a distancia. La materia es excesiva o el nivel es impropio para los alumnos y se llevan a cabo escasas sesiones de tutoría.
- ❖ Circunstancias sociofamiliares de los alumnos- Se refiere a que las ocupaciones laborales exigen mucha dedicación física y mental, hay falta de apoyo en el entorno laboral para ingresar a los estudios y se descuida la atención a la familia.
- ❖ Factores psicopedagógicos- Desconocimiento de la institución, falta de técnicas y hábitos de estudio, falta de estímulo, motivación y temor a presentar pruebas presenciales.

Más allá de las diferencias técnicas entre ambos sistemas, deben considerarse otros factores al momento de comparar qué modalidad es la que mejor se adecua al estilo de aprendizaje e intereses del alumno de lenguas. En este trabajo se observa de manera específica cómo inciden ellos en la adquisición de la habilidad de expresión escrita, aunque ello se explicará más adelante. En este sentido, cabe destacar la postura de Sejdiu (2014: 67), quien afirma que “la relevancia del BL radica en que incrementa las posibilidades de encontrar las condiciones óptimas de aprendizaje como: interacción

entre aprendientes, exposición a la lengua de manera creativa, altos niveles de interacción social, retroalimentación adecuada y autonomía del estudiante”.

1.5 Educación presencial y semipresencial en el CELe, UAEMéx

1.5.1. El Centro

En el sitio oficial de internet¹, se describe al CELe como un organismo dependiente de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Universidad Autónoma del Estado de México que tiene por objetivo brindar los servicios básicos para el aprendizaje de idiomas, tanto extranjeros como autóctonos.

Los cursos del Centro son escolarizados en Toluca, se ofertan de manera presencial en dos sedes principales, una ubicada en Ciudad Universitaria y el Centro “Flor de María Reyes de Molina”, ubicado en la calle Rafael M. Hidalgo. Las clases tradicionales son de lunes a viernes, con horarios desde las siete de la mañana y hasta las nueve de la noche; aunque existen modalidades de cursos intensivos de dos horas y media, dos días por semana y cinco horas los viernes y sábados.

En cuanto al perfil del estudiante de las clases presenciales, se observa que, en su mayoría, corresponde a estudiantes de bachillerato o facultad, también asisten adultos, amas de casa, empleados de gobierno o estudiantes de escuelas privadas de manera que, en ocasiones, los grupos pueden llegar a ser homogéneos o muy diversos, dependiendo del horario en el que se impartan las clases. Las edades parten de los 16 años, en ocasiones, 15, debido a que se pide el certificado de secundaria para poder ingresar.

En este sistema, los grupos van de 4 a 25 alumnos y reciben guía constante por parte del profesor, son evaluados con dos exámenes parciales que comprenden las cinco habilidades requeridas para el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua:

¹ www.uaemex.mx/cele

comprensión escrita y auditiva, uso de la lengua, producción oral y escrita; esta última, en torno a la cual gira la presente investigación.

Las modalidades mencionadas comparten la característica de ser guiadas de manera presencial por profesores del Centro y tienen una duración de 10 semestres en el caso de la lengua inglesa. Hasta 2009, el CELe ofrecía los cursos bajo estas modalidades con gran aceptación por parte de los alumnos que, a su vez, comenzaban a solicitar clases a distancia o en línea; por esta razón, las autoridades diseñaron el proyecto para iniciar la modalidad semipresencial para los cursos de inglés.

1.5.2. El CELe semipresencial

De acuerdo con las iniciadoras del proyecto, el objetivo general del CELe semipresencial es “ofrecer a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, cursos para la adquisición de una segunda lengua en un entorno de multiculturalidad, modernidad y humanista; así como impulsar el desarrollo y consolidación de una L2 mediante una plataforma tecnológica efectiva para llegar a estratos sociales que no pueden acceder a clases presenciales” (Montesinos: 2014²).

A continuación se presenta un fragmento de cómo fue el proceso de planeación y consolidación del CELe Semipresencial, en palabras de Cynthia Montesinos García, entonces Subdirectora Académica de dicho centro.

El CELe Semipresencial surge con base en el eje rector de desarrollo 2009 en cuanto a la Universidad Virtual. Como antecedentes se encuentran dos cursos de sensibilización hacia las TICs que impartimos a los 45 docentes, el primero en modalidad presencial y el segundo en modalidad semipresencial, con el objetivo de acercarlos al sistema de educación a distancia y la plataforma SEDUCA. A un año y medio de su inicio, un total de 45 alumnos han tomado los cursos semipresenciales de inglés, en los cuales participan 5 profesores o asesores que se encargan de impartir las clases digitales y revisar los materiales de acceso para los alumnos. Actualmente, mantenemos un monitoreo para implementar mejoras al sistema, el siguiente paso es la consolidación y promoción de los cursos para que un mayor número de alumnos tenga acceso al aprendizaje del inglés.

² Entrevista de elaboración propia

A diferencia de los cursos tradicionales del CELe, la modalidad semipresencial se sustenta en el uso intensivo de las TICs e implica un método de estudio más autónomo y organizado por parte de maestros y alumnos, quienes deben estar altamente capacitados en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas y de la planeación de tiempo. Por tratarse de un curso semipresencial, los aspirantes reciben asesorías virtuales por parte del profesor a cargo, a través de chats, foros y correo electrónico, manteniendo una retroalimentación constante para la resolución de dudas; además, los estudiantes deben asistir a un curso propedéutico para introducirlos a la modalidad, en la que se presume, deberán estar conectados a la plataforma, por los menos, dos horas más a la semana.

1.5.3 Los profesores

En el caso del CELe, los profesores de grupos presenciales cumplen con la tarea de asistir a clases y desarrollar la enseñanza de lenguas de manera conocida. Si bien utilizan las TICs para complementar y reforzar su clase, no es de manera sistematizada como en el ámbito semipresencial. Con el apoyo de las herramientas tecnológicas, los asesores del CELe semipresencial ofrecen apoyos pedagógicos para orientar la formación de los alumnos, con la finalidad de “llenar el espacio ocupado por la incomprensión y las lagunas existentes entre lo que se enseña y los que se va a aprender” (Barberà, 2010: 155).

Como se mencionó en apartados anteriores, el rol de los profesores que participan en esta modalidad es distinto en el sentido de que tienen una función de asesor y, en ocasiones, de diseñador de contenidos. Así, la estructura organizacional del sistema se divide en tres áreas: administrativa, integrada por el director del Centro; académica, compuesta por el coordinador del sistema semipresencial, asesores, maestros y alumnos; técnica, conformada por el coordinador de educación a distancia, ingenieros y encargados de mantenimiento técnico de la plataforma digital y el hardware.

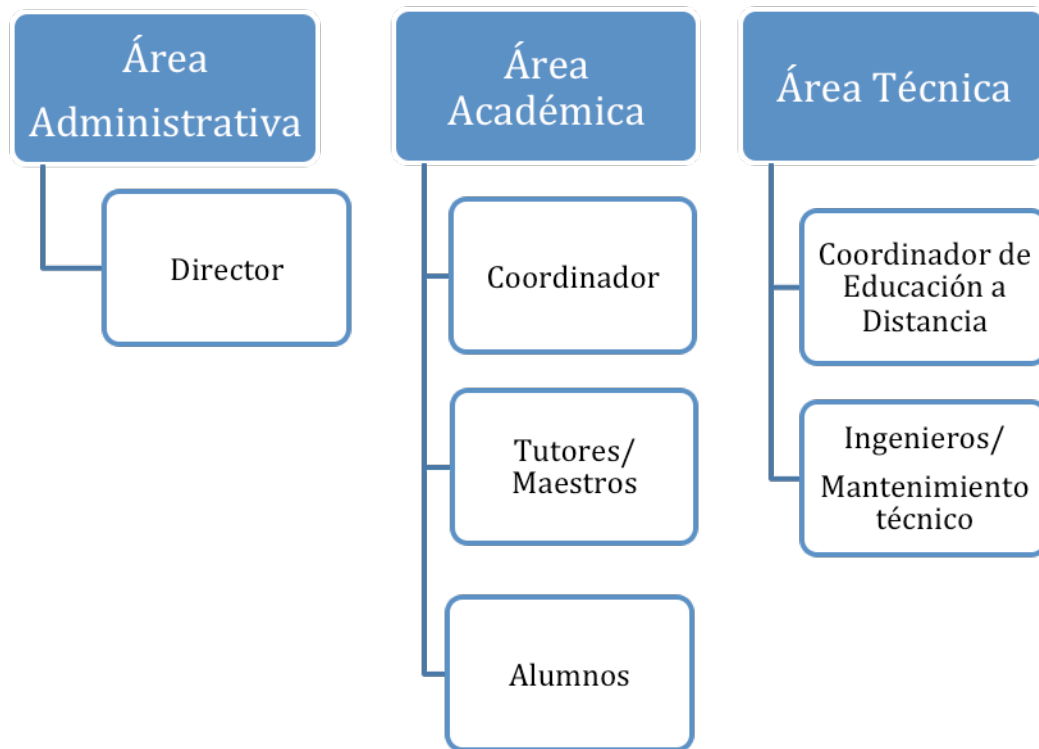


Figura 1.3 Organigrama CELe Semipresencial

Elaboración propia (2012)

Las funciones de cada departamento son muy específicas y se desarrollan conforme a la siguiente descripción³:

- ⦿ **Director:** Realiza la solicitud formal para la creación de nuevas comunidades en la plataforma SEDUCA.
- ⦿ **Coordinador:** Tiene a su cargo hacer el registro de usuarios, elaborar los programas educativos y proporcionar apoyo académico.
- ⦿ **Asesores:** Su tarea consiste en impartir la clase presencial una vez a la semana y también de la enseñanza en línea, proporcionan retroalimentación a los alumnos.

³ Fuente: Centro de Enseñanza de Lenguas, 2014.

- ⦿ **Estudiantes:** Su tarea se enfoca en el aprendizaje de la lengua extranjera, deben ser autónomos y tener dominio en el manejo del lenguaje digital.
- ⦿ **Coordinador de Educación a Distancia:** Se encarga de dar seguimiento a las actividades en línea, tanto de alumnos como maestros.
- ⦿ **Ingenieros:** Su función consiste en proporcionar soporte técnico, vigilar el buen funcionamiento de la plataforma y asegurarse de que la información esté fluyendo de manera óptima.

La operación y mantenimiento de una plataforma digital de enseñanza-aprendizaje son tareas arduas que se apoyan en recursos materiales, tecnológicos, capital humano y, de manera fundamental, de monitoreo y capacitación constante tanto de aprendientes como de maestros. Actualmente, el CELe ofrece cursos de actualización y promoción para que un mayor número de alumnos se sume a la modalidad semipresencial y, de igual manera, para que, progresivamente, los docentes vayan incorporándose en dicho sistema.

1.5.4. Las herramientas de enseñanza-aprendizaje

La principal herramienta de la modalidad semipresencial es el Portal de Servicios Educativos (SEDUCA) de la UAEM, la cual se ocupa del flujo de información entre alumnos y maestros. La plataforma tiene por objeto brindar servicios de ayuda a las diversas modalidades educativas, así como facilitar la comunicación en aspectos académicos y de investigación, utilizando tecnología de cómputo a la vanguardia de las necesidades educativas actuales.



**Figura 1.2 Interface Plataforma SEDUCA
Disponibile en: Primer Encuentro Académico, CELe 2011.**

El Portal organiza sus servicios en comunidades, mediante los cuales se informa a alumno acerca del programa y la estructura del curso, se proporcionan guías didácticas, calendario, avisos, reporte de accesos, materiales de apoyo, así como servicios de chat y foros de discusión. El CELe utiliza la plataforma para subir materiales y asignar las tareas para los alumnos, aunque éstos se apoyan en otras tecnologías como la grabadora digital, portales de video, teléfonos celulares, *blogs*, entre otros. Respecto a ello, García (2002) refiere que “hoy en día se debe aceptar que el cambio de la enseñanza y aprendizaje orales hacia un sistema que utiliza medios técnicos, representa una ruptura con la tradición académica”.

Retomando los conceptos de aula virtual explicados con anterioridad, se puede afirmar que el portal SEDUCA constituye el espacio en el cual se dan cita alumnos y docentes para llevar a cabo actividades que den como resultado un aprendizaje significativo.

Para ingresar al portal, cuya interfase se muestra en la figura 1.3, los usuarios deben obtener una clave y contraseña e integrarse a la comunidad del CELe semipresencial,

donde se encuentra una sección específica para acceder al índice temático y para interactuar con el profesor, de manera que puedan comenzar a utilizar la plataforma y sus componentes. De forma complementaria, SEDUCA cuenta con un departamento de soporte en línea, al que pueden acudir los alumnos en caso de tener dudas en cuanto al funcionamiento del portal. En el CELe, también existe un departamento especializado en el mantenimiento y actualización de los contenidos en línea, el cual se coordina con la Dirección de Educación Continua y a Distancia de la UAEM.



**Figura 1.3 Interface Plataforma SEDUCA
Disponible en: Primer Encuentro Académico, CELe 2011.**

Como se mencionó con anterioridad, el surgimiento de la modalidad semipresencial se da en un contexto tecnológico en el que el uso de las TICs fue determinante para consolidar el proyecto que ha sentado las bases de la enseñanza de una segunda lengua a distancia; sin embargo, debido a su naturaleza, las sesiones de inglés se llevan a cabo en tres espacios distintos: el salón de clases, la plataforma SEDUCA y los puntos de acceso a la plataforma y al ciberespacio, elementos fundamentales para el funcionamiento exitoso de la modalidad.

1.5.5. Ventajas y desventajas

Entre las ventajas observables del sistema se encuentran la optimización del tiempo y el ahorro de recursos para traslados a los espacios físicos, también se provee una posibilidad de acceso a los estudios para alumnos que provienen de otros municipios o zonas alejadas de Toluca. De igual manera, los cursos cuentan con el reconocimiento y el respaldo institucional que les provee validez y confiabilidad.

En contraste, hasta la fecha de observación de la modalidad, los alumnos se encontraban en el cuarto semestre de avance, siendo las primeras generaciones que tomaban las clases bajo esta modalidad, por lo que aún no se podía determinar su efectividad. De la misma manera, se pone en tela de juicio el grado de desarrollo en las habilidades comunicativas de los estudiantes, debido a que la mayoría de los contenidos se presentan de manera textual, dejando a un lado la habilidad de expresión oral.

Sin embargo, a la fecha se han realizado modificaciones tanto en la plataforma como en los contenidos de los cursos semipresenciales con el objetivo de optimizar su funcionamiento y brindar a los estudiantes mayores oportunidades de acceder al aprendizaje del inglés en línea. En el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021 también se destaca la necesidad de contar con servicios educativos de naturaleza virtual así como de expandir las modalidades no escolarizadas y mixtas para ampliar estos servicios:

“Los estudios profesionales en la modalidad no escolarizada son una alternativa viable para incrementar la oferta, la diversificación y la cobertura de los servicios educativos [...] contar con servicios educativos suficientes, oportunos y de alta calidad es indispensable [...] este enorme reto implica la optimización de recursos, así como buscar otras alternativas de financiamiento y expandir las modalidades educativas no escolarizada y mixta” (PRDI 2017-2021: 71⁴).

⁴ Plan Rector de Desarrollo Institucional UAEM 2017-2021. Disponible en: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PRDI_2017-2021.pdf

Como se puede apreciar, la implementación de los estudios bajo la modalidad semipresencial es una realidad en el contexto universitario toluqueño y, aunque es incipiente todavía, uno de los planes de estudio pionero en el género fue, precisamente el CELe; por esta razón, resultó interesante para la investigadora hacer un estudio al respecto que aportara información acerca del funcionamiento de esta modalidad puesta en marcha.

Por último y una vez descrito el entorno en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el Centro, se concluye que todos los elementos que intervienen en dicho proceso juegan un papel importante en la manera en que los alumnos aprenden a redactar. En el siguiente capítulo se describe cómo incide la expresión escrita en el aprendizaje de una lengua.

CAPÍTULO II: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

“...Good learners, students who will succeed in developing their writing abilities have a sense of adventure, a willingness to explore for themselves and move beyond the formalized learning setting...” (Hughey, 1983: 5)

2.1 La expresión escrita y su incidencia en el aprendizaje de lenguas

La expresión escrita (o *writing* por su nomenclatura en inglés) es una de las habilidades que han sido estudiadas con mayor hincapié, debido a su complejidad y la importancia que tiene para el aprendizaje de una L2. Por ello, es importante retomar las definiciones clásicas del término, así como las actualizaciones realizadas por expertos en los últimos años. En el presente capítulo se exponen algunas definiciones de la expresión escrita (abreviada como EE en el presente documento), sus componentes, desarrollo, relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, tomando en cuenta las propuestas de teóricos destacados en el área.

La EE ha sido definida (y redefinida) por los expertos de diversas maneras y considerando el entorno en el que se aprende o enseña dicha habilidad. De acuerdo con Brown (2003: 336) la expresión escrita es una de las cuatro macro habilidades del lenguaje que pertenece al subgrupo de las habilidades productivas, debido a que obliga al aprendiente a estructurar y a externar su discurso mediante la palabra escrita, a diferencia de las habilidades receptivas, comprensión auditiva y comprensión escrita (*listening y reading*) que se limitan a recibir el input. Además de destacar a la EE como una habilidad, el autor asegura que ésta se deriva del proceso mental que conlleva estructurar un discurso y externarlo de manera escrita y que, pese a ser un acto natural, éste puede ser planeado y estar sujeto a revisiones las veces que sea necesario.

Por su parte, Hedge (2000) también concibe a la expresión escrita como un proceso, pero además como producto y destaca la complejidad que implica su perfeccionamiento, sobre todo en el aprendizaje de una segunda lengua. Considerando lo anterior, el autor define a la EE como:

El empleo de estrategias para manejar el proceso de composición y generar gradualmente un texto, el cual implica un gran número de actividades como establecer metas, organizar información, seleccionar el lenguaje apropiado, crear borradores, leer, editar y reescribir la información. Es un proceso complejo que no es fácil ni espontáneo para muchos aprendientes de una segunda lengua (Hedge, 2000: 302).

En el mismo orden de ideas, Nunan (2003) define a la EE tanto como un acto físico como mental, cuyo propósito es expresar una idea; por lo tanto, debe estudiarse “como proceso y como producto” (Nunan; 2003: 88). En estudios más recientes, Faisal et al. (2013), reforzando de que la EE es un proceso cognitivo que alumno debe alcanzar, para mejorar su expresión escrita, logran una definición más sintetizada: “es el pensamiento escrito (...) el producto final del pensamiento de los alumnos, que es visualizado de manera escrita” (Faisal y Suwandita; 2013: 240)

La acepción de la EE como un proceso cognitivo del ser humano es interesante, en tanto que se destaca la necesidad de alentar a los estudiantes a externarlo, a través de ideas, experiencias, pensamientos y sentires, usando la habilidad de la escritura. Como sustento a esta idea, desde hace algunas décadas Hughey (1983: 33) sostenía que “mediante la expresión escrita se pueden expresar los sentimientos, esperanzas, sueños, miedos, alegrías y frustraciones”.

Otra propuesta teórica interesante es la de Harris (2003), que reconoce a la EE como parte crucial del lenguaje y de su aprendizaje, pero también como una actividad social que conlleva al ser humano a interactuar con los demás a través de los escritos. Al respecto, asegura que la expresión escrita es “una práctica social porque se estructura en contextos sociales y culturales que le dan forma” (Harris, 2003: 4). Por su parte, Petraglia (2009) apoya la idea al asegurar que la EE no es exclusivamente la habilidad

de redactar cartas o seguir reglas gramaticales y convenciones de estilo, sino que en su sentido estricto, la expresión escrita “es una forma de comportamiento social que usamos como herramienta para alcanzar metas sociales en cooperación con otros” (Petraglia, 2009: 82)

Como se puede observar, la EE es un proceso complejo porque es metódica y restrictiva, sin olvidar que cada escritor tiene un estilo propio y que cada texto cumple con funciones distintas de comunicación. Por este motivo, algunos teóricos como Adas y Bakir (2013), Zahn (2013) y Richards y Renandya (2002) concuerdan con la idea de que la expresión escrita es un proceso que requiere un esfuerzo lingüístico adicional para su perfeccionamiento.

Dichos autores coinciden en que la EE es la habilidad más difícil de aprender, debido a que implica la adquisición de conocimientos lingüísticos más específicos y el perfeccionamiento de ciertas habilidades ya que “su dificultad reside no sólo en la generación y organización de ideas, sino en la traducción de las mismas en un texto legible (...) la dificultad se hace más pronunciada si el dominio del idioma es débil” (Richards y Renandya; 2002: 303).

En este sentido, algunos teóricos destacan el papel de los profesores y estudiantes para mejorar la práctica de la EE, por ejemplo, Adas y Bakir (2013) aseguran:

Los alumnos no escriben frecuentemente y la mayor parte de lo que escriben se limita al salón de clases. El factor más importante en los ejercicios de expresión escrita es que los alumnos deben estar involucrados con la finalidad de tener un aprendizaje significativo. El profesor debe decidir qué medio (o tipo de ejercicio) puede facilitar el aprendizaje de la EE (Adas y Bakir; 2013: 1).

Por su parte, Byrne (1991) simplifica en la siguiente tabla las causas por las cuales, para muchos estudiantes de una segunda lengua, resulta complicado adquirir la competencia de la EE.

WRITING

1. Crea su propio contexto y por ello debe ser completamente explícito.
2. El lector no está presente y no se posibilita la interacción.
3. El lector no es necesariamente conocido por el autor.
4. El escritor puede anticipar la reacción del lector e incorporarlas al texto, pero no existe retroalimentación intermedia.
5. Los enunciados son contruidos, ligados y organizados cuidadosamente para formar un texto.
6. Las herramientas que ayudan a crear significado son la puntuación, uso de mayúsculas, subrayado, etc. Los límites de cada enunciado están bien definidos.

Cuadro 2.1 Disadvantages of writing communication

Adaptado y traducido de: Byrne, D. (1991:3)

Además de las situaciones mencionadas, al elaborar un escrito, se requiere control del lenguaje, formulación de enunciados coherentes y mantener un estilo apropiado. Adicionalmente, los escritores en segundas lenguas, sostienen Hughey (1983), deben desarrollar habilidades adicionales tales como: entender un sistema gramatical, identificar cómo se desarrolla y funciona el lenguaje, aprender vocabulario para fomentar la fluidez, reconocer la retórica del lenguaje y adquirir habilidades de lectura.

Como se puede observar, la expresión escrita en una segunda lengua no es un proceso aislado, sino que se estructura en una serie de pasos en los que el uso del idioma es un instrumento, pero también un fin en sí mismo. La importancia del *writing* como proceso y producto es evidente y en ese sentido, Raimés (en Richards; 2002:53) asegura que "...el valor real de la expresión escrita radica en que es una herramienta de aprendizaje no sólo de contenidos, sino del propio lenguaje. La escritura es para el descubrimiento del aprendizaje, no sólo para su demostración".

La literatura muestra que la expresión escrita puede observarse desde dos perspectivas: como una habilidad a enseñar, ser aprendida y evaluada o como un medio, contexto o base para aprender tanto a escribir como el propio idioma. El primer acercamiento, aprender a escribir (*learning to write* o LW) se presenta como una instrucción orientada al producto, mientras que el escribir para aprender (*writing to learn* o WL) es una herramienta para trasladar los pensamientos al papel, aunque también es la propia formación de los pensamientos a escribir (Ackerman, 1993).

Lamentablemente, la práctica de la expresión escrita dentro y fuera del salón de clases está subvalorada en ambas perspectivas, pues la mayoría de los estudiantes no están conscientes de la importancia que tiene dicho ejercicio en el aprendizaje del idioma y la consolidación de sus competencias lingüísticas; asimismo y de acuerdo a la experiencia docente, he notado que existe cierta tendencia por parte de los docentes a evadir los ejercicios que faciliten el aprendizaje de dicha habilidad.

De igual manera, todavía hay mucho debate en cuanto a los modelos más adecuados de enseñar esta macrohabilidad, por lo que los docentes tienden a dejar de lado la práctica constante de la misma. En este sentido, debiera considerarse la aseveración de Benhumea (2001: V) en el sentido de que "...el lenguaje escrito es considerado como un modelo para todos los usos del idioma, por lo que los más prestigiados usuarios de la lengua son aquellos que se convierten en escritores y no sólo en hablantes".

Aunado a la complejidad de la EE como proceso, la tecnología está cambiando la forma de concebirla y practicarla, tanto en la instrucción tradicional, como en los entornos semipresenciales de aprendizaje, debido a que hoy en día, los textos se pueden producir, recopilar, calificar y retroalimentar en línea. Por ejemplo, las TICs permiten a los profesores responder, proveer retroalimentación de manera inmediata y a los alumnos entregar escritos con características especiales para entornos virtuales, lo cual

les obliga a repensar la manera de generar los textos y replantear los propios cursos de EE.

En este sentido y a manera de conclusión, Klein y Boscolo (2016) afirman:

Over the past decades, writing has been analyzed as language production, a psychological process, and a practice with different functions/genres related to various socio-cultural contexts (...) writing is not an all-purpose ability, but a pattern of activities which can have productive effects on knowing and thinking by interacting with different knowledge fields and learning contexts (Klein y Boscolo, 2016: 312)

Así, una vez definido el concepto de expresión escrita y su relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua, se retomarán estos puntos de reflexión y se describirán las herramientas que intervienen en dicho proceso para, posteriormente, dar pie a los principales enfoques de la enseñanza de la EE.

2.2 Herramientas de la expresión escrita

La escritura es quizás uno de los procesos más antiguos inventados por el hombre y conforme a su evolución, también se han desarrollado herramientas que faciliten la traslación de ideas a un documento escrito. Con la instauración de las TICs, la tinta y el papel están siendo sustituidas progresivamente por el procesador de textos y los formatos tradicionales de escritura, por *blogs* o redes sociales, de modo que la manera de organizar un texto también se ha modificado de manera considerable.

En esta investigación se consideran las herramientas para la expresión escrita en un ámbito presencial, tales como formatos de cartas, artículos, reportes, cartas informales, entre otros; mientras que, para el ámbito semipresencial, se abordará el uso del correo electrónico, *blogs*, chats y redes sociales como elementos adicionales a los ya mencionados.

