# Errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi - identificación y análisis

Trabajo de grado de maestría

Shamir Shah

Universidad Icesi

Centro de Recursos para el Aprendizaje

Maestría en Educación

Santiago de Cali, Colombia

2014

# Errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi - identificación y análisis

Shamir Shah

Trabajo de grado de maestría

Director: Tito Nelson Oviedo, Ph.D

Director de Maestría en la Enseñanza de Inglés como una Lengua Extranjera

Profesor: James Cuenca, Ph.D

Universidad Icesi

Centro de Recursos para el Aprendizaje

Maestría en Educación

Santiago de Cali, Colombia

2014

## Resumen

El presente trabajo de investigación se desarrolla en un contexto universitario donde el idioma inglés se aprende como una lengua extranjera. Busca identificar los errores en la producción escrita de un grupo de estudiantes y explorar las causas de tales errores. La revisión de la producción escrita de una muestra de ochenta estudiantes revela que los errores más comunes se pueden clasificar en las categorías de: puntuación, estructura gramatical (morfología y sintaxis), léxico, preposiciones, artículos, omisiones, anomalías oracionales, coherencia y grafía. La principal causa de los errores es la interferencia de la lengua materna. A manera de conclusión, se presentan algunas sugerencias para la intervención en el futuro.



**Palabras clave:** error, escritura, lengua materna, lengua extranjera, retórica, interferencia, interlengua, proceso de escritura.

## Contenido

1. Introducción ..... 9

2. Problema de investigación ..... 10

2.1 Pregunta de investigación ..... 13

3. Objetivos ..... 13

3.1 Objetivo general ..... 13

3.2 Objetivos específicos ..... 13

4. Justificación ..... 14

5. Marco teórico ..... 16

6. Propuesta metodológica ..... 33

6.1 Contexto empírico de la investigación ..... 33

6.2 Descripción de los sujetos de la investigación ..... 35

6.3 Instrumentos utilizados en la recolección de la información ..... 37

6.4 Metodología ..... 37

6.4.1 Recolección de datos ..... 38

6.4.2 Identificación y clasificación de errores ..... 39

6.4.3 Presentación y análisis de los resultados ..... 41

7. Presentación de resultados ..... 42

7.1 Errores de puntuación ..... 47

7.1.2 Uso incorrecto de los signos de puntuación ..... 48

7.1.3 Omisión de puntuación ..... 48

7.1.4 Errores en el uso de las mayúsculas ..... 48

7.2 Errores de gramática ..... 50
7.2.1 Errores en el uso de gerundios e infinitivos ..... 51
7.2.2 La estructura gramatical de condicional ..... 52
7.2.3 Uso incorrecto del tiempo verbal ..... 53
7.2.4 Concordancia del verbo con el sujeto ..... 54
7.2.5 Confusión entre singular y plural ..... 54
7.2.6 Error en el uso del pronombre ..... 55
7.3 Errores de léxico ..... 56
7.3.1 Traducción incorrecta ..... 56
7.3.2 Forma incorrecta de la palabra ..... 57
7.3.3 Combinación inadecuada (entre verbo + sustantivo) ..... 58
7.3.4 Otros errores de léxico ..... 58
7.4 Errores en el uso de preposiciones ..... 59
7.4.1 Preposición incorrecta ..... 59
7.4.2 Omisión de preposición ..... 60
7.4.3 Preposición innecesaria ..... 60
7.5 Errores en el uso de artículos ..... 61
7.5.1 Artículo innecesario ..... 61
7.5.2 Omisión de artículo ..... 62
7.6 Errores de omisión ..... 63
7.6.1 Omisión del sujeto ..... 63
7.6.2 Omisión del verbo ..... 64

7.6.3 Omisión de léxico ..... 64
7.7 Anomalías oracionales ..... 65
7.7.1 Uso de oraciones largas con muchas ideas ..... 65
7.7.2 Errores en el orden de palabras ..... 66
7.7.3 Uso de fragmento en vez de oración completa ..... 66
7.8 Errores de grafía ..... 67
7.9 Errores de coherencia ..... 68
7.9.1 Oraciones o ideas difícilmente comprensibles ..... 68
7.9.2 Oraciones con fragmentos incoherentes ..... 69
7.9.3 Incoherencias entre ideas ..... 69
7.10 Uso de conectores ..... 70
7.11 Uso de párrafos ..... 72
7.12 Cumplimiento de la tarea según los requisitos ..... 73
7.13 Nivel de comunicación del texto ..... 74
8. Análisis de los resultados ..... 75
8.1 Comentarios acerca de algunos resultados ..... 75
8.2 Las posibles causas de los errores ..... 76
8.2.1 Influencia de la lengua materna ..... 77
8.2.2 Influencia de la retórica cultural ..... 82
8.2.3 Otras explicaciones ..... 83
8.3 Otros asuntos de análisis ..... 84
9. Conclusiones ..... 87

9.1 Limitaciones ..... 87
9.2 Fortalezas ..... 88
9.3 Recomendaciones para la intervención ..... 89
9.3.1 El aprendizaje en las áreas problemáticas identificadas ..... 89
9.3.2 El aprendizaje de habilidades de escritura ..... 89
9.3.3 El componente de escritura en el plan de estudios ..... 90
9.3.4 Promoción de la escritura ..... 91
Bibliografía ..... 92

## Índice de Tablas

Tabla 1 Matriz de evaluación de la comunicación escrita en Pruebas Saber Pro ..12
Tabla 2 Promedio de errores en relación con la extensión del texto ..... 45

## Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Errores por categoría ..... 43
Ilustración 2 Total número de errores por nivel de inglés ..... 43
Ilustración 3 Comportamiento de las categorías en cada nivel de inglés ..... 46
Ilustración 4 Subcategorías de errores de puntuación en cada nivel de inglés ..... 47
Ilustración 5 Subcategorías de errores de gramática en cada nivel de inglés ..... 50
Ilustración 6 Subcategorías de errores de léxico en cada nivel de inglés ..... 56
Ilustración 7 Subcategorías de errores de preposiciones en cada nivel de inglés .59

Ilustración 8 Subcategorías de errores de artículos en cada nivel de inglés .....61
Ilustración 9 Subcategorías de errores de omisión en cada nivel de inglés.....63
Ilustración 10 Subcategorías de anomalías oracionales en cada nivel de inglés ..65
Ilustración 11 Subcategorías de errores de grafía en cada nivel de inglés.....67
Ilustración 12 Subcategorías de errores de coherencia en cada nivel de inglés ...68
Ilustración 13 Uso de conectores básicos en cada nivel.....70
Ilustración 14 Uso de conectores avanzados en cada nivel .....71
Ilustración 15 Uso de párrafos en cada nivel de inglés.....72
Ilustración 16 Cumplimiento de la tarea de escritura según las instrucciones .....73
Ilustración 17 Nivel de comunicación del texto .....74

## 1. Introducción

El ámbito de la educación nunca está libre de complejidades; cada sujeto es una historia en sí, y la interacción entre ellos da luz a un sinnúmero de factores complejos. La tarea del educador nunca tiene un resultado garantizado, y el proceso de la enseñanza-aprendizaje irrumpe en situaciones que lo inquietan. En mi labor de profesor de inglés como idioma extranjero, he encontrado una de esas situaciones que me perturban: las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad Icesi en la escritura en inglés.

El presente trabajo de investigación busca proporcionar claridad sobre tales dificultades y, de esta manera, despejar el terreno para la intervención. Se centra en el análisis de la producción escrita en inglés de ochenta estudiantes, diez en cada nivel del programa de inglés, y se apoya en un marco teórico elaborado para el propósito.

Los errores identificados se concentran en las siguientes categorías amplias: puntuación, estructura gramatical (morfología y sintaxis), léxico, preposiciones, artículos, omisiones, anomalías oracionales, coherencia y grafía. Dentro de esas categorías se establecieron varias subcategorías. Se esbozan algunas explicaciones para los errores, tales como la fuerte influencia de la lengua materna y la retórica cultural. Además, se exploran el concepto de metacognición, la naturaleza procesal de la escritura y el desarrollo de las habilidades para ella.

Esta investigación es uno de los productos de la formación profesional que he recibido en la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad Icesi. Dado que mi preparación profesional en pregrado no es la de educador, mis estudios de la Maestría me permitieron apropiarme de una gran cantidad de conceptos propios de este campo. Además, estos estimularon el desarrollo de mi pensamiento crítico y expresión coherente, y valores como la comprensión y la compasión. No cabe duda de que, sin esa formación, no me hubiera sido posible conllevar semejante trabajo de investigación.

## 2. Problema de investigación

A través de mi experiencia como profesor de inglés en la Universidad Icesi, he percibido la existencia de un problema: las dificultades de escritura en inglés. Los estudiantes cometen muchos errores lingüísticos y pragmáticos. He sido profesor de los niveles cuatro a siete del programa, y he visto que el problema no afecta solamente a un nivel o un grupo en particular, sino de manera general a muchos estudiantes de inglés.

La Universidad Icesi se destaca en el área de inglés en el examen de Estado - Saber Pro. En febrero de 2012, el Centro de Investigación en Economía y Finanzas (Cienfi) de la Universidad Icesi publicó un informe sobre el bilingüismo en la ciudad de Santiago de Cali. Los investigadores analizaron los resultados del área de inglés en las Pruebas Saber Pro de los años 2009 y 2010. Además, el informe desglosa un análisis comparativo de los resultados de las instituciones educativas en las ciudades de Cali, Bogotá, Medellín y Barranquilla. Estas son algunas conclusiones que describieron los autores (Alonso, Casasbuenas, Gallo, & Torres, 2012):

> Al analizar los resultados en la prueba de Inglés [sic] para cada universidad de Cali, encontramos que, para 2009, la mayoría de las universidades presentan una alta concentración de estudiantes que clasificaron en los niveles A- y A1. Se destacan positivamente los casos de la Universidad Icesi, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Valle y la Universidad Autónoma de Occidente, pues presentan concentraciones más altas de estudiantes clasificados en los niveles B1 y B+. En particular, se destaca el caso de la Universidad Icesi, que para este año no tuvo ningún estudiante clasificado en los niveles A- o A1. (pág. 23)
>
> Para 2010, (...) De nuevo, es en la Universidad Icesi donde se presentan los mejores resultados. (pág.23)
>
> Finalmente, al analizar las diez universidades que cuentan con un mayor número de personas en los niveles B1 y B+ encontramos que, para 2009, cinco universidades son de Bogotá, dos son de Medellín, una es de Barranquilla y únicamente la Universidad Icesi es del Valle del Cauca. (pág. 34)
>
> Finalmente, las universidades caleñas no se destacan al ser comparadas con otras ciudades, a excepción de la Universidad Icesi, que es la única Universidad de la ciudad que ocupa un puesto entre las universidades con mayor proporción de estudiantes con niveles altos de Inglés [sic]. (pág. 34)

Algunos actores de la comunidad educativa pretenden medir la calidad de la educación o el rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas del estado (por ejemplo, el examen Saber Pro). Debo aclarar que, como otros investigadores y pensadores (Perrenoud, 2004; Gómez, 2004)[1], tengo dudas sobre el diseño de estas pruebas, y los mensajes construidos desde los resultados obtenidos por los candidatos. Por ejemplo, no es condición necesaria que un estudiante escriba muy bien en inglés para que obtenga buen resultado en esa área de las Pruebas Saber Pro. Esta prueba no contiene una sección de comunicación escrita en inglés; la prueba se limita a treinta y cinco preguntas sobre vocabulario y comprensión de lectura. En mi opinión, se debe ser cuidadoso al momento de interpretar los resultados de pruebas estandarizadas. Ellos pueden dar un indicio de rendimiento académico en un área particular, siempre y cuando se entiendan las limitaciones de las pruebas, que, en este caso, son demasiado grandes.

Por otro lado, si nos detenemos a analizar la sección de comunicación escrita en español, los resultados pueden reflejar algo más parecido a la realidad. Esta sección exige que el candidato elabore un texto sobre un tema de conocimiento general. La calificación se apoya en una matriz cuyos niveles más bajo (1) y más alto (8) de desempeño tienen las siguientes características (ICFES, 2014)[2]:

[1] Philippe Perrenoud, Doctor en Sociología y Antropología, es profesor en la Universidad de Ginebra. Éntre otros temas, trabaja el fracaso escolar.

Víctor Manuel Gómez es profesor del Departamento de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia.

[2] Instituto colombiano para la evaluación de la educación.

Tabla 1 Matriz de evaluación de la comunicación escrita en Pruebas Saber Pro

| Nivel de desempeño | Características del escrito |
|---|---|
| 8 | El texto trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito. |
| 1 | En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero hay problemas en el manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis). |

Se puede observar que la prueba de comunicación escrita en español, por su diseño de ejecución y evaluación, no tiene las limitaciones que tiene la del área de inglés, y puede ofrecer una idea bastante indicativa del rendimiento del estudiante.

De lo anterior, se hace evidente que existe un problema real que merece ser investigado. El primer paso en la solución de un problema es identificar los factores que contribuyen a tal problema. Este paso no solo ofrece claridad sobre el porqué del problema, sino también sobre a quién afecta y de qué manera, la escala que alcanza y la relación que tiene con otros problemas. Gracias a la comprensión del problema, el investigador puede destruir los mitos y falsas creencias que existen acerca del asunto, y plantear estrategias de mejoramiento. El presente trabajo de investigación pretende abordar el primer paso – la identificación de los errores en la producción escrita en inglés, y la exploración de las múltiples causas detrás de esos errores.

### 2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los errores que se ven con frecuencia en la escritura en inglés de los estudiantes de la Universidad Icesi, y cuáles son las posibles causas de estos errores?

## 3. Objetivos

### 3.1 Objetivo general

Obtener claridad sobre los errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi.

### 3.2 Objetivos específicos

1) Identificar los errores en la producción escrita en inglés de los estudiantes.

2) Categorizar los errores identificados para permitir el análisis.

3) Analizar algunas causas de estos errores.

## 4. Justificación

Aunque existe mucha investigación en este campo, considero que cada investigación aporta una visión nueva sobre las relaciones inherentes. Esto es porque los sujetos involucrados en la investigación nunca son iguales; tienen sus propias maneras de ver y entender el mundo, tienen experiencias e identidades propias producto de una historia particular. Los referentes teóricos en el campo nos ofrecen una idea de los factores que pueden afectar las habilidades de escritura de los estudiantes de la Universidad Icesi. Sin embargo, no puedo dar por sentado que todos esos factores son pertinentes en el contexto colombiano y el sub-contexto de esta Universidad; pueden resultar otros factores que no hayan sido considerados en la investigación existente sobre el tema.

Por otro lado, en la búsqueda de investigación existente sobre el tema, he encontrado poco para el contexto colombiano. Bastante se ha dicho sobre los estudiantes extranjeros que tienen que aprender inglés como una segunda lengua en Norte América, y sobre estudiantes asiáticos que aprenden inglés como una lengua extranjera. El presente trabajo aportará al conocimiento desde el ámbito colombiano.

El principio de la educabilidad exige que un buen maestro haga todo lo posible para que sus estudiantes logren ser exitosos en su aprendizaje. Llevo varios años observando que los estudiantes de la universidad tienen dificultades para escribir bien en español y en inglés. Mi visión coincide con lo planteado en un artículo publicado en el periódico nacional El Espectador:

> A pesar de haber asistido a clases durante diez o doce años antes de ingresar a la universidad, los jóvenes no saben escribir. Problemas de ortografía, de sintaxis, estructura de los párrafos, coherencia y fluidez se vienen detectando en los resultados de las Pruebas Saber Pro y en las distintas asignaturas de la mayoría de instituciones de educación superior del país. (Espectador, El, 2013)

Incluso, he visto estas dificultades hacer presencia en programas de postgrado. Ya existen iniciativas para mejorar las habilidades de escritura en español en la

Universidad Icesi. Mi deber es apoyar este proceso desde el área de inglés. Sin embargo, es poco lo que puedo hacer sin tener claridad sobre el origen y las exactas características de las dificultades que se están presentando. El propósito del presente trabajo de investigación es ofrecer esa claridad.

## 5. Marco teórico

La escritura se asemeja a un arte, y el escritor al artesano. Ella es moldeada con cuidado, atención y, a veces, con cariño. Mientras las palabras de la boca son efímeras, lo escrito resiste la prueba del tiempo. En su versión más auténtica, es un sello personal de los pensamientos de cada ser. Hablar nos es natural; escribir no tanto. Esta segunda habilidad, por su complejidad, es el resultado de cierta formación. Generalmente, cuanto más altas las exigencias de escribir bien, más formación se requiere.

A través de la historia, consecuente con las creencias sobre la enseñanza de una lengua extranjera, el propósito de la escritura en la lengua extranjera ha ido cambiando. Existe un énfasis más fuerte hoy en día en el proceso de la escritura que en el producto final, porque los educadores reconocemos que la tarea de escribir conlleva una serie de implicaciones socio-culturales y cognitivas que deben ser entendidas y manejadas en la enseñanza de la escritura. Brookes y Grundy nos señalan[3]:

> The final product in writing is important. All of us (…) would like to produce final products that are imaginative and accurate, personal and public, fluent and correct. Some teachers ask their students to produce a series of products and hope that constant repetition aided by careful marking and assessment will result eventually in acceptable products, not always realising how interesting and effective much process writing can be. (Brookes & Grundy, 1998, pág. 15)[4]

> If we can analyse the different elements that are involved in a longer piece of writing, and can help learners to work through them, become conscious of them, and use this knowledge positively in their own writing, then such writing will have a lot of the stress taken out of it. Tackling one by one the elements which determine what we write down is what process writing is about. (Brookes & Grundy, 1998, pág. 7)

[3] Las citas extraídas de fuentes en inglés se conservarán en inglés para mantener la esencia del mensaje del autor.

[4] Arthur Brookes y Peter Grundy, ambos profesores en universidades británicas en el ámbito de aprendizaje del inglés como una segunda lengua o lengua extranjera, son autores y coautores de varios libros.

> These are the three pre-writing processes, planning, targeting and organising, and the four in-writing processes, drafting, evaluating, editing and rewriting. (Brookes & Grundy, 1998, pág. 9)

Quizás una de las ventajas más grandes de este enfoque del proceso es que la atención se concentra en las habilidades cognitivas que el estudiante emplea al producir un texto, y no tanto en el producto final como un fin en sí mismo. Todos los procesos mentales que el estudiante experimenta durante el proceso de escritura van a moldear una forma de escribir en él; ellos lo van a conducir hacia una manera de escribir socialmente aceptable. El fin es que el estudiante se apropie de esa forma de escribir, de tal manera que le sirva de herramienta para escribir en el transcurso de su vida personal y profesional. El énfasis en el producto, por el contrario, posiblemente terminaría exitosamente en el momento, pero con pocas lecciones para futuras ocasiones de escritura. Zamel[5] lo resume de la siguiente manera:

> They [teachers and researchers] are now working under the assumption that before we know how to teach writing, we must first understand how we write. (Zamel, 1982, pág. 196)

Zamel (1982) critica a los educadores que se limitan a ver el proceso de composición como un acto de producir estructuras y formas de manera correcta. Siguiendo los pensamientos de Emig (1971), ella considera que, en la composición, el escritor explora sus pensamientos que son ideas en proceso del desarrollo. La exploración permite dar una forma más precisa a la idea original: a través de múltiples intentos de escribir, el escritor logra refinar el significado de su comunicación para que este sea acorde con su intención. Según esta perspectiva, el acto de escribir es un proceso complejo que va más allá de la simple reproducción de estructuras gramaticales o recetas preformuladas.

[5] Dra. Vivian Zamel es profesora asistente de inglés en la Universidad de Massachusetts en Boston. Es autora de varios libros y artículos sobre la enseñanza de inglés como una segunda lengua.

Considero importante, entonces, aclarar el papel del educador en este enfoque. El educador debe actuar como un guía que camina con el estudiante, pero nunca lo carga en sus hombros. Él cuestiona y facilita de manera que el otro aprenda a ser autónomo, y que un día se pueda liberar de él para escribir bien sin su ayuda. En ese orden de ideas, el profesor provoca el aprendizaje en el estudiante sin darle una respuesta definitiva que pueda truncar su pensamiento, despierta el pensamiento crítico en el estudiante haciendo preguntas sobre perspectivas alternativas, lo acompaña dándole retroalimentación sobre su progreso y consejo para que el estudiante sea capaz de cultivar la autonomía. Un exitoso profesor no es aquel que haya desarrollado un método para la buena escritura, sino aquel que crea las condiciones que permiten que el estudiante construya su propio conocimiento sobre la escritura. (Richards, 1990, pág. 114)[6]

En lo anterior, podemos ver reflejados los pensamientos de Vygotsky (1978) y su teoría socio-cultural para el aprendizaje. Mientras Piaget veía el aprendizaje como una construcción individual a partir del desarrollo cognitivo personal, Vygotsky enfatizaba el papel de la sociedad y la cultura en crear significado para lograr ese desarrollo cognitivo. Decía Vygotsky que el niño aprende en compañía de un tutor con más conocimiento que él. El tutor modela el comportamiento deseado, y a través de diálogo y colaboración, el niño entiende y se apropia del conocimiento. La teoría reconoce que no solo el tutor puede actuar como el guía, sino que la interacción entre pares puede ayudar a enriquecer el proceso cuyo fin es el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Una de las estrategias que recomendaba él, era el trabajo en pares donde uno del par tiene las habilidades cognitivas mejor desarrolladas que el otro.

