

TRANSFERENCIA DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA DE LENGUA MATERNA A LENGUA EXTRANJERA

VIRNA FERRARI

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

El presente estudio tuvo por objetivo determinar las estrategias utilizadas por hablantes nativos de español al escribir textos en su lengua materna (LM) y en inglés como lengua extranjera (LE) y las características de los productos (textos) de esos procesos de escritura. La muestra estuvo conformada por nueve sujetos con nivel de suficiencia en inglés entre intermedio-alto y avanzado, quienes cursaban las asignaturas “Inglés para matemáticos” o “Inglés para arquitectura” en la Universidad Simón Bolívar. Se utilizó la técnica de protocolos orales para determinar las estrategias usadas por los alumnos que conformaron la muestra. Las estrategias usadas por la muestra en cada texto fueron codificadas en base a la taxonomía ad-hoc elaborada por Asención (1999). Adicionalmente, se analizaron los textos utilizando el criterio para evaluación de ejemplares escritos descrito en Chamot y O’Malley (1994). Los resultados demuestran que parece haber transferencia de LM a LE, por lo menos para algunas estrategias de escritura como, por ejemplo, ‘supervisar’ y ‘supervisar con identificación del problema’, entre otras. Por otra parte, también se observan similitudes importantes entre los textos en ambas lenguas, como, por ejemplo, la organización de los mismos.

PALABRAS CLAVE: escritura en lengua materna, escritura en lengua extranjera, transferencia de estrategias

The objective of this research was to identify the strategies used by speakers of Spanish as a first language when writing texts in their mother tongue (L1) and in English as a foreign language (L2), and the characteristics of the products (texts) of those writing processes. The sample was provided by nine subjects of high intermediate to advanced proficiency levels. They were taking the “English for mathematicians” or “English for architecture” courses at Universidad Simón Bolívar. The technique of oral protocols was used to determine the strategies used by the students who produced the sample. The strategies used in each text were coded on the basis of the taxonomy proposed by Asención (1999). Additionally, the texts were analyzed using the criteria for the evaluation of written samples described by Chamot and O’Malley (1994). The results show that there seems to be a certain degree of transfer from L1 to L2, at least for some writing strategies such as ‘monitoring’ and ‘monitoring with problem identification’. On the other

hand, important similarities are observed between the texts in both languages, for example, the organization of the texts.

KEY WORDS: first language writing; foreign language writing; strategy transfer

1. INTRODUCCIÓN

Al revisar el concepto de escritura se observa que existen diversas definiciones de lo que esa destreza realmente es. Cassany (1994) resalta que, a lo largo de la historia, la escritura ha sido definida de distintas maneras. Ha sido considerada como la simple conversión de ideas a símbolos escritos; hoy en día, en su opinión, la escritura es considerada mucho más que eso. Escribir es poder comunicar coherentemente un mensaje por escrito, produciendo textos considerablemente largos sobre un tema determinado. Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en una destreza que capacita a los estudiantes de una lengua para expandir continuamente sus horizontes personales (Hughey, Wormuth, Hatfield y Jacobs 1983).

En cuanto a los usos de la destreza de escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE¹, Raimés (1987) expone seis propósitos que tienen los docentes para enseñarla. El primero es el de reforzar las demás destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita y producción oral). En este caso, los alumnos escriben para consolidar un patrón gramatical o algún patrón presentado previamente de manera oral. El segundo propósito es el de entrenamiento; función muy parecida a la anterior ya que la escritura también es usada para ayudar a reforzar las otras destrezas. La diferencia está en que a los alumnos se les presentan patrones retóricos y lingüísticos que se suponen nuevos para ellos y se les induce a practicar el uso de los mismos. La longitud de las unidades de discurso que se manejan con el propósito de entrenamiento es mayor ya que no se limita al nivel de oraciones sino que incluye textos completos. El tercer propósito de la escritura es la imitación, a través de la cual los alumnos siguen modelos cuidadosamente seleccionados para familiarizarse con formas retóricas y sintácticas. En las tres funciones de la escritura arriba expuestas, se enfatiza la exactitud gramatical y el producto final, es decir, el texto. En un cuarto propósito, que es la comunicación, los docentes pasan de realzar la exactitud gramatical y el producto final al conocimiento de la gran importancia del propósito del autor y de la audiencia a quien se dirige el texto escrito. Los alumnos deben escribir textos con el fin de comunicar ideas o eventos. Por ejemplo, un artículo para una revista acerca de un tópico asignado. Un quinto propósito es desarrollar fluidez al escribir. Para esto, los profesores utilizan la escritura como un ejercicio para generar y descubrir ideas. Los estudiantes deben concentrarse en las