2.2.1 Herramientas en el Sistema Presencial

Las herramientas más rudimentarias para el ejercicio de la expresión escrita en el CELe son quizás el lápiz y el papel, pasando por las distintas formas de impresión; sin embargo, la escritura también se apoya en otras convenciones que la separan de la expresión oral o de cualquier otro tipo de comunicación.

Harmer (2001) considera la manuscrito (*handwriting*), *ortografía (spelling)*, *organización (layout)* y *puntuación (punctuation)* como los principales lineamientos a considerar en el salón de clases al momento de producir un documento escrito; de igual manera, varios autores destacan los distintos formatos o géneros de escritura como un apoyo para estructurar los textos dentro y fuera del salón de clases de manera más óptima.

Cabe mencionar que aunque los autores no han definido dichos géneros como herramientas en sí, en esta investigación se consideran como tales, en tanto que funcionan como patrones a seguir mientras se aprende y adquiere la competencia de la expresión escrita.

Siguiendo a Harmer (2001: 251), se definen las herramientas mencionadas de la siguiente manera:

- *Manuscrito (Handwriting)*: es el texto escrito a mano por el autor, el cual tiene un estilo propio y por lo tanto no puede esperarse que todos los alumnos sigan un modelo determinado. Sin embargo, se debe alentar dicha forma de escritura ya que es la que se utiliza de manera más común en los cursos de lenguas y su evaluación. El handwriting se puede considerar como el sello o firma personal del autor.
- *Ortografía (Spelling)*: aunque la falta de reglas ortográficas no impide la comunicación en un texto escrito, sí puede modificar la percepción de

significados por parte de los lectores. El uso de una buena ortografía en textos escritos es difícil para muchos aprendientes de inglés porque no todas las variedades de la lengua siguen las mismas reglas ortográficas; por ello, es importante hacer hincapié en el uso de las mismas al momento de redactar un texto nuevo.

- *Organización (Layout) y puntuación (Punctuation)*: Las comunidades utilizan diferentes reglas de puntuación y formatos para elaborar un escrito y, aunque estos aspectos son propios de cada autor, la violación de éstas hace que un documento parezca extraño a muchos lectores. Los aprendientes de una segunda lengua deben estar conscientes de dichos parámetros para hacer entender sus mensajes escritos de la mejor manera.

Por otra parte, los géneros o formatos de escritura también se consideran un recurso importante en la enseñanza de la expresión escrita en una L2, en tanto que cumplen con una función comunicativa específica, presentan contenidos variados y, al seguir formatos definidos de presentación, también exigen una manera diferente de articular el discurso.

Dichos patrones son una guía para el aprendiz-escritor y por esta razón se describen los más destacados por varios autores, para posteriormente enlistar los que son más recurridos en el CELe. En este sentido, se retoma la clasificación de géneros propuesta por Hedge (2000), la cual considera seis categorías de escritos: Los de corte personal, en los que se incluyen los diarios, recetas y recordatorios; los de tipo público, como los discursos y las solicitudes; los de tipo creativo, como poemas, historias y rimas; los escritos o textos sociales que incluyen a las invitaciones y mensajes telefónicos; los textos académicos como los ensayos o las síntesis y, por último, los escritos institucionales como los reportes, las minutas, oficios, entre otros.

Hedge sintetiza los formatos para cada una de las categorías en la tabla siguiente:

Types of Writing		
<p style="text-align: center;">Personal Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diaries ▪ Journals ▪ Shopping lists ▪ Reminders ▪ Packing lists ▪ Addresses ▪ Recipes 	<p style="text-align: center;">Public Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Letters ▪ Form filling ▪ Applications 	<p style="text-align: center;">Creative Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poems ▪ Stories ▪ Rhymes ▪ Drama ▪ Songs ▪ Autobiography
<p style="text-align: center;">Social Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Letters ▪ Invitations ▪ Notes ▪ Cablegrams ▪ Telephone messages ▪ Instructions 	<p style="text-align: center;">Study Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Note-making ▪ Card index ▪ Summaries ▪ Synopses ▪ Reviews ▪ Reports ▪ Essays ▪ Bibliographies ▪ Articles 	<p style="text-align: center;">Institutional Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agenda ▪ Minutes ▪ Memoranda ▪ Reports ▪ Reviews ▪ Contracts ▪ Business Letters ▪ Public notices ▪ Advertisements ▪ Posters ▪ Instructions ▪ Speeches ▪ Applications ▪ Curriculum vitae ▪ Specifications ▪ Note-making

Tabla 3.1 Types of Writing
Fuente: Adaptado de Hedge (2000: 96)

Como puede observarse, existe una gran variedad de patrones que son referencia para iniciar la producción de textos, antes de emitir un discurso creativo o independiente. Estas herramientas constituyen un primer acercamiento a la expresión escrita y, por ello, son utilizados en la enseñanza de lenguas desde niveles básicos. Bajo esta premisa, Reppen (2002) asegura:

Mientras los estudiantes aprenden a controlar diferentes registros orales, también deben ser capaces de escribir de distintas maneras para varios propósitos. La investigación ha mostrado que los alumnos deben estar expuestos a varios géneros adicionales a la escritura narrativa y practicarlos (En Richards y Reynandya; 2002: 321).

La escritura en cada uno de estos géneros está sujeta a convenciones que deben tomarse en cuenta al momento de producir un escrito y evaluarlo. Además de las cuestiones gramaticales, debe considerarse el uso de vocabulario adecuado, cuestiones de puntuación, ortografía, formato, extensión, cohesión y coherencia, como ya se mencionó anteriormente.

Cada una de las categorías constituye un estilo propio de escribir y contiene una serie de pautas y formas que deben conocerse. La afirmación de Tribble (1996) sustenta la idea anterior al asegurar que los estudiantes podrían aprender a escribir mejor si comprenden a plenitud las funciones de cada uno de los formatos:

While many if not most, competent writers have no conscious awareness of these features of the language, many students learning to write in a second language have major problems in dealing with them and can benefit from an explicit understanding of how they work. (Tribble; 1996: 38)

La aseveración anterior cobra especial relevancia para el presente estudio debido a que destaca la importancia del uso de las convenciones de la EE y los diferentes tipos de formatos que existen para la producción de textos en entornos académicos, los cuales se utilizaron para realizar el análisis con los grupos de ambas modalidades y cuyos resultados se explican en apartados posteriores.

Así, con base en la observación y en la experiencia personal, las herramientas previamente expuestas son las que se usan con mayor frecuencia en el centro de lenguas en el que se realizó esta investigación; de ahí la importancia de retomarlas para posteriormente realizar acotaciones más específicas de acuerdo con los géneros y formatos de uso más recurrente en dicho espacio.

2.2.2 Herramientas en el sistema semipresencial

Con la proliferación de los recursos virtuales y multimedia, las actividades didácticas se han orientado al uso de herramientas alternativas a los formatos tradicionales para la expresión escrita, por lo que debe tenerse en cuenta que dichas herramientas inciden en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en un ámbito semipresencial, debido a que la mayoría de los trabajos se hacen de manera escrita.

La revisión de la literatura arroja que los estudios basados en la comunicación mediada por computadora (CMC) han incrementado de manera considerable en los últimos años, pues ésta pone especial atención en las competencias lingüísticas y el aprendizaje de la lengua. Aunado a esto, investigadores como Sejdiu (2014), Hyung-Lee (2013), y Miyazde y Anderson (2010) han realizado estudios en cuanto las herramientas más útiles y eficaces que se pueden emplear en entornos semipresenciales de aprendizaje para lograr una EE óptima.

Pese a su importancia, todavía faltan estudios acerca de las herramientas que se pueden utilizar, su eficacia y procedimiento para fomentar la habilidad de la expresión escrita en ámbitos semipresenciales o a distancia. Sin embargo, en este trabajo se retomarán las herramientas de escritura consideradas por estos y varios autores, las cuales son también, las más utilizadas en el CELe.

Foros (Forums)

Se definen como el “intercambio de información con respecto a un tema determinado o producto específico que es anfitrión en un servicio en línea. Puede incluir las últimas noticias sobre el tema, una capacidad de conferencia para preguntas y respuestas por parte de los participantes, así como archivos para bajar arreglos, demostraciones y otro material relacionado”⁵.

⁵ Fuente: Diccionario Informático disponible en:
<https://www.lawebdelprogramador.com/diccionario/buscar.php?opc=1&charSearch=foro>

Weblogs

Los weblogs o bitácoras son un formato de publicación en línea que se caracteriza por la configuración cronológica inversa de las entradas y en el que se recogen textos a modo de diario, enlaces, noticias y opiniones de autoría mayoritariamente individual con un estilo informal y subjetivo. El término fue acuñado por Barger en 1997 y desde entonces, el *blogging* se ha convertido en una de los principales instrumentos de apoyo para el aprendizaje de una L2.

Campbell (2003: s/p) sugiere que hay tres tipos de blogs: el del maestro, el del alumno y el de la clase. Al respecto, sostiene: *“The integration of blogs in English classes report that publications provide the learners with a real audience and a collaborative environment where students interact by proving and receiving feedback and thus, enhancing their writing skills”*.

Wikis

Es una aplicación que permite el desarrollo colaborativo de contenidos. Se le llama *wiki* a las páginas *Web* con enlaces, imágenes y cualquier tipo de contenido que puede ser visitada y editada por cualquier persona, y no es necesariamente revisada o aprobada antes de su publicación en internet⁶.

Estas son las tres herramientas básicas que se utilizan en el sistema semipresencial del CELe y vale la pena destacar su uso, debido a que ha habido estudios que resaltan su efectividad en el aprendizaje de la EE. Por ejemplo, la investigación de Miyazde y Anderson (2010) reconoce la efectividad de tres actividades de EE en línea, en las que se utilizaron estas tres herramientas digitales, teniendo como resultado que los

⁶ Fuente: Ídem.

estudiantes lograron producir textos de mayor calidad y se mostraron más cómodos con su uso.

Text Builders

Son una herramienta que ofrecen varios métodos de aprendizaje del inglés, que consisten en la reorganización de textos, mediante un sitio *Web* o página especializada. Los alumnos deben utilizar un procesador de textos, o bien, un enlace específico que quita palabras clave del escrito, dependiendo del nivel, para posteriormente volver a escribirlo.

En este sentido, Hedge (2000) afirma que:

El procesador de textos posibilita periodos sustentados de composición y la velocidad de procesamiento puede ayudar a la generación de ideas (...) más que alentar a los alumnos a trabajar en enunciados individuales, se les debe ayudar a utilizar el copy-paste para mover partes del texto y borrar otras, a fin de ganar un mejoramiento global. (Hedge; 2000:317)

Correo electrónico (E-mail)

El correo electrónico es una forma menos espontánea de comunicación que el discurso hablado, porque la escritura sitúa los pensamientos de manera más visible, concreta y permanente en un documento. Al utilizar el *e-mail* como medio de comunicación, las personas se pueden expresar de manera más individual, más retórica; sin embargo, el éxito del diálogo dependerá de las habilidades de expresión escrita, pues una escritura pobre podría derivar en malos entendidos.

En los últimos años, el uso del correo electrónico en clases de segunda lengua ha sido más frecuente y los estudios sobre la EE se han enfocado a indagar las repercusiones del uso de dicha herramienta en el aprendizaje. En este tenor, Reinking (1986: 323) en Benhumea (2001) destaca las ventajas de los textos mediados por computadora:

1. Fomenta la habilidad de escritores y lectores de interactuar con el texto.
2. Permite un control externo del proceso de escritura
3. Provee de ayuda individualizada y guía durante los procesos de escritura individual
4. Contribuye al desarrollo de comunicación efectiva en la escuela
5. Facilita la recopilación de datos referentes a los proceso de lectura y escritura.

Sin duda, los entornos semipresenciales de aprendizaje están propiciando el uso de nuevas herramientas digitales para la producción de textos en inglés, las cuales, además, generan sus propias convenciones y formatos. Al respecto, Sejdiu (2014) comprobó en una investigación que la instrucción mejorada de la modalidad y una forma diferente de evaluación son dos grandes beneficios de la educación semipresencial, debido a que: “se conocen mejor las necesidades de los alumnos, se incrementa la colaboración de los mismos y se propician niveles más altos de retroalimentación para estudiante y maestros, sin tener retrasos que se dan de manera frecuente en la instrucción presencial” (Sedjiu; 2014: 67)

Así, el uso de las TICs, así como la CMC para el aprendizaje de la expresión escrita, constituyen un área de oportunidad para que los aprendientes mejoren sus habilidades y por ello constituye, además, una importante área de investigación. Por lo anterior, se han considerado estas herramientas que, además, las más observadas por algunos teóricos y usan en el sistema semipresencial del CELe para la producción de textos en inglés.

2.3 El proceso de apropiación de la habilidad de expresión escrita

La habilidad de expresión escrita es una de las más difíciles de aprender y enseñar, debido a que es un proceso complejo en el que se deben generar y organizar ideas, pero también hacerlas comprensibles para el lector. Los escritores en una segunda

lengua deben desarrollar habilidades específicas para ello, tener un nivel óptimo de dominio de la lengua y organización.

Autores como Hedge (2000), Richards y Renandya (2002) y Khyder y Harwood (2015), destacan la necesidad de seguir un proceso específico de planeación para elaborar textos, ya que de esta manera los aprendientes son capaces de organizar la información con base en su relevancia y los propósitos específicos de la comunicación escrita. Aunque las propuestas varían, dependiendo del autor, en general, se consideran cuatro pasos fundamentales: planeación (*planning*), borrador (*drafting*), revisión (*revising*) y edición (*editing*).

Hedge (2000; 302) afirma al respecto:

“La escritura es el resultado de emplear estrategias para manejar el proceso de composición, que es el de desarrollar gradualmente un texto. Implica un número de actividades: establecer metas, generar ideas, organización de información, seleccionar el lenguaje apropiado, elaborar un borrador, leer y revisar, después, editar. Es un proceso que no es fácil, ni espontáneo para muchos escritores de una segunda lengua”.

El proceso de escritura debe construirse como un programa de instrucción que provea a los estudiantes con experiencias de aprendizaje que les ayude a entender la naturaleza de la comunicación escrita a cada nivel. Dicho proceso, como ya se mencionó, se conforma de cuatro etapas y tres más que son dirigidas por el profesor: retroalimentar, evaluar y editar (*responding, evaluating, post-writing*). Enseguida, se describe cada una de ellas, desde la perspectiva de Seow en Richards y Renandya (2002):

- **Planeación (*Planning o pre-writing*)-** Es la actividad que estimula los pensamientos para comenzar a escribir, motiva a los alumnos a generar ideas. Esta etapa puede iniciar mediante técnicas como la lluvia de ideas, *clustering* (relación de palabras), escritura libre rápida (uno o dos minutos de escritura compulsiva), hacer preguntas.

- **Borrador (*Drafting*)**- Es el primer intento de escritura, se enfoca en la fluidez y no en la gramática. En esta etapa se piensa en el posible lector para moldear el estilo de escritura.
- **Revisión (*Responding*)**- El maestro o los compañeros hacen sugerencias o preguntas para mejorar el escrito. Es mejor realizarlo separado del *revising*.
- **Revisión (*Revising*)**- Se refiere a revisar errores gramaticales, pero también la efectividad de la comunicación escrita, mediante la composición.
- **Edición (*Editing*)**- A este nivel, los alumnos modifican el texto para presentar la versión final, se considera la gramática, ortografía, puntuación, estructura del enunciado, coherencia. Esta etapa es importante porque es la conexión entre el texto propio y el de los demás.
- **Evaluación (*Evaluating*)**- Consiste en asignar un resultado a la calidad del escrito. Dicha evaluación puede ser holística o analítica, dependiendo de quien la realiza.
- **Publicación (*Post-writing*)**- Es una actividad grupal en la que se usan los textos ya terminados, incluye publicación, lectura en voz alta, exposiciones, discursos, *performances*.

Como se puede observar y citando a Hedge (2000: 303) “Una pieza de *writing* es el resultado de operaciones cognitivas complicadas; por ello, es importante que las etapas se enseñen en clase, tanto presencial como semipresencial, aunque varíe de un modelo a otro. En la misma línea, Khyder y Harwood (2015) destacan la importancia de aplicar el proceso completo y se enfocan en estudiar los resultados del mismo en situaciones de prueba y no prueba.

La tarea del profesor sería entonces presentar las distintas estructuras y procedimientos para elaborar un texto; sea como formatos establecidos a imitar o redacciones libres que reflejen intereses, valores, costumbres, creencias y otros elementos propios de cada escritor. Por ello, es importante el tipo de escrito que se enseña y lo que los alumnos hacen con eso que aprenden.

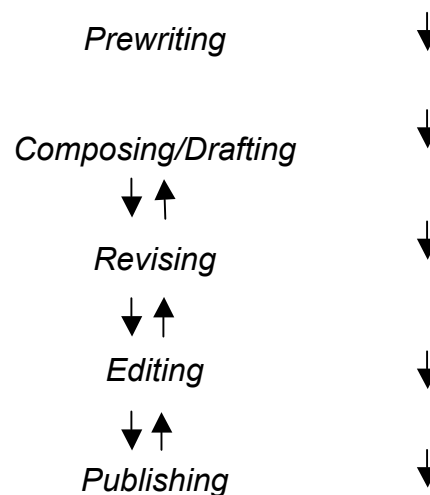


Figura 2.1 Proceso de Escritura
Adaptado de Tribble (1996: 39)

Raimes (1983: 308) afirma: “se debe considerar a la EE como un descubrimiento del aprendizaje, no sólo como demostración del mismo”. Pese a los modelos antes descritos, no existe una fórmula exacta para obtener un resultado perfecto u óptimo, salvo la práctica y retroalimentación constante. Siguiendo al autor, se puede decir que el proceso de composición de textos no es lineal, sino recursivo, es decir, los alumnos pueden partir de cualquier punto y avanzar o retroceder conforme a sus necesidades.

Con base en ciertas observaciones propias de la práctica docente, se puede afirmar que los alumnos no están habituados a seguir un proceso como tal, sino que emplean la escritura abierta, se enfocan más a la forma que al fondo y al número de palabras empleadas (Khyder y Harwood 2015). Es importante subrayarlo, ya que en apartados

posteriores, se analizarán los resultados de ambas modalidades del CELe semipresencial.

Las ventajas de implementar el modelo del proceso de escritura, se requieren estrategias específicas de enseñanza y actividades que despierten el interés de los alumnos para escribir; ello, con la consciencia de que cada alumno debe aprender a redactar en varias etapas para distintos propósitos. En un estudio realizado, Keshta y Harb (2013) afirman que la educación semipresencial y el uso de sus herramientas digitales propiciaron un mejor entorno de aprendizaje de la EE: “*Blended learning* provided students with a better learning environment through variety of multimedia resources which enhanced self learning strategies and reflected on their achievement of English language” (Keshta y Harb; 2013: 218)

Las ventajas de seguir un procedimiento específico para la redacción de textos son que, independientemente del nivel de competencia de escritura en su lengua materna, los estudiantes pueden seguir un patrón de escritura inicial y posteriormente adecuarlo a su propio estilo y necesidades. Aunado a ello, se puede tener una forma de evaluación más precisa en todo el proceso y “las percepciones negativas de los estudiantes respecto a la EE disminuye, debido a que están en constante evaluación en todo el proceso” (Miyazde y Anderson; 2010: 7).

En capítulos posteriores se analizará si el proceso de escritura se aplica de manera frecuente en ambos sistemas de aprendizaje del inglés en el CELe.

2.4 El rol del maestro y del alumno en el aprendizaje de la habilidad de expresión escrita

El proceso de escritura es una pauta importante en la iniciación de cualquier escritor y mucho más en una segunda lengua; sin embargo, la óptima adquisición de esta habilidad también depende en gran medida de las estrategias de enseñanza que use el profesor y el grado de motivación que tenga el alumno.

Al respecto, Hedge (2000: 304) propone varias opciones para la instrucción de dicha habilidad en ámbitos tradicionales de enseñanza:

- ❖ **Ayudar a los alumnos a generar ideas.** Debido a que la tarea de comenzar a escribir es difícil para muchos alumnos, el profesor tiene la responsabilidad de ayudarles a conectar sus ideas y plasmarlas en un texto de manera eficiente. Las estrategias son variadas y van a hacer preguntas iniciales, comenzar con textos dictados, entre otras.

- ❖ **Proveer práctica en la planeación.** Es la forma en que los alumnos organizan los párrafos, ideas de manera coherente y con base al tipo de formato que van a realizar. Hedge (2000) afirma: “La planeación por partes permite intercalar la escritura con el pensamiento, es una metodología que motiva a los alumnos a planear detalladamente y ajustarse a tan plan; sin embargo, esto no es suficiente, se requiere una aproximación más flexible”.
Como alternativas se encuentran: planeación en grupos, toma de notas, formulación de preguntas estratégicas, subrayar información importante, orden de frases.

- ❖ **Contextualizar la tarea para desarrollar un sentido de audiencia.** Antes de comenzar a escribir, es importante que los alumnos se pregunten hacia quién va dirigido su texto y tener en mente dicha audiencia mientras escriben. Para dar variedad a la tarea, el maestro puede hacer intercambio de textos, exposiciones en el salón, publicación de historias, entre otros que le den más realismo a las composiciones.

- ❖ **Motivar a los alumnos a practicar estrategias de revisión.** Muchos profesores siguen el viejo estilo de hacer todo el trabajo de revisión, leyendo los textos, marcando errores y devolviéndolos a los alumnos para su corrección. Sin

embargo, los alumnos requieren una participación más activa para lograr una mejor calidad de sus textos. El punto principal es proveer retroalimentación.

❖ **Motivar a los alumnos a hacer uso de tecnologías para la elaboración de textos.** Como se mencionó anteriormente, hoy en día existe un sinnúmero de herramientas que pueden coadyuvar al desarrollo de la habilidad de expresión escrita, mediante las TICs. La tarea del profesor consiste entonces en desarrollarlas y sacar el máximo provecho de ellas en clase.

Si bien la labor de los profesores es importante para la adquisición de las habilidades de expresión escrita, también lo es la actitud y el compromiso que tenga el alumno para aprender tan compleja habilidad. En este proceso, la motivación juega un papel fundamental, pues no a muchos estudiantes les entusiasma la elaboración de textos.

Estudios de psicolingüística como el de Hidi y Boscolo (2006) muestran que el proceso de escritura envuelve aspectos cognitivos, pero también de necesidades, creencias, actitudes e intenciones; las cuales son mediadas por el contexto y conocimiento del mundo de cada alumno-escritor. Por ello, los factores motivacionales toman un rol más decisivo en las investigaciones de hoy en día.

En ese sentido, Brunning y Horn (2000: 145), citados en Hidi y Boscolo (2006), aseguran que “fomentar las creencias positivas de los alumnos, asignar metas específicas y proveer de un contexto real sean las condiciones que determinan la motivación del estudiante al escribir”.

De acuerdo con los autores, los siguientes factores son los más relevantes a considerar en cuestiones de motivación:

- a) **Interés.** Se define como una variable motivacional y un estado psicológico que ocurre durante la interacción entre personas y su ambiente. Hidi y Boscolo (2006)

se caracteriza por atención, concentración y afecto. Es uno de los factores más importantes para el buen desempeño cognitivo.

- b) **Autoeficacia.** Es un constructo cognitivo que representa las creencias individuales y juicios personales en cuanto a la propia actuación para ciertas habilidades. En otras palabras, si un alumno está seguro de sus capacidades, tiende a dudar menos de los logros que puede obtener.
- c) **Regulación personal.** La escritura requiere de tiempo y dedicación; por ello, los alumnos también deben considerar el uso y distribución de su tiempo para cada redacción. Estudios prueban que la práctica de distribución de tiempo mejora no sólo el desempeño sino la actitud hacia la EE.
- d) **Actividad significativa.** Los textos se relacionan íntimamente con los contextos culturales y sociales inmediatos a los alumnos; de ahí la importancia de considerar que sean de utilidad y significativas para ellos, de esta manera, su actitud hacia la escritura de textos en inglés será más positiva.

Hidi y Boscolo (2006: 153) aseguran que “la escritura es significativa para los alumnos cuando está dirigida a expresar y comunicar pensamientos y sentimientos relacionados con el aula y experiencias personales (...) en una perspectiva de la escritura como actividad social”.

El enfoque socio constructivista propone que la lectura y la escritura están muy relacionados, por lo que también se considera un factor influyente al momento de hacer una composición escrita. Como se verá en apartados posteriores, estos elementos se consideran para determinar qué factores inciden en las clases presenciales y semipresenciales del CELe.

Por otra parte, no hay que dejar de lado las posturas recomendaciones que investigadores como Keshta y Harb (2013) hacen en cuanto a la motivación en los

entornos semipresenciales de aprendizaje: *“English language teachers are recommended to change the methods and approaches of teaching from traditional to the blend which is based on the student’s real involvement”* (Keshta y Harb; 2013: 219). Reforzando esta idea, en un análisis comparativo entre sistemas presenciales y semipresenciales de aprendizaje, Cameron (2013: 2) afirma que “la motivación de los estudiantes se incrementa cuando el material es variado y cuando se usan herramientas interactivas de aprendizaje como las simulaciones y gráficos en un ambiente en línea”.

Enseguida, se revisarán las propuestas teóricas en cuanto a la retroalimentación en la producción de textos en ambas modalidades de aprendizaje en el CELe.

2.5 Formas de evaluación y retroalimentación en la expresión escrita

En las últimas décadas se ha avivado el debate en cuanto a la eficiencia de la corrección de textos en inglés y qué tan útiles son las observaciones al momento de elaborar una nueva composición. Aunque existen varios procedimientos para dar retroalimentación a los textos, sólo se tomarán en cuenta aquellos que se aplican en los grupos observados en el CELe, en ambas modalidades.

En la corrección de composiciones en una L2 se consideran tres aspectos: la coherencia (referente a la unión de palabras); la cohesión (significa que la secuencia de palabras es válida gramaticalmente) y estas dos convenciones del discurso se evalúan con base a criterios establecidos por el propio profesor, o bien, la institución donde labora. La presente investigación no se centrará en debatirlos distintos estudios comparativos que existen sobre la efectividad de la corrección, sino que presenta el modelo adaptado por el Centro.