Es muy valiosa esa visión de la construcción del conocimiento en colaboración con pares, pero la práctica me ha demostrado que el profesor no puede dar por hecho

[6] Dr. Jack C. Richards es especialista en el campo de la lingüística aplicada, y es educador, investigador y autor en el campo de la enseñanza de idiomas.

que sus estudiantes cuentan con las facultades suficientes para revisar los escritos de sus compañeros. Se ve en la práctica docente, y Srichanyachon (2011)[7] lo ha demostrado en su investigación sobre la retroalimentación entre pares y del profesor, que los estudiantes no siempre son capaces de identificar errores en la escritura de sus compañeros, y que ellos no confían totalmente en el valor de la revisión entre pares. Aunque de manera menos visible, el profesor tiene que estar presente para guiar a los estudiantes en esa revisión entre pares. Él debe mantener un control más discreto para asegurar que la retroalimentación sea efectiva. Si el profesor incluye la revisión entre pares como una estrategia continua y permanente en sus clases, con el tiempo los estudiantes desarrollarán una habilidad de revisión que les permitirá reflexionar sobre sus propios trabajos, y avanzar en el camino hacia la autonomía.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, Kinneavy (1987) nos recuerda que en nuestra dedicación al proceso de la escritura, no podemos olvidar el producto final. Debemos recordar que aunque pongamos el énfasis en el proceso de escritura, al final, ese proceso tiene que desembocar en un producto cuyo propósito es la comunicación. Kinneavy[8] lo resume así:

> Process so enthroned and separated from any relation to product can be as meaningless as grammar and vocabulary taught in isolation from the actual act of writing. (Kinneavy, 1987, pág. 2)

Las decisiones tomadas en el acto de escribir son influenciadas por factores como: el propósito; el sentido de la relación entre el escritor, la audiencia y el tema; el sentido que el escritor quiere comunicar y el repertorio de las estructuras sintácticas y léxicas que tiene. Sin embargo, dado que la relación, la importancia y

---

[7] Napaporn Srichanyachon M.A. es profesora asistente del Instituto de idiomas en la Universidad de Bangkok, Tailandia. La profesora ha escrito un libro guía para la enseñanza de inglés y ha sido ponente en varios congresos internacionales.

[8] Dr. James L. Kinneavy (1920-1999) desempeño como profesor en varios áreas incluyendo la enseñanza de idiomas en Norte América. Sus contribuciones más destacadas fueron en la retórica y la composición.

la influencia de estos factores no son tan claras, Flower y Hayes (1981)[9] se propusieron entender los procesos cognitivos involucrados en la composición de un texto. Su teoría (*A Cognitive Process Theory of Writing*) propuso que el acto de escribir se puede ver como una unión de procesos entrelazados con una red de metas y sub-metas establecidas por el escritor. Su visión de la organización de los procesos de planeación, escritura y revisión difiere de otras en que ellos no perciben el proceso como linear donde cada proceso tiene un límite y lugar definidos. Además, su atención se enfoca en los procesos mentales del escritor más, que en los procesos de la elaboración del producto final.

> A cognitive process theory of writing (…) represents a major departure from the traditional paradigm of stages in this way: in a stage model the major units of analysis are stages of completion which reflect the growth of a written product, and these stages are organized in a linear sequence or structure. In a process model, the major units of analysis are elementary mental processes, such as the process of generating ideas. And these processes have a hierarchical structure (…) such that idea generation, for example, is a sub-process of Planning. Furthermore, each of these mental acts may occur at any time in the composing process. One major advantage of identifying these basic cognitive processes or thinking skills writers use is that we can then compare the composing strategies of good and poor writers. And we can look at writing in a much more detailed way. (Flower & Hayes, 1981, págs. 367-8)

Para el presente trabajo, la teoría de Flower and Hayes ayuda a comprender la complejidad de los procesos mentales que pueden acompañar al escritor en su tarea de componer un texto escrito. Queda claro que los procesos cognitivos de la generación y organización de las ideas, el establecimiento de metas y sub-metas, la traducción de ideas incompletas a oraciones completas, correctas y con el sentido deseado y la revisión no son procesos lineares, sino jerarquizados, flexibles, constantes y entrelazados. Conjuntamente, estos procesos son influenciados por el problema retórico (audiencia, tema, exigencia), el texto en progreso y la memoria a largo plazo. También es evidente que el escritor establece metas de manera jerárquica para el proceso de escritura y para el

[9] Linda Flower es miembro del Departamento de Inglés, y John R. Hayes pertenece al Departamento de Psicología de la Universidad de Carnegie-Mellon en Norte América. Ambos autores son pioneros en la aplicación de análisis de protocolo para el estudio de los procesos de composición.

contenido que quiere divulgar, lo que lo guía constantemente en su propósito; ellas proveen una cierta lógica que permite el avance en la escritura. Estas metas no son rígidas, es decir, cambian constantemente, y se forman en redes donde todas son conectadas de alguna manera. Según Flower y Hayes, la diferencia entre un escritor proficiente y otro no tanto, se puede atribuir a su capacidad de crear metas y sub-metas para su trabajo (Flower & Hayes, 1981, pág. 379). Su trabajo deja clara la tensión existente en el proceso de escritura:

> (...) the writer's abstract plan (representation) of his goals, his knowledge of the topic, and his current text are all actively competing for the writer's attention. Each wants to govern the choices and decisions made next. (Flower & Hayes, 1981, pág. 380)

Aunque la teoría de Flower y Hayes se desarrolla en un contexto monolingüe, es evidente que sus implicaciones son relevantes para el contexto del presente trabajo. Además de la complejidad descrita por ellos, habría que agregar el factor de la lengua extranjera, y podemos ver que el asunto se torna más complejo aún.

El acercamiento de Brown (2000, pág. 282)[10] al modelo cognitivo llamado *Attention Processing Model* de McLaughlin et al. (1983) provoca otro tipo de reflexión sobre el proceso de la escritura en una lengua extranjera. El modelo analiza la relación entre cuatro dimensiones: procesamiento de información controlado y/o automático; y atención focal y/o periférico a las propiedades formales de la lengua. El procesamiento de información controlado ocurre cuando una persona está aprendiendo algo nuevo y su capacidad de procesar información sobre esta tarea es limitada. Por el contrario, el procesamiento automático ocurre cuando el cerebro es capaz de ejecutar varios procesos a la vez de manera ágil y eficaz. Tales formas de procesar información ocurren en compañía de atención focal (central a la tarea) y periférica. El ejemplo que utiliza Brown del niño que expresa su sentimiento de rechazo por parte de sus compañeros con las palabras "*Nobody don't like me*" (Brown, 2000, pág. 283) demuestra que la atención focal

[10] H. Douglas Brown es profesor emérito de la Universidad de San Francisco. Su campo de especialidad es el de la enseñanza-aprendizaje de inglés como una segunda lengua.

del niño está concentrada en transmitir sus sentimientos, y el uso de las palabras solo merece una atención periférica.

Este modelo provoca una reflexión sobre el efecto de las instrucciones que proveen los profesores para las actividades de escritura. Se pueden visualizar dos formas de proveer instrucciones en una actividad de escritura. Imaginemos que la tarea es escribir una carta de consejo para una persona conocida que tenga un problema, y que haya solicitado ayuda. Supongamos que en la primera instancia, el profesor se limita a pedirles a los estudiantes que expliquen el problema por escrito, y escriban una carta de consejo para solucionar ese problema. En la segunda instancia, el profesor les puede pedir lo mismo, pero puede añadir una matriz de evaluación que permita a los estudiantes entender qué aspectos van a ser considerados en la evaluación de su trabajo, y también puede añadir unas instrucciones sobre cómo prepararse para el trabajo y cómo revisar su propio trabajo. Pienso que es muy probable que en la primera instancia, el estudiante prestara atención focal en entregar el producto en sí, y solo prestará atención periférica al formato, el lenguaje y la forma de escribir. Por el contrario, pienso que en la segunda instancia, el estudiante prestará atención focal a todo el proceso, o por lo menos a más elementos del proceso que a sólo el producto final. De ahí, podemos entender que existe una relación entre el manejo del proceso por parte de los educadores y la calidad de la escritura.

Aparte de los procesos cognitivos del escritor, y el manejo que le da el educador al proceso, debemos considerar la teoría acerca del papel de la lengua materna en la competencia de escritura en una lengua extranjera. Este papel se va a indagar desde dos perspectivas: la primera tiene que ver con el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lengua extranjera; y la segunda se preocupa por la influencia de la lengua materna en la producción escrita en la lengua extranjera.

Existe una controversia sobre el papel de la lengua materna en la enseñanza de la lengua extranjera. Podemos ubicar las concepciones sobre la enseñanza en un

continuum: en un extremo existe el *Grammar Translation Method (GTM)*; en el centro encontramos la concepción de Análisis Contrastivo; y en el otro extremo encontramos el enfoque Natural. El uso de la lengua materna varía según la concepción: en la primera, la lengua extranjera se aprende solamente a través de la traducción y el uso predominante de la lengua materna en la enseñanza; en el segundo, la lengua materna se utiliza como apoyo y para hacer contraste entre las dos lenguas; y en el tercer enfoque, el uso de la lengua materna es nulo o mínimo. Es evidente que según la concepción, el acercamiento a la enseñanza es distinto. Mientras que el *GTM* y el Análisis Contrastivo apuntan a la identificación explicita y aprendizaje de la estructura del idioma extranjero, el enfoque Natural se preocupa menos por el aprendizaje consciente de las estructuras y más por la adquisición inconsciente del idioma a través del uso, tratando de replicar el proceso de adquisición de la lengua materna.

A raíz de factores socio-políticos, durante las décadas de 1970 y 1980 surgió una necesidad (primero en Europa y Estados Unidos, y luego en todo el mundo) de aprender lenguas extranjeras, y ella fue acompañada por una creciente exigencia por un cambio en la didáctica. Los métodos tradicionales como el *GTM,* y el Análisis Contrastivo proyectaban hacia el dominio perfecto de las estructuras lingüísticas y no tanto a la facultad de comunicación oral en la lengua, lo cual suponía un proceso de aprendizaje a largo plazo. Surgió la necesidad de una alternativa en la cual el estudiante fuera capaz de aprender la lengua extranjera de manera más intuitiva, más rápida, más adaptada a la competencia de comunicación y en que él tuviera un papel más activo en el aprendizaje. Intelectuales como Noam Chomsky cuestionaron el enfoque conductista que se aplicaba en el aprendizaje de una lengua extranjera. Él argumentó que el cerebro humano tiene un mecanismo para adquirir lenguas (*Language Acquisition Device*) de manera distinta a otros procesos cognitivos. A su manera de ver, el aprendizaje de una lengua no era simplemente un resultado de imitación y repetición, sino un proceso creativo con su propio desarrollo. Él señaló que, además de adquirir

estructuras lingüísticas, el aprendiz de una lengua extranjera debería ser capaz de utilizar esas estructuras en comunicación. Nació el enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Nunan (1991)[11] resume los elementos de este enfoque de la siguiente manera:

> - El énfasis en aprender a comunicar a través de la interacción en la lengua extranjera.
> - La introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje.
> - La creación de oportunidades que permiten al aprendiz prestar atención no solamente al idioma, sino al proceso de aprendizaje también.
> - La inclusión de las experiencias personales del aprendiz como elementos importantes que contribuyen en el aprendizaje.
> - El intento de crear enlaces entre el aprendizaje en el aula y el uso del idioma fuera de ella. (Nunan, 1991, pág. 279)

Este es el enfoque adoptado por la Universidad Icesi. En las clases de inglés, existe un énfasis más fuerte en las habilidades de comunicación en el idioma, que en la producción de estructuras gramaticales en el vacío.

En la práctica se hacen evidentes algunas críticas de este enfoque. Por más que un profesor intente, el aula nunca va a representar una situación auténtica de comunicación en inglés. Además, el contexto externo, donde el inglés no se usa de manera significativa, no permite crear los enlaces que menciona Nunan. También existe una tensión entre el uso del inglés y el español. Si se aprende a través de la interacción, se supone que esa interacción debe ser en la lengua extranjera para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, en las clases de inglés en la Universidad Icesi, no todos los estudiantes dejan totalmente por fuera su lengua materna. El uso del inglés representa, en ocasiones y para algunos estudiantes, más una obligación que un deseo, y el profesor tiene que controlar el uso del español. Incluso, a veces los estudiantes cuestionan la política del uso único del inglés en el aula, argumentando que a veces la traducción facilita

[11] David Nunan es lingüista australiano quien actualmente es Decano de la Escuela de Educación y profesor en el programa de enseñanza de inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL) en la Universidad de Anaheim, California, Norte América.

el aprendizaje. Quizás, como dice Cook (2001)[12], esto es porque les resulta difícil separar las dos lenguas como si fueran procesos independientes en el cerebro. Sabemos que existe una relación fuerte entre la producción oral y la escrita. Si los estudiantes caen fácilmente en el uso del español cuando se les dificulta la comunicación en inglés, ¿qué tanto podemos esperar de su proceso de aprendizaje, y, específicamente, de su comunicación escrita en inglés?

Lo expuesto en el párrafo anterior demuestra que la influencia de la lengua materna se ejerce de manera significativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si el estudiante no es capaz de controlar esta influencia, ¿qué tan exitosa va a ser su interacción (oral y escrita) en la lengua extranjera? El efecto de esta influencia ha sido un tema de debate en los círculos académicos desde hace muchos años, pero no se ha logrado alcanzar una conclusión contundente. A continuación, se considerarán algunas teorías que ayudarán a profundizar en este aspecto.

Desde un postulado conductista, la teoría de Análisis Contrastivo (Lado, 1957; Fisiak, 1981; James, 1981) sugiere que, al comparar las estructuras de la lengua materna con la lengua extranjera, se pueden identificar las similitudes y las diferencias entre ambas. Consecuentemente, el educador estaría en una mejor posición para entender las dificultades de aprendizaje experimentadas por el aprendiz de la nueva lengua. Según esta teoría, cuanto más parecidas las estructuras de ambos idiomas, menos dificultad representaría para el aprendiz, y viceversa. Por ejemplo, al considerar la pronunciación, cuanto más distintos sean los sonidos fonéticos del nuevo idioma, más difícil resulta pronunciar de manera correcta. La teoría de Análisis Contrastivo dio pie para que el método *Audio Lingual* (refuerzo basado en repetición para formar un hábito) fuera el más

[12] Vivian James Cook es profesor de Lingüística Aplicada en la Universidad de Newcastle en Reino Unido. Cook ha publicado más de veinte libros y cien artículos en este campo, y fue el fundador de la asociación europea de la segunda lengua (EuroSLA).

comúnmente utilizado en la enseñanza de idiomas en las décadas de 1950 y 1960.

Esta visión resultaba demasiado simplista para explicar la influencia que podía tener un idioma sobre otro. En un estudio empírico hecho por Oller y Ziahosseiny (2006), los resultados mostraron que estudiantes de una lengua materna romance cometieron más errores de ortografía en inglés que otros cuya lengua materna es de origen distinto. Aparte de eso, el fundamento conductista de esta teoría perdió poder ante las ideas cognitivistas de las siguientes décadas.

Con la contribución de autores como Selinker (1966), Corder (1967), Briére (1968) y Nemser (1971), la percepción sobre este tema fue cambiando a tal punto que ellos identificaron la construcción de un sistema nuevo llamado interlengua. Las premisas de esta nueva construcción fueron las siguientes (Powell, 1998, págs. 3-4): el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso creativo donde el aprendiz intenta producir sentido y significado en una nueva lengua, para información que tiene estructurada en su lengua materna; en el proceso, él crea un sistema que es distinto a ambas lenguas, y, a veces, esto se debe a la generalización de las estructuras y normas de la lengua extranjera; los errores cometidos por el aprendiz no son considerados como algo negativo, sino como una oportunidad para entender el proceso. La interlengua cuenta con conceptos propios como *fossilization* (que no permite que la interlengua se desarrolle más en ciertos aspectos). La construcción de la interlengua es un fenómeno muy personal y puede variar de una persona a otra.

Desde esta posición, el aprendizaje de la lengua extranjera se puede ver como una construcción que se apoya en ambas lenguas: la materna y la nueva. El papel de la lengua materna no se puede percibir como obstáculo en el proceso. Ella provee las bases necesarias para que el aprendiz pueda cubrir las brechas que tiene en la lengua extranjera para poder comunicarse. Por ejemplo, cuando el aprendiz dice: *What you do for alimentation?* en vez de *What do you do to feed*

*yourself?,* él esta combinando su conocimiento del español y el del inglés para poder comunicarse. En el proceso, emerge la interlengua, que no pertenece ni al primer idioma ni al segundo, sino que es una construcción propia. En el uso de la palabra *alimentation*, vemos el uso de la generalización que mencioné en el párrafo anterior. Como él ya conoce otros sustantivos en inglés con esa terminación, y sabe que muchas veces las palabras en ambos idiomas son parecidas, se atreve a experimentar con la intención de comunicar su mensaje. El peligro es que cuando logra hacer eso, y su error se deja pasar sin corrección (posiblemente para no interrumpir su producción) con frecuencia, este error se puede fosilizar.

Al considerar la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera, especialmente en la escritura, es imprescindible considerar el trabajo que se ha hecho en el área de la retórica contrastiva. Uno de los pioneros en esta área fue Robert B. Kaplan, quien escribió un ensayo sobre el tema en 1966. En el trabajo, Kaplan sostenía que lengua y escritura son fenómenos culturales, que cada lengua tiene sus propias convenciones retóricas y que las de la lengua materna interfieren en la escritura de la segunda lengua. Las siguientes palabras de Robert Oliver (1965)[13] nos ayudan a entender la palabra retórica:

> …Rhetoric is a mode of thinking or a mode of "finding all available means" for the achievement of a designated end. Accordingly, rhetoric concerns itself basically with what goes on in the mind rather than with what comes out of the mouth….Rhetoric is concerned with factors of analysis, data gathering, interpretation, and synthesis….What we notice in the environment and how we notice it are both predetermined to a significant degree by how we are prepared to notice this particular type of object…. Cultural anthropologists point out that given acts and objects appear vastly different in different cultures, depending on the values attached to them. Psychologists investigating perception are increasingly insistent that what is perceived depends upon the observer's perceptual frame of reference. (Oliver, R. 1965 citado en (Kaplan, 1966, pág. 11))

Kaplan argumenta que la retórica no es homogénea para todas las culturas; es una creación cultural específica. Esto lo demostró a través de sus reconocidos

[13] Dr. Robert Tarbell Oliver fue autor estadounidense, y una autoridad en discurso público, argumentación y debate y las tradiciones retóricas en Asia.

dibujos que representan los patrones retóricos en varias lenguas. Según él, el discurso anglo-americano es directo, claro y ordenado; el discurso oriental es circular y aborda el tema desde varias perspectivas de manera indirecta; el discurso semítico es muy dado a construcciones paralelas donde hay repetición, y la nueva información se revela poco a poco; y el discurso ruso tiende a divagaciones largas. Por ende, la manera de escribir no es idéntica en todas las culturas. Aprender a escribir en una nueva lengua significa aprender una nueva retórica o, por lo menos, entender las diferencias retóricas importantes entre la lengua materna y la nueva lengua. Encontramos un ejemplo en las palabras del filólogo austriaco Leo Spitzer (1953):

> Every language offers to its speakers a ready-made interpretation of the world, (…) which, after having originated in the thinking of our ancestors, tends to impose itself ever anew on posterity. Take for instance a simple sentence such as 'I see him….' This means that English and, I might say, Indo-European, presents the impressions made on our senses predominantly as human *activities*, brought about by our *will*. But the Eskimos in Greenland say not 'I see him' but 'he appears to me ….' Thus the Indo-European speaker conceives as workings of his activities what the fatalistic Eskimo sees as events that happen to him. (Spitzer, L. 1953 citado en (Kaplan, 1966, pág. 12))

En el contexto del presente trabajo de investigación, ambas lenguas (español e inglés) comparten un origen y por eso, la expresión retórica no es dramáticamente distinta. Sin embargo, vemos que es un factor que influye. Por ejemplo, los estudiantes de inglés de la universidad tienden a escribir oraciones largas y de alta complejidad porque transfieren el estilo de escritura de español a inglés. Al escribir de esta manera, son más vulnerables a errores porque intentan transmitir muchas ideas en una sola oración.

Kaplan analizó los trabajos de seiscientos aprendices de inglés y concluyó que la retórica influye de manera significativa en la construcción de oraciones, la organización de ideas dentro de los párrafos, la manera de abordar el tema de discusión, y la coherencia y cohesión. Kaplan sugería que la retórica contrastiva se debe enseñar, así como se enseñan otros elementos de la lengua, para que los

estudiantes sean capaces de reconocer las diferencias retóricas entre ambas lenguas, y tenerlas en cuenta al escribir.