¹ En el presente trabajo se ha obviado la diferencia que hacen los investigadores entre lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2). Solo se utiliza el término lengua extranjera aun cuando las referencias originales hubieran utilizado el término segunda lengua.

ideas a desarrollar y no en la mecánica de la lengua. Ejemplos de ejercicios son la escritura de diarios y composiciones con tópicos libres. Por último, la escritura es usada para aprender. En este sexto propósito, todas las actividades de escritura son vistas como una manera de dominar la lengua y saber más acerca del tema sobre el cual se está escribiendo. El énfasis de este propósito ya no es únicamente la exactitud gramatical, el lector, el escritor o la fluidez, sino que todos los anteriores son tomados en cuenta con el mismo peso. Los ejercicios diseñados cuando la escritura tiene el propósito de aprendizaje tratan de enseñar lengua, patrones retóricos, fluidez, así como también de crear conciencia de la percepción de la audiencia y del propósito; es decir, todo lo que engloban los propósitos anteriores.

En los tres primeros propósitos explicados anteriormente, la escritura es utilizada como un instrumento o herramienta para presentar estructuras lingüísticas, patrones retóricos y para la práctica de la LE. En los tres propósitos siguientes, la escritura tiene fines comunicativos. La escritura asume un papel protagónico convirtiéndose en la destreza a desarrollar. La enseñanza de la escritura se convierte en un fin en sí mismo. Así se crea la necesidad de analizar cuáles son las cosas que hace el escritor para producir un texto que cumpla las funciones comunicativas esperadas.

A través de la historia, el paso de los distintos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras ha producido también una transición de los propósitos que se han asignado a la escritura. Con el advenimiento de los enfoques comunicativos, el énfasis se desplaza para dar a la escritura un lugar preponderante y central por considerar el texto escrito como una forma específica de comunicación que tiene el hablante.

En este sentido, los investigadores de la escritura en LE se han concentrado en una de dos vertientes. Por un lado, están aquellos que estudian los pasos que lleva a cabo el escritor para producir un texto (estrategias) y, por el otro, están quienes se han dedicado a analizar las características de los productos obtenidos por los escritores (textos). Ambos grupos de investigadores se ocupan fundamentalmente de la comparación, ya sea entre los procesos o entre los productos de escritura de la LM y la LE.

Las diversas investigaciones que se centran en las estrategias utilizadas por los escritores han producido resultados disímiles que llevan a tres posiciones diferentes con respecto a la relación entre las estrategias utilizadas en LM y las empleadas en LE. Estas posiciones pueden resumirse así:

1. Autores que consideran que no existe relación alguna entre las estrategias empleadas por un escritor cuando escribe en su LM y las que emplea cuando lo hace en LE (Connor 1987, Kaplan 1979, 1984, 1987).
2. Autores que consideran que las estrategias que utilizan los escritores al escribir en su LM son las mismas que las que utilizan al hacerlo en LE, es decir, son transferidas (Arndt 1987, Cumming 1989, Jones y Tetroe 1987, Morris 2002 y Valdés, Haro y Echevarriarza 1992).

3. Autores que consideran que la transferencia de estrategias es posible pero, para que pueda ocurrir, los escritores deben alcanzar previamente un nivel mínimo de competencia lingüística en la LE (Eisterhold, Carrell, Silberstein, Kroll y Kuehn 1990, Sasaki y Hirose 1996 y Whalen y Ménard 1995).

En cuanto a las investigaciones que se centran en los textos producidos al escribir o bien en LM o en la LE, la conclusión sería que la relación entre ellos está dada por el tipo de texto que se escriba. Los textos con carga cultural elevada escritos en LE serán más exitosos cuanto más se parezcan las culturas de la LM y la LE.

En este sentido, el presente trabajo enfoca la cultura subyacente a los textos académicos técnico-científicos, no como culturas de los pueblos cuyas lenguas son disímiles (español-inglés), sino como pertenecientes a una misma cultura, la “cultura” científica. Cabe destacar que no hay desacuerdo entre quienes estudian los textos académicos técnico-científicos en distintas lenguas en cuanto a cuáles son las características deseables en estos textos (Horowitz 1986, Reyes 1992, entre otros).