De acuerdo con Gray (2004), son cuatro los tipos de corrección que han destacado en años recientes:

- 1) Corrección explícita: el profesor destaca los errores y ofrece correcciones alternas.
- 2) Marcación a color: los errores se destacan en color amarillo, sin mayor explicación.
- 3) Registro de errores: al margen del texto, el profesor escribe el número de errores por línea.
- 4) Código de corrección: se destacan los errores con base en un código preestablecido para que los alumnos corrijan posteriormente. En los anexos X y X se muestra el código utilizado en el CELe, así como la tabla de especificaciones.

En todos los casos, se pide que los alumnos reescriban sus composiciones nuevamente, pese a que los resultados a final del curso no son necesariamente favorables. De hecho, varios autores como Diazgonzález (2010) sostienen que, sin importar si la corrección es completa o selectiva, ésta no tiene impacto relevante en el desempeño de los alumnos en una nueva tarea. En este punto de la investigación es importante contrastar que pese a los hallazgos de algunos autores, en este estudio tanto alumnos y profesores destacaron la importancia de la retroalimentación y se evidencia la práctica de la misma, aunque cabe aclarar que para efectos del trabajo no es necesario profundizar en el tema.

Trustcott (1996), citado en Gray (2004: 34) sostiene: “los maestros veteranos saben que hay poca conexión entre la corrección y el aprendizaje. A menudo, el estudiante repetirá el mismo error una y otra vez, después de haber sido corregido en varias ocasiones”. Siguiendo al autor, esto se debe a que se trata el problema de manera superficial y no del modo en que funciona el lenguaje.

Por otra parte, autores como Zahn (2013: 9) encontraron que “los alumnos concuerdan en que la retroalimentación en gramática, vocabulario y organización del texto les beneficia para mejorar sus habilidades y evitar errores”; por esta razón, destaca que al ignorar las preferencias y solicitudes de los estudiantes en cuanto a la retroalimentación podría reducir su motivación y para la EE.

Sea cual fuere la acepción, lo cierto es que se requieren formas distintas de trabajar las correcciones, a fin de fomentar la revisión de los textos entre los alumnos y, en este sentido, Harmer (2001) destaca los roles que debe asumir el profesor al momento de enseñar dicha habilidad como: motivador, creando las condiciones óptimas para la generación de ideas en el aula o espacio de aprendizaje, así como persuadir a los alumnos de la utilidad de la actividad y animarles a dar su máximo esfuerzo; como fuente, proveyendo de información cuando sea necesario, resolviendo dudas en cuanto al proceso de escritura y expresiones creativas; retroalimentando para que los alumnos vean su grado de avance.

Los elementos anteriores juegan un papel importante, tanto en la clase presencial como en la semipresencial; en la aplicación de los instrumentos de investigación se medirá la incidencia que éstos tienen en la práctica y calidad de escritura en el CELe.

En el caso de la corrección digital, la investigación es amplia. Muchos trabajos se han enfocado al área de tecnologías y corrección de escritos. Por ejemplo, Nagata (1993) comparó la efectividad de la retroalimentación por computadora con explicaciones metalingüísticas y traducciones inglés-japonés. De acuerdo al estudio, la retroalimentación por computadora, más que enfocarse en las funciones semánticas, ayuda a los alumnos a entender conceptos gramaticales más complejos y propician un mejor desempeño en la habilidad de escritura.

Dagneux, Dennes y Granger (1998) diseñaron un sistema de corrección que trataba los errores de forma manual por un hablante nativo que designa una etiqueta, de acuerdo

al tipo de error. Las categorías se dividen en siete: formal, gramatical, léxico-gramatical, léxico, registro, repetición de palabras/palabra faltante/ orden de palabras y estilo, los cuales son seguidos de subcódigos que proveen mayor información.

Shiou-Wen-Yah y Jia-Jiurn Lo (2009) (En: Diazgonzález: 2010) proponen un modelo similar: *Online Annotation Technology for Corrective Feedback*, que consiste en: 1) destacar palabras clave, 2) anotaciones relacionadas a la corrección, 3) procesamiento de las anotaciones. Aunque este es un sistema automatizado, se puede adaptar a plataformas digitales emergentes, como es el caso de SEDUCA la plataforma digital en la cual se alberga el contenido del sistema semipresencial del CELe.

En México todavía no existen muchos estudios relacionados al tratamiento de errores en ámbitos virtuales de enseñanza de una L2, sin embargo, la tendencia es creciente debido a la importancia que ello tiene para el aprendizaje de las lenguas. Considerando lo anterior, los docentes toman en cuenta aspectos más estandarizados al momento de evaluar un escrito.

De acuerdo con Brown (2001), existen seis categorías para el tratamiento de errores que, en el presente estudio de caso, aplican para ambas modalidades: 1) contenido, 2) organización, 3) vocabulario, 4) discurso, 5) sintaxis, 6) mecánica. Para esta investigación también se consideran los tipos de evaluación de los escritos, propuestos por Brown (2001) y las convenciones para dar retroalimentación que se dividen en: holística (según la percepción del profesor), selectiva (basada en criterios específicos), codificada-decodificada (mediante el uso de símbolos y marcadores para destacar los errores, emitiendo comentarios positivos (es un diálogo entre profesor y alumno, mediante escritos al margen de la composición) y la reformulación (consiste básicamente en la reescritura del texto).

Los criterios antes mencionados cobran gran importancia debido a que de ellos depende la motivación de los alumnos para continuar escribiendo o no, tanto en la

modalidad presencial como en la semipresencial. Aunado a ello, se retoma la retroalimentación que caracteriza a esta última y que se origina de forma colaborativa entre los compañeros que tienen acceso a los textos en la comunidad digital, en otras palabras se considera la retroalimentación grupal (*peer feedback*, por su definición en inglés).

Al respecto, vale la pena destacar las afirmaciones de Shih (2011) y Hyun Lee (2013) respecto a la importancia que adquiere este tipo de retroalimentación en entornos semipresenciales. El primero asegura que la incorporación de la revisión grupal usando herramientas digitales como las redes sociales en la enseñanza de la EE puede mejorar las habilidades de los estudiantes, debido a que éstas propician el interés y la motivación de los alumnos: *“In addition, in an online environment, students can communicate and interact with others at their own pace and take time to consider comments and responses rather than being ‘put on the spot’ as in the physical classroom”* (Shih; 2011: 130)

Por su parte, Hyung Lee (2013) afirma: *“In a blended learning environment, L2 learners are able to interact with other peers and a teacher, using a variety of computer mediated communication tools. Despite the promising features of blended learning, it is rarely employed in L2 writing class”* (Hyung Lee; 2013: 1).

Pese a las distintas posturas en cuanto a la retroalimentación de la EE, la mayoría de los estudios coinciden en que ésta es una parte importante del proceso de aprendizaje; por esta razón y debido a que es una práctica que se sigue suscitando en el CELe, se abordan en el presente estudio.

Sin duda, el desarrollo de una buena expresión escrita depende de varios factores y procesos y no exclusivamente del redactor. Como se ha visto, los autores coinciden en que cada etapa de la escritura genera habilidades específicas que son imprescindibles y necesarias en el aula de clases.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

“Las investigaciones cualitativas estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, G., J. Gil F. y García J. E., 1996: 10)

Metodología

La presente investigación se basa en un método analítico de investigación en segundas lenguas, en el sentido de que se identifican y observan factores de la práctica de la expresión escrita y su incidencia en un sistema mayor, que es la lengua inglesa. En otras palabras, se analizan diversas variables que componen ambos sistemas y, mediante diversas técnicas, se busca describir cuáles son los elementos que propician la escritura de textos en inglés de mejor calidad, en dos modalidades distintas de aprendizaje.

Para ello, se retoman conceptos descritos en el marco teórico, tales como expresión escrita, rol maestro-alumno en la enseñanza de lenguas, educación a distancia, entre otros y se usan instrumentos de recopilación de datos que permiten observar el fenómeno desde distintas perspectivas.

3.1 Planteamiento del problema

La expresión escrita en una L2 es considerada por varios autores, docentes y alumnos, como una de las habilidades más difíciles de desarrollar, ya que implica un conocimiento y dominio más amplio del idioma que se está aprendiendo y demanda, además, práctica constante y hábitos específicos para alcanzar la competencia.

Después de haber alcanzado un nivel intermedio, muchos estudiantes se dan cuenta de que su avance en cuanto a la EE es lento y en ocasiones nulo debido a varios factores que obedecen, no sólo a sus hábitos de estudio, sino también a las estrategias docentes y aspectos motivacionales vistos en clase, los cuales inciden de alguna manera en la producción de textos en inglés.

Con base en la experiencia de la práctica docente a lo largo de 13 años, se ha detectado que el aprendizaje de la expresión escrita bajo las modalidades presencial y semipresencial del CELe, es desigual, debido a que cada una presenta características particulares en la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad. Dicha observación ha sido posible al atestiguar la incidencia de factores motivacionales, hábitos de estudio, habilidad de la escritura en la L1, entre otros, a lo largo de algún semestre y al reencontrar a los estudiantes en niveles posteriores.

No obstante y aunque se ha observado que dichos elementos derivan en distintos grados de competencia que, en ocasiones, son insuficientes, cabe reconocer que el seguimiento de los estudiantes desde esta perspectiva es somero y podría derivar en conclusiones erróneas, por ello, surgió la necesidad de analizar este fenómeno a profundidad, sustentarlo teórica y metodológicamente en el presente trabajo.

3.1.2 Tipo de Investigación

Se trata de una investigación mixta al contar con una variable independiente (la expresión escrita), definida por Hatch y Lazaraton (1991:64) como aquella que “el investigador sospecha que podría relacionarse o influir en la variable dependiente”; y con variables dependientes: la educación presencial y semipresencial, las cuales se abordan de manera más significativa en el capítulo I.

Con base en lo anterior y tomando en cuenta que no existe una hipótesis como tal, se consideran las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se propicia y practica la

expresión escrita en las modalidades presencial y semipresencial del CELe? ¿Qué factores inciden la práctica y la calidad de la EE en ambos sistemas?, las cuales guiaron el desarrollo del trabajo.

Como se ha mencionado, la investigación es tipo mixto porque se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas para la observación, levantamiento, análisis y tratamiento de datos. De esta manera, en una primera fase se diseñó un cuestionario conformado por 35 preguntas agrupadas en 4 bloques temáticos: hábitos y tiempo de escritura, gustos y opinión, habilidades y práctica, cursos y recomendaciones. Dichas categorías constituyen principal medio de acceso a la información acerca del estudiante y fueron designadas con el propósito de obtener información acerca de sus prácticas en cuanto a la EE.

En una segunda etapa y con el propósito de sustentar el presente estudio con datos duros, se recurrió al diseño de una actividad o tarea (*task*) que propició la producción de textos en inglés bajo ciertas características y requisitos, derivando en un total de 24 textos que fueron calificados mediante un código de evaluación utilizado en el CELe en ambas modalidades. Finalmente, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con el objeto de profundizar en la información acerca de las prácticas docentes que se aplican en cada modalidad, las cuales permitieron contrastar los datos duros con experiencias de viva voz de los docentes involucrados en el estudio.

De esta manera, la parte cuantitativa del trabajo se sustenta en los datos estadísticos sobre hábitos de escritura, preferencias, técnicas de enseñanza de los profesores y factores de motivación respecto a la práctica de la EE. Además, ofrece un acercamiento a la medición de la calidad de los textos producidos por los alumnos, con base en los criterios de evaluación del propio Centro.

En contraste, el aspecto cualitativo se concentra en la obtención de datos mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a dos informantes, uno, profesor a cargo

de un grupo presencial y el otro, profesor a cargo de un grupo semipresencial. La estrategia se aplicó con la finalidad de acceder a información respecto a la práctica docente y conocer sus percepciones respecto a la enseñanza de la EE en ambas modalidades; como resultado, se observaron, además, factores que propician y/o evitan la producción de textos en inglés. La entrevista se conforma por 15 preguntas distribuidas en categorías: 1. Tiempo y práctica de la EE, 2. Herramientas y estrategias de enseñanza de la EE, 3. Evaluación y retroalimentación de la EE, 4. Capacitación y opinión acerca de la modalidad, a fin de tener un acercamiento a la visión de los docentes y cómo éstos coadyuvan a propiciar o no la producción de textos en inglés y de qué calidad.

La figura 3.1 muestra una síntesis de los instrumentos empleados para la recolección de datos en la presente investigación.



Figura 3.1 Instrumentos para la recolección de datos

Elaboración propia

Cabe señalar que, de acuerdo con la literatura consultada y citada en el presente trabajo, la mayoría de los estudios del tipo son longitudinales, es decir, que abarcan periodos de observación mayores a un año; sin embargo, el estudio que se propone es

transversal porque analiza las variables en momentos determinados. No obstante, se debe aclarar que el levantamiento de datos se realizó en cuatro etapas que corresponden al diseño de los instrumentos, la aplicación del cuestionario, la generación de los textos en inglés y la realización de las entrevistas con el profesor titular en cada modalidad.

Por otra parte, es importante destacar que la investigación es deductiva porque “el investigador puede comenzar con preguntas que están basadas en observaciones sugeridas por investigación heurística, o hipótesis encontradas en la teoría de adquisición de segundas lengua (...)” (Seliger y Shohami; 1989: 30). En este caso, las preguntas de investigación surgen a partir de la revisión de la literatura y la experiencia profesional de la investigadora en el ámbito de segundas lenguas.

Por último, se recurrió a la triangulación de la información como método para el análisis de los datos derivados de cada uno de los instrumentos, con la finalidad de mostrar cómo se aborda el fenómeno de la EE desde distintas perspectivas. En este sentido, Okuda M. y C. Gómez (1995: 120) afirman que al utilizar una sola estrategia, “los estudios son más vulnerables a sesgos y fallas metodológicas inherentes [...] la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y la consistencia de los hallazgos”.

Siguiendo a los autores y de acuerdo a la naturaleza del estudio, se recurrió a la triangulación de fuentes de datos, definida por Danzin (1970) en Okuda M. y C. Gómez (1995: 120) como la consideración del punto de vista de los distintos grupos de estudio que conforman el objeto de estudio; y la triangulación metodológica, que combina varios métodos de recogida y análisis de datos.

3.3 Objetivos

El objetivo general es describir y sustentar teóricamente cómo se propicia y se practica la expresión escrita en las modalidades presencial y semipresencial del CELe.

De igual manera, se consideran los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Describir las diferencias entre ambas modalidades en cuanto a la producción de textos en inglés.
- ✓ Evaluar la calidad de los textos producidos por los alumnos en ambas modalidades.
- ✓ Identificar qué factores motivan la práctica de la EE en los estudiantes en cada modalidad.

3.4 Contextualización del escenario

3.4.1 Sujetos

Los sujetos que participaron en el estudio son estudiantes del CELe UAEM, que cursan el 5º nivel o nivel intermedio (*intermediate*) de inglés y cuyas edades oscilan entre los 15 y 43 años. Cabe mencionar que el Centro admite estudiantes de nivel bachillerato, licenciatura y personas insertas en el ámbito laboral.

Los aprendientes aprenden la lengua bajo un enfoque comunicativo con énfasis gramatical y, en general, los motivos para continuar con los cursos son profesionales, para la acreditación de su nivel de inglés, requisito de titulación y/o superación personal. Por otra parte, es pertinente mencionar que el libro de texto que utilizan los alumnos en ambas modalidades es el *New English File Intermediate*, que corresponde al B1 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER) y cuyas actividades de escritura se manejan en ambos sistemas.

De acuerdo con las exigencias del sistema, los sujetos debieron haber cursado por lo menos cuatro semestres previos en el Centro o haber presentado un examen de ubicación para acreditar su nivel de inglés. Considerando lo anterior, se puede afirmar que los alumnos de 5° semestre del CELe, en ambas modalidades, se encuentran en un nivel Intermedio (B1), de acuerdo con el MCER.

Además de los aprendientes, participaron en el estudio dos profesores del Centro de Lenguas, uno que imparte clases presenciales en aulas y otro que atiende la modalidad semipresencial, impartido en línea y con una sesión presencial de dos horas a la semana; ellos aportaron experiencias en cuanto a la enseñanza de la habilidad de expresión escrita y permitieron la observación de dos clases, cada uno.

En suma, los sujetos que participarán son 12 alumnos de inglés Intermedio (5° nivel) que comparten como características comunes estar inscritos a los cursos de una u otra modalidad; haber cursado los niveles previos en la misma modalidad y en el Centro de lenguas y estar dispuestos a participar en el estudio. Además, colaboraron dos profesores, tanto del sistema presencial como del sistema semipresencial.

3.4.2 Muestreo

La población se seleccionó con base en el muestreo aleatorio sistemático, es decir, los individuos se organizaron con base a características comunes como rango de edad, educación y modalidad de estudio, para posteriormente ser elegidos al azar. De esta manera, se eligieron 6 sujetos del sistema presencial y 6 del semipresencial, con edades entre 16 y 18 años, nivel pre intermedio de inglés y que hayan estudiado los semestres previos en el CELe.

Cabe señalar que en una primera etapa, se seleccionó una muestra para realizar el piloteo de los instrumentos y que, posteriormente, se procedió a la aplicación de los mismos en la población meta.

3.4.3 Escenario

Como se mencionó antes, el escenario en el que se desarrolló la investigación es el CELe; tanto en clases tradicionales como en sesión especial para los alumnos semipresenciales. De tal modo que la aplicación de los cuestionarios y tareas (*tasks*) se realizaron en un ambiente semicontrolado, al cual están habituados tanto los alumnos, como los profesores titulares en ambas modalidades.

Por cuestiones de confiabilidad, el investigador realizó la aplicación del cuestionario; sin embargo, los profesores titulares de cada grupo apoyaron con la aplicación de los ejercicios escritos, para evitar variables extrañas o la alteración de los datos. La entrevista se realizó en dos sesiones, una con el profesor del curso presencial y otra del semipresencial.

En este respecto, se alcanzan a vislumbrar dos variables extrañas: la primera, que como parte del estudio que se realiza, los profesores ofrezcan respuestas mediadas, con base en la aplicación previa del cuestionario que vieron en clase. La segunda variable es que los alumnos identifiquen el propósito de los cuestionarios e intenten contestar las preguntas “correctamente” y no de manera honesta.

Las observaciones anteriores se mencionarán como parte de las limitaciones de la investigación; sin embargo, se anticipan los siguientes métodos paliativos: primero, aplicación dirigida del cuestionario, de manera grupal, para obtener los datos más precisos y evitar salto de preguntas o espacios en blanco. Respecto a la primer variable, se considera que la entrevista es un medio que ofrece datos vivenciales que también son referencia para cualquier estudio de caso y con los que se pueden confrontar la información dura.

3.5 Instrumentos

Seliger y Shohamy aseguran que las pruebas realizadas en trabajos de investigación de segundas lenguas tienen por objeto “recabar información acerca de la habilidad y el conocimiento que tienen los sujetos acerca de una segunda lengua en áreas como vocabulario, gramática, lectura de comprensión” (1989: 176), por ello, este trabajo se sustenta en tres instrumentos de recopilación de datos: el **cuestionario**, los **tasks** (*tareas*) y la **entrevista**; aunado a ello, se utilizan dos instrumentos más para la evaluación de los corpus generados por los estudiantes: el **código de corrección** y la **tabla de especificaciones** usada en el CELe para la evaluación de la EE, cuyo diseño está predeterminado por el propio Centro.

El primero se enfoca a indagar acerca de los hábitos de escritura de los alumnos en ambas modalidades, mientras que los textos generados a partir del instrumento miden la calidad de los textos, con base en criterios específicos de evaluación del propio Centro; información que se complementa con las experiencias de los profesores titulares, obtenidas mediante la entrevista.

3.5.1 Cuestionario

En una primera fase, se seleccionó el cuestionario como técnica de recopilación y tratamiento de datos, para obtener información pertinente acerca de los hábitos de escritura de los aprendientes de lengua inglesa. Al respecto, Rodríguez *et al.* (1996: 185) afirman que dicho instrumento:

Se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento homotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitivo (población) y, en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador.

a) Justificación de la selección

A la par de la visión de dichos autores, se consideran las ventajas referidas por Hopkins (1989: 95), respecto a otras técnicas de investigación, en cuanto a que el cuestionario es la técnica básica empleada para la recolección de datos que aporta pertinencia para los estudios mixtos y profundiza en temas específicos. De acuerdo con el autor, el cuestionario:

- ❖ **Es fácil de realizar:** ya que por su naturaleza debe ser breve y sencillo.
- ❖ **Compara directamente grupos e individuos:** es aplicable generalmente a grupos significativos, aunque también a individuales, lo cual aporta flexibilidad.
- ❖ **No requiere personas especializadas para aplicarlo:** el investigador puede ser prescindible para la aplicación del instrumento, pues debe estar suficientemente claro para que pueda autoaplicarse.
- ❖ **Permite uniformidad de medición:** la información numérica que arrojan los cuestionarios permite realizar algunas generalizaciones en cuanto a los estándares de hábitos de escritura de los alumnos.
- ❖ **Hay mayor delimitación en las respuestas:** pese a que contiene preguntas abiertas, el cuestionario delimita las respuestas al utilizar escalas Likert y de categorización.

Por otra parte, se tomaron en cuenta algunas desventajas como que se requiere tiempo para la codificación y análisis de los resultados; exige una preparación minuciosa de las preguntas para conseguir respuestas claras y contundentes; pese a que el cuestionario es extenso, hay poca profundidad de los datos y, en ocasiones, hay tendencia al sesgo en cuanto a la honestidad con las que se contestan las preguntas.

b) Objetivo del instrumento

Como se mencionó en apartados anteriores y obedeciendo al sustento teórico de este instrumento de recopilación de datos, el cuestionario se diseñó con el propósito de obtener información acerca de los estudiantes y sus prácticas en cuanto a la EE, así como de analizar y presentar los datos en categorías: hábitos y tiempo de escritura, gustos y opinión, habilidades y práctica, cursos y recomendaciones, elementos que inciden en la práctica de la expresión escrita.

c) Construcción del instrumento

Para la elaboración del cuestionario, se retomaron los objetivos de la investigación y con base en el marco teórico se detectaron preguntas sobre hábitos de escritura que fueran comunes a ambas modalidades de aprendizaje. Se determinaron los tipos de reactivos, de modo que se incluyen escalas Likert, preguntas de opción múltiple, jerarquización y preguntas abiertas.

Una vez elaborado el instrumento, se realizó un piloteo con investigadores y académicos del área de Lingüística, quienes sugirieron modificaciones y nuevas preguntas para darle confiabilidad y validez y, de modo, el cuestionario pasó de 25 a 35 preguntas en total. Al respecto, Rodríguez *et al.* (1996: 187) afirman que “el encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte”.

Como se puede observar, la construcción del cuestionario es un factor importante para el buen desarrollo de la investigación y la obtención de resultados, pues no habrá una segunda oportunidad para obtener la información que se busca. Por ello, en el presente trabajo se consideraron factores que van desde el diseño, hasta el número de ítems, la

posible codificación e, incluso, el espacio de aplicación, ya que todo ello repercute en la respuesta de los sujetos.

d) Descripción del Instrumento

El cuestionario consta de cuatro páginas en las que los alumnos deben responder 35 preguntas de diversa índole. Se divide en dos secciones: la primera corresponde a datos de información personal en los que destacan la edad y ocupación de los aprendientes; mientras que la segunda se concentra en los hábitos de escritura, con base en las siguientes categorías: hábitos y tiempos de escritura; habilidades y práctica; gustos y opinión; cursos y motivación, y otros.

Las preguntas son variadas. Algunas pertenecen al tipo *contingency questions*, es decir, que dependen de una pregunta anterior, por ejemplo:

34. ¿Has acudido al Centro de Autoacceso o solicitado asistencia externa para mejorar tus writings? Si – No, si tu respuesta es afirmativa, ¿De quién recibiste ayuda externa?

De igual manera, se incluyen *scale questions*, retomando la escala Likert, el *Diferencial Semántico* y *Ranked Order*, por ejemplo:

Escala Likert: 29. *Para el proceso de escritura, valora qué tan útil es realizar los siguientes pasos. (1=nada útil, 2=poco útil, 3=regular, 4=útil y 5=muy útil)*

	Hacer lluvia de ideas
	Escribir argumentos
	Ordenar ideas
	Hacer esquemas

	Editar el texto
	Corregir el texto
	Publicar, compartir el texto

Escala: 31. *¿Qué tanto te sirve tener una revisión o retroalimentación de los textos que escribes?*

Poco Mucho Nada

Ranked Order: 12. *En tu opinión, ¿Qué textos en inglés son los más útiles para escribir? Enumera del 1 al 10, donde 1 es el de mayor utilidad.*

<i>Cartas</i>	
<i>E-mails</i>	
<i>Artículos</i>	
<i>Reportes</i>	
<i>Solicitudes</i>	
<i>Invitaciones</i>	
<i>Resúmenes</i>	
<i>Reseñas</i>	
<i>Ensayos</i>	
<i>Discursos</i>	

Además de los reactivos descritos, también se incluyen preguntas abiertas, con la finalidad de obtener datos más fieles acerca de las preferencias en cuanto a expresión escrita por parte de los alumnos y con respecto a sus cursos de inglés.

e) Forma

Así, una vez realizadas las adecuaciones, el instrumento final quedó como se muestra en el Anexo A.1, al final del documento.

f) Análisis de datos

Una vez aplicados los cuestionarios, se procedió a la captura de los mismos en Excel y a la codificación de cada una de las preguntas, a fin de obtener los estadísticos más generales. En este sentido, Cabero y Hernández (1995: 58) señalan que “tras la recogida de información y previo a la presentación de resultados, aparece el proceso de análisis de los datos, que consiste en convertir los textos originales en datos manejables para su interpretación”.

Esta etapa, sin duda, fue una de las más interesantes de la investigación, pues comenzó a vislumbrarse el rumbo de la misma, en un primer acercamiento; sin embargo, también fue una faceta complicada, puesto que la información se debió codificar a datos fríos y darles sentido.

El proceso de análisis de los datos consistió en la revisión detenida de las respuestas y registro de aquellas que fueron omitidas; posteriormente, se codificaron las respuestas para hacer posible la tabulación, para lo cual se utilizó el programa Excel.

Para las preguntas abiertas, se formaron categorías para facilitar el análisis de las respuestas. Dicha información se organizó en tablas para facilitar el reporte de resultados, lo cual fue relativamente sencillo debido a que el número de preguntas abiertas no es alto.