El ejercicio de estudiar las diferencias entre la retórica de culturas no es para decidir cuál es el mejor, sino para entender la manera más efectiva de comunicarse. El propósito de la escritura es la comunicación, y, para lograr esto, el escritor tiene que tener en cuenta la audiencia que va a interpretar su texto, y el tipo de mensaje que quiere transmitir. Para ilustrar esto, tomemos el ejemplo de Hinds (1987, 1990)[14] quien examinó la escritura en las columnas de los periódicos japoneses para analizar la retórica. En japonés, el estilo de escritura respeta esta estructura: introducción, desarrollo, digresión, conclusión. En las columnas, Hinds encontró una gran cantidad de digresión que, en la cultura occidental, sería incoherente para el lector. Otro aspecto encontrado fue la preferencia de divulgar el propósito del escrito en la parte concluyente del texto. Él sugirió que para un lector occidental, esto podría resultar frustrante, ya que él está más acostumbrado a lo contrario. (Mieko, 2013) De lo anterior, podemos deducir que una persona escribe para una audiencia, y que debe intentar complacer a esa audiencia comunicando su mensaje de la manera más comprensible posible. Para eso, se necesita entender las diferencias entre las retóricas de las lenguas.

En el aula, el propósito de estudiar la retórica de la lengua extranjera no puede convertirse en un ejercicio de comparación para demostrar la superioridad de una sobre otra. Por el contrario, el educador debe mostrar respeto por la lengua materna del estudiante y debe entender que la retórica es una construcción cultural. Se trata de crear una nueva construcción retórica para una nueva lengua, en vez de reemplazar la existente.

[14] John Hinds (1943-1994) fue profesor en la Universidad de Hawaii, y es reconocido como experto en el estudio del discurso y la gramática japonesa.

Aunque el trabajo original de Kaplan recibió varias críticas, el aporte que hace su teoría es innegablemente valioso. En las palabras de Enkvist[15]:

> Its critics pointed out that Kaplan's approach was highly ethnocentric: what would Anglo-American discourse look like to Semitic or Russian speakers and writers? Kaplan had obviously lumped together many traditions under dubious blanket labels such as 'Semitic' and 'Romance'. He had not allowed for differences between different discourse types and styles, different categories of speakers/writers, and so on. (...) But whether we approve of its specific points or not, its general approach did have a beneficial impact. It compelled students and teachers of rhetoric to look at discoursal macro-patterns in the light of underlying cultural traditions and not only in terms of syntactic features on the linguistic surface. (Enkvist, 1997, pág. 190)

Mientras que las teorías de análisis contrastivo y retórica contrastiva se preocupan por la influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera, existe otra teoría cuyo propósito es indagar la relación entre la interlengua del estudiante y la lengua extranjera. La teoría del análisis de errores surgió como una mirada alternativa que permitió ver los errores de los estudiantes con nuevos ojos. Tradicionalmente, el error fue considerado como un producto negativo que resulta del proceso de aprendizaje y que se debe eliminar a toda costa. Con esta nueva mirada, autores como Corder (1967)[16] rescataron el valor informativo que un error puede proporcionar acerca del proceso de aprendizaje. Por ejemplo:

> A learner's errors …are significant in [that] they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of language. ((Corder, 1967, pág.167) citado en (Brown, 2000, pág. 217))

Desde esta perspectiva, el profesor podría ver el error como una ventana que le permite entrar en el pensamiento del estudiante, con el fin de entender su proceso individual de aprendizaje. Esto conduce a que el profesor tenga mejor entendimiento sobre cómo aprende el estudiante, qué tipo de estrategias utiliza y qué aspectos representan dificultad para él. De esta manera, el profesor se

---

[15] Dr. Nils Erik Enkvist (1925-2009) fue un reconocido lingüista finlandés quien desempeño en la Universidad de Helsinki y la Universidad Abo Akademi en Finlandia.

[16] Stephen Pit Corder (1918-1990) fue profesor de Lingüística Aplicada en la Universidad de Edimburgo, y es reconocido por su contribución a la teoría de análisis de errores. El intelectual inglés trabajó en varios países desarrollando y fortaleciendo programas de enseñanza de inglés.

encuentra en una posición que le permite reflexionar críticamente sobre su propio quehacer, lo cual debería dar pie a un mejoramiento. Según Corder (1967), una de las fuentes de error es la diferencia entre lo que el profesor le enseña (*input*) al estudiante, y lo que aquel aprende (*intake*). El análisis de errores debe traer a flote esta brecha y permitir al profesor cuestionar sus estrategias didácticas.

El trato que el profesor le da al error también es un factor decisivo en el aprendizaje. Si el profesor percibe el error como un defecto en la producción, es muy probable que su reacción hacia el error, y por ende hacia el estudiante, sea poco constructiva. Por el contrario, un profesor que percibe el error como un hecho natural en el proceso de aprendizaje y algo que le puede suministrar información, puede aprovechar la situación para ayudar al estudiante a construir conocimiento y avanzar en su proceso de aprendizaje. En esta segunda perspectiva, es más probable que el profesor provea una retroalimentación constructiva que permita al estudiante corregir su error y aprender de él.

Brown (2000) hace una aclaración valiosa entre equivocaciones (*mistakes*) y errores (*errors*) que es importante tener en cuenta en el análisis de errores. La primera ocurre cuando la persona no utiliza una estructura correcta por razones como el olvido, distracción o descuido. La persona es capaz de corregir una equivocación por su cuenta cuando se le llame la atención sobre este asunto. En cambio, un error ocurre cuando la persona no es capaz de auto-corregirse. Otra manera de distinguir entre una equivocación y un error es la frecuencia con que aparecen. Si el estudiante se equivoca frecuentemente en la conjugación de verbos en la tercera persona en inglés, aun si él es capaz de auto-corregirse, la frecuencia clasificaría esto como un error más que una equivocación.

Brown (2000) reconoce las siguientes debilidades en esta teoría. Primero, el análisis de errores puede conducir a un desequilibrio. Si el educador se concentra demasiado en el error, y no valora la producción correcta, esto puede tener un efecto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Segundo, Brown nos

recuerda que el idioma tiene tanto componentes de comprensión (la lectura y la escucha), como de producción (la oralidad y la escritura). El hecho de que el componente de producción se preste más fácilmente para análisis, no debe resultar en una negligencia hacia las otras habilidades. La tercera debilidad es un elemento menos fácil de controlar. Cuando una persona no sabe utilizar un elemento particular (estructura, palabra, etc.) de una lengua extranjera, tiene dos opciones: arriesgarse a equivocarse, o simplemente evitar el uso de ese elemento. En el segundo caso, el educador no va a tener la oportunidad de detectar el vacío de saber y, más grave aún, puede entender que no existe alguna dificultad en el uso de ese elemento. En esta circunstancia, los resultados de un ejercicio de análisis de errores pueden conducir a una interpretación errónea. Para el educador y el investigador, vale la pena tener estas debilidades en cuenta al emprender la tarea de análisis de errores.

Una ilustración de los factores que influencian el proceso de escritura en una lengua extranjera puede servir como un recordatorio de todo lo discutido en el marco teórico.

## 6. Propuesta metodológica

Este apartado se dedica a explicar el contexto empírico de la investigación y los sujetos involucrados, además de los aspectos metodológicos.

### 6.1 Contexto empírico de la investigación

Desde enero de 1999 he trabajado como profesor de inglés en la Universidad Icesi en Cali, Colombia. Esta Universidad fue fundada en 1979 como entidad sin ánimo de lucro, con el respaldo del sector empresarial del Valle del Cauca, para dar respuesta a la necesidad de formar profesionales de excelencia, en las áreas relacionadas con el desarrollo y la competitividad de las organizaciones. Desde su inicio como centro de formación para el trabajo, la institución ha trazado una larga y activa historia cuyo resultado es que, hoy en día, Icesi es una universidad reconocida entre las mejores de Colombia por la calidad de sus egresados, por su amplia oferta académica (programas de pregrado y posgrado), por su contribución al progreso del país a través de la investigación académica y científica, y por su responsabilidad social con la región. La siguiente es la visión a 2022 de la Universidad:

> En el año 2022 la Universidad Icesi será reconocida por la sociedad colombiana, las organizaciones nacionales y pares académicos de prestigio internacional, por la excelente formación de sus egresados, por la creciente visibilidad de sus resultados de investigación y por el impacto positivo de su interacción con la región y con el país. (www.icesi.edu.co)

La transformación de la institución en un centro para la formación laboral a una universidad ha implicado un cambio profundo en su proyecto educativo. Actualmente, la universidad se compromete a formar sujetos con los siguientes valores: responsabilidad, autoestima, perseverancia, autonomía, curiosidad intelectual, honestidad, justicia, tolerancia, solidaridad con la naturaleza y respeto por ella. Su planteamiento curricular busca tener un equilibrio entre asignaturas de intencionalidad profesionalizante y aquellas que apuntan a una formación

integral. Las asignaturas de la segunda categoría pertenecen a las áreas de: Lenguaje y Comunicación, Lógica, Matemática, Estadística, Economía, Ciencias Físicas, Ciencias Biológicas, y un conjunto de asignaturas en las áreas de Filosofía, Historia, Ciencias Sociales, Arte, Literatura y Estudios Culturales; de esta oferta el estudiante escoge cinco cursos electivos. Su propuesta pedagógica se apoya en teorías constructivistas para enfatizar que la educación no se reduce a la mera transmisión de información, sino de una construcción propia y significativa. En este orden de ideas, la Universidad Icesi promueve el aprendizaje activo.

Producto de una inversión del sector empresarial del Valle del Cauca, la universidad goza de una infraestructura física y de recursos pedagógicos y didácticos de los que solamente pueden gozar instituciones privadas en Colombia. Lastimosamente, la educación pública no cuenta ni con la mitad de estos recursos. La Universidad Icesi tiene un campus de 124.701$m^2$ que alberga instalaciones físicas para cinco facultades, más de cinco mil seiscientos estudiantes matriculados (julio 2013) en los diecinueve programas de pregrado y veintidós de posgrado, ciento ochenta y cuatro profesores de tiempo completo y trescientos noventa de hora cátedra. Las aulas cuentan con un computador para el profesor, un video proyector, sillas individuales para los estudiantes y aire acondicionado. Además, la comunidad universitaria tiene acceso libre y permanente a las tecnologías de la información y comunicación, salas de cómputo, una biblioteca de tres pisos, varias instalaciones para el suministro de comida, un equipo de bienestar universitario que ofrece talleres gratis en actividades recreativas, y varias instalaciones para la práctica del deporte. Cada facultad, además, cuenta con instalaciones específicas para sus necesidades, por ejemplo un taller de diseño para la Facultad de Ingeniería y laboratorios clínicos para la Facultad de Medicina.

El programa de inglés está conformado por ocho niveles y cada nivel corresponde a un semestre académico en términos de tiempo. Los estudiantes del programa

diurno asisten a cuatro horas de clase de inglés por semana, y sesenta y cuatro horas por semestre. Al ingresar a la universidad, el estudiante toma una prueba de nivelación cuyo fin es ubicarlo en el nivel correspondiente a sus habilidades en comprensión y comunicación en inglés. El diseño del programa está orientado bajo los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo (CEF por sus siglas en inglés). De esta manera, los niveles uno y dos del programa corresponden al nivel A1 del CEF; los niveles tres y cuatro corresponden al nivel A2; los niveles cinco y seis corresponden al nivel B1 y, por último, los niveles siete y ocho corresponden al nivel B2 (usuario independiente avanzado). Cada nivel del CEF establece las habilidades que deben desarrollarse en cuestión de comprensión y comunicación.

El departamento ha adoptado el enfoque comunicativo para la enseñanza de inglés. El aprendizaje busca la apropiación del idioma para poder comunicar con otras personas en situaciones cotidianas de la vida. Este enfoque favorece el uso único de la lengua extranjera en la situación de enseñanza-aprendizaje. Conforme a este enfoque, se utilizan libros guía que fomentan las habilidades comunicativas de los estudiantes para los niveles uno a seis. Para los otros dos niveles, un grupo de profesores construyó un plan de estudios basado en materiales de varias fuentes. Estos materiales promueven un aprendizaje menos enfocado en la adquisición de estructuras gramaticales, y más enfocado en utilizar la lengua para explicar, describir, analizar y discutir fenómenos de la vida real. Esto no quiere decir que en los niveles uno al seis, el enfoque se reduce a la adquisición de estructuras gramaticales, sino que existe un esfuerzo más dedicado al aprendizaje de estos para apoyar la comunicación.

### 6.2 Descripción de los sujetos de la investigación

El objeto de investigación es la producción escrita, pero esta por sí sola no tiene existencia. Ella es la creación que resulta de los esfuerzos combinados de los estudiantes y los profesores en el programa de inglés. En este trabajo de

investigación, los estudiantes tienen un rol protagónico porque es su producción escrita la que se analiza.

La Universidad Icesi es una institución de carácter privado que brinda la oportunidad de formación en educación superior a personas de todos los estratos socio-económicos del país, a través de becas y facilidades de financiación. En el segundo semestre del año 2012, de los 4,807 estudiantes matriculados en la universidad, 1443 provenientes de estratos 1, 2 y 3 recibieron becas de estudio (Icesi, Universidad Icesi boletín estadístico, 2012) (Icesi, Universidad Icesi boletín becas, 2012). Como he mencionado antes, los estudiantes, además de cursar asignaturas de intencionalidad profesionalizante, complementan su formación integral con otras asignaturas. El inglés es una de estas asignaturas, y es un requisito de grado en la institución.

Podemos resumir que los estudiantes de inglés, hombres y mujeres, provienen de varios estratos socio-económicos, están en edades generalmente entre quince y veintidós años, cursan una variedad de carreras y tienen diversos antecedentes escolares.

Para el ejercicio de investigación en el presente trabajo, seleccioné una muestra de estudiantes de todos los niveles de inglés que, en su conjunto, tenían una variedad de las características anteriormente descritas. Se consideró importante que la muestra fuera representativa de toda la población estudiantil, sin sesgos de ningún tipo. Además, se tuvo en cuenta la necesidad de obtener indicios de lo que está pasando a lo largo del proceso de la formación en inglés.

Se puede decir que los profesores del Departamento de Inglés tienen una variedad de historias de vida al igual que los estudiantes. Algunos son licenciados, otros provienen de carreras profesionales distintas como la antropología, derecho, finanzas e ingeniería, entre otras. Evidentemente, el factor unificador es su destreza en el idioma inglés. Todos, como mínimo, tienen un nivel de estudios de

pregrado en sus respectivas carreras y algunos poseen títulos de maestría. La mayoría ha estado vinculada por más de cinco años a la institución, ya sea éste su trabajo principal o complementario. Salvo la jefe del departamento, todos tienen un contrato de hora cátedra con la institución, por el término de un semestre y posibilidad de renovación, según la evaluación de su desempeño.

### 6.3 Instrumentos utilizados en la recolección de la información

Para la identificación de errores, se trabajó directamente con la producción escrita de los estudiantes de todos los niveles del programa.

La recolección de datos se explica con más detalle en el apartado 6.4.1.

### 6.4 Metodología

Antes de entrar en detalles sobre la metodología, es importante considerar la variabilidad e inestabilidad inherente en el proceso de escritura. Para el análisis de errores, contamos con la producción escrita de los estudiantes y debemos inferir los procesos mentales a partir de esa producción. Compleja por su naturaleza, la tarea se dificulta aun más cuando consideramos que el sistema de aprendizaje no es algo estático. Las representaciones mentales de los estudiantes están siendo modificadas constantemente. Entonces, se hace necesario que el investigador plantee una metodología altamente válida y confiable, conduzca la investigación con rigor y ética, y esté siempre dispuesto a modificar sus planteamientos, según la realidad.

Para poder lograr el fruto final de este trabajo de investigación, es necesario identificar tales errores. Los tres aspectos que estructuran la metodología del presente trabajo de investigación son: la recolección de datos, la detección y clasificación de errores, y el análisis de estos errores. A continuación, se explicará cada uno de estos aspectos en más detalle.

### 6.4.1 Recolección de datos

Los datos consistieron en la producción escrita de un grupo de estudiantes matriculados en cursos de inglés en la Universidad Icesi. A continuación se ampliará sobre esta fuente.

Como se ha explicado anteriormente, el programa de inglés de la Universidad Icesi consiste en ocho niveles. En el segundo semestre del año 2013, el programa contaba con 1.762 estudiantes. Se puede apreciar que la población es bastante grande, y eso representó un reto para este trabajo de investigación con respecto a una muestra que fuera numéricamente representativa. Dado este reto, se consideraron los siguientes tres factores para establecer una muestra que, aunque no fuera numéricamente representativa, permitiría responder a la pregunta de investigación:

- Esta investigación no pretende solucionar los problemas de escritura de los estudiantes del programa de inglés. Es apenas un primer paso para entender (identificar y analizar) mejor el panorama. Los resultados serán utilizados para proponer un trabajo de intervención en el futuro. En este orden de ideas, no se consideró necesario tener una muestra representativa estadísticamente.
- Una vez empezada la identificación, se observó que se repetían más o menos los mismos errores en textos escritos por estudiantes que estaban cursando los distintos niveles. Considerando este nivel de saturación, se concluyó que una muestra más grande no permitiría descubrir elementos nuevos.
- La muestra contiene otros elementos que la hacen idónea para responder a la pregunta de investigación, por ejemplo: se incluyeron escritos de estudiantes, hombres y mujeres, matriculados en todos los niveles del programa, y con historias de vida variadas.

Con base en lo anterior, se analizó la producción escrita de ochenta estudiantes, diez por cada nivel del programa. Por cada nivel, se analizó la producción escrita de dos actividades distintas, cinco textos por cada actividad. En la mayoría de los niveles, los escritos provenían de estudiantes matriculados en dos grupos diferentes.

La recolección de datos se hizo bajo las siguientes condiciones:

- Se recolectaron textos escritos por los estudiantes, con la ayuda de los profesores del departamento.
- Se solicitó a los profesores la primera producción del texto del estudiante; es decir, trabajos que aún no habían recibido retroalimentación por parte del profesor, de manera que fueran auténticos.
- Los trabajos analizados provinieron de actividades de escritura propuestas por los profesores, ya sea como trabajo en clase o como trabajo en casa, pero nunca bajo condiciones especiales como las de un examen. Es evidente que escribir bajo presión en un examen no es igual que escribir para una actividad del curso contando con el tiempo y recursos necesarios.

Los trabajos escritos cubrían una variedad de necesidades de expresión, desde un párrafo hasta un ensayo corto, según la exigencia de cada nivel y los criterios del profesor.

### 6.4.2 Identificación y clasificación de errores

Una vez recolectados los datos, se procedió a identificar y categorizar los errores encontrados. Aunque la literatura sobre el tema podía haber ayudado a establecer categorías predeterminadas, se prefirió hacer esto con base en los errores encontrados en la misma producción escrita. Con categorías predeterminadas, el investigador puede tender a buscar las ocurrencias

de los errores comúnmente encontrados en trabajos escritos de estudiantes que aprenden una lengua extranjera. Sin embargo, el enfoque del presente trabajo de investigación es entender los errores cometidos por un sujeto específico: el estudiante de inglés en la Universidad Icesi.

Para la identificación y clasificación de errores se siguieron los siguientes pasos:

i. De los trabajos de escritura entregados por cada profesor, se escogieron diez trabajos por nivel repartidos en dos actividades diferentes.
ii. A cada trabajo escogido se le asignó una referencia única para facilitar su búsqueda posterior.
iii. Se diseñó una hoja de cálculo para llevar el registro de los datos pertinentes para cada trabajo escrito, por ejemplo: el nivel de inglés, la referencia única asignada al trabajo, el propósito de la escritura, etc.
iv. En cada trabajo escogido, se identificaron los errores cometidos, se les asignó una categoría y una descripción dentro de ella y se marcó el error con una letra que representaba la categoría asignada. Paralelamente, se registró la descripción y la frecuencia del error en la hoja de cálculo mencionada en el paso anterior.

De esta manera, se obtuvo un registro de la descripción y la frecuencia de los errores encontrados en cada trabajo de escritura escogido para el análisis.

Vale la pena mencionar algunas dificultades enfrentadas en esta fase de la investigación. La definición de categorías no fue una tarea sencilla; la duda fue siempre si un error merecía una categoría aparte o era simplemente una variante más de una categoría ya establecida. Además, debido a mi carencia de formación en lingüística, tuve dificultades en la creación de descripciones adecuadas para

algunos tipos de errores encontrados. El camino se despejó un poco con la experiencia, y después de revisar varios trabajos se reclasificaron algunos errores.