El interés en la temática de la escritura en LE comienza cuando a la autora se le asigna el curso “Inglés para matemáticos” del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Uno de los objetivos del curso es que los estudiantes logren escribir textos académicos en inglés. Al comienzo de este curso se aplican pruebas de tipo diagnóstico de escritura en inglés (LE). Los resultados de esas pruebas demuestran que la mayoría de los estudiantes presenta problemas de escritura en LE. Cabe destacar que estas fallas que se observan en los estudiantes de inglés para matemáticas en la Universidad Simón Bolívar, no son exclusivas de esta población, como lo evidencia Asención (1999). Esta autora expone la preocupación expresada por los profesores de diferentes asignaturas cursadas por estudiantes durante su formación en institutos y universidades que enseñan inglés como LE, con respecto a la falta de habilidad por parte de estos estudiantes para escribir en LE reportes, textos escritos, composiciones y tareas relacionadas con las asignaturas en LE.

Considerando que las investigaciones previas no arrojan resultados concluyentes en cuanto a la relación existente entre los procesos y productos de escritura en LM y LE y que es necesario comprender mejor el problema para poder llegar a proponer algún tipo de intervención pedagógica para su solución, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias que emplean estudiantes hablantes nativos de español al escribir textos en LM y en inglés como LE? y ¿Cómo se comparan los productos (textos) de esos procesos de escritura?

Para dar respuesta a las interrogantes anteriores, se proponen los objetivos que se indican a continuación.

Objetivos del estudio

1. Determinar la relación que existe entre las estrategias utilizadas por estudiantes hablantes nativos de español al escribir textos en su LM y las que utilizan al escribir en inglés como LE.

- 1.1 Determinar las estrategias utilizadas por los estudiantes al escribir en su lengua materna, español.
 - 1.2 Determinar las estrategias utilizadas por los estudiantes al escribir en lengua extranjera, inglés.
 - 1.3 Determinar si existe algún grado de afinidad entre las estrategias utilizadas por los estudiantes al escribir en su lengua materna, español, y al hacerlo en lengua extranjera, inglés.
2. Comparar las características de los productos (textos) de esos procesos de escritura.
 - 2.1 Analizar las características de los textos producidos por los estudiantes en su lengua materna, español.
 - 2.2 Analizar las características de los textos producidos por los estudiantes en lengua extranjera, inglés.
 - 2.3 Establecer si existe algún grado de afinidad entre los textos producidos en lengua materna, español, y los escritos en lengua extranjera, inglés.

2. RELACIÓN ENTRE LA ESCRITURA EN LENGUA MATERNA Y LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

Para establecer una comparación entre la producción escrita en LM y la producción escrita en LE, se revisaron los trabajos de varios investigadores, los cuales establecieron las comparaciones en función de los siguientes aspectos: primero, los productos o los patrones retóricos empleados por los escritores (Atkinson y Ramanathan 1995, Connor 1987, Edelsky 1982, Eisterhold, Carrell, Silberstein, Kroll y Kuehn 1990, Kaplan 1979, 1984, 1987; entre otros) y segundo, las estrategias seguidas o los procesos ejecutados por los sujetos al escribir textos en LM y LE (Friedlander 1990, Jones y Tetroe 1987, Leki 1996, Matsuda 1999, Sasaki y Hirose 1996, Sparks y Ganschow 1993).

Edelsky (1982) establece diferencias entre interferencia y transferencia. Señala que, cuando la escritura es definida como un proceso lineal compuesto por las etapas de pre-escritura, escritura y re-escritura, y las destrezas y las habilidades de escritura en la LM son vistas como una fuente potencial de interferencia en la adquisición de estrategias de escritura en una LE, un sujeto que ha aprendido a escribir en LM es visto como un portador de barreras en el aprendizaje de la escritura en una LE. Esto, debido a que, según esa visión, las estrategias adquiridas en LM (las cuales son vistas como entes aislados en relación con las estrategias correspondientes a la escritura en LE) serán aplicadas en la construcción de cualquier texto sin importar el contexto en el cual este se esté escribiendo. Por el contrario, cuando la escritura es vista como la interacción de sistemas usados en la construcción de un texto y el saber escribir en LM significa saber usar estos sistemas de acuerdo con las intenciones del escritor, lo que el sujeto sabe de escritura en LM es aplicado, es decir, transferido, a la escritura en una LE en lugar de interferir con ese proceso.

Edelsky (1982) compara textos en inglés y en español producidos por nueve niños cursantes de primero, segundo y tercer grado en una escuela bilingüe de un pequeño distrito semi-rural, en el cual la mayoría de los niños eran hijos de granjeros inmigrantes. Estos textos recolectados de los ejercicios de escritura que estos niños hacían corrientemente en el salón de clases fueron tomados durante cuatro momentos diferentes durante el año escolar. Se encuentran semejanzas y diferencias entre los textos y se concluye que, a pesar de las diferencias aparentes, se puede inferir que algunos procesos de LM subyacentes han sido usados en la elaboración de los textos en LE. Según la investigadora, lejos de interferir con la escritura en una LE, lo que un escritor sabe sobre la escritura en la LM es una base para la formulación de nuevas hipótesis.