3.5.2 La entrevista

En una segunda etapa de la investigación, se eligió la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de datos, con el propósito de abordar el objeto de estudio desde la perspectiva del profesor y obtener información acerca de las prácticas docentes que propician la EE en ambas modalidades.

En este sentido, se puede afirmar que la entrevista es más que una técnica de investigación porque, al estar en contacto directo con su fuente o los informantes, el investigador puede dar cuenta de fragmentos de realidad que no serían posibles de identificar utilizando cualquier otro método. Siguiendo la definición de Mayer y Ouellet (1991) citados en Tremblay (1968: 312) la entrevista:

Se trata de un diálogo cara a cara donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual, el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social. En esta interrelación, se construye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general. Los informadores oyeron, sintieron, vieron, vivieron situaciones que nos interesa conocer.

Por su parte, Munarriz (1992: 112) destaca en su concepción el valor de la información obtenida de viva voz de los informantes y el aporte que sus experiencias pueden brindar a cualquier investigación; al respecto, sostiene que la entrevista “se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas”.

En el mismo orden de ideas, Garrido (2007: 11) afirma: “la entrevista tiene un enorme valor como forma de aproximación a las creencias, ideas, intenciones, descripciones o reflexiones que las personas exponen en sus discursos orales” y coincide con Munarriz (1992) en que este tipo de instrumento permite al investigador analizar las respuestas de los informantes e ir dirigiendo las preguntas para abordar un tema a mayor profundidad o ir descartando aquellos que no serán pertinentes para la investigación.

a) Objetivo del instrumento

Como se mencionó en la descripción general de la metodología, se recurrió a la entrevista semiestructurada con el propósito de acceder a información respecto a la práctica docente y conocer la percepciones de los profesores respecto a la enseñanza

de la EE en ambas modalidades; además, con la finalidad de identificar qué factores propician o no, la producción de textos en inglés. Como resultado, se diseñó la guía de dos entrevistas que fueron aplicadas a dos profesores del CELe.

b) Justificación de la selección

Retomando las propuestas teóricas, se puede afirmar que la entrevista es la herramienta que permite al investigador obtener información de primera mano y, tomando en cuenta la naturaleza de la presente investigación, era necesario observar el fenómeno de la EE desde la mirada de todos los participantes en el proceso de producción de textos en inglés en ambas modalidades; por esta razón, se eligió la entrevista para acceder a datos respecto a las prácticas docentes y como complemento al cuestionario, que permite entrever la postura de los estudiantes respecto al tema, y a los corpus, que es donde converge la labor tanto de alumnos y maestros respecto a la EE.

Aunado a ello, para la selección de dicho instrumento se tomó en cuenta la pertinencia de este recurso en un estudio de tipo cualitativo o mixto y los potenciales aportes que puede brindar; además de considerar la experiencia de la investigadora en el ramo de las entrevistas y la factibilidad de acceder a las fuentes de información, en este caso, los profesores a cargos de grupo en ambas modalidades.

Por último, la selección del instrumento se realizó considerando las ventajas que teóricos como Gómez, F. J., A. Graw M., A. Giulia y M. Jabbaz (2011) destacan respecto a su aplicación, entre ellas:

- ❖ **Obtención de información contextualizada y personalizada**, debido a que el acceso a la misma se da de forma directa y en contextos naturales.

- ❖ **Interacción directa con el informante**, ya que reduce el sesgo de la investigación al tratarse de una fuente directa de información, sin intermediarios.
- ❖ **Posibilidad de aclarar datos con el entrevistado**, porque las dudas surgen en el transcurso de la charla con posibilidades de abordar a mayor profundidad un tema.
- ❖ **Contraste con resultados cuantitativos**, al ser información complementaria y de distinta naturaleza que nutre el trabajo de investigación.
- ❖ **Amplio espectro de aplicación**, ya que es posible averiguar hechos no observables como: significados, puntos de vista, valoraciones y opiniones del informante.
- ❖ **Posibilidad de centrar el tema**, debido a que puede ser orientado hacia un objetivo determinado obedeciendo los propósitos de la investigación.

Cabe reconocer que dentro de las desventajas al aplicar este instrumento, es que la información que se brinda es personalizada, se aborda desde una perspectiva muy particular del profesor y las prácticas descritas por cada uno de los informantes no se pueden generalizar a la mayoría de los maestros que laboran en el CELe; aunado a ello, la codificación y categorización de los datos proporcionados fue un tanto difícil, ya que se tuvieron que seleccionar fragmentos clave que sirvieran de sustento al estudio, dejando a un lado información vivencial valiosa respecto a las prácticas docentes en las aulas (presenciales o semipresenciales) del CELe.

c) Construcción del instrumento

Para la realización de las entrevistas con los profesores se diseñó una guía de entrevista con preguntas para cada modalidad, las cuales arrojaron datos acerca de las

estrategias de enseñanza de la expresión escrita, factores de motivación, corrección de textos y anécdotas acerca de su experiencia como docentes. Ello, con el propósito de contrastar los datos aportados por los alumnos y determinar factores de influencia en el aprendizaje de la expresión escrita.

d) Descripción del instrumento

Las guías de entrevista constan de 15 preguntas y se aplicaron por separado con los maestros de ambas modalidades. Aunque se tenía la guía previa, se utilizó el formato de entrevista semiestructurada, es decir, se realizaron preguntas no previstas, pues los testimonios revelaron datos interesantes que merecían mayor análisis.

Las preguntas se agruparon en 4 categorías que coadyuvan a contrastar las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios: 1. Tiempo y práctica de la EE, 2. Herramientas y estrategias de enseñanza de la EE, 3. Evaluación y retroalimentación de la EE, 4. Capacitación y opinión acerca de la modalidad.

Cabe señalar que, con base en el instrumento y en la experiencia propia de la investigadora, dicha técnica resultó ideal para la obtención de datos, pues los sujetos se mostraron abiertos a compartir sus conocimientos y experiencias para contribuir al estudio y posible mejora de su práctica docente.

e) Forma

Aunque las guías contienen las mismas preguntas en naturaleza y abordan los temas centrales antes descritos, cada entrevista derivó en más preguntas que requirieron mayor precisión o aclaración respecto a los datos; de igual manera, la naturaleza de las modalidades exigió ajustar la pregunta al contexto de cada una, por ejemplo, hablar de plataformas en lugar de aula, de asesores en lugar de profesores, entre otros.

Las guías de entrevistas quedaron como se muestran en los anexos, al final del documento. (Ver Anexos A.2 y A.3)

f) Análisis de datos

Una vez concluidas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las sesiones y se extrajeron testimonios significativos mediante citas (*quotes*) que permitieron contrastar y respaldar la información de los cuestionarios y que fueron incluidos en el análisis de los resultados en el capítulo IV. Las transcripciones originales se pueden consultar en la sección de anexos (Ver anexos B.1 y B.2)

3.5.3 Tareas de escritura (*Writing tasks*)

En la tercera etapa de la investigación y debido a que los datos extralingüísticos fueron recabados mediante el cuestionario y la entrevista, se hizo necesario diseñar una herramienta que permitiera generar textos en inglés en ambas modalidades, observar la calidad de los mismos y, de este modo, atender al segundo propósito específico de la presente investigación, es decir, evaluar la calidad de los textos producidos por los alumnos en ambas modalidades.

Mediante el diseño de una tarea (*task*) se generó la escritura de textos originales por parte de los alumnos, el análisis de información lingüística de los alumnos en los entornos presencial y semipresencial de aprendizaje y, a su vez, el complemento cuantitativo a los datos arrojados por el cuestionario y las entrevistas.

En este sentido, el diseño de las tareas de escritura implicó la selección de un formato específico de escritura que fuera utilizado con frecuencia en el CELe, en ambos sistemas de aprendizaje, por lo que se optó por pedir la composición de un correo electrónico formal y uno informal, con sus convenciones y características, para el análisis de los textos escritos.

Respecto a este formato, autores como Chan Min (2008) y fuentes del *Writing Center*⁷ de la Universidad de Carolina del Norte, destacan la importancia del correo electrónico (e-mail) en la práctica de la EE en inglés y su aplicación en distintas áreas del conocimiento y la incidencia que este formato ha tenido en el mundo profesional actual: *“Although e-mail is a valuable communication tool, its widespread use in academic and business settings has introduced some challenges for writers. Miscommunication can easily occur when people have different expectations about the e-mails that they send and receive”* (The Writing Center, 2018)⁸.

Cabe aclarar que se optó por el uso de ambos tipos de correo, formal e informal, para determinar si el estudiante estaba o no familiarizado con ambos formatos que, estudiantes y profesores de la muestra observada, aseguraron haber estudiado durante el curso, tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas. A continuación se explica a mayor profundidad el proceso de selección y diseño del instrumento y los resultados que arrojó en cuanto a la producción de textos escritos en ambas modalidades.

a) Objetivo del instrumento

Como se mencionó en la descripción general de la metodología, se recurrió al diseño de una tarea de escritura con el propósito de generar la escritura de correos electrónicos y evaluar la calidad de los textos producidos en ambas modalidades. Además, con el objetivo de corroborar la información proporcionada por alumnos y profesores por medio del cuestionario y las entrevistas.

b) Justificación de la Selección

⁷ College of Arts and Sciences of the University of North Carolina

⁸ <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/effective-e-mail-communication/>

Como se mencionó anteriormente, en esta etapa del estudio se hizo necesaria la elaboración de un instrumento que permitiera medir el nivel de dominio de la EE en inglés y en donde se puede encontrar evidencia de las formas de evaluación que utilizan ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje, así como comprobar si la información vertida en los cuestionarios y entrevistas concuerda con el instrumento que refleja el dominio de la L2, de ahí la importancia de su selección.

Para ello se consultó en diversas fuentes la pertinencia del uso de varios formatos de escritura para el aprendizaje del inglés como L2 y cuáles de ellos era el de mayor uso o aplicación. Entre estos, destacaron el ensayo y los reportes, que suelen ser incluidos en exámenes de certificación, o bien, se incluyen en los libros de texto utilizados en el CELe.

Sin embargo y luego de la revisión de varios artículos, se determinó utilizar el correo electrónico formal y el correo electrónico informal como textos principales, ya que es uno de los más recurrentes en el libro de los cursos presenciales y semipresenciales. Además, en un sondeo informal con alumnos y profesores del propio centro, se observó que es uno de los formatos necesarios en el ámbito profesional, es decir, con mayor aplicación en la vida cotidiana.

Al mismo tiempo, se consideraron los estudios realizados respecto a la relevancia del correo electrónico en la adquisición de la competencia de la expresión escrita en inglés. Al respecto, Chan Min (2008: 191) destaca las ventajas de utilizar el correo electrónico como instrumento de investigación:

“In summary, researchers have described the following advantages of email use along with contributions to academic achievement:

- ❖ *Enabling immediate, frequent support for individual needs; learner-centered context; individualized instruction; exchange of resources and information.*
- ❖ *Fostering psychological comfort; intimacy; expression of personal ideas, opinions.*

- ❖ *Building interpersonal skills; collegiality; awareness of others' attitudes; insights into others' perspectives; close relationship.*
- ❖ *Developing thoughtfulness; cognitive task structuring; careful analysis; critical thinking; reflection; planning.*
- ❖ *Encouraging interest; enthusiasm; motivation; self-esteem; self-confidence; change in personal values; active participation.*
- ❖ *Permitting authentic but convenient context; gap reduction between knowledge and practice; real-world anxiety decrease”.*

Los puntos anteriores reforzaron la idea de usar el correo electrónico para la investigación, ya que en la experiencia personal de la investigadora y en sondeos informales con estudiantes y colegas se llegó a la conclusión de que este formato es el único que tiene una aplicación más directa en el ámbito profesional o académico; que tiene relevancia en el ámbito empresarial (en el que se desenvuelven varios de los estudiantes); se usa como medio de retroalimentación, sobre todo en la modalidad presencial; es un formato que se evalúa en algunos exámenes de certificación, por ejemplo, el *First Certificate* de Cambridge y el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL); está dirigido a un público externo al aula; se usa como medio de comunicación y fuente de información en las universidades y es, a su vez, un medio de aprender la EE.

Es pertinente mencionar que dentro de las desventajas de solicitar la redacción de un correo formal y uno informal, es que se dejaron fuera otros formatos que también son importantes para la adquisición y práctica de la EE en inglés; sin embargo, los sondeos previos, la experiencia docente de la investigadora, además de las respuestas otorgadas por los estudiantes y los profesores en los cuestionarios y entrevistas, respectivamente, permitieron fundamentar la decisión de usar el correo para el presente estudio.

c) Construcción del instrumento

Para el diseño del instrumento, se consultó el método de enseñanza utilizado en ambas modalidades para identificar los formatos que forman parte del currículum del nivel intermedio de inglés en el CELe. Una vez elegido el formato a utilizar, se diseñó una tarea que consistió en solicitar a los estudiantes la redacción de un correo electrónico formal en el que solicitaran información para tomar un curso en una universidad extranjera; mientras que en el correo informal, se les solicitó escribir a su mejor amigo y darle consejos para planear sus vacaciones de verano.

Las tareas de escritura fueron diseñadas por la investigadora y, posteriormente, fueron revisadas y corregidas por profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UAEM, debido a que el este ejercicio formó parte del seminario de tesis de la MLA y se propició una retroalimentación grupal de todos los proyectos de investigación de los integrantes del grupo. El diseño de la tarea derivó en la producción de 24 textos, , 12 de la modalidad presencial y 12 de la modalidad semipresencial, con una extensión de 120 a 150 palabras cada uno.

d) Descripción del instrumento

Como se menciona con anterioridad, la primer tarea de escritura consistió en la redacción de un correo electrónico formal en el que se hizo la solicitud de información a una universidad para tomar un curso en el extranjero, mientras que el segundo consistió en la composición de un correo informal, en el que se brindaba información acerca de los puntos turísticos más relevantes en la ciudad origen del escritor.

Los instrumentos fueron aplicados a 12 estudiantes, 6 de la modalidad presencial y 6 de la modalidad semipresencial con apoyo de los profesores titulares de cada grupo. Los alumnos tuvieron 110 minutos divididos en dos sesiones para elaborar los textos; cabe aclarar que el lapso de tiempo se determinó con base en tres factores: 1) la duración promedio de una clase presencial (doble en el caso de la modalidad semipresencial), que es de 50 minutos; 2) la duración de la aplicación de un examen de producción

escrita durante el semestre; 3) las respuestas que dieron los estudiantes al preguntarles en los cuestionario el tiempo promedio empleado para redactar un texto formal y uno informal.

e) Forma

Los instrumentos finales se resumen como sigue:

Correo formal

“You want to take an English course in a foreign school next summer and need information to plan your trip. Write an e-mail to the language school headmaster, asking for the following points: the cost of the course, dates of the course, accomodation, information about classmates and teachers, and any additional information you want to know. The text should be written in between 120 and 150 words in an appropriate style”.

Por otra parte, las indicaciones para producir el correo electrónico informal son las siguientes:

“Your best friend wants to visit your city next summer and has asked you for information to plan his/her trip. Write an e-mail, including the following information: the cost of tourist attractions, dates of festivals or cultural events, accomodation, information about local costumes, and any additional information your friend might need to know. The text should be written between 120 and 150 words”.

El diseño final de los instrumentos se pueden encontrar en los anexos A.4 y A. 5 para su consulta. Por otra parte, los escritos derivados de estas tareas se encuentran D.1 y D.2, al final del documento.

f) Análisis de datos

Para el análisis de datos se empleó el método de retroalimentación mediante código de corrección para evaluar los textos de los estudiantes de la clase presencial como de la semipresencial, el cual se describe a continuación.

3.5.4. Código de corrección de textos

Una vez generados los corpus, surgió la necesidad de emplear un método estandarizado para su evaluación, por ello se recurrió al uso de un código de corrección de textos adaptado de la propuesta de Gray (2004) descrita en el capítulo II de este trabajo.

En ese sentido, cabe destacar la importancia de este método de evaluación de textos en cuanto a su practicidad y aplicación en el propio Centro. Al respecto, Ruiz y María (2015: 3-4) explican:

La corrección mediante códigos (*coded feedback*) consiste en la señalización de los errores aparecidos en un escrito, así como su identificación mediante un repertorio de señales previamente explicitadas, cada una de las cuales corresponde a un tipo de problema. El interés didáctico de la herramienta radica en su empleo dentro de un proceso activo de corrección, en el cual se espera que los estudiantes asuman la responsabilidad fundamental de corregir sus propios errores escritos una vez que el instructor los ha señalado.

La definición anterior deja al descubierto la importancia de fomentar la autonomía de los estudiantes respecto a la corrección de los escritos, cualidad que se requiere tanto en la modalidad presencial como en la modalidad semipresencial de aprendizaje. Siguiendo a Ruiz y María (2015), mediante el uso de esta herramienta, se espera que los estudiantes proporcionen muestras válidas de aprendizaje en la presentación del escrito ya corregido, una vez que han identificado sus errores con apoyo de la simbología. Cabe recordar que la reescritura o corrección de dichos textos no se verifica como parte

de la investigación aunque los profesores expresaron extraoficialmente haberla solicitado como parte de sus cursos.

a) Objetivo del instrumento

El propósito del instrumento fue contar con una herramienta de evaluación de textos estandarizada que pudiera ser aplicable en ambas modalidades de estudio, con la finalidad de obtener resultados confiables y corroborar información vertida tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas semiestructuradas, respecto al tipo de retroalimentación que se da respecto a la EE.

b) Justificación de la selección

En esta etapa de la investigación se evidenció la necesidad de contar con una herramienta de evaluación de los corpus que fuera conocida por los profesores titulares de los grupos en ambas modalidades, que constituyera una fuente estandarizada y confiable para evaluar los escritos y que, además, fuera factible y práctica.

Retomando la propuesta de Gray (2004), explicada en el Capítulo II respecto a los distintos tipos de corrección de textos, con base en la experiencia docente de la investigadora y las propias convenciones del Centro de trabajo, se eligió el código de corrección como principal herramienta para la evaluación de los corpus generados por los estudiantes para la presente investigación. Aunado a ello, se retomó el trabajo de Cruz (2013: 3-4) respecto a las ventajas que ofrece la técnica y entre las que destacan:

- ❖ **Corrección de textos**, al garantizar que los alumnos hagan correcciones de sus textos con éxito, es decir, implica la revisión y escritura de las composiciones.

- ❖ **Autonomía** de los estudiantes al identificar y corregir los errores por su propia cuenta.
- ❖ **Pistas**, proporcionadas por el profesor con la finalidad de ayudar a los estudiantes a descifrar el error mediante símbolos y anotaciones al margen del escrito.
- ❖ **Rescritura del texto**, que se plantea al requerir la versión modificada de la composición y, con ello, garantizar la lectura mínima de las observaciones realizadas.

Cabe reconocer que dentro de las desventajas al aplicar este instrumento, es que en la modalidad semipresencial fue más complicado realizar el envío de la retroalimentación mediante el uso del código, ya que a menudo se usa la corrección a marcación de color de los errores sin mayor explicación y se adjunta un comentario general respecto al texto completo. Sin embargo, gracias al apoyo de los profesores titulares, fue posible aplicar esta herramienta para tener procesos homogéneos de evaluación de los corpus.

c) Construcción del instrumento

Para el diseño del instrumento, se consultaron varios artículos que hacen referencia al tipo de retroalimentación de textos escritos en inglés más utilizada en los últimos años y se consideró el uso del código de corrección que se emplea en el CELe. Una vez elegido el tipo de evaluación a realizar, se adaptó la simbología propuesta por Hedge (2000) para generar una lista con la simbología a emplear.

d) Descripción del instrumento

De esta manera, el código de corrección derivó en un listado de 14 símbolos para hacer observaciones directamente en los textos, con la finalidad de que los estudiantes

identificaran los errores y los corrigieran posteriormente. Aunque la investigación no tiene el propósito de abarcar la etapa de corrección, se logró obtener la información deseada respecto a la calidad de los textos producidos en ambas modalidades.

e) Forma

La versión final del instrumento se puede consultar en el anexo C.1 para su revisión.

f) Análisis de los datos

Luego de la revisión de los textos, los profesores titulares de cada modalidad evaluaron y asignaron una calificación por categorías y, posteriormente, la investigadora realizó un promedio por rubro y general, con el objetivo de comenzar el análisis.

3.5.4. Tabla de especificaciones para la evaluación de la EE

Como se mencionó anteriormente, para la evaluación de los corpus se utilizó la tabla de especificaciones proporcionada y utilizada en el CELe. En este caso, no hubo necesidad de adaptar o diseñar el instrumento, ya que es una herramienta preestablecida por el Centro y que se distribuyó a los profesores hace algunos años como fuente oficial de evaluación. En la actualidad, el formato es diferente y no es obligatorio su uso; sin embargo, esta herramienta fue de gran utilidad para la investigación gracias a que se contó con una unidad de evaluación estandarizada de la EE y aplicable a ambas modalidades. En el anexo C.2 se puede consultar el documento para su revisión.

3.7 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos arrojados por el cuestionario se realizó mediante la delimitación de cuatro categorías en las que se reflejan datos estadísticos respecto a hábitos y tiempos de escritura, gustos y opinión, habilidades y práctica, y cursos y recomendaciones por parte de los estudiantes.

Por otra parte, se seleccionaron fragmentos de las entrevistas realizadas por ambos profesores para agruparlas en las siguientes categorías: 1. Tiempo y práctica de la EE, 2. Herramientas y estrategias de enseñanza de la EE, 3. Evaluación y retroalimentación de la EE, 4. Capacitación y opinión acerca de la modalidad, con el propósito de complementar la información de los estudiantes y observar el objeto de estudio desde esta perspectiva.

Finalmente y con la finalidad de corroborar la información tanto de estudiantes y profesores, se realizó la evaluación de los escritos, mediante el uso del código de corrección y conforme a la tabla de especificaciones del CELe. Los 24 escritos fueron evaluados por dos profesores (uno presencial, otro semipresencial) y la investigadora, con el objetivo de obtener una calificación más estandarizada. Luego de la revisión de los textos, los profesores titulares de cada modalidad evaluaron y asignaron una calificación por categorías y, posteriormente, la investigadora realizó un promedio por rubro y general, con el objetivo de comenzar el análisis.

3.8 Triangulación de la información

Sin duda, cuanto mayor es la variedad de las metodologías e instrumentos empleados en el análisis de un problema lingüístico, mayor es la fiabilidad de los resultados finales. Considerando la pertinencia de abordar el objeto de estudio desde la mirada de los alumnos y de los profesores, se recurrió a la triangulación de fuentes de datos para

obtener la máxima ventaja teórica, reducir el sesgo metodológico y facilitar el descubrimiento de nuevas particularidades del fenómeno estudiado.

Pese a que cada uno de los instrumentos fue diseñado con un propósito específico y aplicado a distintos sectores, los tres tienen variables en común que pudieron contrastarse entre sí, como la forma en la que se realizan los ejercicios de escritura en el salón, la asignación de tareas, la motivación, el tiempo empleado para la redacción y otros elementos que fueron mencionados en el marco teórico.

Al respecto, Paul (1996) destaca que una triangulación efectiva requiere un conocimiento previo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los métodos de investigación empleados, por ello, se elaboraron y aplicaron por separado los instrumentos antes descritos y se procedió a hacer una triangulación estructural y colectiva.

Con base en las observaciones identificadas, se contrastaron los resultados de los cuestionarios, entrevistas y corpus de acuerdo a las categorías ya mencionadas y se retomarán los conceptos empleados en el marco teórico para establecer diferencias entre ambos sistemas y generar, en el siguiente capítulo, la discusión pertinente.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“...Más que un centro escolar, el CELe es un espacio de encuentros; donde se conjugan las culturas, donde emanan las enseñanzas de vida y donde se forjan hombres capaces de comunicarse con el mundo...”. (Cynthia Montesinos; 2014)

Tras la aplicación de los instrumentos, se procedió al análisis de los datos que arrojó la siguiente información.

4.1 Cuestionario

De manera general, los cuestionarios arrojaron datos interesantes en cuanto a los hábitos y preferencias de escritura. Para tener un mejor tratamiento de los datos se dividieron en cuatro categorías: Hábitos y Tiempo de Escritura, Habilidades y Práctica, Gustos y Opinión, Cursos y Recomendaciones.

Como se mencionó, el rango de edad oscila entre los 15 y 43 años, todos los sujetos tienen formación académica, 70% son mujeres y 30% hombres: La mitad toma los cursos en la modalidad, mientras que el otro 50% cursa el semipresencial.

A continuación se desglosan las cuatro categorías para cada modalidad con datos específicos en cada una de ellas.

4.1.1 Hábitos y Tiempos de Escritura

De acuerdo con los resultados obtenidos, más del 80% de los alumnos escriben más de seis veces por semana en español, mientras que únicamente 17% escribe con la misma

frecuencia en inglés, 75% lo hace de dos a tres veces por semana y sólo 1% escribe una vez cada ocho días. Como se puede observar, la frecuencia en la práctica de la escritura en la L1 es mayor que en la L2, sin embargo, los alumnos dijeron escribir por lo menos en dos ocasiones, como parte de sus cursos.

Es interesante que la mayoría de los estudiantes, tanto en presencial como semipresencial, prefiere trabajar los textos de manera independiente, al argumentar que se sienten más seguros, con mayor libertad y porque es más sencillo trabajar de esa manera. En contraste, quienes optan por redactar escritos en grupo, aseguran que de esa manera se pueden intercambiar puntos de vista y hacer una corrección más precisa de los mismos.

Pese a que la mitad de la población toma los cursos semipresenciales, únicamente 30% elabora sus escritos en la computadora, pues la mayoría los realiza a mano. La mitad escribe sus textos en casa y de la parte semipresencial, dos admitieron trabajarlos en la escuela, mediante algún dispositivo móvil.

El tiempo que los alumnos destinan a la redacción de textos a la semana oscila entre una y cinco horas; aunque el último caso aplica a los alumnos del sistema semipresencial. La redacción de un correo electrónico informal, les lleva de 5 a 35 minutos y entre 10 y 50 minutos para un correo formal; dichos datos ayudaron a determinar el tiempo de aplicación del instrumento para generar los corpus.

a) Presencial

A los seis alumnos del sistema presencial les agrada la escritura; cinco de ellos redactan más de seis veces a la semana y sólo uno lo hace de dos a tres veces en español. En tanto, cuatro alumnos escriben de dos a tres ocasiones en inglés, uno de cuatro a seis y uno más, una vez por semana. La frecuencia de la escritura en la L1 es mayor a la de la L2, lo cual es interesante, ya que los alumnos se encuentran en nivel

bachillerato o principios de educación superior y quizás ello explique la cotidianidad de los escritos en español.