En la hoja de cálculo mencionada, también se registró información sobre aspectos como: si el texto lograba comunicar la intención del escritor a pesar de los errores cometidos; si el uso de párrafos era adecuado; si el empleo de conectores era apropiado; y si el trabajo cumplía con los requisitos establecidos por el profesor. Para analizar estas categorías, se requería de un juicio de valor por parte del investigador, y me encontré con otra dificultad: la subjetividad. Es difícil evitarla por completo, pero se pudieron aumentar las condiciones de validez y confiabilidad solicitando el apoyo de un colega para revisar la validez de estos juicios.

### 6.4.3 Presentación y análisis de los resultados

Una vez lograda la clasificación, este último paso pretendía inferir las fuentes de los errores, en arreglo con el marco teórico. Ya hemos visto anteriormente que algunos errores se pueden explicar desde la interferencia de la lengua materna, las estrategias que el estudiante desarrolla en su creación de la interlengua, la falta de dominio de la sintaxis y el léxico, y la diferencia en la retórica de la lengua extranjera, entre otras.

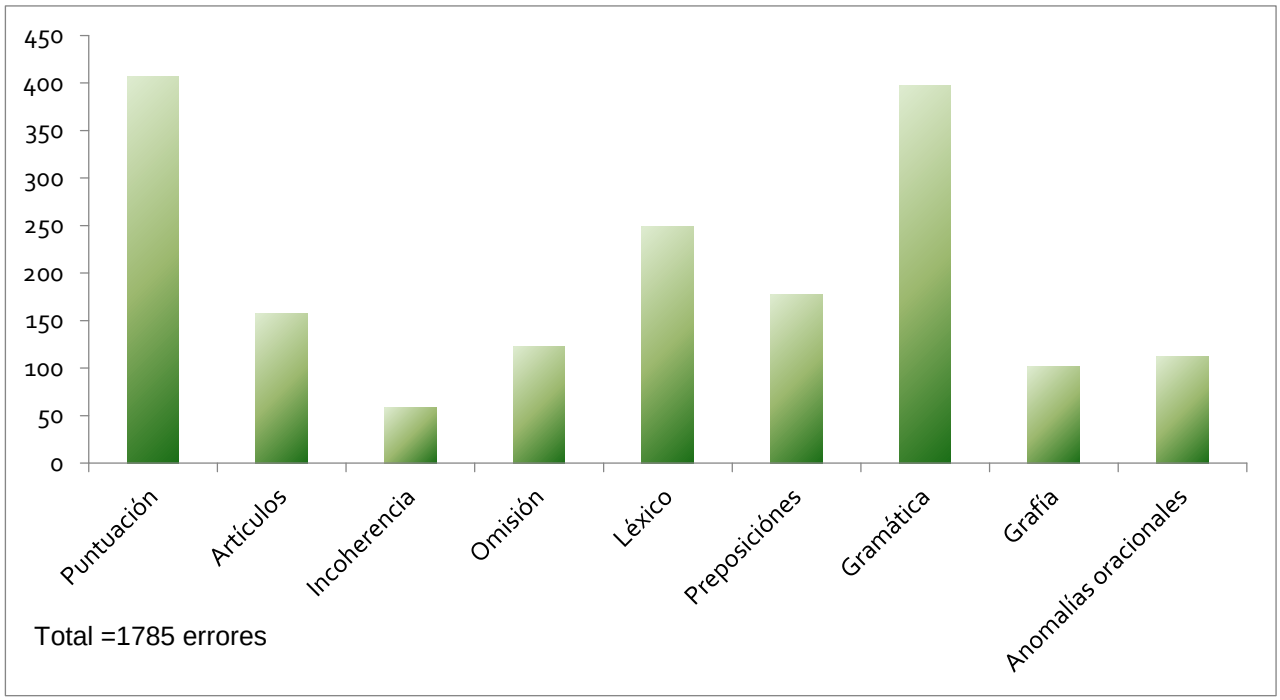
## 7. Presentación de resultados

Las etapas de identificación, codificación y categorización de los datos, revelan una miríada de relaciones y explicaciones que se deben expresar en palabras contundentes y claras. Los resultados confirman algunas sospechas que existían antes de empezar la investigación; sospechas que condujeron a mi decisión de embarcarme en este camino.

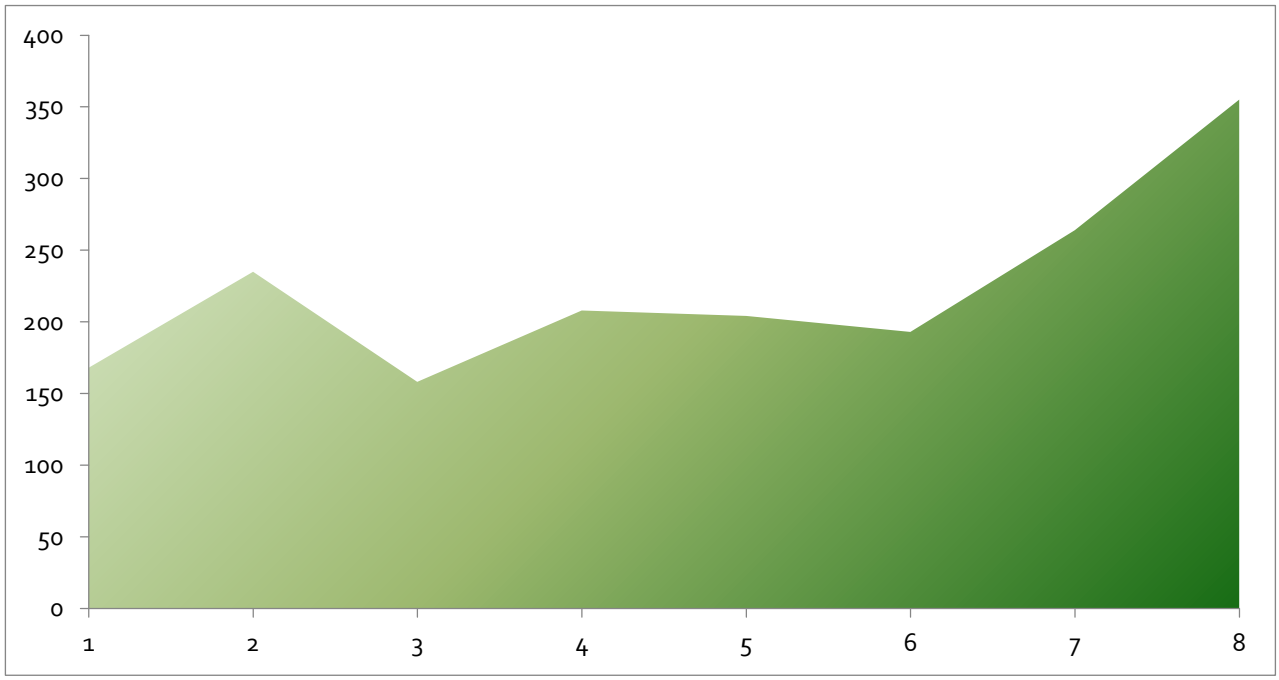
Como se mencionó anteriormente, las categorías de errores fueron establecidas inductivamente. En la medida en que se avanzó en la revisión de los textos, se hicieron evidentes unas categorías amplias que cubrían la variedad de errores. Dentro de esas categorías amplias, se establecieron subcategorías.

En este apartado, se hace el esfuerzo de ilustrar el comportamiento de los datos, describir los resultados más pertinentes y mostrar ejemplos de los errores encontrados.

## Ilustración 1 Errores por categoría




## Ilustración 2 Total número de errores por nivel de inglés



Como se puede apreciar en la Ilustración 1, en los 80 textos estudiados se identificaron 1.785 errores y las áreas más notorias constituyeron las de puntuación, gramática y léxico, que en su totalidad representaron una suma de 1.053 errores. Si consideramos la distribución de errores por nivel de inglés, vemos (Ilustración 2) que se encontraron entre 160 y 200 errores en los textos de niveles 1, 3, 4, 5 y 6. En los textos de nivel 2 se encontraron 235 errores, y en los de niveles 7 y 8 se encontraron 265 y 355 errores respectivamente.

La pregunta que sobresale es ¿por qué existe un mayor número de errores en los textos de niveles 2, 7 y 8? Se pensó que una explicación posible seria la extensión de los textos escritos en estos niveles.

Antes de ahondar en esta relación, vale la pena hacer una aclaración. Como la intención de la investigación era obtener claridad sobre la realidad existente, los textos analizados provenían de ejercicios de escritura planteados comúnmente por los profesores. Eso ocasionó que los datos fueran muy variados; se evidenció que cada profesor desarrolla actividades de escritura según sus criterios propios, y que no se basa en criterios guías elaborados para todo el programa[17] (o por lo menos no en la actividad específica cuyo resultado entregaron para el análisis en esta investigación). Por ejemplo, mientras que un texto escrito por un estudiante en nivel 2 contenía 323 palabras, otro de nivel 5 contenía 260, y uno de nivel 8 tenía una extensión de 370. Esta afirmación no tiene la intención de quitar validez a las actividades propuestas por los profesores; simplemente, se hace la aclaración para poder analizar la relación entre la longitud y el número de errores.

[17] En el segundo semestre de 2013, bajo la dirección de la jefe del departamento y el Centro de Apoyo a la Escritura de la Universidad, se inició una iniciativa de estandarización, organización y formalización de la escritura como componente fundamental del proceso de aprendizaje. El propósito fue de establecer unas actividades de escritura para cada nivel con la instrucción bien elaborada, una matriz de evaluación, un grado de dificultad apropiado y una pertinencia justificada. En el momento de escribir este apartado, aunque la iniciativa avanzó bastante en el desarrollo, no ha sido implementada formalmente. De los insumos enviados para esta investigación, parece que los profesores no tienen en cuenta lo discutido y desarrollado en esa iniciativa; tal vez porque la implementación formal no se ha hecho.

Entonces, se analizó la relación entre número de errores y la extensión del texto para revisar la hipótesis de que cuanto más largo el texto, más errores se encontrarán. Sin embargo, esa relación no es contundentemente clara en los datos. En la Tabla 1 se puede ver que aunque, en términos generales, cuanto más largo el texto, existen más errores, esa explicación no es acertada en todos los casos. Para textos que contengan entre 131 y 150 palabras, el promedio de errores es de 20. Asimismo, para textos que contengan entre 151 y 170 palabras, el promedio es de 34. La diferencia no es proporcional.

Tabla 2 Promedio de errores en relación con la extensión del texto

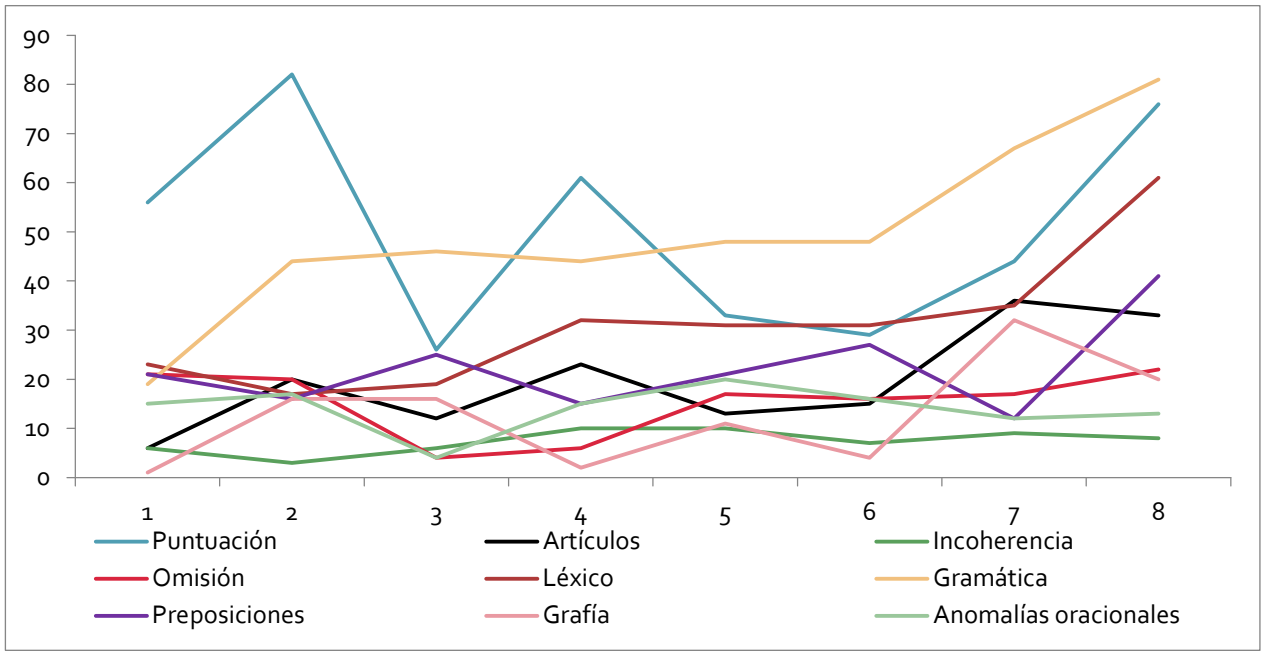
| Extensión del texto (número de palabras) | Número de textos en este rango | Suma de errores | Promedio de errores por texto |
|---|---|---|---|
| 211-230 | 1 | 4 | 4 |
| 71-90 | 7 | 111 | 16 |
| 50-70 | 6 | 96 | 16 |
| 111-130 | 13 | 230 | 18 |
| 171-190 | 5 | 89 | 18 |
| 91-110 | 12 | 227 | 19 |
| 131-150 | 5 | 100 | 20 |
| 271-290 | 2 | 47 | 24 |
| 191-210 | 10 | 250 | 25 |
| 311-330 | 1 | 25 | 25 |
| 450 | 1 | 28 | 28 |
| 291-310 | 4 | 120 | 30 |
| 251-270 | 3 | 94 | 31 |
| 231-250 | 2 | 65 | 33 |
| 151-170 | 6 | 201 | 34 |
| 351-370 | 2 | 98 | 49 |
| **Total** | **80** | **1785** | |

Entonces, de manera general, se puede decir que, cuanto más largo el texto, más probabilidades de cometer errores existen. Sin embargo, esa hipótesis se debilita en algunos casos, y se hace necesario un análisis más profundo.

La Ilustración 3 revela que en los casos de los niveles 2 y 4, los errores de puntuación son claramente representativos. En los niveles 7 y 8, errores de gramática, puntuación, léxico, artículos y preposiciones contribuyen de manera substancial a la suma de errores. Es evidente que estos errores no solo son un

factor importante en los textos de los niveles 7 y 8, sino en la producción escrita en todos los niveles.

Ilustración 3 Comportamiento de las categorías en cada nivel de inglés



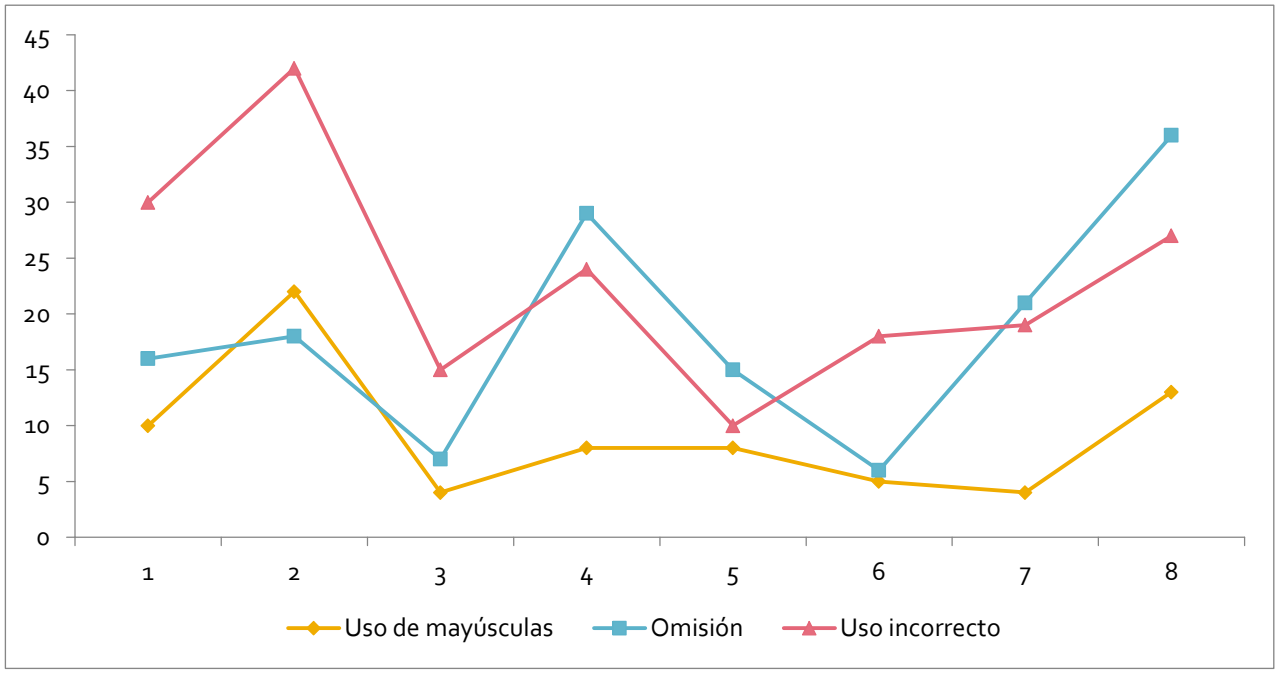

A continuación se presentan los resultados para cada categoría y las subcategorías más representativas, además de los ejemplos.

Es importante aclarar que en los ejemplos citados en cada categoría, el lector puede encontrar una variedad de errores. Es decir, en los ejemplos citados en la categoría de puntuación, además de errores de puntuación, existen otros errores. Sin embargo, para facilitar la comprensión, es importante que el lector preste más atención a los errores pertinentes al anunciado de la categoría, que a otros errores.

### 7.1 Errores de puntuación

Una de las discusiones que frecuentemente se generan en las clases de inglés en la Universidad es el uso de la puntuación. Entonces, no es sorprendente que ésta sea una de las áreas más notorias en cuestión de errores. Como se puede apreciar en la Ilustración 1, en los 80 textos estudiados se encontraron un total de 1.785 errores, y 400 de estos pertenecen a la categoría de puntuación. En la interacción con los estudiantes sobre el tema, se percibe una actitud laxa. El uso de la coma, el punto seguido, el punto y coma y otros aspectos de puntuación no son claros para ellos, y generalmente son de poca importancia. Como se puede observar en la Ilustración 4, el uso incorrecto de la puntuación, su omisión y errores en el uso de las mayúsculas son los errores más frecuentemente encontrados.

Ilustración 4 Subcategorías de errores de puntuación en cada nivel de inglés



### 7.1.2 Uso incorrecto de los signos de puntuación

Nivel 1 (referencia 1-5): “I usually do exercise every day, I like a lot of music, especially (…)”

Nivel 2 (referencia 2-1): “I’m a student at ICESI University, in less than five years I’ll be a lawyer.”

Nivel 5 (referencia 5-1): “A shoplifter stole a textile warehouse in front of the CAI, the man visited this shop in the evening like a normal costumer, but when the shop closed, the thief join in to the shop and took over 12 millions and valuos devices.”

Nivel 6 (referencia 6-10): “Let us return in time, suppose that. A Graham Bell failure in his invention of the phone or simply could not think that idea, the communication between two people who are at a great distance would be very time consuming and complicated.”

Nivel 8 (referencia 8-3): “(…) my dad started to cry to, he couldn’t believe (…)”

### 7.1.3 Omisión de puntuación

Nivel 2 (referencia 2-8): “(…) her eyes are very beautiful because are black, she is tall and thing she is a very friendly person.”

Nivel 3 (referencia 3-5): “I know all about maths, physics all about calculation and how to control processes.”

Nivel 8 (referencia 8-10): “(…) for this reason this is my favorit gender.”

### 7.1.4 Errores en el uso de las mayúsculas

Nivel 2 (referencia 2-3): “This december or january i’m going to visit to my family (…)”

Nivel 5 (referencia 5-9): “I born in palmira sice 1995.”