Kaplan (1987) dice haber observado que los estudiantes en los programas de inglés como segunda lengua que logran llegar al nivel de suficiencia en inglés necesario para escribir textos, componen textos diferentes en muchos aspectos importantes a los escritos por estudiantes de inglés como primera lengua. Sin embargo, resalta que las diferencias importantes, a su juicio, no ocurren en el nivel de oración sino en el nivel retórico, que para el investigador es el nivel de organización del texto. Según Kaplan, cualquier persona en su LM tiene a su disposición varias formas por medio de las cuales puede expresar la misma idea. La selección de las posibilidades más apropiadas a la situación se hace de acuerdo con los esquemas sociales que ese sujeto posee. Para un hablante de una LE, ese esquema no está disponible o, por lo menos, no en su totalidad.

Connor (1987) también compara textos argumentativos. En su estudio, selecciona diez composiciones de escritores de Finlandia, Alemania, Estados Unidos e Inglaterra y las analiza sobre la base de las razones que los autores tienen para seleccionar las ideas y de cómo esas ideas son presentadas. Entre sus descubrimientos está el hecho de que el 100% de los escritores eficientes de todas las nacionalidades, con excepción de los alemanes, utilizan la estructura de "situación + problema + solución + evaluación". Entre los escritores menos eficientes, se encontró que un alto porcentaje de sujetos estadounidenses y británicos escribieron su párrafo de la manera anteriormente expuesta, mientras que en el grupo de los finlandeses y los alemanes poco eficientes, el porcentaje de sujetos que utilizó ese patrón fue de solo el 17%. En opinión de Connor, para aclarar las razones por las cuales se encontró esta diferencia intercultural es necesario hacer otros estudios con muestras compuestas por un mayor número de sujetos y por tanto más representativas. En cuanto a la audiencia, no parecía haber diferencias interculturales para todos los sujetos sin distinción del país del cual provenían. Parecía estar claro que el hecho de estar conscientes de la audiencia era aval del éxito que tendría su composición.

Basados en varios estudios que indican que el éxito académico de los escritores de inglés como LE pudiera estar negativamente afectado por la aplicación de prácticas pedagógicas de escritura en LM (Inghilleri 1989, Land y Whitley 1989, Santos 1992, Scollon 1991 y Silva 1993a, 1993b, todos en Atkinson y Ramanathan 1995), Atkinson y Ramanathan (1995) se ven motivados a realizar una investigación en la que se analizan textos escritos por los sujetos y notas tomadas sobre observaciones

hechas a profesores, durante las clases en dos programas de enseñanza de la escritura en universidades en los Estados Unidos de Norteamérica: ELP (Programa de Enseñanza del Inglés), por el cual pasan antes de comenzar el UCP (Programa Universitario de Composición).

Los resultados revelan que las composiciones del grupo de nativos difieren de las de los no nativos y que las prácticas en los salones de clases de ambos programas difieren muy ampliamente. Estas diferencias entre los métodos de enseñanza, en opinión de los investigadores, tienen efectos negativos potenciales sobre la escritura producida por los estudiantes. Estas diferencias no serían un problema para los estudiantes de inglés como una LE de no ser porque el programa UCP presupone que ellos poseen conocimientos culturales que los nativos tienen sobre la LM y de los cuales estos alumnos, por no ser nativos, carecen. Es decir, los investigadores establecen que los escritores de inglés como LM tendrían ventaja sobre los escritores de inglés como LE por poseer conocimientos culturales que los programas universitarios presuponen que ambas categorías de estudiantes poseen, sin considerar que ambas poblaciones son absolutamente diferentes.

Eisterhold, Carrell, Silberstein, Kroll y Kuehn (1990) examinan las habilidades de escritura y lectura tanto en LM como en LE en 105 adultos, 48 de ellos con el chino como primera lengua y 57 que hablan japonés como primera lengua. El nivel de suficiencia de inglés de la muestra objeto de estudio variaba entre intermedio bajo y avanzado según una prueba TOEFL. El objetivo de los investigadores es determinar la existencia de una relación entre la LM y la LE, llamada 'transferencia interlingual' o entre lenguas y/o la existencia de una transferencia entre modalidades (lectura y escritura) llamada 'input intralingual'.