Tres alumnos prefieren escribir de manera individual, uno en grupo y otro en ambas modalidades; porque así tienen mayor libertad para organizar sus ideas y corregir. Cinco de seis alumnos elaboran sus escritos a mano y uno más a computadora, cuatro los hacen en la escuela y dos en casa. En promedio dedican una hora y media a la semana para la redacción de textos; cuarenta minutos en promedio para la composición de un mail formal y quince para un mail informal.

b) Semipresencial

A cinco de seis alumnos del sistema semipresencial les agrada la escritura, a uno no; los cinco escriben más de seis veces a la semana, mientras que el otro escribe de cuatro a seis veces en español. En tanto, cinco alumnos escriben de dos a tres veces en inglés y el otro de cuatro a seis veces por semana. La frecuencia de la escritura es mayor que en el sistema presencial.

Cuatro alumnos prefieren escribir de manera individual y dos más prefieren escribir de ambas formas: en equipo e independiente porque tienen mayor libertad de expresión y capacidad de autocorrección. Cuatro estudiantes escriben a computadora y dos más lo hacen a mano. En promedio, dedican dos horas con seis minutos a la redacción de textos a la semana, con promedio de 25 minutos para un mail formal y quince para la redacción de un mail informal.

El siguiente cuadro (4.1) resume los datos más relevantes en cuanto a hábitos y tiempos de escritura, de acuerdo a la información arrojada por los cuestionarios.

Cuadro 4.1 Resumen de los datos en cuanto a hábitos y tiempos de estudio en las modalidades presencial y semipresencial.

CATEGORÍA 1. HÁBITOS Y TIEMPOS DE ESTUDIO
➤ Práctica de la EE en L1: 83%, 6 veces por semana.
➤ Redacción de textos en L2: 17%, de 4 a 6 veces, 75% de 2 a 3 y 8% 1 vez por semana.
➤ Preferencia de la EE independiente sobre la grupal en ambas modalidades (mayor libertad y autocorrección).
➤ La mayoría de los estudiantes escribe a mano en la escuela, casa y trabajo.
➤ Tiempo de redacción de escritos: 40 minutos a 5 horas.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

4.1.2 Habilidades y Práctica

Por otra parte, 92% de los estudiantes se considera competente en la redacción de textos en lengua materna y les agrada escribir; mientras que 58% no se consideran competentes en EE, debido a la falta de vocabulario, desconocimiento de estructuras gramaticales y falta de práctica.

La conjugación de verbos y falta de vocabulario fueron las dos debilidades más mencionadas por los alumnos, mientras que entre las fortalezas se encuentra el adecuado manejo de los formatos y facilidad para expresar ideas de manera escrita. Así, el total de alumnos consideró que es importante aprender a escribir de manera adecuada porque ello responde a la necesidad de expresarse correctamente en el ámbito profesional y para hacerse entender en situaciones cotidianas.

En otros aspectos, 60% de los alumnos no requieren guía del maestro para elaborar sus textos en clase, aunque al practicar en casa sí requieren algún tipo de asesoría.

Cabe señalar que tres alumnos que sí requieren una guía del profesor, pertenecen al ámbito semipresencial y uno más al presencial.

a) Presencial

Cinco de seis alumnos se consideran competentes en la redacción en español mientras que uno no lo hace por falta de conocimiento de las reglas ortográficas. En tanto, cuatro se consideran competentes en la redacción en inglés y dos no, por falta de vocabulario y dominio de la gramática. Las fortalezas más mencionadas fueron manejo de las estructuras gramaticales y organización de ideas, mientras que en las debilidades se mencionan vocabulario y puntuación.

Todos los alumnos consideran que es importante escribir en la L2 porque tiene aplicación en su vida cotidiana y para una mejor comunicación. Únicamente un alumno dijo requerir guía del profesor para la redacción en clase y cinco no; por otra parte, cuatro no requieren guía cuando hacen escritos de manera independiente, uno sí.

b) Semipresencial

El total de alumnos de esta modalidad se consideran competentes en la redacción en español debido a que tienen práctica, amplio vocabulario y lectura. En tanto sólo uno se considera competente en la redacción en inglés por dominio de los mismos elementos. Las fortalezas más mencionadas al momento de escribir en inglés son la organización de ideas y nociones de gramática, mientras que las debilidades son la falta de práctica, vocabulario y gramática.

Todos consideran que es importante escribir en la L2 porque tiene aplicación en la vida cotidiana y permite una mejor comunicación escrita. Tres alumnos requieren guía del profesor al realizar escritos en clase y tres no; en tanto, cuatro no requieren guía del profesor al redactar de manera independiente y dos sí.

El cuadro (4.2) resume los datos más relevantes en cuanto a habilidades y práctica de la EE, de acuerdo a la información arrojada por los cuestionarios.

Cuadro 4.2 Resumen de los datos en cuanto a habilidades y práctica de la EE en las modalidades presencial y semipresencial.

CATEGORÍA 2. HABILIDADES Y PRÁCTICA
➤ Competencia en EE en L1: 92% (Amplio vocabulario y gusto por la lectura)
➤ No competencia en EE en L2: 58% (Falta de vocabulario y práctica)
➤ Debilidades: vocabulario y gramática.
➤ Fortalezas: organización de ideas y conocimiento del tema.
➤ Temas preferidos: entretenimiento, anécdotas, cultura, economía y política.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

4.1.3 Gustos y Opinión

Contrario a las expectativas, se obtuvo que a 92% de los estudiantes les gusta escribir, mientras que al porcentaje restante, no les agrada. El gusto por la escritura es más pronunciado en el idioma español, lo cual evidencia nuevamente que la escritura en una L2 no es la más preferida.

La totalidad de alumnos mostraron tener gusto por la lectura, especialmente de libros, revistas y páginas de internet; mientras que los textos menos recurridos son los periódicos, textos académicos y cómics. De acuerdo con varios autores, existe un vínculo muy estrecho entre el grado de lectura y la habilidad para escribir, por lo que esta pregunta es reveladora para el análisis final.

En cuanto al proceso de EE, 100% de los aprendientes consideran que la corrección de los textos es imprescindible para mejorar la habilidad, no así la elaboración de borradores o esquemas, ni la lluvia de ideas; que sólo obtuvieron 2 menciones cada una.

La lluvia de ideas fue evaluada por dos alumnos como útil, por dos más como poco útil y dos como regularmente útil. La escritura de argumentos fue calificada como útil por tres alumnos, dos regularmente útil y uno más como muy útil; cuatro alumnos consideran el orden de ideas como útil, dos útil y uno muy útil. En tanto, la mayoría consideró que la elaboración de esquemas es nada o poco útil.

En todos los casos, los textos son revisados por el profesor y éste fue el aspecto más recurrente en la mejora de la escritura en general, aunque algunos alumnos mostraron inclinación por la corrección grupal.

a) Presencial

Todos los alumnos gustan de la escritura, aunque no se sienten competentes. A los seis les gusta la lectura y son los libros, revistas y periódicos los textos más consultados, mientras que las páginas en internet las menos consultadas.

La corrección de los textos corre a cargo del profesor aunque un alumno hace autocorrección y uno más trabaja con sus compañeros.

b) Semipresencial

Todos los alumnos gustan de la lectura y son los libros, artículos académicos y páginas de internet los textos más consultados, mientras que los cómics y documentos oficiales de trabajo son los menos. La corrección de textos corre a cargo del profesor, aunque dos alumnos corrigen sus propios escritos.

El cuadro (4.3) resume los datos más relevantes en cuanto a habilidades y práctica de la EE, de acuerdo a la información arrojada por los cuestionarios.

Cuadro 4.3 Resumen de los datos en cuanto a gustos y opinión acerca de la EE en las modalidades presencial y semipresencial.

CATEGORÍA 3. GUSTOS Y OPINIONES
➤ Gusto por la escritura: 92%.
➤ Gusto por la lectura: 100% (documentos de trabajo, páginas Web, libros)
➤ Textos menos consultados: artículos académicos, periódicos, cómics.
➤ Utilidad del proceso de EE: corrección: 100%; elaboración de esquemas borrador y lluvia de ideas, poco o nada útil.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

4.1.4 Cursos y Recomendaciones

El total de los encuestados manifestó que las actividades de EE que realizan en sus cursos de inglés tienen aplicación directa en la vida cotidiana o profesional. Los temas preferidos para elaborar un texto son principalmente anécdotas, temas de interés general, viajes, ciencia, literatura, familia, música y cine.

Los alumnos informaron que las solicitudes, cartas y discursos son los formatos más útiles para su ejercicio académico y laboral, por lo que propusieron que se practiquen con mayor frecuencia.

Respecto a las estrategias docentes, únicamente un alumno admitió que las actividades de EE propuestas por el profesor (de sistema presencial) no son motivadoras, mientras

que 90% admitió sentirse motivado, calificando en 50% los cursos como muy buenos, 42% buenos y 20% regulares.

Entre las cosas que propondrían para mejorar la práctica de la expresión escrita en sus cursos está proponer temas atractivos, hacer más ejercicios en clase y corregir los textos en el propio salón.

a) Presencial

Los seis encuestados manifestaron que las actividades de escritura de sus cursos de inglés tienen aplicación directa en la vida cotidiana o profesional. Los temas preferidos para elaborar un texto son principalmente anécdotas, descripción de lugares o personas, ciencia y cultura general.

Los alumnos consideraron que los formatos más útiles son los artículos, solicitudes e e-mails. Respecto a las estrategias docentes, sólo un alumno admitió no sentirse motivado por su profesor, tres alumnos consideraron que sus cursos son buenos, dos, muy buenos y uno regular.

Para la mejora de los cursos los estudiantes recomiendan tener variedad de temas, ejemplos, práctica, dinámicas grupales y llevar un diario.

b) Semipresencial

Los seis encuestados manifestaron que las actividades de escritura de sus cursos de inglés tienen aplicación directa en la vida cotidiana o profesional. Los temas preferidos para elaborar un texto son principalmente entretenimiento, negocios, cultura, educación y política.

Los alumnos consideraron que los formatos más útiles son los artículos, solicitudes y correos electrónicos. Respecto a las estrategias docentes, todos los alumnos se sienten motivados y cuatro consideraron que sus cursos son muy buenos, mientras que dos aseguraron que los cursos son buenos.

Para la mejora de los cursos los estudiantes recomiendan tener variedad de temas y mayor práctica. En el cuadro siguiente (4.4) se ilustran los datos más relevantes en cuanto a habilidades y práctica de la EE, de acuerdo a la información arrojada por los cuestionarios.

Cuadro 4.4 Resumen de los datos en cuanto a cursos y recomendaciones acerca de la EE en las modalidades presencial y semipresencial.

CATEGORÍA 4: CURSOS Y RECOMENDACIONES
➤ Calidad del curso: 50% muy bueno, 42% bueno, 8% regular.
➤ Aplicación de formatos de escritura en la vida cotidiana: 100%.
➤ Utilidad de formatos: correo electrónico, solicitudes, cartas y discursos.
➤ Formatos menos útiles: invitaciones y reseñas.
➤ Herramienta para práctica de la EE: TICs.

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Como se puede observar las tendencias son muy similares en ambos sistemas, aunque si se marcan diferencias destacadas en cuanto a los tiempos de escritura, los temas, la manera en que los alumnos prefieren trabajar y el modo en que perciben la práctica docente de sus profesores. Lo anterior debido a las características propias de cada

sistema y los roles que el profesor o el tutor deben jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseguida se exponen los resultados de las entrevistas con los profesores de ambas modalidades, a fin de contrastar la información de los alumnos con las perspectivas de enseñanza.

4.2 Entrevistas

Las entrevistas con los profesores de ambas modalidades resultaron enriquecedoras, ya que se obtuvieron datos para complementar y/o contrastar la información de los cuestionarios. Para su análisis e interpretación, los datos cualitativos recopilados en las entrevistas se agruparon en categorías, atendiendo los temas principales abordados en los otros instrumentos empleados en la investigación.

De esta manera, se conformaron 4 categorías principales: 1) Tiempo y Práctica de la EE, 2) Herramientas y Estrategias de la Enseñanza de la EE, Evaluación y Retroalimentación de la EE y Capacitación y Opinión respecto a la EE. Para hacer manejable el cúmulo de la información recogida, también se consideraron subcategorías de análisis de acuerdo con las aportaciones que dieron los informantes.

El cuadro 4.5 detalla el sistema de categorías y subcategorías empleadas en la investigación para el análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Cuadro 4.5 Categorías y subcategorías para el análisis de datos de las entrevistas**CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1. Tiempo y práctica de la EE	- Tipos de escritos - Temas para la EE - Organización de tiempos para la EE
2. Herramientas y estrategias de la EE	-Materiales y recursos para la EE -Estrategias de enseñanza de la EE
3. Evaluación y retroalimentación de la EE	- Técnicas de evaluación de la EE - Retroalimentación de la EE - Resultados de la evaluación y retroalimentación de la EE
4. Capacitación y opinión respecto a la modalidad	-Funcionamiento de la modalidad - Perfil del profesor - Perfil del estudiante

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2.1 Tiempo y Práctica de la EE

En general, los profesores de ambas modalidades aportaron experiencias en cuanto al tiempo y la práctica de la EE, destacando el esfuerzo extra clase que se tiene que invertir para la revisión de los textos y la retroalimentación de los mismos. De igual manera, destacaron la importancia que adquiere el papel de la autonomía en los estudiantes para que estos puedan hacer sus escritos y, en general, las actividades extramuros propias de cada modalidad.

De igual manera, sostuvieron que la mayoría de los estudiantes son “obligados” a realizar las actividades de EE, debido a que no a todos les agrada hacer redacciones y esto, de acuerdo con los entrevistados, deriva en la falta de motivación de los estudiantes y en casos más extremos, en la deserción escolar. Por lo anterior, afirmaron que es importante trabajar con temas que sean atractivos para los estudiantes y les ayuden a realizar sus actividades con mayor eficacia.

En el cuadro 4. 6 se muestran algunos fragmentos de la entrevista realizada al profesor a cargo del grupo presencial (Sujeto 1) y del grupo semipresencial (Sujeto 2) que respaldan la exposición anterior.

Cuadro 4.6 Tiempo y práctica de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<i>“...Tengo alumnos de todo tipo, pero depende del horario en que estén; por ejemplo, en la mañana está combinado: hay estudiantes, amas de casa, etc. Más tarde, son adultos. A las dos son puros chavos y así. Esto también determina su gusto por las actividades de escritura, si lo hacen libremente o solo para cumplir”.</i>
Sujeto 2.	<i>“... La ventaja es que puedes organizar tus tiempos porque no tienes que estar frente a grupo toda la semana como en el presencial, al igual que los alumnos. Obligatoriamente tienes que cubrir media hora diaria al portal, sin distractores. La desventaja, es que todavía no estamos acostumbrados a trabajar a distancia y necesitamos al profesor que te esté marcando u obligando de alguna manera a hacer los ejercicios, cuesta mucho decidir hacerlo por interés propio. Falta mucha autonomía, por eso tenemos mucha deserción que empiezan 12 y terminan 4”.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2.1 Herramientas y Estrategias de Enseñanza de la EE

La información en cuanto a las herramientas y estrategias de enseñanza de la EE es interesante, debido a que ambos profesores describieron el proceso que llevan a cabo para poner en práctica la escritura en clase, así como los formatos más comunes que se utilizan para los ejercicios.

Entre las similitudes halladas en cada modalidad destaca el uso del método de enseñanza (*New English File Intermediate Third Edition*) para la solicitud de los textos; es decir, únicamente se trabajan los formatos incluidos en el contenido del libro sin realizar alguna tarea adicional. Además, ambos informantes afirmaron que guían a los estudiantes en las actividades de EE, aunque ninguno mencionó al proceso de escritura (*writing process*) como herramienta de apoyo.

Cuadro 4.7 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<p><i>“...Los maestros tenemos libertad de cátedra, sin embargo, debes seguir el libro New English File. El libro te va llevando de la mano para practicar todas las habilidades...”</i></p>
Sujeto 2.	<p><i>“...llevamos el mismo libro que en presencial, pero el ritmo es diferente porque nosotros tenemos pre actividades y post actividades, para que cuando lleguen a clase ya sólo sea para resolver las dudas. Los alumnos salen un poco más preparados porque los instrumentos de medición están estandarizados y se ve el avance”.</i></p> <p><i>“...uno de los formatos más importantes es el del e-mail o la carta formal, porque en algún momento de su vida tendrán que escribir una, sobre todo los alumnos CELe, que están preparándose para una carrera. El mail informal también lo ocupan en el chat, pero ahí no les evaluarán...”</i></p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Por otra parte, entre las diferencias más marcadas en ambas modalidades se encuentra la forma de trabajo y evaluación de la EE que, pese a tener instrumentos estandarizados para tal fin, el profesor presencial suele realizar evaluación continua de los escritos y a cada tarea le asigna un valor parcial; lo cual, de acuerdo con el profesor, coadyuva al estudiante a mejorar su habilidad de expresión escrita. En contraste, el profesor semipresencial destacó que, por su naturaleza, la modalidad exige una mayor práctica de la EE porque ésta constituye un medio de comunicación.

Cuadro 4.8 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<i>“...Los textos se trabajan primero en clase, les doy un ejemplo y referencia, dependiendo del formato que se vaya a trabajar. También les doy tips para que a la hora de elaborar el writing ocupen el vocabulario, estructuras y busquen y todas las opciones para que mejore, luego se los dejo de tarea y les doy una clave de lo que les voy a calificar. Utilizo un código de edición para que lo entreguen ya corregido y otras veces yo corrijo...”</i>
Sujeto 2.	<i>“...la habilidad de escritura tiene muchas ventajas con respecto a presencial porque siempre tienes evidencia de que están trabajando. Los alumnos cuentan con un portafolio de cómo empezó el alumno y cómo fue mejorando, los comentarios del profesor y el alumno puede darse cuenta de esa continuidad. A veces en presencial, esa evidencia física se pierde, no hay cómo demostrarle al alumno qué le faltó y sigue cometiendo el mismo error”.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2.2 Evaluación y Retroalimentación de la EE

En el tema de la evaluación y retroalimentación de la EE, los hallazgos fueron enriquecedores puesto que cada profesor realiza un tipo de evaluación distinta de los escritos. Para comenzar, el profesor de la modalidad presencial describió, como se expuso en el apartado previo, la evaluación continua en clases y corroboró el uso del método de corrección por código (*coded feedback*) para hacer observaciones. En tanto, el profesor semipresencial, describió el uso de pre actividades y post actividades como parte de la evaluación de las composiciones de los estudiantes aunque, en este caso, sí realiza correcciones directas en los escritos.

Cuadro 4.9 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<p><i>“...El CELe marca dos periodos de exámenes, se evalúan las cinco habilidades, sin embargo yo califico los writings de manera continua, de modo que tienen valor de 10 puntos y 10 puntos su examen. Los alumnos hacen un ejercicio en clase y otro de tarea, los evalúo con una bitácora. Les pido entre tres y cuatro escritos por parcial. Cuando evalúas los escritos de manera continua, estás preparando a los alumnos para tener un buen resultado. Si no les enseñas en clase cómo escribir y los evalúas esporádicamente, nunca mejorarán su escritura y saldrán mal en el examen...”</i></p>
Sujeto 2.	<p><i>“...las 5 horas se dividen en tres horas a distancia y dos presenciales. Se maneja una agenda con pre actividades que preparan al alumno para que logren los objetivos, luego tienen las actividades de clase y las post actividades, para que ellos demuestren que han adquirido el idioma. Hay un espacio que se llama FORO CAFÉ que utilizamos, en el que no se asignan calificaciones, sino que el escrito cumpla con los requisitos básicos y comunique el mensaje de manera clara y concisa. Pero también tenemos la post actividad en los que participan sus compañeros y ahí sí se toman en cuenta los errores gramaticales y se les da la retroalimentación en un archivo ya corregido con los comentarios del profesor y las sugerencias”.</i></p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De acuerdo con los profesores, es importante evaluar la producción escrita periódicamente y ayudar a los alumnos a identificar y corregir sus propios errores.

Cuadro 5.0 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<i>“...En mi opinión, evaluar la producción escrita en una sola sesión puede ser muy subjetivo, en cambio cuando evalúas de manera continua es más algo real, no algo que improvises en 5 minutos antes de entrar a clase..”</i>
Sujeto 2.	<i>“...En muchas ocasiones, yo no corrijo los escritos de los alumnos, sino que encuentran su error y lo modifican, eso me parece más significativo porque se dan cuenta de en qué están fallando. La revisión es importante porque la forma en que escribes dice mucho de ti, es tu imagen...”</i>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2.3 Capacitación y Opinión respecto a las Modalidades

De acuerdo con los profesores entrevistados, la adecuada capacitación en cuanto a aspectos pedagógicos y de motivación es de suma importancia para apoyar a los estudiantes en la práctica de la EE. Los datos obtenidos en las entrevistas mostraron que los profesores invierten horas adicionales en cursos, aunque el informante de la modalidad semipresencial aseguró que ésta es mucho más demandante que la modalidad presencial.

Cuadro 5.1 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<p><i>“...Dar clases en el sistema presencial es demandante. Yo me dedico a la docencia en el aula y fuera del aula también. Me quedo una hora extra todos los días para evaluar, preparar lo que voy a enseñar y, a veces, dedico toda una tarde por grupo cuando evalúo los escritos, es importante porque si les pides escribir, lo mínimo que puedes hacer es leer y revisar lo que escriben...”</i></p> <p><i>“...Ser profesor del sistema presencial tiene muchas satisfacciones. Una de ellas es que los alumnos aprendan, que usen lo que les enseñaste, en su vida, en su trabajo. Que te los encuentres en la calle y te agradezcan: miss, contigo aprendí esto...”</i></p>
Sujeto 2.	<p><i>“...nosotros debemos traer ya las habilidades, sin embargo sí tenemos capacitación para actualizar el perfil, cómo se trabaja en SEDUCA y las dificultades que se encuentran trabajando a distancia”.</i></p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En cuanto al perfil de los alumnos, los informantes aseguraron que existe un alto grado de motivación y que éstos disfrutaban realizar actividades de EE, aunque reconocieron que esto depende en gran medida del desempeño que el profesor ponga en las clases. Mientras el informante de la modalidad presencial consideró que en ocasiones “hay que obligarlos” a escribir, el informante del sistema semipresencial aseguró que los

estudiantes de dicha modalidad acuden a clases por motivos personales y, por ello, se exigen más esfuerzo y trabajo a sí mismos.

Cuadro 5.2 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<i>“...Sin ser pretenciosa, creo que mis alumnos están motivados o, por lo menos, no están resistentes a realizar actividades de escritura. Creo que les gusta o quizás los hacen porque se los tomo en consideración para su evaluación, pero sí disfrutan las actividades en clase, de repente hay alguno que no cumple con la tarea, pero siento que se les tiene que obligar un poquito para hacerlo...”</i>
Sujeto 2.	<i>“...el perfil de nuestros alumnos es diferente porque tenemos pocos alumnos adolescentes, la mayoría son personas que ya vienen con la necesidad de aprender el idioma por metas profesionales, propósitos específicos u obligaciones laborales. Al principio les cuesta mucho acoplarse al ritmo de trabajo porque cada quien lleva su ritmo, cada quien se organiza; sin embargo, ellos se van adecuando a las necesidades y se hacen más responsables de su conocimiento. Utilizamos las redes sociales para mejorar el writing y su participación. Así desarrollan su actividad, tenemos un Facebook, para verse más motivados, verlo más lúdico o atractivo. Los alumnos disfrutan mucho escribir de música, tecnología, películas, anécdotas, cómo se sienten”.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Por último, los informantes expresaron su opinión en cuanto a la modalidad a la que pertenecen, mostrando opiniones divididas respecto al desempeño docente y al funcionamiento de cada sistema.

Cuadro 5.3 Herramientas y Estrategias de la EE

INFORMANTE	FRAGMENTO
Sujeto 1.	<i>“...Desde mi punto de vista, el mejor sistema de aprendizaje es el presencial, porque te das cuenta de las habilidades de tus alumnos, los vas conociendo y sabes donde necesitan trabajar más. Si no entienden algo, las dudas se aclaran luego, luego. Es importante el contacto cara a cara, porque el lenguaje no solo es oral, sino también corporal, el mensaje se comunica mejor. El sistema semipresencial es una opción pero para mi es mejor, la modalidad tradicional...”</i>
Sujeto 2.	<i>“...el perfil del profesor a distancia es muy complejo porque más que profesores, somos asesores, guías. El conocimiento está en la plataforma, sin embargo, debes tener conocimientos de informática, manejo de plataformas y habilidades sociales, para apoyar al alumno sin hacerlo dependiente”.</i>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Estos son algunos de los extractos más relevantes en los que se observaron elementos contrastables con la información de los cuestionarios y de los corpus. La transcripción completa de las entrevistas se puede consultar en los Anexos al final del documento. (Ver Anexos B.1 y B.2)

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que las entrevistas realizadas corroboraron información proporcionada por los alumnos en los cuestionarios, aunque existen algunas discrepancias que se abordarán más adelante. Por otra parte, en los

corpus se puede medir la calidad de los escritos y se puede apreciar el reflejo de la labor docente y el conocimiento de los alumnos respecto a la EE.

4.3 Corpus

Como se mencionó en la metodología, los corpus fueron obtenidos de manera presencial y en línea, como parte de las actividades que los alumnos realizan de forma cotidiana. Los textos fueron evaluados por los profesores de ambos sistemas y por la investigadora, a fin de obtener datos más precisos.

Las evaluaciones se obtuvieron con base en un código de corrección (Ver Anexo C.1) y la tabla de especificaciones del propio Centro (Ver Anexo C.2), que asigna calificación sobre 20 puntos, considerando cinco categorías: Uso de la lengua (*use of English*), cohesión y coherencia (*cohesion and coherence*), vocabulario (*vocabulary*), logro de la tarea (*task achievement*), ortografía y puntuación (*spelling and punctuation*).

En las tablas siguientes se muestran los promedios obtenidos por los alumnos de ambas modalidades.⁹ Los puntajes marcados con **negrita** son los más bajos y aquellos subrayados son los más altos, mientras que los que se encuentran con *cursivas* indican el promedio grupal por aspecto y general.