Nivel 4 (referencia 4-6): “the name of my father is Enrique Torres and my mother is Paula Andrea gonzalez. they met in the work. from there he began to form the relationship. When I was eighteen my mother got pregnant by a beautiful boy names ray (…)”

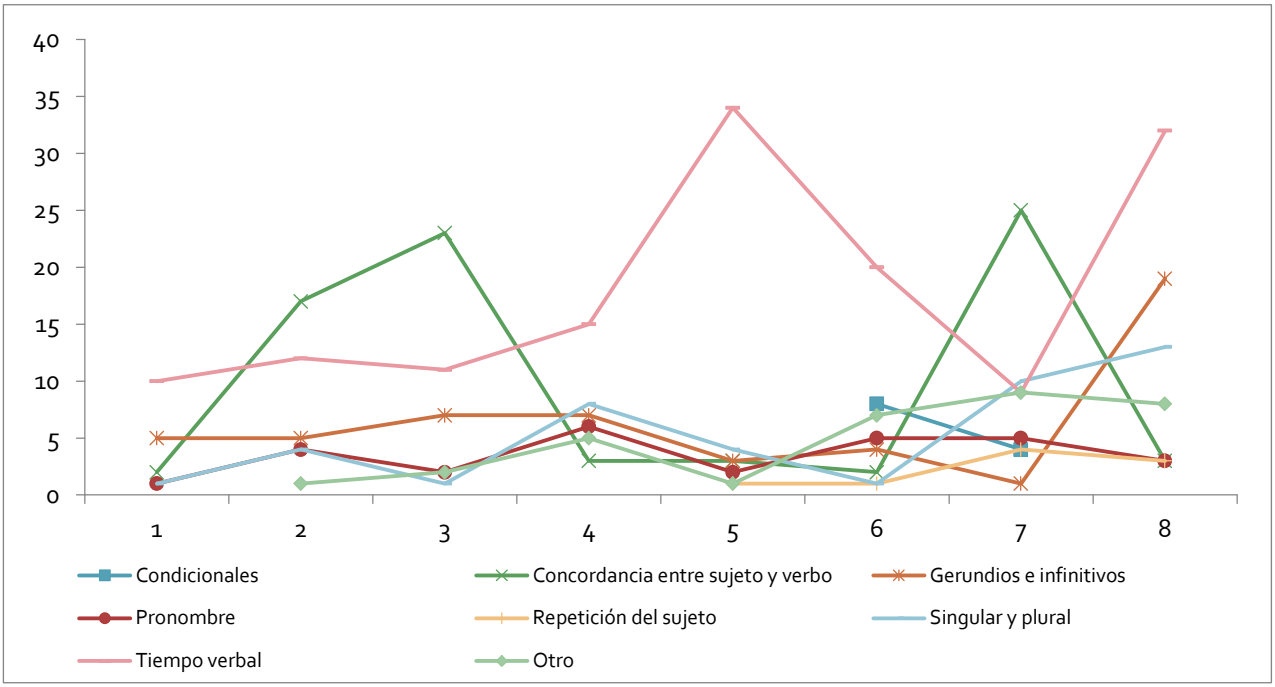
Nivel 7 (referencia 7-7): “(…) where temperature on earth can be extremely cold or Hot (…)”

Nivel 7 (referencia 7-7): “(…) also when Human deforest an area (…)”

De lo anterior se observa que los errores de puntuación se encuentran a lo largo del programa. Además, mientras en algunos casos parecen ser errores estrictos, es decir, que el estudiante no logra identificar el uso correcto de la puntuación, en otros casos parecen ser resultado del descuido. Esto se evidencia en el ejemplo con referencia 4-6, donde se observa el uso correcto e incorrecto de las mayúsculas.

### 7.2 Errores de gramática

Ilustración 5 Subcategorías de errores de gramática en cada nivel de inglés




En la Ilustración 5 se puede apreciar que hay varios aspectos de la gramática que les causan dificultades a los estudiantes en el acto de producción de un texto escrito. En el estudio de los datos, se encontró una suma de 397 errores de gramática.

Es importante aclarar que estos resultados reflejan la realidad sobre el uso de la gramática como se ve en la producción escrita. Los resultados no tienen en cuenta la división del saber gramatical en el programa; es decir, si un estudiante de cierto nivel comete un error relacionado con el tema gramatical de gerundios e infinitivos, este dato fue registrado sin importar que el tema se trate en un nivel posterior. Se consideró que este factor se debe tener en cuenta en la etapa de análisis y no de la clasificación.

### 7.2.1 Errores en el uso de gerundios e infinitivos

Un ejemplo de lo explicado en el párrafo anterior se puede observar en los datos en Ilustración 5. El tema de gerundios e infinitivos se trata explícita y metódicamente en los niveles 3 y 6 del plan de estudios. Esto no quiere decir que los estudiantes no estén expuestos a este tema en otros niveles, ya que los contenidos incluyen el tema de una u otra manera porque es indispensable para la comunicación. Entonces, se observa que los estudiantes, a lo largo del programa, se equivocan en su uso. Ahora bien, uno esperaría que los errores fueran más frecuentes en los primeros niveles y disminuyeran en los niveles altos. Sin embargo, la realidad es que estos errores se hacen más visibles en el nivel más alto que en cualquier otro.

Veamos algunos ejemplos.

Nivel 3 (referencia 3-5): “In my holidays I like travel to other countries and knowing more about others cultures.”

Nivel 4 (referencia 4-5): “Now learn English is faster and easy because the internet gives us many courses online to practice English.”

Nivel 6 (referencia 6-4): “When I was a kid, I remember that I was playing with my little friends, to burying boxes of matches.”

Nivel 8 (referencia 8-1): “The first thing for me was keeping our friendship!!!”

Nivel 8 (referencia 8-1): “We just had some kind of deal which consisted on be friends who (…)”

Nivel 8 (referencia 8-8): “(…) the other music I like dance with my friends.”

Nivel 8 (referencia 8-8): “In my life I like dance with my girlfriend and friends.”

### 7.2.2 La estructura gramatical de condicional

En otra subcategoría encontramos un fenómeno distinto. El uso de la estructura de condicionales se estudia formalmente en los niveles 4 y 6 del plan de estudios. En los textos revisados, solo se encontraron 12 errores en el uso de esta estructura; 8 en nivel 6 y 4 en nivel 7. El número es más representativo en nivel 6, porque la intención del texto fue basada precisamente en el uso de esa estructura y era un tema recién discutido en la clase. Existen varias maneras de interpretar esta realidad:

> Los estudiantes de otros niveles no utilizan esta estructura en su producción escrita.
>
> Los estudiantes de otros niveles utilizan esta estructura de manera correcta.
>
> No hay necesidad de utilizar esta estructura frecuentemente.

Resulta que la primera y la tercera hipótesis son más cercanas a la realidad que la segunda. Esta estructura es difícil de encontrar en la producción escrita. En algunos casos se encuentra que el estudiante lo utilizó y lo hizo de manera correcta, pero las ocurrencias son mínimas. En la mayoría de los textos, la estructura no se usó porque simplemente no existió la necesidad de hacerlo, o porque el estudiante evadió la necesidad. Esta última afirmación es evidente en el caso de la producción escrita de nivel 6, donde la intención era precisamente utilizar la estructura, pero pocos estudiantes se arriesgaron a hacerlo. Esta situación ejemplifica una de las limitaciones de la teoría del análisis de errores que se mencionó en el marco teórico. Brown (2000) reconoció que al enfrentarse a un elemento particular de la lengua extranjera, la persona tiene la opción de arriesgarse a equivocarse, o evadir el uso de este elemento. Vemos que la segunda opción resulta demasiado tentadora en algunos casos.

A continuación se pueden ver ejemplos de los errores en esta subcategoría.

Nivel 6 (referencia 6-9): “If French Revolution had not happen, what would the world be?”

Nivel 6 (referencia 6-9): “Maybe if this revolution wouldn't happened, a lot of countries would have disappear in the First World War or in the Second World War.”

Nivel 7 (referencia 7-6): “If man continues using fossil fuel the climate wouldn’t change a lot.”

Existen cuatro sub categorías más de errores que se observan a lo largo del programa: Errores en el uso del tiempo verbal (143 errores), en la concordancia del verbo con sujeto (78 errores), en la confusión entre ideas singulares y plurales (42 errores) y en el uso de los pronombres (28 errores).

### 7.2.3 Uso incorrecto del tiempo verbal

Nivel 1 (referencia 1-4): “(…) i a lot of time doing my homework (…)”

Nivel 2 (referencia 2-3): “Also speak several languages including English German, and Mandarin because this language is very interesting to me and I wanted to visit China in the future.”

Nivel 5 (referencia 5-8): “I borned in Santander de Quilichao, since the borned live in this place.”

Nivel 6 (referencia 6-4): “The matches cost about 200 Pesos and one day I had no money to buy the box of match but I want to play (…)”

Nivel 7 (referencia 7-4): “lately the service of transportation has been collapsed (…)”

Nivel 8 (referencia 8-4): “finally arrived the day that I hoped, the day of game.”

### 7.2.4 Concordancia del verbo con el sujeto

Nivel 2 (referencia 2-8): “every weeks she get up at 8:30am, after she has breakfast, then she watches tv until 10:00am, after she take a shower and get the uniform.”

Nivel 3 (referencia 3-3): “(…) I have to organize everything that makes advertising agency in the market national and international level and this task have to be performed (…)”

Nivel 4 (referencia 4-4): “Several times, we have done that question and the history show us that the future isn’t so far.”

Nivel 7 (referencia 7-9): “(…) The pollution caused by humans, produce CO2 That go To The atmosphere and increse The temperature.”

### 7.2.5 Confusión entre singular y plural

Nivel 2 (referencia 2-8): “she has got a long wavy hair (…)”

Nivel 4 (referencia 4-2): “Finally, Facebook has been the most sucessful online creations.”

Nivel 7 (referencia 7-9): “(…) It also mean That There are more burning of fossil fuels (…)”

Nivel 8 (referencia 8-4): “For this reasons, we started to named the positions that each people executed.”

### 7.2.6 Error en el uso del pronombre

Nivel 1 (referencia 1-8): “(…) and then I shower and get dressed after breakfast and after brushing my teeth, when I finish this they comb after I check my college team are complete, and I go to college, where the average has spent (…)

Nivel 4 (referencia 4-2): “Since then people have been sharing a little of his personal life with friends.”

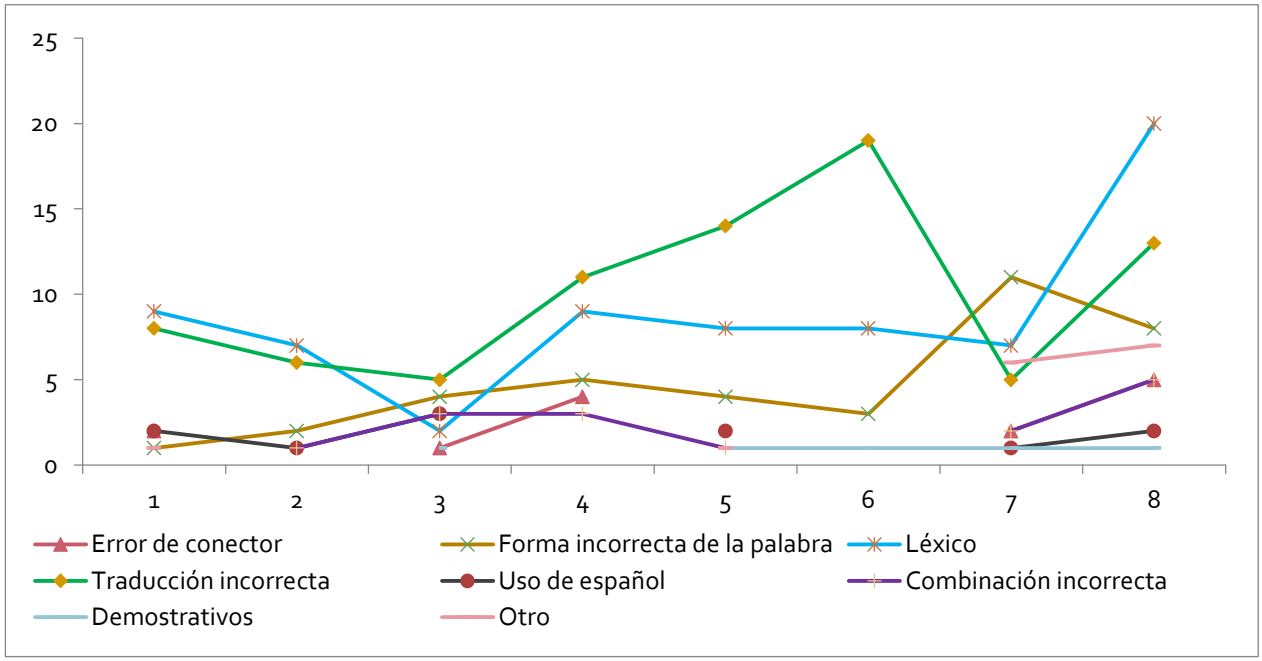
Nivel 4 (referencia 4-8): “A friend of my father made a party for your happy birthday and they went to congratulate, your friend the present and they were happy”

Nivel 5 (referencia 5-3): “Mark was a young in the Harvard University always liked the theme of the programs. After having invented Facebook life will change completely, as it is considered the youngest character that appears in the list of billionaires (…)”

Nivel 7 (referencia 7-4): “You should note that this measure applied by your affects much of the university.”

### 7.3 Errores de léxico

Ilustración 6 Subcategorías de errores de léxico en cada nivel de inglés




En los datos se encontraron 249 errores que se clasificaron bajo la categoría general de errores de léxico. Dentro de esa categoría se establecieron varias subcategorías, y se pueden apreciar ejemplos para cuatro de ellas.

#### 7.3.1 Traducción incorrecta

Nivel 2 (referencia 2-6): “She has 17 years old (…)”

Nivel 1 (referencia 1-6): “I wake up at the 5:30, but only the Tuesday and Thursday. Then, I under to the bed, I go to the bathroom and I take a shower.”

Nivel 4 (referencia 4-1): “These persons who are bad take advantage because the people with whom they try to speak (…)”

Nivel 4 (referencia 4-1): “For example, when a thief has not tried to do friendship with a girl on Facebook, but he try to extract information to steal the house of the girl.”

Nivel 5 (referencia 5-6): “My parents was waiting have a girl, and they tried 10 years (…)”

Nivel 7 (referencia 7-9): “I am disagree with Dr. Roy Spencer (…)”

Nivel 8 (referencia 8-4): “(…) I started to listen to music for relax me (…)”

Nivel 8 (referencia 8-9): “I enjoy music all the time, since I take a shower, until I sleep.”

### 7.3.2 Forma incorrecta de la palabra

Los errores en esta subcategoría tienen que ver con el uso incorrecto de la palabra adecuada; por ejemplo, cuando en vez del adverbio, el estudiante utiliza el adjetivo.

Nivel 2 (referencia 2-7): “his routine is take ballet class evey Saturday for 3 years and listen clasic music.”

Nivel 4 (referencia 4-3): “If you have studied the indications, you can don’t have to worry and you can start to chat safe.”

Nivel 5 (referencia 5-4): “Soothsayers predict for this year crisis in the Asian economic, natural disasters, conflicts and problems for the Canadian singer, Justin Bieber.”

Nivel 7 (referencia 7-3): “This situation can cause strain on the health o students and also in the academic performance, since is not easy to concentrate with hungry.

Nivel 8 (referencia 8-5): “My waitress cleaned that window so good that the window was invisible for the human eye (…)”

### 7.3.3 Combinación inadecuada (entre verbo + sustantivo)

Nivel 2 (referencia 2-6): “(…) finaly he go back to home, make Her homeworks, eats the dinner and she prepares for sleep.”

Nivel 3 (referencia 3-2): “I help to people in some judicial problems, when the people call me or send a mails I need to study the situation for do goods solutions.”

Nivel 4 (referencia 4.4): “Several times, we have done that question and the history (….)”

Nivel 7 (referencia 7-6): “(…) he doesn’t have any trustly information about the climate sensibility he only do suppositions and we (…)”

Nivel 8 (referencia 8-4): “My team didn’t have enough players to do changes (…)”

### 7.3.4 Otros errores de léxico

Nivel 3 (referencia 3-3): “On the other hand there is especially one thing I Unlike this work often sends me to end long business travel and being away from my family makes me sad.”

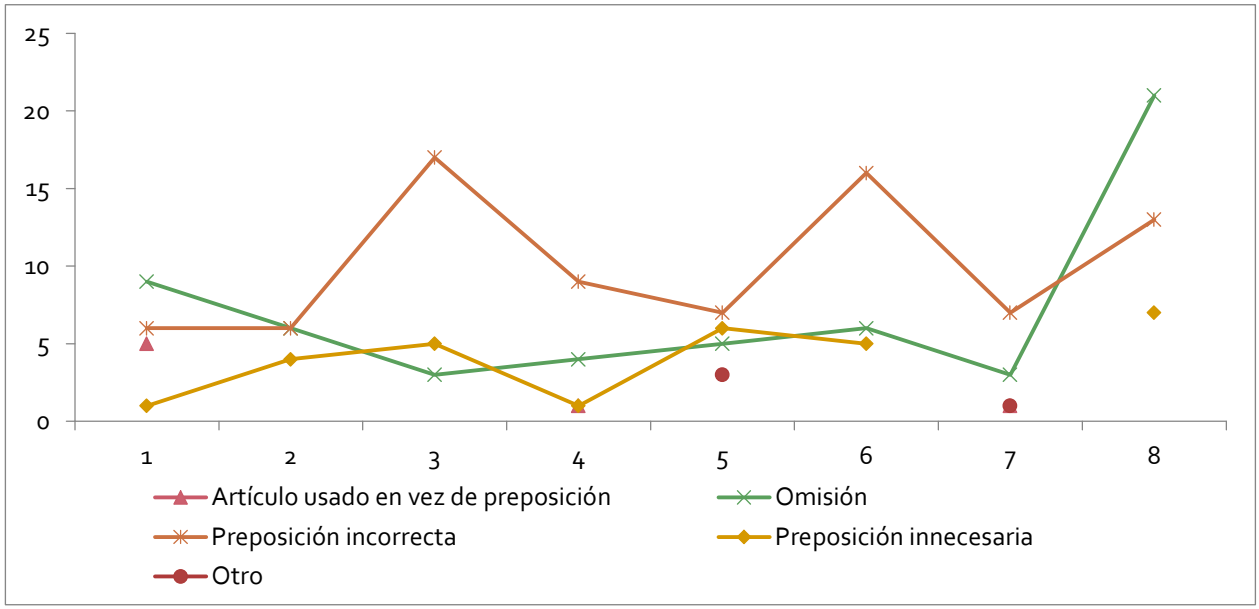
Nivel 4 (referencia 4-1): “Many people have fallen down in this trap (…)”

Nivel 7 (referencia 7-2): “Last weekend I had an accident, infortunately I fractured my ankle and them I am transporting in a wheelchair.”

Nivel 8 (referencia 8-2): “The first week in Paris, we learn new places like (…)”

### 7.4 Errores en el uso de preposiciones

Ilustración 7 Subcategorías de errores de preposiciones en cada nivel de inglés




Se encontraron 178 errores de preposiciones en la producción escrita analizada. Estos errores fueron clasificados en subcategorías cuyos ejemplos se pueden observar a continuación.

#### 7.4.1 Preposición incorrecta

Nivel 2 (referencia 2-5): “Another part of the world that I would like to know is United States because it is a place made for all different cultures (…)”

Nivel 4 (referencia 4-7): “My parents met in the work (…)”

Nivel 5 (referencia 5-4): “The last time that was the year of the wooden horse was on 1954.”

Nivel 7 (referencia 7-7): “(…) human Pollutants increase speed with that global warming (…)”

### 7.4.2 Omisión de preposición

Nivel 1 (referencia 1-3): “My name y Lina Maria, I live my mom, my Little brother and I like play with him when I arrive my home.”

Nivel 2 (referencia 2-7): “his routine is take ballet class every Saturday for 3 years and listen clasic music.”

Nivel 6 (referencia 6-5): “It’s the better site where a kid can grow up, because has a lot of nature to explore and learn.”

Nivel 8 (referencia 8-4): “(…) Villota threw the ball, my friend received it and he gave me, I did one and two show signs to someone and I didn’t goal.”

### 7.4.3 Preposición innecesaria

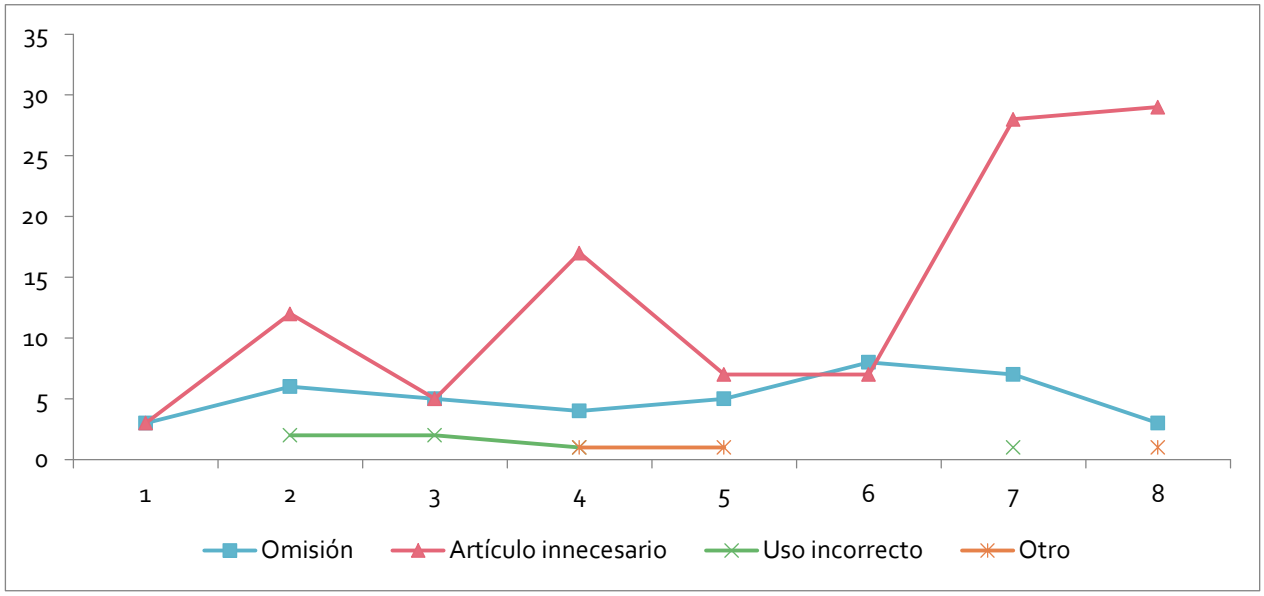
Nivel 2 (referencia 2-2): “In Medellin I will meet to a uncle and cousins and (…)”

Nivel 6 (referencia 6-2): “When he did, I went running to my friend’s house for my notebook and I came back to home, but I asked for the stairs again and I entered to my house (…)”

Nivel 8 (referencia 8-10): “I like to dance a lot of, in special salsa and bachata.”