Para estudiar la relación entre escritura en LM y escritura en LE, Eisterhold y colaboradores utilizaron la metodología siguiente: se estudiaron los 105 sujetos mencionados, 72 de los cuales estaban en un programa intensivo de inglés preacadémico y 33 en cursos de composición y escritura básica. Todos los sujetos eran graduados de escuelas secundarias, la mayoría en sus países de origen. El tiempo promedio que estos sujetos habían pasado en los Estados Unidos era 11½ meses, con un rango de un mes a 17 años. Los sujetos escribieron ensayos en LM (japonés y chino) y LE (inglés) que fueron revisados por jueces nativos de las lenguas antes mencionadas. Cada ensayo fue evaluado por dos jueces. Si las diferencias entre las evaluaciones eran grandes, estos ensayos eran revisados por un tercer juez y la evaluación más alta era desechada. Al revisar los resultados obtenidos, se observó una diferencia entre el grupo de chinos y el de japoneses. Esta diferencia tuvo dos posibles explicaciones; una de ellas es que el grado de transferencia varía de acuerdo con la habilidad que los individuos posean en LE. La otra explicación es que las diferencias culturales entre ambos grupos se reflejan en la calidad de sus composiciones. Se concluyó que la transferencia entre la LM y la LE es posible; sin embargo, el patrón y la fuerza de esta transferencia van a variar de acuerdo con los conocimientos previos que los sujetos posean sobre la LM y con otros aspectos de sus conocimientos y experiencias anteriores.

Friedlander (1990), Reyes (1992) y Matsuda (1999), al comparar las estrategias usadas por los sujetos al escribir textos en LM y en LE, piensan que los alumnos serán capaces de planificar más efectivamente y de escribir textos con mejor contenido si se les brinda la posibilidad de planificar en la lengua relacionada culturalmente al tema de la composición. Para comprobar esta hipótesis, Friedlander planteó dos situaciones durante las cuales los sujetos debían expresar todo lo que hacían usando la técnica de protocolos orales. En la primera situación, los alumnos escribieron dos textos: en uno de ellos, los planes serían hechos en la LM y el tópico de la composición estaría relacionado culturalmente con esa lengua y, en el otro, ellos planificarían en LE y el tópico de la composición también estaría relacionado con la LE (condición análoga). En la segunda situación, los alumnos también escribirían dos textos pero esta vez de manera diferente: el primer texto estaría relacionado con la LM y sería planificado en LE y el segundo estaría relacionado con la LE y sería planificado en LM (condición inversa). Los resultados comprueban que los alumnos se benefician cuando los tópicos tienen relación cultural con la lengua en la cual planifican. Es decir, el uso de la LM en el caso del tema que tiene relación con esa lengua es beneficioso en lugar de limitante para la composición.

Con respecto al tópico que tiene relación con la LE, no hubo diferencias significativas entre los que fueron planificados en la LM y los que fueron planeados en la LE. Esto lleva a los investigadores a concluir que, debido a que la experiencia sobre este tópico es adquirida después de la adquisición de la LM y de la LE, los sujetos tienen a su disposición la información en ambas lenguas.

Leki (1996) compara los procesos de escritores en LM y en LE e identifica similitudes y diferencias entre esos procesos en varios estudios. Cumming (1989) y Zamel (1983) explican que un hallazgo importante es que los escritores de LE pueden apoyarse en estrategias que emplean en su LM. Estos autores manifiestan que los escritores eficientes en LM, demuestran tener mayor facilidad para planificar textos a escribir en la LE, también para preocuparse de la esencia del texto, al mismo tiempo que evalúan las posibilidades retóricas que tienen para la composición del texto en LE. Los escritores en una LE tienen acceso a las mismas estrategias que tienen en su LM. Según Cumming (1989), los escritores eficientes en LE parecen funcionar de la misma manera en que funcionan los escritores expertos en LM. Es importante notar que el uso de estas estrategias efectivas parece estar desligado de la habilidad de los escritores en la LE. De allí se podría concluir que los escritores con estrategias eficientes en su LM, aunque con poco conocimiento de la LE, son capaces de escribir textos de calidad. De la misma manera, los escritores no eficientes, aun teniendo gran fluidez en la lengua, no son capaces de decidir cuáles son los procesos de escritura más efectivos. Más aun, el hablar el inglés como LM no garantiza la habilidad de escritura.