1.3.1 Escritos sistema presencial

Los alumnos del sistema presencial obtuvieron una calificación promedio de 14.6 puntos en la redacción de un correo formal, siendo la precisión en el uso del lenguaje y el rango de vocabulario los rubros más bajos, con 2.7, de 4 puntos, promedio.

⁹ Las evaluaciones de cada profesor se pueden consultar en los Anexos E.1, E.2, E.3, E.4, E.5 y E.6.

En tanto, la ortografía y la puntuación fueron el aspecto que obtuvo un puntaje más alto con 3.2. El alumno con calificación más baja obtuvo 9.2 puntos, en contraste, la calificación más alta fue de 17.6.

La tabla 4.1 muestra con mayor detalle la evaluación de cada aspecto. En general, se encontraron errores gramaticales y de orden de palabras de manera frecuente, limitación de vocabulario o mal empleo del mismo, ideas organizadas adecuadamente, pero sin uso de conectores y, aunque cumple la tarea asignada, omiten algunos aspectos requeridos en el *task* o tarea.

Tabla 4.1 Promedios del correo formal en la modalidad presencial

CORREO FORMAL GRUPO PRESENCIAL

No. DE TEXTO	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	ORGANIZACIÓN Y REDACCIÓN	LOGRO DE TAREA	ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	TOTAL
WP1	3	2.3	3.1	2.6	2.8	14.3
WP2	3.6	3.3	3.6	3.6	3.6	17.6
WP3	3.3	3.1	3	4	3.5	16.9
WP4	2.5	2.6	2.8	3.3	3.1	14.3
WP5	1.3	2.0	2	1.6	2.3	9.2
WP6	3	3	3	3.1	4	16.1
PROM. GPO.	2.7	2.7	2.9	3	3.2	16.1

Elaboración propia 2013

Contrario a las expectativas, los alumnos obtuvieron un promedio de 14 puntos en la redacción de un correo informal, siendo la precisión en el uso del lenguaje el rubro más bajo, con 2.6 puntos promedio.

En tanto, la ortografía y la puntuación fue el aspecto que obtuvo un puntaje más alto con 3.0. El alumno con calificación más baja obtuvo 10.3 puntos, en contraste, la calificación más alta fue de 17.3. En la tabla 4.2 se observa el promedio por aspecto a detalle.

Se encontraron errores gramaticales y de orden de palabras de manera frecuente, el vocabulario es limitado, aunque adecuado para el registro que se necesitaba, ideas organizadas adecuadamente, pero sin uso de conectores y, aunque cumplen la tarea asignada, omiten algunos aspectos requeridos en la tarea.

Tabla 4.2 Promedios del correo informal en la modalidad presencial

CORREO INFORMAL GRUPO PRESENCIAL						
No. DE TEXTO	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	ORGANIZACIÓN Y REDACCIÓN	LOGRO DE TAREA	ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	TOTAL
WP1	3	<u>3.3</u>	<u>3.3</u>	2.5	3.1	15.3
WP2	3.3	3.1	3.5	<u>3.6</u>	<u>3.6</u>	<u>17.3</u>
WP3	3.3	3.3	3	<u>4</u>	3.3	17
WP4	<u>2.6</u>	2.1	2.1	2	3	12
WP5	1.6	<u>2.3</u>	2	<u>2.3</u>	2	10.3
WP6	2	2.3	2.6	3	<u>3.3</u>	12.3
PROM. GPO.	2.6	2.7	2.7	2.9	3	14

Elaboración propia 2013

Los promedios son muy parecidos en ambas tareas, aunque se esperaba una mejor redacción en el correo informal debido a que utiliza un registro más bajo; sin embargo, se encontraron errores frecuentes en cuanto a la gramática.

4.3.2 Escritos sistema semipresencial

En contraste, los estudiantes del sistema semipresencial obtuvieron una calificación promedio de 16.2 puntos en la redacción de un correo formal, siendo la precisión en el uso del lenguaje el rubro más bajos, con 2.9 puntos promedio. En tanto, la ortografía y la puntuación fue el aspecto que obtuvo un puntaje más alto con 3.4. El alumno con calificación más baja obtuvo 12 puntos, en contraste, la calificación más alta fue de 18.

La tabla 4.3 muestra con mayor detalle la evaluación de cada aspecto. En general, se encontraron errores gramaticales y de orden de palabras, aunque no de manera frecuente, hubo limitación de vocabulario, pero las ideas fueron organizadas adecuadamente, pero sin uso de conectores y, aunque cumple la tarea asignada, omiten algunos aspectos requeridos en la tarea y sobrepasan considerablemente el número de palabras requeridas.

Tabla 4.3 Promedios de correo formal modalidad semipresencial

CORREO FORMAL GRUPO SEMIPRESENCIAL						
No. DE TEXTO	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	ORGANIZACIÓN Y REDACCIÓN	LOGRO DE TAREA	ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	TOTAL
WS1	3	3.6	3.6	3.6	4	18
WS2	2.5	2.6	2.6	1.6	2.3	12
WS3	3	3.3	3	3.6	3.6	16.6
WS4	3.3	3.3	3.6	3.6	3.6	17.6
WS5	3	3.6	3	3.6	2.6	17
WS6	3	3.3	3.3	3.3	3.3	16.3
PROM. GPO.	2.9	3.2	3.1	3.1	3.4	16.2

Fuente: Elaboración propia 2013

En cuanto a la composición de un correo informal, los alumnos del sistema semipresencial obtuvieron una calificación promedio de 17.4 puntos en la redacción de un correo informal, siendo la precisión en el uso del lenguaje el rubro más bajos, con 3.1 puntos promedio.

En tanto, el vocabulario, logro de la tarea y la ortografía y puntuación fueron los aspectos más altos, con 3.5 puntos. El alumno con calificación más baja obtuvo 13.6 puntos, en contraste, la calificación más alta fue de 19.

En la tabla 4.4 se aprecia con mayor detalle la evaluación de cada aspecto. En general, se encontraron errores gramaticales y de orden de palabras, aunque no de manera frecuente, hubo limitación de vocabulario, pero las ideas fueron organizadas adecuadamente y, aunque cumple la tarea asignada, omiten algunos aspectos requeridos en la tarea y sobrepasan considerablemente el número de palabras requeridas, en ocasiones, se duplica.

Tabla 4.4 Promedios de correo informal modalidad semipresencial

CORREO INFORMAL GRUPO SEMIPRESENCIAL

No. DE TEXTO	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	ORGANIZACIÓN Y REDACCIÓN	LOGRO DE TAREA	ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	TOTAL
WS1	3	3.3	4	3.6	4	18
WS2	2.3	2.6	2.6	3	2.3	13.6
WS3	4	4	3.6	3.3	4	19
WS4	3.5	3.8	3.6	3.3	4	18.6
WS5	3.1	4	3.3	3.8	3.6	18
WS6	3	3.6	4	4	3.3	17.3
PROM. GPO.	3.1	3.5	3.4	3.5	3.5	17.4

Elaboración propia 2013

Los promedios son muy parecidos en ambas tareas, aunque se esperaba una mejor redacción en el correo informal debido a que utiliza un registro más bajo, es decir, vocabulario menos formal; sin embargo, se encontraron errores frecuentes en cuanto a la gramática. De manera general, los escritos cumplen con las convenciones para elaborar un correo formal y para expresarse adecuadamente en un correo informal, sin embargo, es de destacarse la falta de atención en el logro de la tarea.

4.3.3 Resultados generales

Los promedios obtenidos de las tres evaluaciones pueden observarse en la tabla 4.5, teniendo en consideración los comentarios de cada profesor, recopilados en los siguientes párrafos.

Tabla 4.5
Evaluación general de corpus en modalidad presencial y semipresencial

**PROMEDIOS GENERALES EN CORREOS FORMALES E INFORMALES,
GENERADOS POR TRES PROFESORES EN MODALIDAD PRESENCIAL Y
SEMIPRESENCIAL**

MODALIDAD	ALUMNO	PROFESOR 1		PROFESOR 2		PROFESOR 3	
		CF	CI	CF	CI	CF	CI
PRESENCIAL	WP1	17	17	12	15	14	14
	WP2	19	18	17	17	17	17
	WP3	17	17	17	17	17	17
	WP4	17	16	16	10	11	10
	WP5	10	9	10	10	9	12
	WP6	16.5	12	12	10	16	15
			PROM. CF: 14.6		PROM CI: 16.6		
SEMIPRESENCIAL	WS1	19	19	16	17	19	18
	WS2	14	17	13	14	9	10
	WS3	18	19	17	19	15	19
	WS4	18	18	17	19	18	19
	WS5	18	18	15	17	18	19
	WS6	17	16	15	17	17	19
			PROM. CF: 16.6		PROM CI: 17.4		

Elaboración Propia 2013

Ningún estudiante en ambas modalidades obtuvo 20 puntos en las tareas, la calificación más alta fue de 19 puntos y la mínima fue de 9. Únicamente un alumno del sistema presencial obtuvo calificación igual bajo en ambos formatos y bajo los criterios de los tres profesores.

Los dos correos fueron mejor escritos por los alumnos del sistema semipresencial, con 16.2 para el texto formal y 17.4 puntos para el informal. Los dos alumnos con grado más bajo pertenecen al sistema presencial y uno al semipresencial, mientras que la nota más alta (19 puntos) la obtuvo un alumno presencial en el correo formal y cuatro alumnos del semipresencial en los distintos registros.

Los estudiantes del grupo 1 (presenciales) obtuvieron 14.6 puntos en el correo formal y 16.6 en el informal, mientras que los sujetos del grupo 2 (semipresenciales) obtuvieron 16.2 en el correo formal y 17.4 en el informal.

De acuerdo con la tabla de especificaciones, la mayoría de los alumnos se mantuvo en un nivel en el que utilizan satisfactoriamente las estructuras vistas en el curso, mientras que en dos casos, los errores impedían la comprensión en la mayor parte del texto.

En el apartado de gramática, ningún alumno mostró tener un dominio absoluto del uso de la lengua de manera escrita; no así en cohesión y coherencia, aspectos en los que mostraron un nivel más bajo que el del curso en que están inscritos.

La mayoría de los alumnos completó ambas tareas, aunque en ocasiones olvidaron incluir uno o dos puntos de los que solicitaban en el escrito. La parte de vocabulario también arrojó datos menos favorables, sobre todo en el correo formal, en el que se requieren fórmulas de cortesía establecidas que no se identificaron en los textos.

La puntuación también fue un problema recurrente en los escritos de ambas modalidades, aunque los alumnos semipresenciales mostraron menos errores del tipo,

así como cuestiones de formato. Se podría asumir que el uso del procesador de textos tuvo alguna incidencia en el proceso de escritura.

4.3.4. La información triangulada

Los datos cuantitativos aportados por el cuestionario y los corpus son contundentes en cuanto a la práctica de la EE por parte de los estudiantes de ambas modalidades al dejar entrever tanto los hábitos de escritura como la calidad de los textos que producen; por otra parte, la información cualitativa obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas complementa el estudio debido a que muestra aspectos a los que no se hubiera tenido acceso. Pese a que los tres instrumentos han evidenciado algunas discrepancias en cuanto a los datos, la similitud entre la información de los estudiantes, sus composiciones y las declaraciones de los profesores es mayor.

Así, una vez que la información ha sido desglosada, se han podido observar variables comunes abordadas desde tres perspectivas distintas con las cuales se le brinda mayor sustento y confiabilidad al presente estudio, se da respuesta a las preguntas de investigación y se pueden cubrir los objetivos planteados en la metodología.

En una primera observación, la mayoría de los estudiantes afirmaron que practican constantemente la escritura en su L1 y que también lo hacen en la L2, como parte de su proceso de aprendizaje. Por su parte, los profesores refuerzan esta idea, al describir que en ambas modalidades se propicia la práctica de por lo menos dos textos, tanto en clase, como a modo de tarea; aunado a ello, la modalidad semipresencial exige la práctica de escritura tanto en clase como fuera de ella, como medio de comunicación en la plataforma SEDUCA. En tanto, los textos producidos reflejan que el estudiante está familiarizado con el ejercicio de composición de textos y las convenciones del formato utilizado.

Los datos en cuanto al tiempo dedicado a la EE en inglés también se puede corroborar desde las tres perspectivas, debido a que los alumnos aseguraron que emplean por lo menos un par de horas a ejercicios de escritura y los maestros coincidieron en que dedican el mismo tiempo en realizar ejercicios de esta naturaleza. El promedio dedicado para la redacción de un escrito formal e informal es de 30 a 40 minutos cada uno y este dato se verificó, por tercera ocasión, en la aplicación del instrumento para generar los corpus; aunque se otorgaron 110 minutos en promedio para el cumplimiento de la tarea, los estudiantes lograron terminarla en dicho margen de tiempo.

El formato o tipo de escrito de mayor utilidad y aplicación en el ámbito profesional, de acuerdo con alumnos y profesores, es el correo electrónico. Desde ambas perspectivas se destacó el uso de esta herramienta para el desempeño en la vida laboral y evidenciaron la necesidad de practicarlo de manera más frecuente y de saber expresarse por escrito mediante esta vía de comunicación. En los corpus se pudo observar que los estudiantes están familiarizados con los formatos y convenciones de los correos electrónicos, puesto que utilizaron frases adecuadas para su redacción y organizaron atinadamente la información, obteniendo en promedio 17 de 20 puntos de calificación en cada uno.

Ambos grupos, profesores y alumnos, compartieron la idea de que los temas de escritura deben ser atractivos y personalizados en la medida de lo posible. Desde la mirada de los maestros, es necesario trabajar las anécdotas, el uso de redes sociales con fines académicos y abordar los temas de música, películas y tecnología en los ejercicios de producción escrita; la perspectiva de los estudiantes reafirmó esta idea y agrega la temática de viajes como una de las más interesantes. Los corpus, especialmente en el correo informal, corroboraron estos datos, ya que los estudiantes mencionaron algunos de los temas descritos como parte de sus composiciones.

En otro tema, los alumnos aseguraron sentirse competentes en cuanto a la expresión escrita en su L1 y no así en su L2, pese a ello, externaron que no necesitan la guía del profesor para realizar sus escritos, ni recurrir al proceso de escritura como método para componerlos de manera eficiente. En tanto, los profesores, afirmaron que los estudiantes no tienen desarrollada la competencia de la EE y que, en la mayoría de las ocasiones, éstos tienen que ser “obligados” a aprenderla y desarrollarla mediante ejercicios; de la misma manera, reafirmaron que no utilizan el proceso de escritura para realizar los mismos. En los corpus se puede observar que la calidad de los textos es suficiente, aunque no satisfactoria, puesto que el promedio obtenido en ambas modalidades es de apenas 17 puntos. En este punto, entonces, se observó la primer discrepancia en cuanto a la información proporcionada por alumnos y profesores.

En otro orden de ideas, los resultados en cuanto a la evaluación y retroalimentación de la EE fueron interesantes, ya que alumnos y profesores dieron cuenta de prácticas similares al respecto. De acuerdo a lo observado, el total de estudiantes consideran que la evaluación y retroalimentación es necesaria para mejorar su desempeño en cuanto a la producción de textos de calidad, al igual que los profesores, quienes destacaron la importancia de ambos procesos, el uso de una bitácora y de un código de corrección para tal fin. En los corpus se evidenciaron los errores por categoría y se confirmó el conocimiento de los profesores en cuanto al uso de ambas herramientas para asignar una calificación, realizar comentarios al margen de los textos y solicitar la corrección de los mismos.

Uno de los datos más interesantes que se observaron en la aplicación de los tres instrumentos es la percepción de los estudiantes respecto a la EE, debido a que, pese a las expectativas, el 100% aseguró tener gusto por la escritura y estar motivados por sus profesores para realizar ejercicios de esta naturaleza. En el mismo orden de ideas, los maestros de ambas modalidades afirmaron que sus estudiantes estuvieron dispuestos a realizar los ejercicios y que se les percibía contentos con las actividades de EE realizadas en clase y a modo de tarea. En este sentido, los corpus corroboraron la

información ya que no se presentó algún tipo de resistencia para participar en el estudio aún cuando no se trataba de un texto con carácter obligatorio para la clase, incluso, muchos alumnos de la modalidad semipresencial escribieron más de lo solicitado.

Finalmente, los datos en cuanto a la perspectiva de alumnos y maestros respecto a sus modalidades de estudio también se complementaron entre sí. Por una parte, los grupos de la modalidad presencial dieron cuenta de la disposición de los profesores para la aclaración de dudas y seguimiento a su desempeño; en tanto que éstos afirmaron que ambas modalidades exigen una mejor práctica docente y mayor inversión de tiempo en la planeación de sus clases.

Como se puede observar, la información se pudo triangular para tener un acercamiento más completo y confiable al fenómeno de estudio, y corroborar información a través de tres fuentes en cuanto a los temas siguientes:

- ✓ Tiempo y práctica de la EE en clase y extra clase
- ✓ El formato con mayor utilidad y aplicación en el ámbito profesional
- ✓ Necesidad de realizar ejercicios de reforzamiento para la EE
- ✓ Temas de escritura más atractivos para los estudiantes
- ✓ El papel de la evaluación y retroalimentación de la EE
- ✓ Herramientas utilizadas para la retroalimentación de la EE
- ✓ Práctica docente en ambas modalidades
- ✓ Motivación de los estudiantes en cuanto a la EE

En contraste, se pudieron observar dos discrepancias entre las fuentes, principalmente reflejadas en los cuestionarios y las entrevistas en cuanto a:

- ✗ Gusto de los estudiantes por las prácticas de EE
- ✗ Elaboración de textos de calidad
- ✗ Trabajo independiente o guiado de la EE

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que los instrumentos de levantamiento de información utilizados en la investigación fueron pertinentes para realizar un análisis profundo del objeto de estudio desde varias perspectivas, cumplir con los objetivos de la investigación y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de la misma.

4.4 discusión

En los últimos años se ha intensificado el debate acerca de la efectividad de los métodos de enseñanza de la expresión escrita en una I2, tanto en entornos virtuales como tradicionales, prueba de ello son los estudios realizados por mangen *et al.* (2015), faisal y suwandita (2013) y adas y bakir (2013). De igual manera, teóricos como brown (2003), zahn (2016) y shih (2011) han discutido acerca de del tratamiento de los textos y la retroalimentación, así como el proceso que debe seguirse para lograr una mejor competencia en los estudiantes de la lengua inglesa.

Por ello y siguiendo las tendencias de proyectos de investigación respecto al tema, el objetivo general de la presente investigación fue describir y sustentar teóricamente cómo se propicia y se practica la expresión escrita en las modalidades presencial y semipresencial del cele. Dando respuesta a las preguntas de investigación ¿cómo se propicia y practica la ee en las modalidades presencial y semipresencial de cele? Y ¿qué factores inciden en la práctica y la calidad de la ee en ambas modalidades? Se encontró que la ee en la modalidad semipresencial se practica de manera más frecuente y con mejores estándares de calidad que en la modalidad presencial, aunque no con mucha diferencia en cuanto a puntajes, debido a factores propios de la modalidad que exigen a los estudiantes desarrollar dicha competencia de manera más efectiva para poder comunicarse con su asesor y para desarrollar la habilidad.

Con base en los resultados de los corpus, se observó que los alumnos semipresenciales practican de manera más frecuente la escritura, por las características propias de dicha modalidad. Aunque desarrollan la escritura con mayor frecuencia y durante más tiempo que los alumnos presenciales, no se observa un dominio óptimo en los formatos que requieren mayor formalidad, como lo es un mail.

La cantidad de escritura se observó, no sólo en las respuestas de los cuestionarios, sino en el número de palabras empleadas en la redacción de sus escritos, ya que todos sobrepasaron de manera significativa la tarea que era de 120 a 150 palabras, lo cual no sucedió tan marcadamente en los alumnos de la modalidad presencial.

Las respuestas a la segunda interrogante de investigación, ¿ qué factores inciden en la práctica y la calidad de la ee en ambas modalidades?, son diversas, amplias y se discuten enseguida.

Autores como Peters (2002) y García (2002) aseguran que, a diferencia de la enseñanza tradicional, en la modalidad a distancia los alumnos tienen una forma natural de interacción con los profesores de manera escrita y que, por esta razón, saben de antemano lo que se espera de ellos en las tareas que se les asignan. En efecto, 60% de los alumnos de ambos sistemas no requieren guía del profesor para elaborar un escrito en clase, pero sí en casa; es decir, cuatro de cada diez alumnos necesitan una enseñanza explícita de cómo redactar un texto en inglés, lo mismo aplica para el ámbito presencial, es decir, reafirman la necesidad de realizar esta práctica que, de acuerdo con las entrevistas, se realiza actualmente en el centro.

Uno de los hallazgos más importantes de la investigación es que las evaluaciones de los corpus demuestran que muchos estudiantes omiten de manera significativa las convenciones y protocolo al elaborar un correo formal, y los profesores coinciden en que se requiere la instrucción, ejemplificación y práctica constante de este tipo de

ejercicios tanto en el aula como en el hogar, para lograr una mejor comunicación escrita en inglés.

En cuanto a las diferencias entre la práctica de la ee en el sistema presencial y el semipresencial flink (1978), barberà (2010) y peters (2002) sostienen que los contenidos deben tratarse de manera especial, ser personalizados y que los roles están diversificados; sin embargo, las entrevistas con profesores evidencian que la consolidación de la enseñanza en la modalidad semipresencial está en proceso, porque no se ha diseñado por completo una nueva manera de abordar los contenidos del libro y, aunque participan varias personas para sostener la plataforma seduca, aún no son tan marcados los roles y el profesor debe obligarse a hacer "de todo un poco". Por esta razón, reconocieron que se enfocan a la práctica de otras habilidades y no así en la ee.

Por otra parte, se observa una preferencia por el trabajo individual por parte de los alumnos en el sistema semipresencial y, aunque la mayoría prefirieron trabajar de manera independiente en sus sesiones, las entrevistas no evidencian un tratamiento de los temas con base en las necesidades particulares de los mismos, son más independientes, y no necesariamente más personalizadas.

Los roles de maestros y alumnos identificados en el estudio, a través de los cuestionarios y las entrevistas, coinciden con los propuestos por peters (2002), quien afirma que los docentes tradicionales tienen el papel de educadores y son la fuente principal del conocimiento, realizan evaluación del aprendizaje y de él o ella depende el éxito de la clase. De igual manera, concibe al tutor como una figura de facilitador, productor de material y cuyo éxito depende del sistema digital que trabaje. Pese a ello, hay algunas discrepancias en tanto que ahora tanto profesores presenciales como semipresenciales deben mejorar ciertas habilidades para un mejor desempeño y el docente tradicional ya no es tan insustituible como él argumenta, pues los alumnos tienen los medios para hacer consultas.

Por otra parte, bass (2007) y galusha (1997) reafirman la idea de que los alumnos a distancia deben tener la habilidad de comunicarse por escrito en el ámbito digital y desarrollar estrategias metacognitivas para tal fin, es decir, deben servirse de recursos para evaluar el desarrollo de su aprendizaje, lo cual coincide parcialmente con el estudio realizado, sólo un alumno se considera competente en la escritura en inglés en este sistema y los corpus evidencian un dominio aceptable y no óptimo de la habilidad. En este caso, la estrategia metacognitiva observada someramente en los cuestionarios es la autoevaluación y el reconocimiento que los alumnos hacen acerca de la importancia de practicar la ee.

En tanto, cuatro de seis alumnos de la modalidad presencial se consideraron competentes en la redacción de textos en inglés y obtuvieron puntajes más bajos en las evaluaciones de los corpus; sin mencionar que están sujetos a una evaluación continua que no se practica de forma generalizada en todos los cursos del cele; en pocas palabras, practican más, pero producen textos de menor calidad.

Respecto a los espacios de aprendizaje, parra (1994) y briones (1990) definen al aula como un foro cultural, como un sistema social en el que se propicia la interacción e intercambio de ideas y, tal como se observó en la entrevista con el profesor presencial, existe una mayor interacción entre alumnos y profesores, lo cual propicia la motivación y un mejor desempeño en sus escritos; no obstante, los estudiantes destacaron en sus cuestionarios la necesidad de realizar más trabajos en equipo y generar dinámicas grupales, quizás esto evidencie que la escritura no debe enseñarse de manera aislada, aunque sí practicarse de manera individual para su perfeccionamiento.

En tanto, a diferencia de la propuesta de scagnoli (2000) en cuanto a los elementos que integran el aula virtual, en el entorno de aprendizaje del cele semipresencial no siempre se distribuye la información de manera oportuna, debido a fallas del propio sistema; aunque existe un foro para el intercambio de ideas y hay uso intensivo de las redes

sociales, la interacción maestro alumno puede ser insuficiente para resolver dudas durante la sesión presencial, es decir, falta organización para la comunicación.

Es bien sabido que el aprendizaje de la expresión escrita conlleva un proceso largo y complejo. Es por ello que el presente estudio también hizo hincapié en el proceso de escritura de los textos en inglés en los dos sistemas y se encontraron datos interesantes al respecto, derivados de los tres instrumentos de investigación.

Como sostienen richards & renandya (2002), la dificultad de la redacción radica también en el débil dominio de la lengua inglesa, por ello debe abordarse como proceso de aprendizaje, pero también como evidencia del dominio del idioma. Aunque muchos alumnos mostraron un manejo aceptable de la habilidad en los escritos, todos obtuvieron su porcentaje más bajo en el rubro de uso de la lengua y vocabulario, lo cual podría ser un factor que incidió en la calidad de las producciones. (ver anexo)

Ackerman (1993) enfatiza la utilidad de la ee como proceso *lw (learning to write)* y como resultado (*writing to learn*) y de acuerdo con los instrumentos, se comprueba que ambas modalidades se ponen a prueba. Los alumnos del curso semipresencial utilizan el *wl per se*, por las características propias de la modalidad, sin embargo, ello no asegura el dominio de los géneros o tipos de escritos que se requieren para acreditar el curso o aspirar a una certificación. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, se enfatizó la práctica de la comunicación escrita, pero no necesariamente en un registro formal. En contraste, los alumnos del curso presencial utilizan el *lw* porque las composiciones se utilizan más como evidencia de aprendizaje que como práctica para lograr el mismo.