### 7.5 Errores en el uso de artículos

Ilustración 8 Subcategorías de errores de artículos en cada nivel de inglés




En esta categoría se registraron 158 errores. Ejemplos de errores se encuentran a continuación:

#### 7.5.1 Artículo innecesario

Nivel 3 (referencia 3-6): “Then in a 11:00am oclock, she went to an amazing church.”

Nivel 6 (referencia 6-6): “The technological development has become the best friend of man to improve the quality of life of people and to facilitate more and more the things.”

Nivel 7 (referencia 7-10): “Evidently the global warming and all the climate changes is caused by the mankind”

NIvel 8 (referencia 8-6): “I like different kind of music, but I can’t stand the heavy rock because (…)”

### 7.5.2 Omisión de artículo

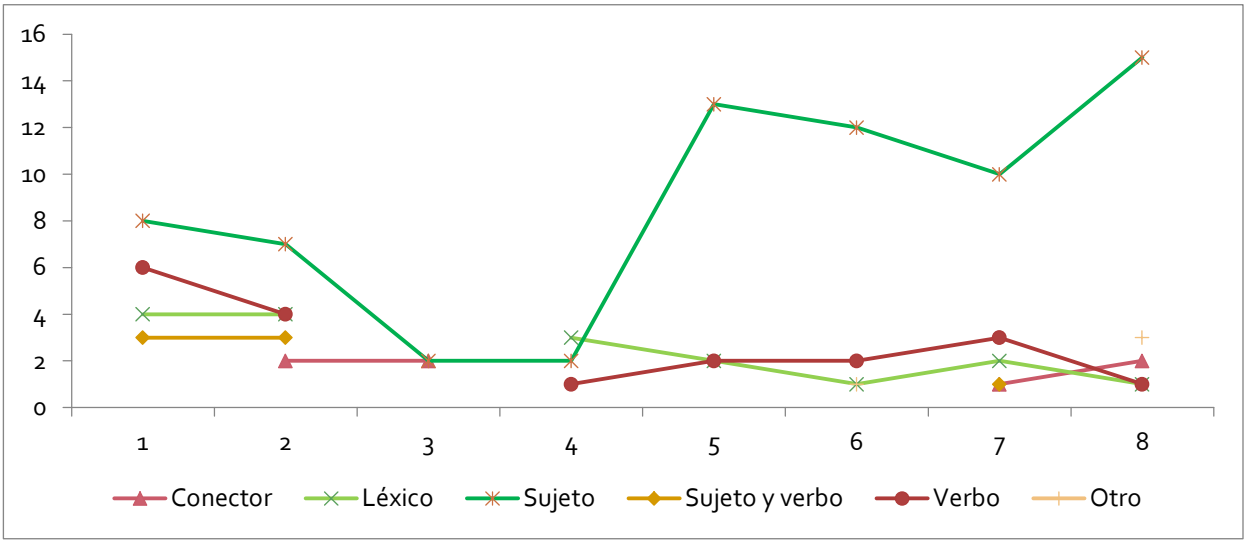
NIvel 2 (referencia 2-10): “She is short and she is attractive and good sister.”

Nivel 3 (referencia 3-8): “In the video a woman presents best places to visit in Barcelona.”

Nivel 6 (referencia 6-8): “In the current phones is too easy the access to internet to obtain a large amount of information anytime and anywhere; it can be used as calendar, alarm, calculator etc.

### 7.6 Errores de omisión

Ilustración 9 Subcategorías de errores de omisión en cada nivel de inglés




En esta categoría se incluyeron los errores de omisión que no consistían en omisión de preposiciones, artículos y puntuación. Se encontraron 123 errores que fueron clasificados en subcategorías. A continuación se presentan ejemplos de algunas de estas subcategorías.

#### 7.6.1 Omisión del sujeto

Nivel 2 (referencia 2-5): “The first city I would like to go is London in the UK, I love it, and I think that is one of the most beautiful cities in the world.”

NIvel 3 (referencia 3-2): “In this job is necessary study hard (…)”

Nivel 5 (referencia 5-2): “(…) the galaxy 5 will have a size between the S4 and the Note 3, because people like the large screen and say that is more useful.”

Nivel 8 (referencia 8-9): “However, I prefer the classical music when I study for my test, think that it helps me to concentrate better.”

### 7.6.2 Omisión del verbo

Nivel 1 (referencia 1-4): “I disfruted listen to music and the films (…)”

Nivel 6 (referencia 6-10): “We also have to keep in mind that the technology that was used to develop the phone has also been used for other media that allow transmit sound, so we would have probably not televisions or stereos, definitely life would be different.”

Nivel 7 (referencia 7-9): “(…) so we have a lot of CO2 that going to afect us with The global warming.”

### 7.6.3 Omisión de léxico

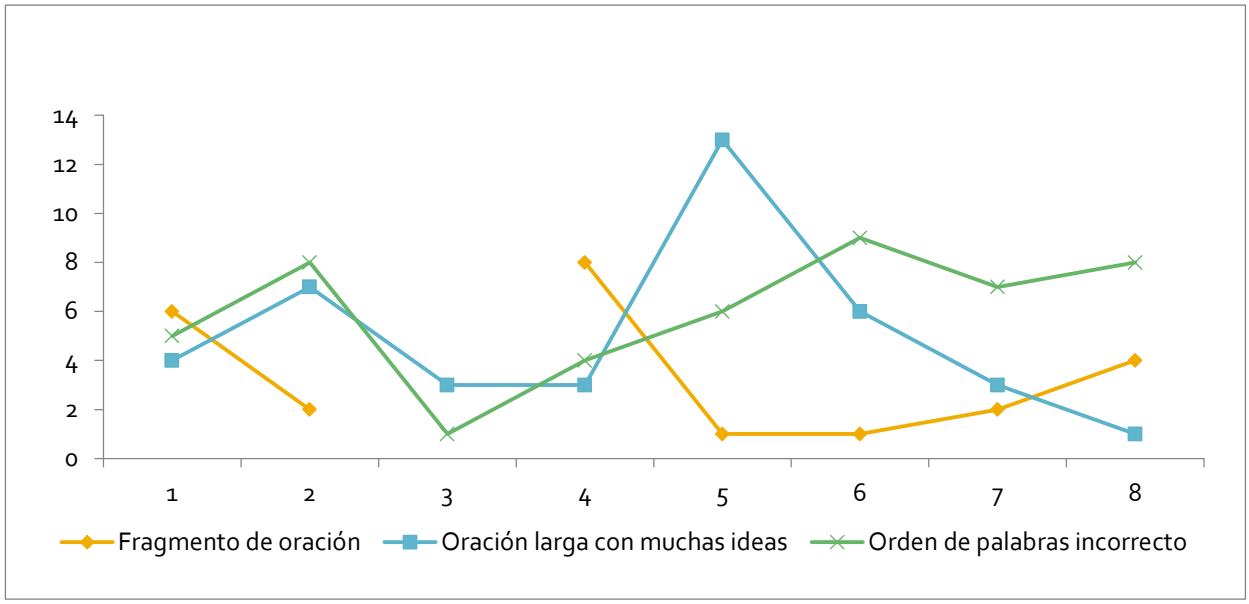
Nivel 1 (referencia 1-2): “(…) finally, we like to put challenges while we are drunk to see far reaches our drunkenness (…)”

Nivel 4 (referencia 4-3): “If you have made many friends, in a chat room, make a list: Who is a good person and who is not? For example: he has sent you “Please give me your telephone”, you have to say not because it’s dangerous or she has sent you “turn on the video cam” you have to say not.”

Nivel 5 (referencia 5-8): “And in this moment, I am very happy with my carrear, is the only important in this moment.”

### 7.7 Anomalías oracionales

Ilustración 10 Subcategorías de anomalías oracionales en cada nivel de inglés




En esta categoría se identificaron errores de tres tipos para los cuales se pueden ver los ejemplos a continuación.

#### 7.7.1 Uso de oraciones largas con muchas ideas

Nivel 1 (referencia 1-8): “The Most days I get up at 6:00 am, but on Tuesdays and Thursdays I get up at 5:00 am, and then I shower and get dressed after breakfast and after brushing my teeth, when I finish this they comb after I check my college team are complete, and I go to college, where the average has spent every day of eight or ten hours, except Sundays and some Saturdays, lunch at 1:00 PM. came at night to my house, do my college work and other tasks, organizing my clothes and supplies before bed, but usually bedtime varies greatly depending on the day.”

Nivel 6 (referencia 6-2): “When I was a child, I had to do homework with help my mother but she didn’t know that my notebook was in a friend’s house and I was so

afraid because I thought that my mother was angry with me and maybe she was going to hit me."

Nivel 8 (referencia 8-8): "Throughout my life I have heard many kind of music but I like most is the bachata, vallenato, merengue electronic, music in English and salsa because music is cheerful, allowing enjoyed with family and friends."

### 7.7.2 Errores en el orden de palabras

Nivel 2 (referencia 2-2): "In Medellin I will meet to a uncle and cousins and, I would like to see some friends, who also live there, but I don't really think will be enough the time."

Nivel 4 (referencia 4-8): "my mother studied in the university of Manizales medicine."

Nivel 5 (referencia 5-4): "All this took place in the Asian great cities and camps."

Nivel 7 (referencia 7-8): "If carbon dioxide is necessary for life on Earth, it doesn't mean that large amounts of would do more possible and perfect the life cycle."

### 7.7.3 Uso de fragmento en vez de oración completa

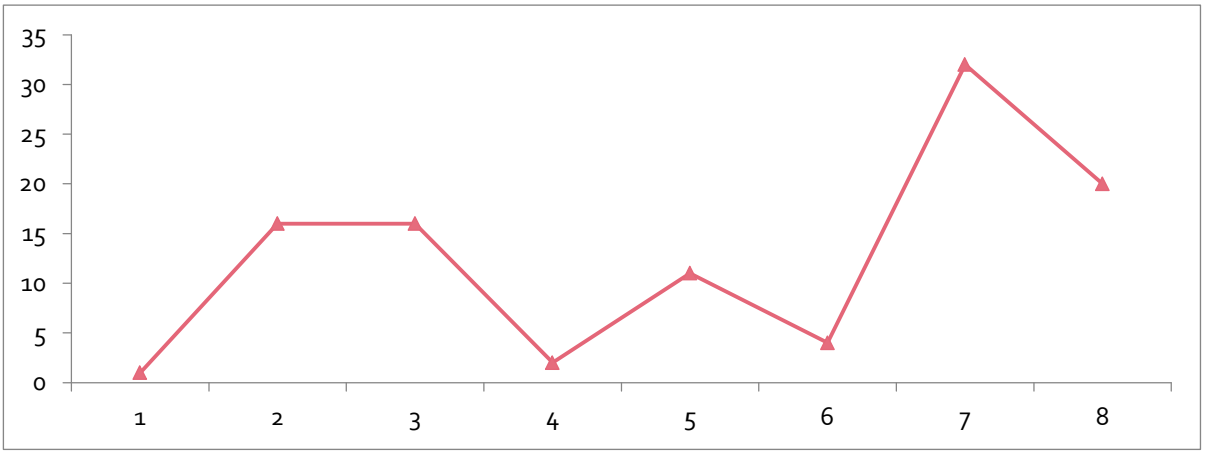
Nivel 2 (referencia 2-6): "She uses Lents, watch in her left hand."

Nivel 4 (referencia 4-6): "When I was eighteen my mother got pregnant by a beautiful boy named ray, they are married for the church but were not to make it official church, only proclaimed free union, after a while had another child, we all (…)"

Nivel 8 (referencia 8-7): "I like pop, Rock, reggae and blues. Old ones and new ones."

### 7.8 Errores de grafía

Ilustración 11 Subcategorías de errores de grafía en cada nivel de inglés




Se considera que en varias ocasiones estos errores se deben más a un descuido que a un verdadero error de conocimiento. Se encontraron 102 errores de grafía en las muestras estudiadas. A continuación se pueden apreciar algunos ejemplos.

Nivel 2 (referencia 2-7): “(…) he is realy cute and beautifull.”

Nivel 5 (referencia 5-1): “(…) the man visited the shop in the evening like a normal costumer, (…)”

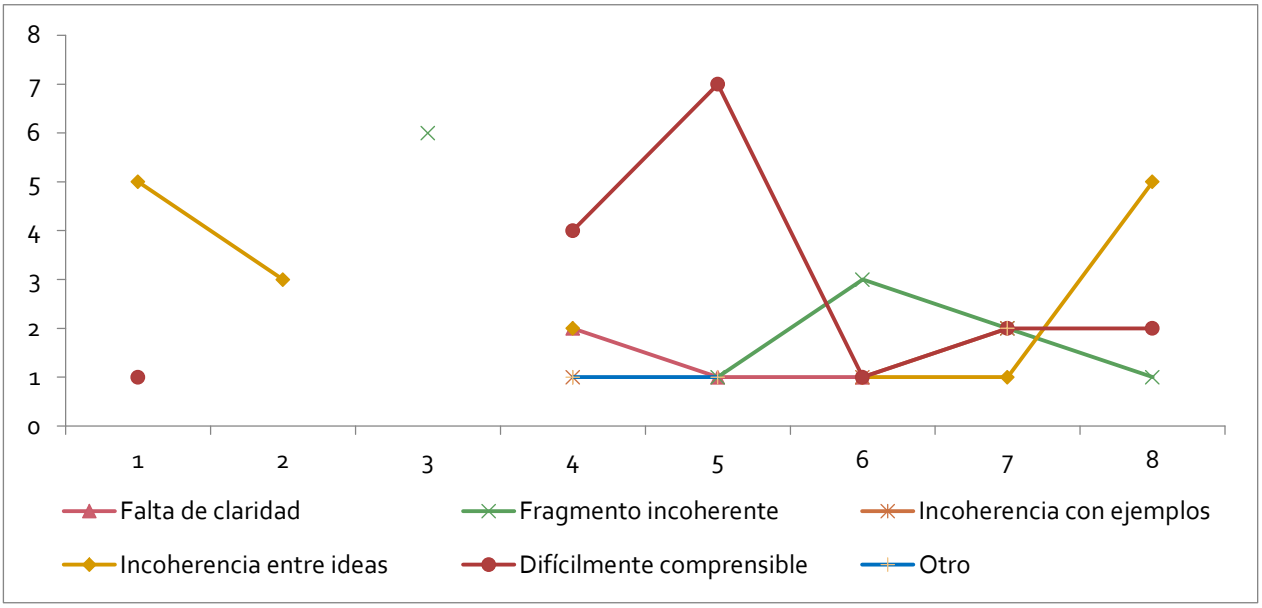
En algunos casos los errores de grafía podrían considerarse problemáticos porque se encuentran con mayor frecuencia. Por ejemplo en el siguiente caso, se encontraron 13 errores en un texto de 238 palabras.

Nivel 7 (referencia 7-9): el/la estudiante cometió los siguientes errores de grafía (algunas palabras se repiten en el texto):

*thing en vez de think, suport, stadistics, increse, afect, necesary, enought, the en vez de they*

### 7.9 Errores de coherencia

Ilustración 12 Subcategorías de errores de coherencia en cada nivel de inglés




A continuación se encuentran unos ejemplos de errores de coherencia.

#### 7.9.1 Oraciones o ideas difícilmente comprensibles

Nivel 4 (referencia 4-1): “For example, when a thief has not tried to do friendship with a girl of Facebook, but he try to extract information to steal the house of the girl.”

Nivel 5 (referencia: 5-5): “CTI units of the prosecution would have paved “Andromeda”, is the codename for the organization of the clandestine spying in which spying peace negotiators, who are currently in Habana.”

Nivel 7 (referencia 7-1): “The reason why I am writing is to let you know the poor service is presenting your company Alpina Colombia S.A, the expiratión detes of them, knowing that these products being perishable food are fast coming to my store with very little time and they can be offeing me is generatin huge losses.”

### 7.9.2 Oraciones con fragmentos incoherentes

Nivel 3 (referencia 3-1): “My ideal is to almost always to generate changes in people’s personal lives with the way so the people see life in another form.”

Nivel 6 (referencia 6-4): “We threw us between us after lighting the fire and that’s was very fun.

Nivel 7 (referencia 7-8): “(…) but I think, in oposition to Dr. Roy Spencer, that we, the humans are making this process more faster, a lot of people ignore this or who knows about is skeptic.”

### 7.9.3 Incoherencias entre ideas

Nivel 1 (referencia 1-1): “I sometimes do sports because I don´t like sports, but I like soccer and swimming. I don´t go gym, I sometimes leave with my parents; I go shopping center or restaurant.”

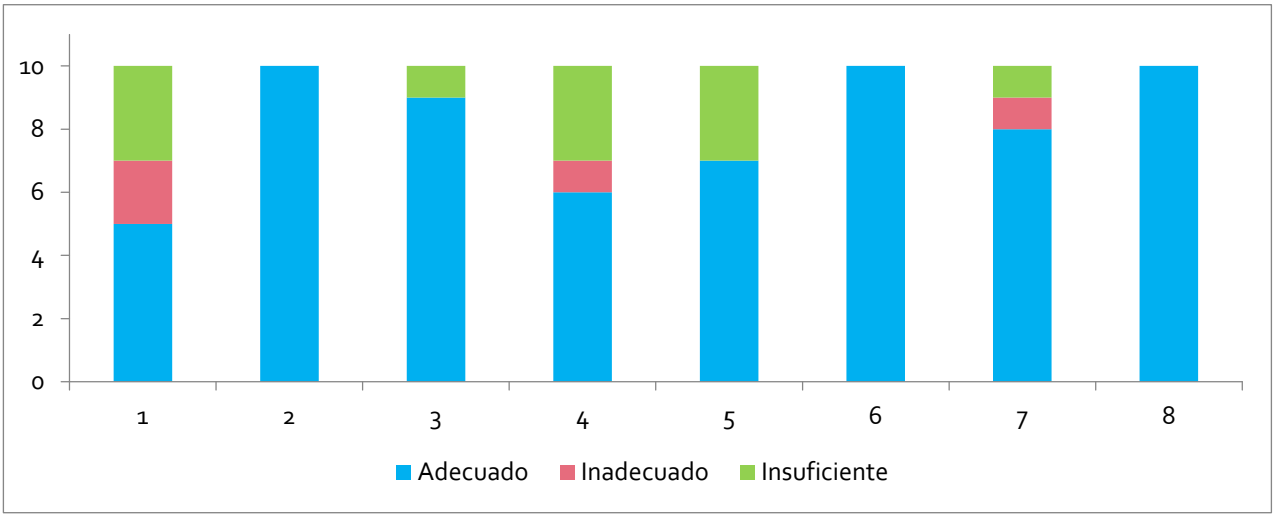
Nivel 4 (referencia 4-6): “(…) they are married for the church but were not to make it official church, only proclaimed free union, after a while had another child (…)”

Nivel 7 (referencia 7-2): “Some places in the university have a very good architecture for mobility like building D and some areas of the building C, but the problem in this is that the elevator many times is broken and the access to the second floor is imposible (…)”

Aparte de los errores, se tuvieron en cuenta otros factores pertinentes en el acto de comunicación. Estos fueron: si el texto lograba comunicar la intención del escritor a pesar de los errores cometidos; si el uso de párrafos era adecuado; si el uso de conectores era apropiado; y si el trabajo cumplía con los requisitos establecidos por el profesor.