Según Jones y Tetroe (1987), estos hallazgos implican que los escritores de una LE no necesitan trabajar más en esa lengua, sino enfatizar el aprendizaje de la escritura, ya que la falta de fluidez en inglés no parece impedir el empleo de estrategias de escritura efectivas. Aun cuando no se sabe a ciencia cierta cuál es la cantidad de LM disponible para escritores en LE, se puede deducir que aquellos escritores que

nunca aprendieron estrategias efectivas de escritura en su LM no tendrán que transferir a la LE (Bereiter y Scardamalia 1987 y Cumming 1989). En opinión de varios autores (Bereiter y Scardamalia 1987 y Jones y Tetroe 1987), una de las diferencias básicas entre los procesos de escritura en LM y en LE es que los escritores de una LE al no poseer un dominio total de esa lengua (a diferencia de los nativos) deben prestar mayor atención a la lengua de la que prestaría un escritor en su LM y esto pudiera coartar el uso de funciones organizativas de mayor rango. En opinión de Jones y Tetroe (1987), esto pudiera explicar el porqué los escritores en LE son capaces de planificar más extensivamente en su LM que en LE. Por otra parte, otras diferencias encontradas por varios autores (Arndt 1987, Bereiter y Scardamalia 1987, Raimés 1985) sugieren que los escritores en LE saben cuál tono quieren darle a sus composiciones; sin embargo, parecen carecer de las herramientas adecuadas para hacerlo. Esto se puede explicar considerando la hipótesis de la memoria de corto plazo que sostiene que en algún momento la memoria pudiera estar tan llena de información que solo permitiría a los escritores recordar la primera parte de sus ideas mientras que la esencia se les escaparía. Esto sugiere que los escritores en LE son capaces de planear más efectivamente, pero no son capaces de llevar esos planes a cabo con la misma facilidad. Otra diferencia entre los procesos es la selección del término apropiado. Mientras que los escritores de LM tienen una gran variedad de opciones en su lengua y para tomar su decisión practican en voz alta, los escritores en LE practican en mucho menor grado, aun cuando en su LM lo hagan con frecuencia. Esto puede deberse a que la falta de resonancia que las palabras en una LE tienen para los escritores les impide practicar para seleccionar la opción adecuada resultando en pérdida de tiempo en la selección del término más apropiado para ese contexto.

Whalen y Ménard (1995) describen un estudio en el que se compararon los procesos cognoscitivos en la producción de textos argumentativos en inglés (LM) y en francés (LE) de un grupo de estudiantes que estaban aprendiendo francés como una LE. Ellos encontraron que el nivel del proceso de discurso en LM y en LE mostraba algunas diferencias significativas, determinadas por las dificultades lingüísticas exigidas por el conocimiento de la LE de los escritores. Eisterhold, Carrell, Silberstein, Kroll y Kuehn (1990) hicieron una investigación sobre la relación entre la lectura y la escritura en LM y en LE. Sus hallazgos indican que las estrategias de escritura pueden transferirse de una lengua a otra. Sin embargo, existe la salvedad de que los modelos de transferencia de estrategias varían dependiendo de cuáles sean la LM y la LE.

Valdés, Haro y Echevarriarza (1992) observaron que la transferencia positiva de la LM juega un papel importante en el desarrollo del proceso de escritura de la LE. Ellas indican que los escritores universitarios de habla inglesa con experiencia son capaces de transferir y utilizar sus habilidades de escritura a una LE, debido a que ya han desarrollado las estrategias necesarias para la organización de información en escritura. También señalan que las estrategias de escritura son claramente transferibles de una lengua bien desarrollada a una LE aprendida en un contexto académico. En su artículo, citan a Cummins quien, según ellas, piensa que los escritores

experimentados poseen una “suficiencia cognitivo-académica subyacente” que no necesita ser readquirida en una LE (Cummins 1981, en Valdés, Haro y Echevarriarza 1992).

Sasaki y Hirose (1996) estudiaron factores que podían influir sobre el proceso de escritura en inglés como LE de estudiantes universitarios japoneses y concluyeron que, en la muestra estudiada, la suficiencia que los sujetos tuvieran en LE era el factor más influyente sobre el proceso de escritura en LE, con un 52% de influencia. El segundo más influyente era la habilidad de escritura en la LM, con un 18%, y el tercero, el metaconocimiento de la LE, con un 11% de influencia.

En cuanto a la influencia que pudieran tener las estrategias de escritura en LM sobre el desarrollo de estrategias en LE, Sasaki y Hirose (1996) encontraron varios factores que pudieran favorecer la hipótesis de transferencia de estrategias de una lengua a otra. El primero de estos aspectos es que los buenos escritores prestaban la misma atención a la organización mientras escribían en LM y en LE; este hecho sugiere, en opinión de los autores, que las estrategias pueden ser transferidas de una lengua a otra. El segundo aspecto es que los escritores eficientes parecen tener la misma fluidez de escritura en LM y en LE, lo cual pudiera ser indicio de que la fluidez en LM está relacionada con la fluidez en LE. El tercer aspecto tiene que ver con el hecho de que la habilidad de escritura en LM y el nivel de conocimientos de la LE no son factores independientes. Esta conclusión surge a raíz de un alto índice de correlación entre ambos factores en la muestra de sujetos tomada para el estudio.