La investigación abundó en el uso de las herramientas de escritura consideradas por harmer (2001), pues forman parte de los rubros que evalúa el centro de lenguas. Los corpus mostraron que aunque los escritos cumplen con su función comunicativa, los errores de ortografía, puntuación y organización del texto son considerables y por ello

se deben practicar. El primer profesor evaluó dichos aspectos mediante la marcación a color y el código de corrección; el segundo lo hizo mediante el código y el tercero, a través del código de corrección y la corrección explícita. El *handwriting* sólo se aprecia en el sistema presencial y constituye una evidencia de que los alumnos realizaron el escrito, no así en el sistema semipresencial donde la falta de la escritura física pondría en tela de juicio la confiabilidad de los textos.

Los profesores de ambos sistemas coincidieron en que las cartas y los *e-mails* son los géneros más utilizados, tanto en el libro como por los alumnos, porque tienen aplicación directa en la vida cotidiana. Por su parte, los alumnos de la modalidad presencial aseguraron que los ejercicios de escritura vistos en clase son útiles para su vida profesional; sin embargo, en las encuestas informaron que las solicitudes, cartas, discursos y textos académicos también les serían de utilidad.

De este modo, se observó que de los géneros propuestos por harmer (2001) en el cele se practican el *personal writing* (en anécdotas), *study writing* (cuando se les pide un mail o una carta con fines académicos) y el *institutional writing* (cuando deben elaborar solicitudes). Se percibe una mayor práctica del *public writing* en el sistema semipresencial por el uso de redes sociales, *chats*, *weblogs* y *mails*. En este sentido, se percibe la necesidad de generar una práctica generalizada de otros formatos, como sugiere reppen (2002), para escribir en distintas formas, para varios propósitos.

De manera general, los aprendientes consideraron que es necesario llevar a cabo un proceso de escritura para la producción de más textos y de mejor calidad, sin embargo, admitieron no llevar a cabo los pasos propuestos por seow (en richards y renandya 2002), en otras palabras, consideran poco o nada útil hacer lluvia de ideas, planeación, aunque sí muy útil hacer la corrección y edición de los textos.

En lo personal, considero que se debe destinar un tiempo a la revisión de estas etapas en clase ya que, si bien no son tan trascendentales como la propia redacción, sí marcan

una diferencia considerable en la calidad del texto. Los alumnos deben acostumbrarse a elaborar, por lo menos, una breve lluvia de ideas o un esquema preliminar que les permita organizar sus ideas de mejor manera.

Varios autores como hedge (2000), seow (2002) y tribble reconocen la necesidad de desarrollar estas etapas de escritura en el aula, ya que cada una estimula procesos cognitivos y competencias lingüísticas específicas para lograr el dominio del idioma. Desafortunadamente, esto no ocurre con frecuencia en la práctica docente, ya que como indican los cuestionarios, no se escribe de manera cotidiana y tampoco se dedica mucho tiempo a esta habilidad en clase.

La motivación juega un papel determinante para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y, aunque este estudio no profundizó en dichas cuestiones, se consideró como factor que podría incidir en la cantidad y la calidad de las composiciones. Así, se encontró que 90% de los alumnos están suficientemente motivados para practicar la escritura, al considerar que las actividades realizadas por su profesor son buenas, aunque se motivarían más si escribieran sobre otros temas que no se ven en el libro; los ejemplos más citados en los cuestionarios son: anécdotas, viajes, cultura general y tecnología. Los alumnos calificaron sus prácticas de escritura como muy buenos (50%), buenos (42%) y regulares (20%), lo cual concuerda con los testimonios de los profesores en el sentido de que consideraron que sí les gusta escribir.

Los aspectos más relevantes de la motivación propuestos por hidi y boscolo (2006) no se observaron de manera directa en los instrumentos, pero dejan entrever que los estudiantes sí consideran que sus prácticas de escritura son significativas porque les encuentran aplicación en su vida cotidiana, requieren de la regulación personal en cuanto a la organización y distribución de sus tiempos; cabe señalar que los alumnos dedican entre una y cinco horas a la escritura fuera del aula y, finalmente, generan interés por las actividades de los profesores.

Es interesante observar que los factores afectivos también se reflejan en las entrevistas con los profesores de ambos sistemas, quienes expresaron el gusto por su trabajo y la satisfacción que encuentran cada vez que tienen evidencia de que los alumnos están aprendiendo al observar que éstos se muestran entusiastas al realizar prácticas de ee.

Derivado de la aplicación de los instrumentos se pudieron analizar datos que no estaban contemplados en la investigación, por ejemplo, la profesionalización que tienen ahora los docentes en ambas modalidades mediante cursos, ya que el entorno les obliga a desarrollar capacidades distintas a las de antaño, específicamente a las de la educación tradicional.

Se podría afirmar que hay más evidencia de producción escrita de calidad en la modalidad semipresencial del cele, debido a las características propias del sistema que, como se mencionó, exige la habilidad como un requisito para poder estudiar y que toma a la escritura como un medio de aprendizaje y no sólo como evidencia. Sin embargo, es evidente que existen otros factores como los antes descritos que también tienen alguna implicación en la manera de escribir, por lo que sería imposible hacer generalizaciones respecto a una u otra modalidad.

Este estudio deja al aire nuevas interrogantes que se pudieran abordar en tesis posteriores, por ejemplo: ¿se debería retomar el modelo semipresencial exclusivamente para el desarrollo de la habilidad de la ee? ¿qué tiempo promedio se debe dedicar al desarrollo de las etapas del proceso de escritura? ¿qué temas en específico propiciarían una redacción de mejor calidad? ¿la evaluación y retroalimentación debería seguir el modelo comunicativo y dejar a un lado las convenciones que caracterizan la comunicación escrita? Si los alumnos están motivados a escribir, ¿qué impacto tendría la creación de un centro especializado en la escritura como parte de la formación de los aprendientes de lengua inglesa en el cele?, entre otras.

4.5 limitaciones

En el proceso de la escritura interfieren varios factores que pueden mediar la cantidad y la calidad de la producción de textos. Por ello, se tiene consciencia de las limitaciones a las que puede estar sujeta la presente investigación como las siguientes.

Durante el proceso de levantamiento de datos se encontraron variables extrañas que podrían interferir en el manejo de la información, tales como el tamaño de la muestra, la edad de los informantes, la aplicación de los instrumentos en condiciones diferentes en cada sistema y la evaluación de los corpus que fue realizada con una tabla de especificaciones que no se utiliza de manera regular en todas las clases del cele, pues prevalece la evaluación holística.

Otra limitante es que tanto los cuestionarios como las entrevistas están mediadas por las respuestas directas de los informantes y, como sucede en la mayoría de los estudios cualitativos, se debe confiar en las respuestas de los mismos. Sin embargo, valga decir que con el uso de la triangulación metodológica de la información se trató de evitar tal diferencia al contrastar los datos de ambos instrumentos y los resultados de los corpus.

Aunado a ello, quedan abiertas la discusión y las pautas a seguir para futuras investigaciones en cuanto a la incidencia que tiene el proceso de ee en la calidad de los escritos en ambas modalidades; sería pertinente también realizar un estudio comparativo en cuanto a la cantidad y la calidad de los escritos que se generan en ambas modalidades y dar seguimiento a los procesos de retroalimentación en cada una de ellas. Aunque la presente investigación se enfocó en la observación de estos factores mediante el uso de varios instrumentos, es evidente que el proyecto se pudo dirigir a alguna de dichas vertientes levantando datos más precisos en varios momentos de la investigación.

4.6 recomendaciones

Derivado de la observación y los resultados obtenidos del presente estudio, se evidencia la necesidad de revisar el currículo en cuanto a la enseñanza de la ee en ambas modalidades, debido a que el sistema presencial requiere una actualización de acuerdo con el uso de las tics y las convenciones que requieren los nuevos formatos de escritura y, por otra parte, la modalidad semipresencial se encuentra en vías de consolidación, por lo que requiere una revisión del currículo y la adaptación de los materiales y métodos de estudio a la plataforma digital y, quizás, ampliar los contenidos y prácticas respecto a la ee.

Cabe señalar que al momento de la investigación, el proyecto de cele semipresencial se encontraba en fase de observación, debido a que se daría seguimiento a la primer generación que concluyera sus estudios bajo este sistema hasta el sexto semestre. Sin embargo, desde 2017 a la fecha se han realizado cambios importantes en la modalidad, por ejemplo, se utiliza una plataforma de trabajo distinta a seduca, se cambió el método de enseñanza y, en general, el funcionamiento de la modalidad por diversas razones fuera del rango de observación del presente estudio.

Ambas modalidades presentan características propias que motivan o inhiben el desarrollo de la ee, las cuales deberían estudiarse a profundidad para diseñar y aplicar estrategias de enseñanza más efectivas y que, de esta manera, los estudiantes participen de manera más activa en la formación de la competencia de la ee. De igual manera, es preciso ampliar el tiempo de práctica de la ee en ambas modalidades, pues ésta conlleva un proceso amplio y complejo que no puede limitarse al tiempo de práctica en el salón de clases, sino que debe llevarse extramuros o extraclase; quizás valdría la pena hacer uso de las redes sociales o del *whatsapp* para propiciar la escritura de textos sencillos y cotidianos, que coadyuven al desarrollo óptimo de la habilidad.

Es preciso que los estudiantes reciban instrucción explícita en cuanto al proceso de escritura, sus tiempos, debido a que tanto profesores como estudiantes siguen omitiendo las etapas que conlleva la elaboración de un texto en inglés, pese a reconocer su importancia en cuanto al desarrollo de procesos cognitivos específicos y habilidades lingüísticas. Por ello, vendría bien la implementación obligatoria de por lo menos cinco lecciones, clases, ejercicios o prácticas en los que se dedique tiempo suficiente a revisar y seguir cada uno de los pasos del proceso de escritura.

De igual manera, sería benéfico que los estudiantes estuvieran conscientes de la importancia que tiene la competencia de la comunicación escrita en inglés y para ello, se requieren estrategias docentes variadas y creativas que propicien la ee individual y grupal; en otras palabras, tanto la práctica docente como los factores de motivación derivados de la misma, debieran ser más personalizadas y con base en las necesidades de los alumnos. Una alternativa sería realizar ejercicios intergrupales o establecer contacto con alumnos que cursan el mismo nivel en distintas instituciones o empresas, a través del correo electrónico y a manera de práctica; de igual manera, podría funcionar el establecimiento de foros o temas de interés en los que lo alumnos pudieran participar escribiendo sus opiniones; una alternativa más sería la publicación de una revista o algún folleto elaborado por los estudiantes (debidamente revisado por un comité editorial) para que la práctica de la ee fuera más aplicada a un producto que pudiera ser visto por la comunidad estudiantil.

Resulta recomendable que los docentes implementen diversas formas de evaluación, dependiendo de la etapa de aprendizaje en la que se encuentren los alumnos, para que éstos tengan mayores mejores formas de retroalimentación y, que de esta manera, den seguimiento a su propio aprendizaje; por ejemplo, sería bueno diseñar un curso específico en cuanto al lenguaje adecuado para realizar reatrolimentación en línea, ya que debido a la brevedad de los comentarios se debe usar un lenguaje claro, práctico y motivante para que los estudiantes cumplan la tarea de corregir y alimentar su

aprendizaje. Además, sería necesario que los propios profesores tomaran cursos de actualización en cuanto a redacción avanzada para que ellos se sientan más motivados y capaces de enseñar esta habilidad a sus estudiantes y dedicar más tiempo a dicha práctica.

Por último y de acuerdo con la experiencia de la investigadora, sería benéfico crear un centro de escritura en inglés en el cele, con la finalidad de que los estudiantes cuenten con más opciones para practicar cada uno de los formatos, con atención personalizada y que, de esta manera, se genere mayor interés en la producción de textos en inglés, por ejemplo, en la propia uaem existe un centro especializado de escritura para los estudiantes de la licenciatura en comunicación en la facultad de ciencias políticas, en este caso, podría ser un modelo similar para los estudiantes de la lengua inglesa del cele.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que una de las conclusiones más relevantes de la presente investigación es que cada modalidad tiene potencial para desarrollar prácticas de ee en los estudiantes y con estándares de calidad, siendo la modalidad semipresencial la que presenta mayor oportunidad de propiciarla por varios factores. Primero, la ee se requiere como una habilidad para comunicarse en este ámbito por lo cual exige al estudiante un dominio y práctica más amplio de la misma; en segundo lugar, el perfil requerido de los alumnos semipresenciales hace posible una ee de mayor calidad y con miras a su aplicación en un entorno más profesional, ya que se trata de estudiantes mayores y, casi siempre, insertos en este ambiente de desarrollo; en tercer lugar, la retroalimentación de los escritos es más inmediata y personalizada en esta modalidad, lo que le permite al alumno autocorregirse y mejorar su competencia en producción escrita.

Por otra parte, los resultados del estudio muestran que hay diferencia en cuanto a los factores y resultados que propician la ee; sin embargo, éstos son similares en cuanto a las estrategias docentes que se emplean en cada modalidad para la enseñanza y práctica de dicha competencia, específicamente en cuanto a la evaluación y retroalimentación de los textos y el uso del proceso de escritura (*writing process*), haciendo énfasis en cada una de sus etapas, pues éste se sigue omitiendo mientras que la evaluación suele realizarse con el mismo procedimiento y herramientas para dos modalidades que, de entrada, son diferentes.

En tercer lugar, la investigación arroja resultados interesantes en cuanto a los gustos y opiniones de los alumnos respecto a la ee, refutando la idea generalizada de que a éstos no les agrada escribir. Quizás se requieran estrategias más innovadoras y elementos de motivación que coadyuven a generar la práctica de la ee de manera más entusiasta por parte de los estudiantes.

Por último, el estudio no realiza un seguimiento profundo al tema de la evaluación y la calidad de las composiciones elaboradas en cada modalidad, por lo que se podrían realizar futuras investigaciones de corte más cuantitativo. De igual manera, se requieren otros proyectos de investigación que en la presente solo se abordan de manera superficial, tales como la percepción de los estudiantes respecto a la ee, las herramientas utilizadas para la adquisición de dicha competencia, tiempos de práctica y autoevaluación de la ee, entre otras; por ello, cabe aquí hacer un llamado a los especialistas en enseñanza del inglés a seguir investigan

REFERENCIAS

- ✓ ACKERMAN, J. (1993) *The promise of writing to learn written communication*. Disponible en: <http://wcx.sagepub.com/content/10/3/334.short> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ ADAS, D. Y A. BAKIR . (2013) "Writing difficulties and new solutions: blended learning as an approach to improve writing abilities". En: *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 3, No. 9, May. 2013. Disponible en: <https://staff-old.najah.edu/sites/default/files/28.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ BARBERÀ, E. (2010) *Los Fundamentos Teóricos de la Tutoría Presencial y en Línea: una perspectiva sociocunstructivista*. UNAM.
- ✓ BEHNUMEA, M. (2001) *Improving writing skills through e-mail*. Tesis (Licenciatura). Toluca: UAEM.
- ✓ BERGMANN, J. Y A. SAMS (2012) *Flip your classroom. Reach every student in every class, every day*. International Society for Technology and Education. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ BONK, C. Y GRAHAM, CH. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer. Disponible en: <https://books.google.com.mx> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ BRIONES, G. (1990) "La investigación en el aula y en la escuela". Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.
- ✓ BROWN, D. (2003) *Language assessment. Principles and classroom practices*. NY, US. Pearson.
- ✓ BYRNE, D. (1991). *Teaching Writing Skills*. Hong Kong: Longman.
- ✓ CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender*. Sevilla, Universidad/SAV.
- ✓ CAMERON, B. (2013) "The effectiveness of simulation in a hybrid and online networking course". En: *Teacher Trends*, Vol. 47, No. 47, P. 18-21. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02763200?LI=true> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ CAMPBELL, A. P. (2003). "Weblogs for use with ESL classes". En: *The Internet TESL Journal*, 9(2). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ CHAN MIN, KIM (2008) "Using e-mail to enable e3 (effective, efficient, and engaging) learning". En: *Distance Education*, Vol. 29, No. 2, August 2008, P. 187-198.
- ✓ CHAO, M. M. (2014) "El rol del profesor en la educación virtual". En: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, No. 12, enero-junio 2014. Disponible en:

<http://www.ride.org.mx/111/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/830/811> Acceso: Marzo 2018.

- ✓ COMPTON, LILY. (2009) "Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities". En: *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, 73-99. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220802613831> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ CRUZ, SILVIA (2013) "La retroalimentación en la corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, No. 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6346545> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ DAGNEUX, DENNES Y GRANGER (1998). "Computer-aided Error Analysis System". En: *International Journal of Education Technology and Applied Linguistics*, 26, (2), 163-174. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222308230_Computer-aided_error_analysis Acceso: Marzo 2018.
- ✓ DIAZGONZALEZ, R. (2010) *The effects of writing correction*. Tesis, UAEMéx, Toluca, Mexico.
- ✓ FAISAL Y K. SUWANDITA. (2013) "The effectiveness of FRESH technique to teach descriptive paragraph". En: *Journal of Education and Learning*, Vol. 7. Disponible en: <http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/199> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ GÁMIZ, V. (2009). "Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma AULAWEB". Universidad de Granada, España. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/1850436x.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ GARCIA ARETIO, LORENZO. (2002) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- ✓ GARRIDO M. JOSÉ M. (2007) *Diseño de investigación cualitativa en educación*. Escuela de Pedagogía. Disponible en: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ GARRISON, D. RANDY. (2011). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. Routledge. Disponible en: <https://books.google.com.mx/> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ GÓMEZ, F. J., GRAW, M., A. GIULIA Y M. JABBAZ (2011) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Universidad de Valencia. Disponible en: http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_4_la_organizacion_de_la_inv.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ GRAY, RONALD. (2004) "Grammar Correction in ESL/EFL. Writing classes might not be effective". En: *The Internet TESL Journal*. (en línea) (accesado el 8.IV.2013). Disponible en: http://teslj.org/Technique/Gray-Writing_Correction.html Acceso: Marzo 2018.

- ✓ GUZMÁN, B. Y JIMÉNEZ, P. (1991) "El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas". En: *El aula universitaria*, UNAM, México, 1991.
- ✓ HARMER, J. (2001) *The practice of English language teaching*. Essex England, Longman.
- ✓ HARRIS, P. et al. (2003) *Writing in the primary school years*. Thompson. Social Science Press. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ HATCH, E. & A. LAZARATON (1991). *The Research Manual Design & Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- ✓ HEDGE, T. (2000) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- ✓ HIDI, S. Y P., BOSCOLO. (Ed.) (2006) "Studies in Writing and Motivation". Disponible en: http://www.lirmm.fr/~hocine/telechargement/ebooksclub.org__Writing_and_Motivation__Volume__19__Studies_in_Writing__Studies_in_Writing_.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ HIGGINGS, D. Y A. GÓMEZ. (2014) "Teaching English studies through blended learning". *The Higher Education Academy*. March 2014. Disponible en: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/teaching_english_studies_through_blended_learning.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ HOPKINS, D. (1989) *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- ✓ HORN, M.B. Y H. STAKER. (2011) "The rise of K-12 blended learning". Innosight Institute, January 2011. Disponible en: <https://www.christenseninstitute.org/wpcontent/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ HORTON, W. (2000) *Designing Web based training Wiley Computer Publisher*. New York, NY.
- ✓ HUGHEY, JANE B. (1983) *Teaching ESL composition: principles and techniques*. Newbury House Publishers. 1983.
- ✓ HYUNG LEE, CHUNG. (2013) "A case of study on the effect of an L2 writing instructional model for blended learning in higher education". En: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, October 2013, Vol. 12, Issue 4. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018033.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ JIMENEZ, L., ESTUPINYA, P. Y MANS, C. (2006). "Potencial de un Entorno Virtual de Aprendizaje en Asignaturas: ECTS Semipresenciales". En: *EduTEC: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning*.
- ✓ JOAO, OSCAR. (2014) *Diccionario pedagógico*. UPAEP. Disponible en: <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf> Acceso: Marzo 2018.

- ✓ KESHTA, A. Y I. HARB (2013) "The effectiveness of a blended learning program on developing Palestinian tenth graders' English writing skills". En: *Education Journal*, Oct. 2013, Vol. 2, No. 6, Disponible en:
<https://pdfs.semanticscholar.org/a2a1/998aea215cc80f76d43bec83cce44fedd3e2.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ KLEIN, P. D. Y P. BOSCOLO (2016) "Trends in research on writing as a learning activity". En: *Journal of Writing Research*, 7, 311-350. Disponible en:
http://www.jowr.org/articles/vol7_3/JoWR_2016_vol7_nr3_Klein_Boscolo.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ KHYDER, B. Y N. HARWOOD (2015) "L2 writing in test and non-test situations. Process and product". En: *Journal of Writing Research*, 6, 233-278. Disponible en:
http://www.jowr.org/abstracts/vol6_3/Khuder_Harwood_2015_6_3_abstract.html Acceso: Marzo 2018.
- ✓ MANGEN, A., A. LISS, OXBOROUGH, G., BRØNNICK, K. (2015) "Handwriting versus keyboard writing. Effect on word recall". En: *Journal of Writing Research*, 7(2), 227-247. Disponible en:
http://www.jowr.org/articles/vol7_2/JoWR_2015_vol7_nr2_Mangen_et_al.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ MARSH, D. (2012). "Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners". Cambridge University Press.
Disponible en:
http://www.cambridge.org/files/1214/1174/1998/Touchstone_Blended_Learning_Combined_Debra_Marsh.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ MAYER, R. & OUELLET, F. (1991) *Méthodologie de Recherche pour les Intervenants Sociaux*. Bourdeuille Mourin Editeur.
- ✓ MIYAZDE, T. Y T. ANDERSON. (2010) "Learning outcomes and student's perceptions of online writing: simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an ESL blended learning setting". En: *Science Direct*. Disponible en:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ885941> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ MUGENYI, K., Z. CHANG Y E. KAGAMBE (2017) "Blended learning effectiveness: the relationship between students characteristics, design features and outcomes". En: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Disponible en:
<https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-017-0043-4>
- ✓ MUNARRIZ, BEGOÑA (1992) "Técnicas y métodos en investigación cualitativa". En: Jornadas de metodología en investigación educativa. Coruña (23-24 de abril) P. 101-116. Disponible en:
<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ NAGATA, N. (1993). "Intelligent computer feedback for second language instruction". En: *The Modern Language Journal*, 77, 330-339. Disponible en:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01980.x> Acceso: Marzo 2018.

- ✓ NUNAN, D. (2003) *Practical English language teaching*. The McGrawing Hill, New York.
- ✓ OKUDA, M. Y C. GÓMEZ (2005) "Métodos de investigación cualitativa. Triangulación". En: *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. XXXIV, No. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- ✓ OXFORD GROUP. (2013) "Blended learning-current use, challenges and best practices". Oxford University Press.
Disponible en: <https://www.kineo.com/m/0/blended-learning-report-202013.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ PARRA, J. (1994) "Crear lo humano", Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, Santafé de Bogotá-Manizales.
- ✓ PETERS, O. (2002) *La educación a distancia en transición. Nuevas Tendencias y Retos*. México: Universidad de Guadalajara.
- ✓ PETRAGLIA, J. (2009) *Preconceiving writing, rethinking writing instruction*. Routledge.
Disponible en: <https://books.google.com.mx/books/> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ PAUL, J. (1996) "Between Method Triangulation". En: *The International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 4. N. 2. April. Pp. 135-153.
- ✓ RAIMES, A. (1983) *Techniques in teaching writing*. Honk Kong. Oxford University Press.
- ✓ RICHARDS, J. C. Y W.A. RENANDYA (eds.) (2002) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ RODRÍGUEZ, G., GIL, F., GARCÍA, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe, Málaga. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_a_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- ✓ RUIZ, H. Y J. MARÍA (2015) "La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcación: análisis crítico de una herramienta docente". En: *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, No. 20. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/20/ruiz-revision_textos.pdf Acceso: Marzo 2018.
- ✓ SCAGNOLI, N. (2000) "El aula virtual: usos y elementos que la componen". Disponible en: <https://www.ideals.uiuc.edu/bitstream/handle/2142/2326/AulaVirtual.pdf?sequence=2> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ SEDJIU, SEDJI. (2014) "English language teaching and assessment in blended learning". En: *Journal of Teaching and Learning with Technology*, Vol. 3, December 2014. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/286880672_English_language_teaching_and_assessment_in_blended_learning Acceso: Marzo 2018.
- ✓ SELIGER, H., & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ SHIH, RY-CHU (2011) "Can Web 2.0 technology assist college students in learning writing?"

Integrating Facebook, and peer assessment with blended learning”. En: *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol., 27,
Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/934> Acceso: Marzo 2018.

- ✓ TREMBLAY, M. (1968) *Iniciation a la Recherche dans les Sciences Humaines*. Montréal: McGrawHill.
- ✓ TRIBBLE, C, (1996). *Writing*. New York, Oxford University Press.
- ✓ TURPO, OSBALDO. (2013) “Perspectiva de la convergencia pedagógica tecnológica en la modalidad blended learning”. En: *Revista de Educación a Distancia*, No. 39.
Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/39/turpo.pdf> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ VASCO, ELOISA (2001) “Maestros, alumnos y saberes” (mesa redonda), Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, S.F. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Aula/Maestro.htm>
- ✓ VAUGHAN, N. D., M. CLEVELAND-INNES Y D.R. GARRISON (2013) *Teaching in blended learning environments. Creating and sustaining communities of inquiry*. AU Press.
Disponible en: <https://books.google.com.mx/books> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ VILLAVICENCIO, L. M. (2004). “El aprendizaje autónomo en la educación a distancia”. Primer Congreso Latinoamericano de Educación a Distancia. Disponible en:
<http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/noticias/el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia/> Acceso: Marzo 2018.
- ✓ ZAHN, LI. (2016) “Written teacher feedback: student’s perceptions, teacher’s perceptions and actual teacher performance”. En: *English Language Teaching*, Vol. 9, No. 8, 2016. Disponible en:
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/60689/32490> Acceso: Marzo 2018.

ANEXO A.1: CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO FACULTAD DE LENGUAS MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

El objetivo de este cuestionario es conocer cuáles son los hábitos de escritura de textos en inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas, UAEMéx. Los datos recabados se tratarán confidencialmente por lo que les solicitamos contestar con total honestidad.