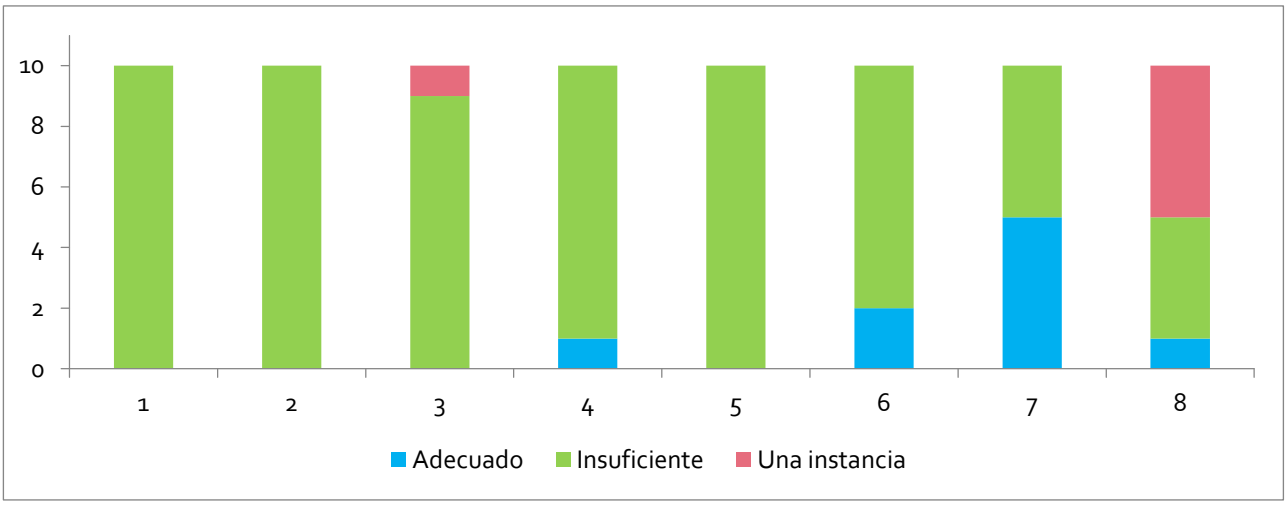
### 7.10 Uso de conectores

Ilustración 13 Uso de conectores básicos en cada nivel




Conectores etiquetados como básicos fueron: *and, also, but, because, so, first, second, then, later* y *finally.*

Ilustración 14 Uso de conectores avanzados en cada nivel




Conectores etiquetados como avanzados fueron: *not only..but also, neither..nor, either..or, although, though, even though, despite, in spite of, therefore, consequently, moreover, furthermore, additionally, besides, however, nonetheless, on the other hand, on the contrary, as a result of* y *due to.*

El juicio de valor sobre el uso de conectores se basó en las siguientes descripciones:

Adecuado – existen oportunidades para usar conectores, y estas han sido aprovechadas de manera generalmente correcta.

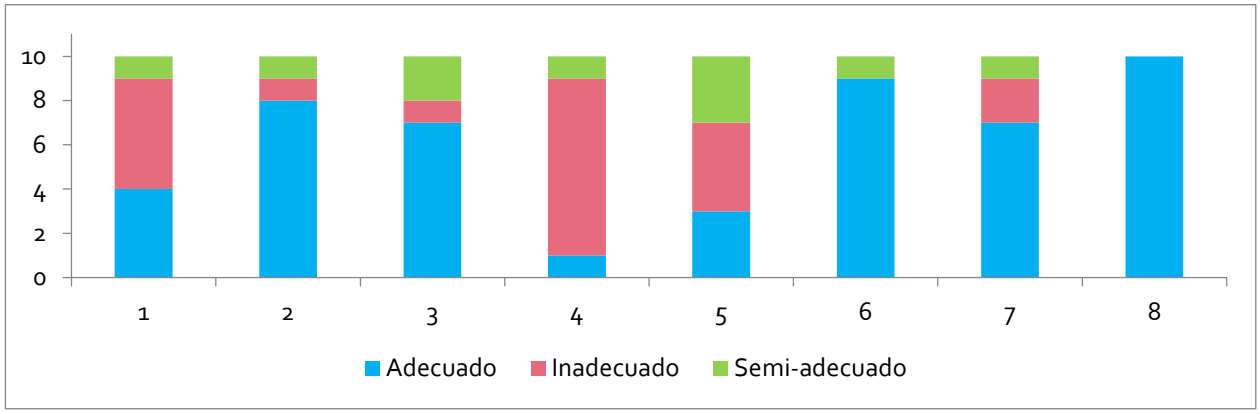
Inadecuado – se han usado conectores, pero de manera incorrecta.

Insuficiente – no se han usado conectores, aun cuando haya existido la oportunidad.

Una instancia – existe una instancia de uso de un conector avanzado.

### 7.11 Uso de párrafos

Ilustración 15 Uso de párrafos en cada nivel de inglés




El juicio de valor sobre el uso de párrafos se basó en las siguientes descripciones:

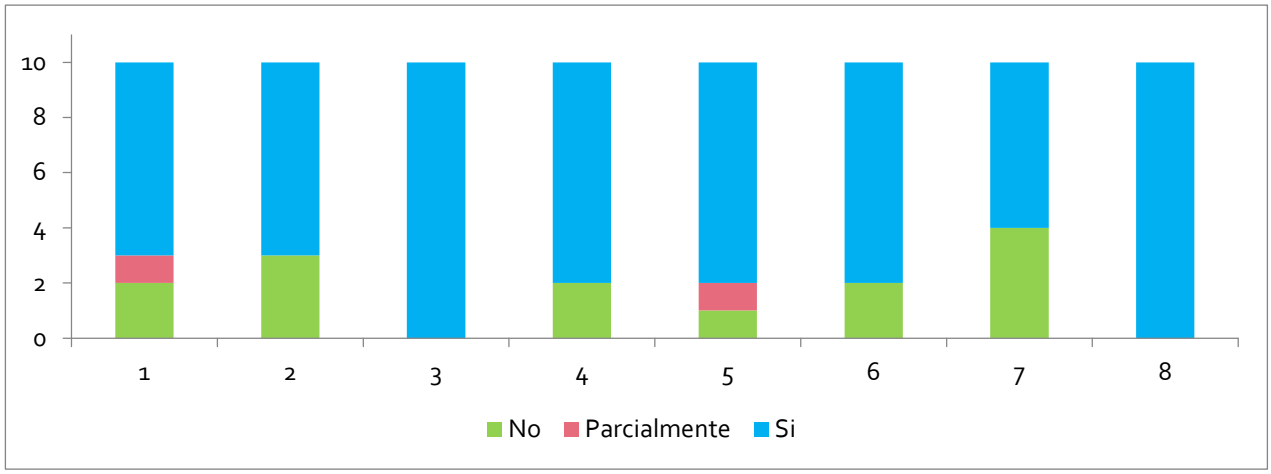
Adecuado – bloques de ideas siempre separados en párrafos independientes.

Semi-adecuado – bloques de ideas separados en párrafos independientes en algunas partes del texto.

Inadecuado – ideas escritas en bloque sin separarlas en párrafos independientes.

### 7.12 Cumplimiento de la tarea según los requisitos

Ilustración 16 Cumplimiento de la tarea de escritura según las instrucciones




El cumplimiento de la tarea de escritura se juzgó según los siguientes criterios:

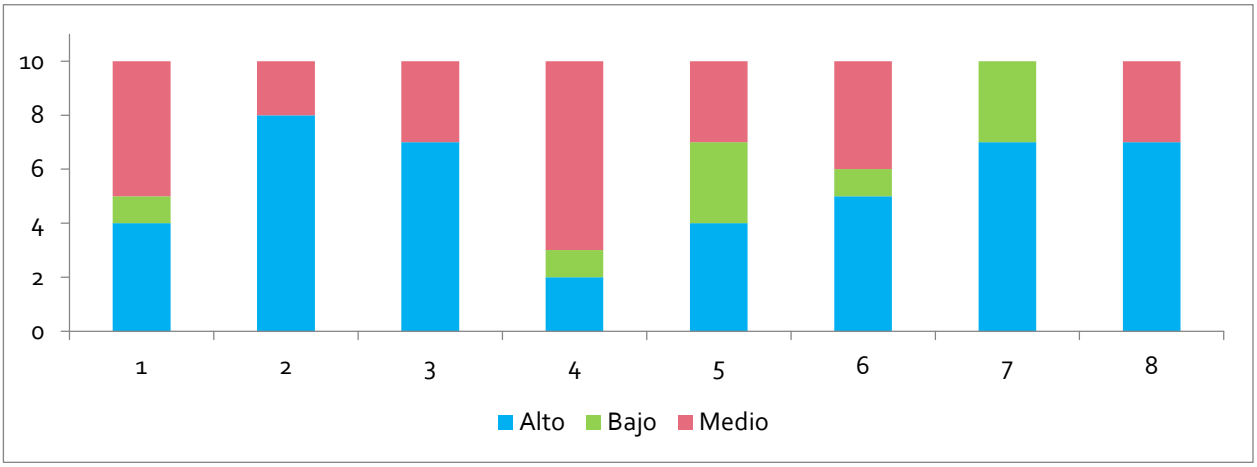
Sí– El estudiante, en gran medida, elabora su texto según las instrucciones dadas.

Parcialmente – El estudiante elabora su texto siguiendo parcialmente las instrucciones dadas.

No – El estudiante elabora un texto que no cumple con las instrucciones dadas.

### 7.13 Nivel de comunicación del texto

Ilustración 17 Nivel de comunicación del texto




El nivel de comunicación se juzgó con base en los siguientes criterios:

Alto – se entiende el mensaje del texto con facilidad en la primera lectura del texto. Los errores casi no interfieren en la comprensión, o el texto tiene pocos errores.

Medio – se entiende una gran parte del mensaje en la primera lectura, pero se requiere otra lectura para una comprensión total. Los errores interfieren en la comprensión.

Bajo – no se entiende el mensaje del texto ni en la primera, ni en la segunda lectura. Los errores interfieren mucho en la comprensión.

## 8. Análisis de los resultados

En este apartado, se analiza la información proveniente de los resultados a luz de algunos de los conceptos, los enfoques y las teorías desarrolladas en el marco teórico.

### 8.1 Comentarios acerca de algunos resultados

Antes de abordar los factores que exploran las posibles causas de los errores, se considera valioso hacer un comentario breve sobre los resultados encontrados en dos categorías específicas: errores de puntuación y de coherencia.

Al observar ejemplos de errores de puntuación, el lector podría llegar a pensar que estos errores no son graves. Al fin y al cabo, se entiende el mensaje que la persona quiere transmitir; eso es más importante que una coma mal utilizada.

A mi manera de ver, hay dos argumentos para refutar este tipo de pensamiento. Primero, cuando los errores de puntuación se agregan a otros errores de manera que el texto contiene alrededor de 30 o 40 errores (Tabla 1), el mensaje del escritor empieza a quebrantarse y la comunicación es estropeada. El segundo argumento tiene que ver con el efecto de la tecnología de la comunicación sobre la calidad de la escritura. El advenimiento de la tecnología de la comunicación, por ejemplo la capacidad de *chatear* entre dispositivos electrónicos, ha traído consigo una nueva forma de comunicación que emplea palabras abreviadas, emoticones, y siglas entre otras. Además, la necesidad de comunicación constante y rápida ha hecho que la gente le quite importancia a algunos aspectos de la escritura como la buena grafía y oraciones bien estructurados. Estos factores han conducido a que los jóvenes, sobre todo, le atribuyen poca importancia al acto de escribir bien.

El acto de escribir bien se debe rescatar desde el ámbito de la educación haciendo un énfasis en la escritura como una competencia esencial para desarrollar. Este

desarrollo implica prestar atención, tanto al nivel de comunicación del mensaje, como en el uso preciso de la lengua.

Antes de embarcarme en esta investigación, tenía la percepción de que los estudiantes tienen una gran dificultad en la escritura de textos coherentes. Esta percepción nació de mi experiencia de enseñanza-aprendizaje de varios años. Al ver los resultados se podía llegar a la conclusión de que este tipo de error no es tan frecuente como los otros, porque se encontró un número menor de errores (59).

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas cosas antes de llegar a conclusiones sobre errores de coherencia. Mientras que los otros errores están enfocados en el uso de unas cuantas palabras o un signo de puntuación, este tipo de error abarca toda una idea que puede consistir en una o varias oraciones. Así, es posible que se registren tres errores de gramática y dos de puntuación en una oración, pero la idea total solo se registra como *un* error de incoherencia en el caso de que sea tal la realidad. Entonces, es entendible que se registre un número menor de errores de incoherencia, pero que su alcance sea grande. Además, es posible que un error de gramática o puntuación no estropee la comunicación, pero es casi seguro que una incoherencia sí lo haga. Entonces, este tipo de error tiene una importancia igual o superior a la de los demás.

### 8.2 Las posibles causas de los errores

Como punto de partida para factores explicativos, podemos retomar una pregunta retórica hecha en el marco teórico de este trabajo. Al indagar la relación entre la lengua materna y la lengua extranjera, se tomó en consideración que el desarrollo de ambas lenguas no ocurre en procesos independientes en el cerebro (Cook, 2001), sino que existe una fuerte influencia entre ellas. El ambiente en que viven los estudiantes de la Universidad Icesi no requiere el uso del inglés fuera del aula.

Dada esas condiciones, se preguntó por la influencia de la lengua materna sobre el aprendizaje y dominio de la lengua extranjera.

Ya que conocemos los resultados, podemos ver que una de las principales causas de los errores en la producción escrita en inglés de los estudiantes de la Universidad Icesi es la fuerte influencia de su lengua materna. Sobre todo, esta influencia la vemos en los errores de gramática, léxico, artículos, omisión y orden de palabras. Por otro lado, vemos una influencia de la retorica cultural sobre la escritura en las áreas de puntuación, anomalías oracionales y de coherencia. Además, observamos errores para los cuales la influencia de la lengua materna posiblemente no es la causa principal, y existen otros asuntos que se pueden asociar con la calidad de la escritura. Exploremos estas ideas en más profundidad.

### 8.2.1 Influencia de la lengua materna

De los ejemplos presentados en el apartado de resultados, es evidente que el español ejerce una fuerte influencia sobre la producción escrita en inglés. En muchos casos es posible vislumbrar los pensamientos en español que fueron traducidos al inglés.

Podemos recurrir a la subcategoría de gerundios e infinitivos para encontrar evidencia de la influencia de la lengua materna. En español, cuando se unen dos verbos en función de Verbo principal + Verbo objeto, el segundo verbo se emplea en infinitivo, y en algunos casos se emplea una preposición entre los dos verbos. Se dice *me gusta viajar* o *sueño con viajar*. En cambio, en inglés, el segundo verbo puede emplearse en infinitivo, en gerundio o en ambas formas dependiendo del primer verbo. Además, en infinitivo, el verbo es precedido de la preposición *to*. Entonces, en inglés es correcto decir: *I like to travel, I like travelling, I enjoy going, I dislike eating*, pero no es correcto decir: *I enjoy to go*, *I dislike to eat* o *I want knowing*. *Enjoy* y *dislike* son verbos que solo pueden ir seguidos de un gerundio, y *want* es un verbo que solo puede ir seguido de un infinitivo. Con frecuencia, los estudiantes combinan dos verbos en inglés como lo hacen en español y por eso

escriben frases como *I like travel* o *I enjoy go*. Otro aspecto es que, en español, el uso del gerundio como sustantivo es extremadamente limitado (como en “jugando” es una forma verbal), y eso explica por qué los estudiantes escriben frases como *Learn English is faster and easier* (que es la forma más cercana al español *aprender inglés es fácil*) en vez de *Learning English is faster and easier*. Tampoco recuerdan que deben utilizar el gerundio en los verbos que siguen a una preposición, y escriben frases como *I dream about go* en vez de *I dream about going*.

En otra subcategoría, se evidencia la transferencia negativa de la lengua materna de otra manera. Suele ocurrir, con mucha frecuencia, que los estudiantes no marcan en inglés la tercera persona singular (he / she / it) en el tiempo presente. Por ejemplo, en vez de decir *she gets up*, el estudiante dice *she get up*. Esto, probablemente, se debe a que en español, la tercera persona singular carece de marca morfológica en el verbo. Tomemos el ejemplo de la palabra castellana *bailar*.

| **Sujeto** | **Raíz de la palabra** | **Vocal temática** | **Marcador de persona** |
|---|---|---|---|
| Yo | bail | | o |
| Tú | bail | a | s |
| Nostros | bail | a | mos |
| Ustedes<br>Ellos | bail | a | n |
| Él | bail | a | carencia de marcador |
| Ella | bail | a | carencia de marcador |

También es posible que, como en inglés para los sujetos yo, tu, nosotros y ellos la conjugación del verbo no cambia, al estudiante se le ‘olvida’ conjugar el verbo para la tercera persona singular. Cualquiera sea la razón, aun después de repetidas correcciones, el error sigue existiendo.

El caso de los pronombres es parecido al de los gerundios e infinitivos. Como el pronombre *su* en español se traduce a *his*, *her*, *its*, *their* o *your,* dependiendo de la persona a quien se refiere, los estudiantes se confunden mucho en el uso de estos pronombres.

En la categoría de gramática, existe una subcategoría donde no es posible siempre culpar la influencia de la lengua materna por los errores en la producción escrita en inglés; esta subcategoría es la del uso incorrecto del tiempo verbal. Salvo en algunas excepciones pequeñas, los tiempos verbales de presente simple, presente continuo, pasado simple, pasado continuo, futuro, presente perfecto y pasado perfecto funcionan más o menos de la misma manera en ambas lenguas. Aun así, los estudiantes muy a menudo se equivocan en este aspecto. Por ejemplo, es muy común ver el uso del verbo en presente para hablar de algo en el pasado.

Es posible que este tipo de error se pueda atribuir a la interlengua creada por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Como se mencionó antes en el marco teórico, la interlengua es un sistema distinto a ambas lenguas, pero creado a partir de ellas. En su afán de hacerse entender, de escoger las palabras necesarias, y construir un significado, él generaliza el uso del presente simple para todas situaciones. Además, lo hace con tal frecuencia que eso se convierte en algo habitual y difícil de corregir. Es solamente a través de la persistente corrección y la constante exposición frente a situaciones donde se requiere comunicar un significado con una adecuada noción del tiempo como él asimila estas estructuras. En el caso de los estudiantes de la Universidad Icesi, es posible que el uso

limitado de la lengua extranjera no permita que haya esa exposición permanente a situaciones donde el aprendizaje duradero pueda ocurrir.

Apartándonos de la categoría de errores de gramática, vemos que la influencia de la lengua materna también juega un papel en otros errores encontrados en la producción escrita.

En la categoría de errores de léxico, vemos esta influencia en los casos donde los estudiantes utilizan la traducción de una palabra del español al inglés, sin tener en cuenta que en la segunda lengua la palabra tiene otro significado, o que la palabra tiene varios significados que se acomodan a diferentes contextos, o que simplemente no se dicen las cosas como en la lengua materna. En los primeros niveles de inglés, es predecible que el estudiante recurra a este tipo de estrategia, porque todavía no tiene un conocimiento amplio de vocabulario. Sin embargo, en la medida en que progresa en su aprendizaje del idioma, se esperaría encontrar menos errores de este tipo. En la Ilustración 6 se puede observar que éste no es exactamente el caso.

De los ejemplos en la sección 7.3.1 es evidente que los estudiantes no solo se equivocan en el uso de palabras específicas, sino que se puede vislumbrar su pensamiento en español traducido literalmente palabra por palabra al inglés. Esto también es verdadero en el caso de errores en el orden de las palabras (sección 7.7.2). El orden de las palabras para formar una oración es distinto en ambas lenguas. Pese a eso, se ve que en la escritura en inglés, el estudiante frecuentemente utiliza el orden de las palabras del español.

En la categoría de artículos también se puede observar una fuerte influencia de la lengua materna. En la sección 7.5 se puede observar que los estudiantes usan artículos sin necesidad, y omiten el artículo cuando éste es necesario. En ambos casos la influencia de la lengua materna se hace evidente, si uno traduce la oración del inglés al español; al hacer esto, se entiende la causa del error.

El mismo es el caso para la mayoría de los errores en la subcategoría de omisión del sujeto. Comúnmente, se ve que al traducir el verbo *es* a *is, a* los estudiantes se les olvida que en inglés deben agregar el sujeto de la oración; algo que se puede omitir en español en múltiples contextos. Entonces, en vez de escribir (o decir) *it is one of the most beautiful cities*, escriben (o dicen) *is one of the most beautiful cities*.

Las preposiciones marcan una perspectiva de espacio, tiempo, dirección, agente, instrumentación, causa, finalidad, compañía y modo. Por sí solas no tienen sentido, pero ayudan a establecer relaciones entre ideas, de manera que la totalidad tenga sentido. Estas perspectivas varían según la lengua (y por ende, la cultura), y, con ellas, el uso de la preposición también varía. Sin embargo, la adquisición de la perspectiva de la nueva lengua es un proceso gradual, y ese proceso es afectado por la interferencia de la lengua materna. Es posible ver esa interferencia en algunos ejemplos en la sección 7.4. Por ejemplo, en vez de decir *I came back home*, el estudiante dice *I came back to home*, que es parecido a la estructura en español *yo regrese a casa*. En otro ejemplo, vemos que el estudiante dice *my parents met in work* (mis padres se conocieron en el trabajo) en vez de decir *my parents met at work*. Mientras existen dos perspectivas espaciales que se expresan con las preposiciones *at* e *in* en inglés, en español esa necesidad se satisface con la preposición *en.*

No siempre encontramos que la interferencia es la explicación para este tipo de errores. También juega un papel la interlengua, más precisamente, el concepto de generalización. A partir de su conocimiento del cuantificador *a lot of*, el estudiante cae en el error de usar la preposición *of* aun cuando la función de las palabras no es la de cuantificar sino de intensificar. Un ejemplo de esto es cuando el estudiante dice *I like to dance a lot of* en vez de *I like to dance a lot*.