Después de esta revisión, se podría concluir que dada la complejidad del proceso de escritura tanto en LM como en LE, y en vista de los diferentes resultados con respecto a los mismos aspectos obtenidos en diferentes estudios, es bastante difícil tener certeza absoluta en cuanto al hecho de que la habilidad de escritura que un individuo pudiera tener en su LM pueda o no ser transferida a la LE. Una de las posibles causas de las diferencias mostradas en este trabajo pudiera ser la gran diversidad entre las muestras en estos estudios en cuanto a nivel de escolaridad (desde primaria hasta universitaria), LM (entre otras, japonés, chino, francés), culturas y niveles de conocimiento de la LE (principiante hasta avanzado). Debido a la falta de certeza expresada anteriormente, es evidente que hacen falta más estudios.

Transferencia de estrategias de escritura

En la literatura consultada se encontraron pocas definiciones de lo que es transferencia y menos todavía en lo referente a las estrategias de escritura. Una de las pocas definiciones es la de Edelsky (1982), quien dice que, cuando la escritura es vista como la interacción de sistemas usados en la construcción de un texto y el saber escribir en LM significa saber usar estos sistemas de acuerdo con las intenciones del escritor, lo que el sujeto sabe de escritura en LM es aplicado, es decir, transferido, a la escritura en una LE.

Sharwood (1994, en Al-Jumaily 2003) menciona que la definición de transferencia, como ha sido usada en los años 1960 y 1970, se refiere a la influencia de la LM sobre el aprendizaje de otra lengua. También reseña la definición que la palabra

‘transferencia’ tiene para la psicología general y dice que, en este campo, se refiere a los efectos de trasladar elementos de un sistema lingüístico a otro.

Brice y Rivero (1996, en Brice 2000) establecen que la única interacción que puede existir entre lenguas es la transferencia. Para ellos, la transferencia puede ser positiva, cuando una de las lenguas facilita el aprendizaje y producción de otra lengua, y negativa (o interferencia), cuando una lengua no facilita el intercambio de información con la otra lengua.

De las definiciones anteriores se desprende que la transferencia es la influencia que una lengua tiene sobre otra. Sobre la base de lo anteriormente expuesto, para el presente trabajo, la transferencia de estrategias de escritura de LM a LE será definida como el uso y la aplicación de las estrategias de escritura que los sujetos poseen en su lengua materna, español, a la escritura en lengua extranjera, inglés.

Estrategias de escritura

Existen pocas definiciones de las estrategias de escritura en la literatura y la mayoría define las estrategias de aprendizaje en general, mas no las de escritura específicamente. Por ejemplo, Ellis (en Asención 1999) define las estrategias como “procesos internos que explican cómo el aprendiz maneja el insumo lingüístico que recibe (input) y cómo utiliza los recursos del idioma que aprende en la producción de mensajes en la lengua extranjera” (p.13). Todas las definiciones consultadas tienen algo en común: definen las estrategias diciendo que son acciones o conductas. Al llevar estos elementos en común al ámbito de la escritura, se observa que, de manera muy general, podríamos definir las estrategias de escritura como las acciones o conductas que el escritor lleva a cabo para componer un texto. Todos los investigadores han dividido las estrategias de escritura tomando en cuenta las etapas de la producción de un texto escrito: planificar, redactar y examinar.

Entre todos los estudios consultados, la taxonomía de estrategias de escritura más completa y reciente es la reportada por Asención (1999). Para construir una taxonomía, esta autora recoge un listado de estrategias en base a estudios hechos anteriormente, junto con la explicación de lo que cada una de ellas significa. Esta taxonomía fue sometida a un estudio piloto por Asención. Sobre la base de este estudio llevado a cabo en dos estudiantes docentes del séptimo semestre de la mención inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Instituto Pedagógico de Caracas, se eliminaron estrategias que se “solapaban en su descripción” (Asención 1999: 37), se añadieron otras no descritas por los estudios hechos anteriormente y se mejoraron algunas descripciones que podían ser poco precisas o incluso confusas al momento de codificar las estrategias. Una de las características más importantes de esta taxonomía reside en que se utilizó con sujetos similares a los que se estudiaron en la presente investigación; es decir, estudiantes de una carrera universitaria, venezolanos, hispanohablantes y aprendiendo inglés como lengua extranjera. La versión final de esta taxonomía empleada presenta cuarenta estrategias con su correspondiente código y descripción (Anexo 1), a la que se agregó posteriormente una estrategia, “traducción”, como se explica en la sección 3.4.3.