DATOS PERSONALES

NOMBRE: _____	EDAD: _____
OCUPACION: _____	NIVEL: _____ MODALIDAD: _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES. Marca con una “X” la opción que responda mejor a cada una de las siguientes preguntas o complementa, si es necesario.

- ¿Te gusta escribir?
SI NO
 4-6 veces por semana
 2-3 veces por semana
 1 vez por semana
 Nunca
- ¿Qué tan frecuentemente escribes en español?
 Más de 6 veces por semana
 4-6 veces por semana
 2-3 veces por semana
 1 vez por semana
 Nunca
- ¿Qué tan frecuentemente escribes en inglés?
 Más de 6 veces por semana
- ¿Te consideras un escritor competente en español?
SI NO
- Menciona algunas de las razones por las que te consideras (o no) competente en habilidad escrita en español.
• _____
• _____
• _____

6. ¿Te consideras un escritor competente en inglés?

SI NO

7. Menciona algunas de las razones por las que te consideras (o no) competente en habilidad escrita en inglés.

- _____
- _____
- _____

8. En tu opinión, ¿Cuál es tu mayor fortaleza como escritor en inglés?

9. ¿Cuál, consideras, es tu mayor debilidad como escritor en inglés?

10. ¿Consideras importante saber escribir apropiadamente?

SI NO

¿Por qué?

11. Desde tu punto de vista, ¿Los ejercicios de *writing* en clase de inglés son útiles o aplicables para la vida?

SI NO

¿De qué manera?

12. En tu opinión, ¿qué textos en inglés son los más útiles para escribir?

Enumera del 1 al 10, dónde 1 es el de mayor utilidad.

Cartas	
E- mails	
Artículos	
Reportes	
Solicitudes	
Invitaciones	
Resúmenes	
Reseñas	
Ensayos	
Discursos	

13. ¿Acerca de qué temas prefieres escribir en inglés?

- _____
- _____
- _____

14. ¿Las actividades que hace tu profesor para practicar el *writing* despiertan tu interés o te motivan?

SI NO

15. ¿Cómo evaluarías los ejercicios de *writing* de tu curso de inglés?

- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Malos
- Muy malos

16. ¿Te gusta escribir de manera independiente o en grupo?

Independiente

Grupo

Ambos

¿Por qué?

Otros, especifica: _____

17. En tu curso de inglés, ¿requieres guía del maestro para elaborar *writings*?

SI NO

18. Cuando escribes de manera independiente, ¿ocupas asesoría del maestro para elaborar *writings*?

SI NO

19. En clase de inglés, el maestro (a) tiende a realizar las actividades de *writing* de manera:

Independiente

Grupo

Ambos

20. ¿Qué propondrías para mejorar las prácticas de *writing* en tu curso de inglés? Menciona ejemplos concretos.

- _____
- _____
- _____

21. ¿Escribes más frecuentemente a mano o en la computadora?

A mano Computadora

22. ¿Dónde escribes con mayor frecuencia?

Casa

Escuela

Cibercafé

23. Cuando escribes algún texto en inglés, ¿qué pasos sigues? Mencionalos.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

24. Desde tu experiencia, ¿cuál es el mayor problema al momento de escribir en inglés?

25. En promedio, ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer ejercicios de *writing* a la semana?

_____ horas y/o _____ minutos.

26. En promedio, ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer un ejercicio de *writing*? (Por ejemplo un e-mail formal o un e-mail informal)

e-mail formal: _____ minutos.

e-mail informal: _____ minutos.

27. ¿Te gusta leer?

SI NO

28. ¿Qué tipos de textos acostumbras leer con mayor frecuencia? Enuméralos, donde 1 es el más recurrente.

Libros

Periódicos

Revistas

Textos Académicos

- Cómics
- Documentos Oficiales de Trabajo
- Páginas de Internet

29. Para el proceso de escritura, valora qué tan útil es realizar los siguientes pasos. (1=nada útil, 2=poco útil, 3=regular, 4=útil, 5=muy útil)

- Hacer lluvia de ideas
- Escribir argumentos
- Ordenar ideas
- Hacer esquemas
- Editar el texto
- Corregir el texto
- Publicar, compartir el texto

30. La revisión de los textos en clase la hace...

- El profesor
- Tus compañeros
- El procesador de textos
- Tú mismo

31. ¿Qué tanto te sirve tener una revisión o retroalimentación de los textos que escribes?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿De qué manera utilizas la retroalimentación que recibes del texto?

32. En casa escribes en un entorno:

- Relajado e iluminado
- Con ruido y poca iluminación
- Otros

Especifica: _____

33. Te gusta hacer tareas de writing the manera...

- Independiente
- Grupo
- Ambos

34. Has acudido al autoacceso o solicitado asistencia externa para mejorar tus *writings*?

SI NO

Si tu respuesta es afirmativa, ¿de quién recibes ayuda externa?

35. Menciona algunas actividades complementarias que realizas para mejorar tu escritura en la computadora.

- _____
- _____
- _____

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN-

ANEXO A.2: GUIA DE ENTREVISTA PRESENCIAL

1. En general, ¿cómo funciona la modalidad presencial?
2. ¿Cómo se hace la evaluación de los alumnos?
3. ¿Se permite la evaluación continua? ¿Qué tiempos tienen para los exámenes?
4. ¿Qué características tienen los alumnos del sistema presencial?
5. ¿Qué habilidades debe desarrollar el alumno para estudiar en esta modalidad?
6. ¿Qué disponibilidad de horario debe tener el alumno y el maestro para participar en la modalidad?
7. ¿Cuál es el perfil del profesor de la modalidad presencial?
8. ¿Se requiere tener capacitación previa?
9. ¿Qué tan efectivo es, en tu opinión, el sistema presencial en comparación con el semipresencial?
10. ¿Qué ventajas y desventajas tiene?
11. ¿Cómo se desarrollan las habilidades de writing en el aula?
12. ¿Qué formatos se manejan y cuanto tiempo destinan a cada uno?
13. ¿Cómo se da la retroalimentación en los ejercicios de writing?
14. ¿Cómo se motivan los alumnos a escribir?
15. ¿Cuál es la mayor satisfacción que te deja la enseñanza en éste ámbito?

ANEXO A.3: GUIA DE ENTREVISTA SEMIPRESENCIAL

1. En general, ¿cómo funciona la modalidad semipresencial?
2. ¿Cómo se hace la evaluación de los alumnos?
3. ¿Los exámenes son presenciales o a distancia?
4. ¿De qué manera se evalúan habilidades como el speaking?
5. ¿Qué características tienen los alumnos del sistema semipresencial?
6. ¿Qué habilidades debe desarrollar el alumno para estudiar en esta modalidad?
7. ¿Qué disponibilidad de horario debe tener el alumno y el maestro para participar en la modalidad a distancia?
8. ¿Cuál es el perfil del profesor de la modalidad semipresencial?
9. ¿Los profesores reciben capacitación previa?
10. ¿Qué tan efectivo es, en tu opinión, el sistema semipresencial?
11. ¿Qué ventajas y desventajas tiene?
12. ¿Cómo se desarrollan las habilidades de writing en un aula virtual?
13. ¿Qué formatos se manejan y cuanto tiempo destinan a cada uno?
14. ¿Cómo se da la retroalimentación en los ejercicios de writing?
15. ¿Cómo se motivan los alumnos a escribir? ¿Difiere del sistema presencial?

ANEXO B.1: ENTREVISTA PROFESOR PRESENCIAL

Profesor: Modalidad presencial

Formación: Licenciatura en educación

Fecha de la entrevista: septiembre 2012

Lugar de la entrevista: CELe, UAEMéx

E- ¿Cómo funciona la modalidad presencial en general?

P- Se dan cinco horas a la semana y los alumnos eligen desde las 7 a las 9 de la noche, hay libertad de cátedra, sin embargo debes seguir el libro English File. El libro te va llevando de la mano para practicar todas las habilidades.

E-¿Cómo se evalúan los alumnos

P- El CELe marca dos periodos de exámenes, se evalúan las cinco habilidades, sin embargo yo califico dos habilidades de manera continua, cada uno vale 10. Los alumnos hacen un ejercicio en clase y otro de tarea, los evaluo con una bitácora. Les deja entre 3 y 4.

E- ¿Por qué evaluar estas dos habilidades?

P- En mi opinión, evaluar el speaking en una sola es muy subjetivo, en cambio cuando evalúas de manera continua es algo real, no algo q hagas en 5 minutos. Y de la misma manera el writing, los preparas para tener un buen resultado, si no les estás enseñando en clase cómo hacerlo y evaluándolos de manera continua, nunca van a mejorar su escritura y saldrán mal en el examen. "así los estás preparando para que tengan un buen resultado en su examen, si tu realmente no les estas enseñando esto en clase y no los evalúas, no hay manera de que mejoren"

E- ¿Cómo son tus alumnos?

P- Hay de todo, pero depende de la hora, por ejemplo en la mañana está combinado, estudiantes, amas de casa, etc. Más tarde, son adultos. A las dos son puros chavos.

E- Además de la clase ¿dedicas tiempo para hacer actividades?

P- Me dedico a la docencia en el aula y fuera del aula también, una hora extra todos los días, para evaluar, preparar lo que vas a dar, a veces toda la tarde por grupo cuando evalúa escritos.

E- ¿Qué funciona mejor el presencial o semipresencial?

P- Presencial, ah te das cuenta de las habilidades de tus alumnos, los vas conociendo y sabes donde necesitan trabajar más. Si no entienden algo, las dudas se aclaran luego, luego. Es importante el contacto cara a cara, porque el lenguaje no solo es oral, sino también corporal, el mensaje se comunica mejor. LE presencial es una opción pero para mi es mejor.

E- ¿cómo trabajas las actividades de writing?

P- Trabajando una en clase, les doy un ejemplo y referencia dependiendo del formato que estemos trabajando, y todos los tips para que a la hora que hagan el writing ocupen el vocabulario, estructuras y busquen y todas las opciones para que mejore, luego se los dejo de tarea y les doy una clave de lo que les voy a calificar. Un código de edición para que lo entreguen ya corregido.

Cuales formatos son mas útiles para los alumnos o q se trabajan más en clase?

Enseñarles a hacer una carta formal, porque en algún momento de su vida tendrán que escribir una, sobre todo los alumnos cele, que están preparándose para una carrera. El informal también lo ocupan en el chat, pero ahí no les evaluarán

E- En cuanto a la corrección de textos, ¿cómo lo haces? ¿cómo das retroalimentación?

P- Yo no los corrijo, ellos se corrigen y encuentran su error, esos e me hace significativo porque se dan cuenta de cual es su error. La forma en que escribes dice mucho de ti, es tu imagen.

E- ¿Tú consideras que tus alumnos están motivación a escribir?

P- No están resistentes, quizás porque se los tomo en consideración, pero sí les gusta las actividades, siento que se les tiene que obligar un poquito para hacerlo.

E- ¿Cuál es la satisfacción mas grande como profesor de esta modalidad?

P- Que los alumnos aprendan, que usen lo que les enseñaste o te los encuentras y te lo agradecen, miss, contigo aprendí esto...

ANEXO B.2: ENTREVISTA PROFESOR PRESENCIAL

Profesor: Modalidad semipresencial

Formación: Licenciatura en lenguas

Fecha de la entrevista: septiembre 2012

Lugar de la entrevista: CELe, UAEMéx

E: Si me pudieras dar una explicación general de cómo funciona la modalidad semipresencial del CELe.

P: Las 5 horas se dividen en tres horas a distancia y dos presenciales. Se maneja una agenda con pre actividades que preparan al alumno para que logren los objetivos, luego tienen las actividades de clase y las post actividades, para que ellos demuestren que han adquirido el idioma.

E: ¿Los exámenes son presenciales o semipresenciales?

P: Dos evaluaciones, la primera consta de dos evaluaciones en línea y tres presenciales; el segundo parcial, todas son presenciales.

E: ¿De qué manera se evalúan las habilidades como el *speaking* que requieren interacción cara a cara?

P: Esas habilidades se realizan en el salón de clases, durante la clase presencial, aunque previamente se le da material al alumno para que puedan prepararse y se evita tener tiempos.

E: En general, ¿Cuales son las características de tus alumnos en CELe Semipresencial? Son alumnos, profesionistas, gente adulta, jóvenes...?

P: Es un punto interesante. Es un perfil diferente porque tenemos pocos alumnos adolescentes, la mayoría son personas que ya vienen con la necesidad de aprender el idioma por metas profesionales, propósitos específicos u obligaciones laborales.

E: Trabajar en la modalidad a distancia implica el desarrollo de otras habilidades por parte del alumno, más autonomía, mayor disciplina... ¿concordas con ello?

P: Aunque los alumnos sí cumplen con dichas características, al principio les cuesta mucho acoplarse al ritmo de trabajo porque cada quien lleva su ritmo, cada quien se organiza; sin embargo ellos se van adecuando a las necesidades y se hacen más responsables de su conocimiento.

E: Muchas personas consideran que estar en un sistema semipresencial de aprendizaje no requiere disponibilidad de horario...

P: En la primera evaluación, muchos alumnos se dan de baja porque no aguantan el ritmo de trabajo. Deben darse cuenta de qué se requiere y formar su propia disciplina.

E:Cuál es el perfil del profesor en el sistema semipresencial?

P: Es un perfil muy complejo porque hemos tenido distintos tipos de asesores digitales, más que profesores, somos asesores, guías porque el conocimiento está en la plataforma. Sin embargo, debes tener conocimientos de informática, manejo de plataformas y habilidades sociales, para apoyar al alumno sin hacerlo dependiente.

E: Ustedes reciben capacitación previa?

P: Como profesor digital, no. Nosotros debemos traer ya las habilidades, sin embargo sí tenemos capacitación para actualizar el perfil, cómo se trabaja en SEDUCA y las dificultades que se encuentran trabajando a distancia.

E: En tu opinión, qué tan efectivo crees que sea en contraste con las clases presenciales?

P: Los alumnos salen un poco más preparados porque los instrumentos de medición están estandarizados y se ve el avance. Estamos en evaluación continua del instrumento y avalarlo. Sin embargo, la parte de speaking si falta fortalecerla, por eso no se termina el sistema semipresencial hasta décimo nivel, sino que se quedan hasta sexto, ya que falta práctica. Llevamos el mismo libro, pero el ritmo es diferente porque los presenciales no hay pre actividades, para que cuando lleguen a clase ya sólo sea para resolver las dudas.

E: ¿Qué ventajas y desventajas tiene esta modalidad tanto para el maestro como al alumno?

P: La ventaja es que puedes organizar tus tiempos porque no tienes que estar frente a grupo toda la semana como en el presencial, al igual que los alumnos. Obligado tienes que cubrir media hora diaria al portal, sin distractores.

La desventaja, es que todavía no estamos acostumbrados a trabajar a distancia y necesitamos al profesor que te esté marcando u obligando de alguna manera a hacer los ejercicios, cuesta mucho decidir hacerlo por interés propio. Falta mucha autonomía, por eso tenemos mucha deserción que empiezan 12 y terminan 4.

E: En cuanto a writing, qué opinas de esta habilidad.

P: Tiene muchas ventajas con respecto a presencial porque siempre tienes evidencia de que están trabajando. Los alumnos cuentan con un portafolio de cómo empezó el alumno y cómo fue mejorando, los comentarios del profesor y el alumno puede darse cuenta de esa continuidad. A veces en presencial, esa evidencia física se pierde, no hay cómo demostrarle al alumno qué le faltó y sigue cometiendo el mismo error.

E: Los alumnos semipresenciales escriben más y mejor, ¿estás de acuerdo?

P: La primer habilidad que tienen que desarrollar es el writing porque tenemos desde actividades de foro. Antes de realizar un speaking debes tener una pre actividades y toda la habilidad es el writing.

E: ¿Qué formatos se manejan?

P: Formales e informales. Cartas.

E: La retroalimentación es distinta.

P: Hay un espacio que se llama FORO CAFÉ que utilizamos, en el que no se asignan calificaciones, sino que el escrito cumpla con los requisitos básicos y comunique el mensaje de manera clara y concisa. Pero también tenemos la post actividad en los que participan sus compañeros y ahí sí se toman en cuenta los errores gramaticales y se les da la retroalimentación en un archivo ya corregido con los comentarios del profesor y las sugerencias.

E: Es una habilidad difícil de enseñar en presencial

P: Utilizas las redes sociales para mejorar el writing y su participación. Así desarrollan su actividad, tenemos un Facebook, para verse más motivados, verlo más lúdico o atractivo.

E: Cuáles son los temas preferidos para escribir?

P: Disfrutan mucho escribir de música, tecnología, películas, anécdotas, cómo se sienten.

E: Cuantos textos hacen en una semana?

P: Más o menos realizan 10 writings por nivel.

E: Cual es tu motivación como profesor?

P: Conocimientos que nos han dado los alumnos. Hay cierta metodología y ellos buscan la manera de mejorarla. Cómo ves a un alumno introvertido en clase pero por esta ventaja de distancia les da mucha fortaleza emocional, les da armas para desarrollarse en clase y poco a poco desarrollar la habilidad de comunicación.

ANEXO C.1: CÓDIGO DE CORRECCION Y EVALUACIÓN DE WRITINGS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

WF- WRONG FORM

WW- WRONG WORD

WT- WRONG TENSE

MW - MISSING WORD

Sp- SPELLING

WO- WORD ORDER

P- PUNCTUATION

V – VERB FORM

// - NEW PARAGRAPH NEEDED

○ - NOT NECESSARY

~ - JOIN UP IDEAS

?! – NOT CLEAR

[] – REARRANGE OR REWORD

!! – REPEATED ERROR

**Adaptación de:
Hedge, Tricia (1991). Improving writing. Hong Kong: OUP, p76.**

**ANEXO C.2: TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA LA EVALUACIÓN
EN EL CELe, UAEM.**

CATEGORY	4	3	2	1	0
USE OF ENGLISH	Wide and appropriate use of structures and expressions	Satisfactory use of structures according to the level.	Frequent grammar errors and word order.	Requires a second reading to understand the text.	Errors that impedes comprehension in almost everything.
COHESION AND COHERENCE	Ideas and paragraphs well organized.	Ideas organized and adequate use of connectors.	Reasonable not adequate use of connectors.	Lack of organization.	Communication is almost impossible due to the disorganization.
VOCABULARY	Good development of the aspect required and a wide range of vocabulary.	Reasonable use of the aspects required and enough vocabulary to make itself understood.	The communication is affected because of the lack of vocabulary, but some aspects are omitted.	Limited vocabulary and the reader has to make his own interpretation.	The register used is not adequate and the communication is not achieved.
TASK ACHIEVEMENT	The text includes all the aspects required (format and form), and it achieves the intention completely.	The text omits some aspects of the instructions and clear comprehension.	Good attempt but the text omits many aspects required. The message is not very clear.	The text omits almost all the aspects required, but the ideas are limited.	The register used is not adequate and communication is not achieved.
SPELLING AND PUNCTUATION	Minimal punctuation and spelling mistakes which do not interfere communication.	Some mistakes of punctuation and spelling.	Frequent spelling and punctuation mistakes which make the reader have his own interpretation.	Several spelling and punctuation mistakes.	Communication is not possible due to spelling and punctuation mistakes.

ANEXO D.1: EVIDENCIA DE WRITING DEL SISTEMA PRESENCIAL

WP3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

15mins

TASK 1

YOU WANT TO TAKE AN ENGLISH COURSE IN A FOREIGN SCHOOL NEXT SUMMER AND NEED INFORMATION TO PLAN YOUR TRIP. WRITE AN E-MAIL TO THE LANGUAGE SCHOOL HEADMASTER, ASKING FOR THE FOLLOWING POINTS:

- o THE COST OF THE COURSE
- o DATES OF THE COURSE
- o ACCOMODATION
- o INFORMATION ABOUT CLASSMATES AND TEACHERS
- o ANY ADDITIONAL INFORMATION YOU WANT TO KNOW

THE TEXT SHOULD BE WRITTEN IN BETWEEN 100 AND 120 WORDS.

TO: Headmaster:	2
From: Yarelyn@thetrip.com	2
Hello I'm interesting in the course my name is Yarelyn	11
I wanted to know what is the cost of the course	11
also I liked to know the dates of the course because	11
I'm studying. When you arrive where are the students	10
going to stay? in the school or in a hotel.	10
I wanted to know what kind of classmates	8
are there and what is the level of the teachers?	10
Finally in the school how many languages do	8
the teachers or students speak. If I assist I'll	10
need a few or a lot of money. The school is going	12
to pay the food or not and if I need to have	12
a specific level of English	5
Thank of your time, I'll waiting the answer.	9
	131

o grammar in indirect questions formation

o lower register than required

o paragraphing

o limited vocabulary

o falta de correctores

o y vocabulario de acuerdo al nivel

o accommodation

o Revisa número de palabras

ANEXO D.1: EVIDENCIA DE WRITING DEL SISTEMA SEMIPRESENCIAL

WS1

TASK 1

FROM: Israel Torres

TO: Mr. Adams

SUBJECT: Information about Summer Course

Dear Mr. Adams, Language School's Headmaster

I send you the present mail to ask about the course next summer.

I want to know about the cost, because I received information by internet, but it doesn't say how much I have to pay, if I have to pay pre-inscription, inscription or some tax.

Could you tell me how much time has of during the course, and the dates, because I have only three months of holidays and I want to spend my time learning a new language.

I'd like know if the college has rooms or there are some hotels or some places where I could accommodate during my time there.

About the course, I'd want to know about my classmates, for example their ages, education, if they are singles or married; and something else, could you send me a list with information about teachers, about their studies and experience.

Finally, I'd like have information about the certificate that I'll receive ending the course; the certificate has an international or local recognition.

I'll appreciate all the information you'd send me, because I'm really interested.

Regards and thank you for your time

Yours sincerely

Israel Torres

6

19

19

15

14

15

20

5

17

17

6

16

7

15

7

2

2

202

obvies register for a formal email.

- o some phrases need to be rewritten*
- o task accomplished*
- o excessive number*

ANEXO E.1: EVALUACIÓN DE WRITINGS PRESENCIALES PROFESOR 1**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	4	3	3.5	3	3	17
WP2	4	4	4	4	3	19
WP3	3	3.5	3	4	3.5	17
WP4	2.5	3	3.5	4	3.5	17
WP5	1	2	2	2	3	10
WP6	3	3	3	3.5	4	16.5
Promedio	2.9	3.0	3.1	3.4	3.3	16

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	4	4	4	1.5	3.5	17
WP2	3	3.5	3.5	4	4	18
WP3	3	4	3	4	3	17
WP4	4	2.5	2.5	3	4	16
WP5	1	2	2	2	2	9
WP6	1	2	3	3	3	12
Promedio	2.6	3.0	3.0	2.9	3.2	14.8

ANEXO E.2 EVALUACION DE WRITINGS SEMIPRESENCIALES PROFESOR 1**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	4	4	4	4	19
WS2	3	4	3	1	3	14
WS3	3	4	3	4	4	18
WS4	3	4	4	4	3	18
WS5	3	4	3	4	4	18
WS6	3	4	3	4	3	17
Promedio	3.0	4.0	3.3	3.5	3.6	17.3

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	4	4	4	4	19
WS2	3	4	3	4	3	17
WS3	4	4	4	3	4	19
WS4	3.5	3.5	3	4	4	18
WS5	3.5	4	3	3.5	4	18
WP6	3	4	3	4	3	16
Promedio	3.3	3.9	3.3	3.7	3.6	17.8

ANEXO E.3 EVALUACION DE WRITINGS SEMIPRESENCIALES PROFESOR 2**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	2	2	3	3	2	12
WP2	4	3	4	3	3	17
WP3	4	3	3	4	3	17
WP4	3	3	3	4	3	16
WP5	2	2	2	2	2	10
WP6	3	3	3	2	4	12
Promedio	3.0	2.6	3.0	3.1	2.8	14

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	3	3	3	3	3	15
WP2	4	3	4	3	3	17
WP3	4	3	3	4	3	17
WP4	2	2	2	2	2	10
WP5	2	2	2	2	2	10
WP6	2	2	3	3	3	10
Promedio	2.8	2.5	2.8	2.8	2.6	13.1

ANEXO E.4: EVALUACIÓN DE WRITINGS SEMIPRESENCIALES PROFESOR 2**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	3	3	3	4	19
WS2	2	2	2	3	2	13
WS3	3	3	3	4	4	17
WS4	3	3	3	4	4	17
WS5	3	4	2	3	3	15
WS6	3	3	3	3	3	15
Promedio	3.3	3.0	2.6	3.3	3.3	16

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	3	4	3	4	17
WS2	2	2	3	3	2	14
WS3	4	4	4	3	4	19
WS4	4	4	4	3	4	19
WS5	3	4	3	4	3	17
WS6	3	3	4	4	3	17
Promedio	3.1	3.3	3.6	3.3	3.3	17.1

ANEXO E.5: EVALUACIÓN DE WRITINGS SEMIPRESENCIALES PROFESOR 3**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	3	2	3	2	3	14
WP2	3	3	3	4	4	17
WP3	3	3	3	4	4	17
WP4	2	2	2	2	3	11
WP5	1	2	2	1	2	9
WP6	3	3	3	3	4	16
Promedio	2.5	2.5	2.6	2.6	3.0	15.6

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WP1	2	3	3	3	3	14
WP2	3	3	3	4	4	17
WP3	3	3	3	4	4	17
WP4	2	2	2	1	3	10
WP5	2	3	2	3	2	12
WP6	3	3	2	3	4	15
Promedio	2.5	2.8	2.5	3.0	3.3	14.1

ANEXO E.6: EVALUACIÓN DE WRITINGS SEMIPRESENCIALES PROFESOR 3**MAIL FORMAL**

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	4	4	4	4	19
WS2	2	2	2	1	2	9
WS3	3	3	3	3	3	15
WS4	4	3	4	3	4	18
WS5	3	3	4	4	4	18
WS6	3	3	4	3	4	17
Promedio	3.0	2.6	3.5	3.0	3.5	16

MAIL INFORMAL

No. de Writing	Precisión en el Uso del Lenguaje	Rango de Vocabulario	Redacción y Organización	Logro de la Tarea	Ortografía y Puntuación	Total
WS1	3	3	4	4	4	18
WS2	2	2	2	2	2	10
WS3	4	4	3	4	4	19
WS4	4	4	4	3	4	19
WS5	3	4	4	4	4	19
WS6	3	4	4	4	4	19
Promedio	3.1	3.5	3.5	3.3	3.6	17.3