El efecto de la interferencia de la lengua materna se disminuye con la exposición continua y extensa a la lengua extranjera. Es posible que la exposición limitada al

inglés de los estudiantes de la Universidad Icesi no proporcione una verdadera oportunidad para practicar su uso.

### 8.2.2 Influencia de la retórica cultural

En el marco teórico ya se discutió el concepto de la retórica cultural y cómo éste puede influenciar en el proceso de escritura en una lengua extranjera. En la producción escrita analizada para el presente trabajo de investigación, se percibe que la influencia de este concepto conlleva, en algunos casos, a los errores de puntuación y de estructura de oración. Vale la pena hacer un par de aclaraciones. Primero, no se puede decir que la influencia de la retórica cultural no se percibe en otras categorías; simplemente, resultan un poco más evidentes en las categorías mencionadas. Segundo, como se mencionó en el marco teórico, el análisis contrastivo no tiene la intención de establecer la superioridad de una retórica sobre otra. Se trata de establecer que para el contexto dado (la comunicación en inglés), escribir desde una perspectiva retórica de español resulta en que el mensaje sea difícil de entender.

En el contexto colombiano, un texto escrito (y a veces oral) suele ser construido a partir de oraciones largas que contienen muchas ideas separadas con comas. Además, existe una afinidad entre el texto escrito y el discurso oral, de manera que, en muchas ocasiones, se escribe un texto como si fuera un discurso oral. La cultura anglosajona, por el contrario, prefiere un estilo de escritura (y de oralidad) mucho más directo, con oraciones cortas y contundentes que llegan al punto sin mucho preámbulo.

La evidencia de la influencia de la retórica cultural se ve en la escritura en inglés de algunos estudiantes de la Universidad Icesi. En la sección 7.1.2 se ve cómo los estudiantes separan oraciones independientes con la coma, y utilizan el punto seguido cuando consideran que ya la idea ha sido desarrollada de manera completa. En la sección 7.7.1 se aprecia cómo algunos estudiantes utilizan oraciones muy largas con muchas ideas, todas separadas con comas. Por último,

en la sección 7.7.3 se evidencia el uso de fragmentos en vez de oraciones completas. En el discurso oral se puede darse el lujo de emplear fragmentos porque existen muchos otros factores que permiten que el mensaje sea comprendido. Por el contrario, en la escritura el empleo de fragmentos tiene el efecto de reducir la facilidad con que se entiende el mensaje del texto.

La combinación de oraciones muy largas separadas con comas y el uso de fragmentos en vez de oraciones completas, agregada a otros errores de escritura, resultan en que el mensaje es difícil de comprender. Se puede apreciar ejemplos de esto en las secciones 7.9.1 y 7.9.3 (referencias 5-5, 7-1 y 7-2). Tal vez si el estudiante intentara expresar una idea utilizando varias oraciones cortas (pero completas), se evitaría algunos errores y permitiría una mayor comprensión de la idea global.

Entonces, emplear la retórica cultural de una lengua para escribir un texto en otra lengua puede conducir a que el mensaje sea difícil de entender o, en algunas ocasiones, incomprensible. Evidentemente, emplear una retórica cultural adecuada no es una tarea fácil, y en muchas ocasiones ni siquiera es una decisión consciente. Por eso, es recomendable que la retórica sea parte del aprendizaje de una lengua extranjera.

### 8.2.3 Otras explicaciones

Aunque la influencia de la lengua materna no está limitada a las categorías mencionadas en los párrafos anteriores, es en ellas donde más se nota. En otras categorías, la relación con la lengua materna no es tan claramente visible.

Además del uso limitado de la lengua, para algunos errores existe otra explicación derivada del concepto de la metacognición. Esta aborda las representaciones mentales del estudiante sobre su proceso de aprendizaje; involucra la exploración de preguntas como: ¿Cómo aprendo  yo?, ¿Qué estrategias me favorecen en el

proceso de aprendizaje?, ¿Cuál es mi estilo de aprendizaje?, ¿Cuáles son mis responsabilidades en el proceso?, ¿Cómo percibo el aprendizaje?, etc. Por ejemplo, en el caso de la apropiación del léxico nuevo en inglés, se ha visto que algunos estudiantes pocas veces hacen un esfuerzo para explorar estrategias de adquisición de palabras nuevas. Cuando se ven enfrentados con una palabra que no reconocen, satisfacen la necesidad primordial de entender su significado. La mayoría de las veces se remiten a la traducción directa de la palabra, y no emplean estrategias como utilizar el contexto para ayudar la comprensión, o buscar la definición en inglés. Normalmente, hasta aquí llega su contacto con la palabra. Sin embargo, si el estudiante explorara la palabra como una caja llena de elementos interrelacionados cuya trama remite a una comprensión más completa, posiblemente podría evitar errores como los ejemplificados en las secciones 7.3.2, 7.3.3 y 7.3.4. Evidentemente, la guía del profesor es algo crucial en el desarrollo de estrategias de adquisición de vocabulario. Si el estudiante lograra emplear estrategias como explorar la familia de la palabra, los sinónimos, los antónimos y los múltiples significados, él tendría mejores posibilidades de no equivocarse en el uso del léxico; además, su conocimiento del léxico se ampliaría cada vez más.

### 8.3 Otros asuntos de análisis

Aparte de los errores, se tuvieron en cuenta otros factores pertinentes en el acto de comunicación. Estos fueron: si el texto lograba comunicar la intención del escritor a pesar de los errores cometidos; si el uso de párrafos era adecuado; si el uso de conectores era apto; y si el trabajo cumplía con los requisitos establecidos por el profesor.

Como se puede apreciar en la sección 7.10, los conectores básicos no representan una gran dificultad para los estudiantes. De manera general, estos se utilizan con frecuencia y se utilizan en la forma correcta. La realidad es otra cuando se trata de los conectores avanzados. Permitámonos una analogía para

explicar la importancia de los conectores en un texto. Imaginémonos una persona caminando en la orilla de un riachuelo. En el camino es necesario cruzar el riachuelo, y unas zonas con mucho barro. Si en estas partes del camino existieran pequeños puentes, la caminata se haría más fluida y placentera. En cambio, en la ausencia de puentes, la persona se vería forzada a hacer saltos y maromas para continuar por el camino. La función de los conectores es igual al de los puentes; es permitir que el mensaje se desarrolle de una manera fluida y placentera para el escritor y el lector. En los textos estudiados, la ausencia de los conectores avanzados se hace bastante evidente a lo largo del programa. Es comprensible que en los niveles elementales los estudiantes no usen conectores avanzados, porque apenas están aprendiendo el uso de los básicos. Sin embargo, en los niveles intermedios y avanzados, es imperdonable la ausencia de conectores avanzados.

En el caso de párrafos, la realidad tiene un color más variado. En los textos de algunos niveles se observa un mejor uso de párrafos que en otros. En el caso de niveles 7 y 8, el énfasis en el plan de estudios es un poco más orientado hacia la escritura. Por ende, existen más oportunidades de discutir y explorar habilidades de escritura, como la estructura de un párrafo. Es posible que por esta razón se encuentre que los estudiantes de estos niveles desarrollen párrafos mejor estructurados que los producidos por estudiantes de otros niveles.

Independiente del uso de conectores y párrafos, se observa en la Ilustración 7.12 que, en la mayoría de los casos (80%), los estudiantes cumplen con los requisitos del trabajo. No obstante, el porcentaje de textos en que se logra un alto nivel de comunicación es más bajo (Ilustración 7.13). En solo 55% de los textos se logra un alto nivel de comunicación; en el resto se logra un nivel medio (34%) y bajo (11%) de comunicación. Es claro que estos resultados son susceptibles a la subjetividad, porque es según el criterio del investigador como se decide el nivel de comunicación de un texto. Sin embargo, se debe tener claro que el criterio para decidir el nivel de comunicación de los textos no fue el número de errores en él,

sino la naturaleza de estos errores y el grado en que interfieren en la comprensión del mensaje. Así, es posible que un texto de alta comunicabilidad tenga más errores que uno de baja comunicabilidad. El factor decisivo es ¿qué tanto se estropea la comprensión por culpa de los errores?

De manera general, los principales factores que contribuyeron a que el nivel de comunicación de un texto fuera clasificado como bajo, fueron los errores de coherencia, el uso de oraciones largas con muchas ideas, el uso de fragmentos y, en algunos casos, errores de gramática. Los otros errores, mientras causan cierta incomodidad al leer el texto, no estropean el mensaje necesariamente.

De los resultados de la comunicabilidad y el cumplimiento de la tarea podemos deducir algunas ideas interesantes. En muchas ocasiones, el estudiante logra cumplir con los requisitos del trabajo escrito, aun si el trabajo no es de alta calidad. Dependiendo de la perspectiva del docente sobre la escritura, es posible que el estudiante logre una nota aceptable en el trabajo sin aprovechar la oportunidad de aprender sobre muchos aspectos de la escritura de calidad. Este será el caso si la mirada del profesor está más enfocada en el producto que en el proceso. Por el contrario, si la mirada del profesor está más enfocada en el proceso, es probable que el estudiante reciba retroalimentación sobre la calidad de su escritura y una oportunidad de mejorarla. Es posible indagar la perspectiva del profesor sobre la escritura desde la instrucción y la evaluación que él o ella proponen para el trabajo. Es probable que un profesor que provee la instrucción de manera procesal, contemplando los pasos (planeación, escritura y post escritura) para llegar al producto final tenga una perspectiva orientada a la escritura como un proceso. En términos de evaluación, si el profesor evalúa elementos de la escritura que no solo conducen al cumplimiento del trabajo, sino que también crean consciencia de la calidad, la perspectiva estará más orientada hacia al proceso que al producto.

## 9. Conclusiones

Este largo recorrido llega a su fin y en el camino se han identificado y analizado los errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi.

Habiendo adoptado una metodología inductiva, las categorías y subcategorías se establecieron a partir de los errores encontrados en los trabajos escritos de ochenta estudiantes del programa del inglés. La intención de indagar la realidad a lo largo del programa, condujo a que se seleccionarán diez trabajos escritos en cada nivel de inglés. Se estudiaron los trabajos y se marcaron y clasificaron los errores encontrados para luego exponer y analizar los resultados globales. Este análisis se hizo con el apoyo del marco teórico construido desde los aportes de autores que han publicado sobre el tema de la escritura en una lengua extranjera.

En adición a algunas recomendaciones para la intervención en el futuro, en este apartado se hace una mención a las limitaciones y fortalezas del presente trabajo de investigación.

### 9.1 Limitaciones

Como fue mencionado en el apartado de metodología (sección 6.4.1), el programa de inglés cuenta con aproximadamente 1700 estudiantes. Basar el análisis en una muestra numéricamente representativa fue la grande limitación de este trabajo. El tiempo permitido para la investigación, en combinación con otras exigencias, condujo a que una muestra de ochenta estudiantes fuera considerada suficiente. Se justificó que la representatividad en términos de género y procedencia socio-económico-cultural fue satisfecha y que el concepto de saturación permitió extender los resultados a la mayoría de la población estudiantil matriculada en el programa de inglés.

Otra dificultad se encontró en la clasificación de los errores. Por no tener la formación de un lingüista, el investigador encontró algunas dificultades en la clasificación que fueron resueltos con el tiempo y la experiencia. Es posible que otros ojos, al indagar estos errores, no estén de acuerdo con la clasificación actual. Sin embargo, la duda no resultaría sobre si existe un error o no, sino sobre la clasificación del error. Por ende, es posible que exista una mirada un poco distinta sobre las categorías establecidas y el volumen de errores en cada una de ellas, pero en términos globales la perspectiva obtenida de los resultados no es susceptible de grandes cambios.

### 9.2 Fortalezas

La gran fortaleza que se encuentra en este trabajo de investigación es el encuentro de la claridad que se buscaba al iniciarlo. Para un profesor, es bastante frustrante no tener claridad sobre las dificultades que los estudiantes encaran en el proceso de aprendizaje. Esta investigación logra arrojar una luz sobre la realidad actual y permite pensar en la intervención en el futuro. Además, algunas sospechas que existían antes de empezar el trabajo investigativo fueron confirmadas. Lo más gratificante es que ahora existe la evidencia empírica sobre cual se puede apoyar la intervención en el futuro.

Otra fortaleza se encuentra en el hecho de que este trabajo investigativo pueda contribuir al avance del conocimiento existente sobre el tema. Ya se mencionó que la literatura sobre las dificultades de escritura experimentadas por estudiantes de inglés como una segunda lengua abunda. En cambio, cuesta más encontrar literatura que hable sobre las dificultades de los que aprenden inglés como una lengua extranjera en Colombia.

### 9.3 Recomendaciones para la intervención

Como se mencionó en la justificación, el objetivo principal de este trabajo investigativo es obtener claridad sobre los errores en la producción escrita en inglés. El fin de la claridad es permitir una intervención pertinente que permita transformar la realidad de una manera positiva. En este apartado se hace mención a algunas estrategias de intervención para dar inicio a la discusión.

#### 9.3.1 El aprendizaje en las áreas problemáticas identificadas

La primera estrategia sería intentar remediar los problemas más comunes identificados en este trabajo investigativo. Si ya se sabe que los estudiantes con frecuencia se equivocan en el uso de artículos, preposiciones, puntuación, etc., se debe hacer un énfasis más enfocado en el aprendizaje de estos temas en el plan de estudios del programa de inglés. Se debe revisar las oportunidades que existen para el aprendizaje de estos temas, y ajustar el plan de estudios de manera que se incrementen esas oportunidades. Recordemos que los actos de hablar y escribir están íntimamente relacionados; es probable que los estudiantes estén cometiendo los mismos errores en su producción oral. Los ajustes permitirían reducir estos errores en ambas habilidades, de esta manera mejorando la calidad de la producción en inglés. Los resultados de esta estrategia se verán en el mediano plazo, ya que requiere acciones formativas cuyos resultados solo se pueden apreciar con el paso del tiempo.

#### 9.3.2 El aprendizaje de habilidades de escritura

En el contexto colombiano, la visión que existe sobre el enfoque comunicativo pone énfasis en las habilidades de escuchar y hablar en la lengua extranjera. Por ende, las habilidades de escritura se aprenden de manera marginal, y el propósito principal es la comunicación; el énfasis es en la comprensión, y la calidad ocupa segundo lugar. En ocasiones, la escritura se reduce a la producción de oraciones para aprender las reglas gramaticales de la

lengua. Como todo en la vida, existe un momento oportuno para una manera de actuar. Si el propósito es aprender a utilizar una estructura gramatical sin equivocarse, la formulación de oraciones puede ser lo más idóneo. Si el estudiante tiene un nivel muy básico de la lengua, el hecho de poder comunicarse puede valer más que la calidad de esa comunicación. Sin embargo, esa calidad no se puede dejar a un lado eternamente. En algún momento de nuestra formación aprendemos a escribir bien en nuestra lengua materna, no solo para que el otro nos entienda, sino para expresarnos de manera elegante, bella, impactante, fluida y placentera. ¿Sería mucho esperar que hiciéramos lo mismo con una nueva lengua que aprendemos?

Es importante que el plan de estudios del programa de inglés contemple crear oportunidades para el aprendizaje de habilidades específicas de escritura. Esto ya es realidad para los niveles siete y ocho, pero debía ser para todo el programa.

### 9.3.3 El componente de escritura en el plan de estudios

Ya se mencionó que en el año 2013 hubo una iniciativa en el departamento de inglés para mejorar la manera en que la habilidad de escritura estaba siendo desarrollada en los cursos. Esta iniciativa tenía la intención de que los profesores adoptaran una mirada procesal hacia la escritura y que hubiese una coherencia y correspondencia entre las actividades de escritura en cada nivel. A partir de las instrucciones que acompañaban cada actividad de escritura entregada para conformar la muestra en este trabajo, no parece que la mirada hacia la escritura se haya transformado. Las instrucciones parecen más orientadas al producto que al proceso. Entonces, se sugiere que continúe el esfuerzo de implementar un componente de escritura coherente y con un enfoque hacia el proceso, dentro del plan de estudios del programa de inglés. Sobre todo, en la construcción de este componente se tendrá que responder preguntas como: ¿Cuáles habilidades se espera desarrollar? ¿Cuál es la mejor manera de desarrollar esas habilidades? ¿Qué se espera del estudiante en una actividad de

escritura? ¿Cuál es la función de la evaluación? ¿Cómo se relacionan las cuatro habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Cómo se evalúa la producción escrita?, etc.

### 9.3.4 Promoción de la escritura

Además de hacer cambios en el plan de estudios del programa, es importante promover la escritura como una competencia necesaria para los jóvenes que estén formándose para ser los profesionales del futuro. La definición de una competencia nos remite a la posesión de los tres saberes: conocer, hacer y ser, y la interrelación entre ellos. La estrategia de promoción de la escritura puede ayudar a desarrollar el último de estos saberes, cambiando las percepciones sobre la escritura. El cómo de esta estrategia se puede resolver con seminarios, concursos, la publicación de revistas, etc. De hecho, en la Universidad ya existe un centro de escritura cuya función es apoyar a los estudiantes en su formación. Actualmente, el centro se dedica a apoyar procesos de escritura en español, pero en el futuro su alcance se puede extender hasta las lenguas extranjeras.

Estas recomendaciones apenas representan un abrebocas para estrategias que se pueden desarrollar para mejorar las habilidades de escritura y, por ende, la producción escrita en inglés de los estudiantes de la Universidad Icesi. Esta información se puede tomar como un punto de partida para una discusión más amplia.

Se considera que la intención de este trabajo se ha cumplido. Se han identificado los errores en la producción escrita de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi y se han analizado estos errores apoyándose en la teoría. Como punto final, se ha recomendado algunas estrategias que se pueden explorar en el futuro para mejorar la producción escrita de los estudiantes.

**Bibliografía**


Alonso, J. C., Casasbuenas, P., Gallo, B., & Torres, G. (2012). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 y SABER PRO.* Santiago de Cali: Universidad Icesi.

Brookes, A., & Grundy, P. (1998). *Beginning to Write. Writing activities for elementary and intermediate learners.* (S. Thornbury, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4 ed.). New York: Addison Wesley Longman Inc.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review , 57* (3), 402-423.

Enkvist, N. E. (1997). Why We Need Contrastive Rhetoric. *Alternation* , 188-206.

Espectador, El. (2013, Noviembre 24). Universitarios se rajan en escritura. *El Espectador* , p. 42.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication , 32* (4), 365-387.

Gómez, V. M. (2004). Gerencialismo y "testing". Dos nuevas modalidades de Política Educativa en Colombia. In A. C. Duca, *La política social desde la constitución de 1991 ¿una década perdida?* (pp. 167-186). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Icesi, U. (2012, Julio-Noviembre). *Universidad Icesi boletín becas*. Retrieved Septiembre 30, 2013, from Universidad Icesi boletín becas: https://www.icesi.edu.co/imgs/contenido/pdfs/boletin2012/2012becas.pdf

Icesi, U. (2012, Julio-Noviembre). *Universidad Icesi boletín estadístico*. Retrieved Septiembre 30, 2013, from Universidad Icesi boletín estadístico: https://www.icesi.edu.co/imgs/contenido/pdfs/boletin2012/2012icesiencifras.pdf

ICFES. (2014, Mayo 6). *ICFES*. Retrieved Agosto 19, 2013, from http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: exploring error analysis.* Longman.

Kaplan, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning , 16* (1-2), 1-20.

Kinneavy, J. L. (1987). The Process of Writing: A Philosophical Base in Hermeneutics. *Journal of Advanced Communication , 7* (1/2), 1-9.

Mieko, M. (2013, Enero 14). *Publications of the Japan Association for Language Teaching.* Retrieved Septiembre 26, 2013, from The Language Teacher - An Interview with Ulla Connor: http://jalt-publications.org/tlt/articles/2122-interview-ulla-connor

Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly , 25* (2), 279-295.

Oller, J. W., & Ziahosseiny, S. M. (1970). The Contrastive Analaysis Hypothesis and Spelling Errors. *Language Learning , 20* (2), 183-189.

Perrenoud, P. (2004). Obtener éxito en la escuela: !Todo el curriculum, nada más que el curriculum! *Reflexiones Pedagógicas* (22), 35-45.

Powell, G. (1998). *Linguistics department of Lancashire University.* Retrieved Septiembre 24, 2013, from http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile33powell.pdf

Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix.* Cambridge: Cambridge University Press.

Srichanyachon, N. (2011). A Comparative Study Of Three Revision Methods In EFL Writing. *The 2011 Barcelona European Academic Conference*, (pp. 409-416). Barcelona.

Zamel, V. (1982). Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly , 16* (2), 195-209.