Textos

Los investigadores que estudian la evaluación de los textos se dedican usualmente a revisar cuáles son los parámetros para que un texto pueda ser clasificado como un buen texto. Normalmente, los investigadores clasifican las calidades de lo que los estudiantes de LE producen en tres categorías: básico, intermedio y avanzado. Entre los autores que estudian la escritura, Chamot y O'Malley (1994) produjeron una tabla muy completa y específica de criterios para la evaluación de textos escritos. Estos criterios son sumamente útiles, ya que fueron producidos especialmente para la evaluación de textos escritos en LE; la lista es bastante extensa y completa, y fácil de aplicar y comprender. Es una tabla que contempla cuatro aspectos a ser evaluados: organización, vocabulario y formas de expresión, uso del lenguaje y mecánica del texto escrito. El primer y último aspecto se pueden evaluar de acuerdo con cuatro estándares: avanzado, intermedio, básico alto y básico bajo. Los otros dos tienen solo tres estándares: avanzado, intermedio y básico.

3. EL ESTUDIO

3.1. *Diseño*

El objetivo principal del estudio fue determinar las estrategias utilizadas por estudiantes hablantes nativos de español al escribir textos en su LM y en inglés como LE, y las características de los productos (textos) de esos procesos de escritura. Para lograr este objetivo, se analizaron: a) los procesos llevados a cabo por estudiantes cuya LM es el español, al escribir textos tanto en español (LM) como en inglés (LE), y b) los textos producto de esta actividad. Se consideró que el diseño de investigación más adecuado para este tipo de estudio era el descriptivo y se llevó a cabo por medio del estudio exhaustivo de pocos individuos, lo cual en opinión de varios investigadores (Levine y Reves 1998, Zamel 1983, entre otros) es la manera más adecuada de estudiar la escritura como proceso.

3.2. *Población y muestra de sujetos*

Se decidió trabajar con una muestra de sujetos que tuviera un nivel de suficiencia en inglés mínimo de intermedio-alto. Es importante destacar que no hay alumnos con el nivel de suficiencia en inglés requerido entre los que estudian primer año de ingeniería y ciencias puras, debido a que, al comienzo del curso, se les aplica una prueba de exención a través de la cual se determina quienes no necesitan el curso.

En los programas obligatorios de "Inglés para matemáticos" e "Inglés para arquitectura y urbanismo", sí hay estudiantes con diversos niveles de suficiencia, los cuales se determinan al iniciar el primer trimestre de cualquiera de estos dos programas a través de una prueba diagnóstica que se describe más adelante en la sección "Instrumentos".

La muestra seleccionada quedó conformada por diez estudiantes en total: 7 de inglés para matemáticos: 5 de ellos de sexo masculino y 2 de sexo femenino, y 3 de

arquitectura y urbanismo: 1 de sexo masculino y 2 de sexo femenino. Todos ellos hablantes de español como primera lengua. Uno de estos estudiantes con nivel de suficiencia en inglés “intermedio-alto” y los nueve restantes, “avanzado”, según los resultados de la prueba diagnóstico aplicada.

3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Diagnostic Test for Students of English (DTSE)

Para seleccionar a los sujetos que conformaron la muestra, se utilizó una prueba llamada *Diagnostic Test for Students of English (DTSE)*, diseñada por la Profesora Maud E. de Rondón, del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar en el año 1975. Su finalidad es medir la habilidad para reconocer la adecuada utilización del lenguaje como un todo. Esta prueba está compuesta por 100 ítems, cada uno de ellos debidamente comprobado mediante un análisis de ítems. Es una prueba escrita con preguntas de tipo selección simple. Cada pregunta tiene tres opciones. La prueba está elaborada sobre 100 puntos. Cada pregunta vale 1 punto y se corrige utilizando un factor de corrección, es decir, cada respuesta errada resta medio punto de la suma total (Rondón 1986).

Esta prueba se ha venido aplicando desde el año 1977 con la finalidad de recopilar datos sobre los niveles de clasificación de los alumnos que ingresan a la Universidad Simón Bolívar y ha resultado ser un instrumento útil para este fin (Rondón 1986). En todas las aplicaciones, la DTSE ha resultado una prueba con índices de confiabilidad interna muy elevados (mínimo de $r = .89$). En la última aplicación a 130 sujetos en septiembre de 2002, se calculó adicionalmente el índice de correlación de $r = .859$ con una prueba C (*C-test*). El criterio de clasificación para los diferentes niveles que se usa es el reportado por Rondón (1986: 23).

PORCENTAJE	CLASIFICACIÓN
76 - 100	Avanzado
51 - 75	Intermedio-alto
26 - 50	Intermedio-bajo
01 - 25	Básico

Para asegurar que los sujetos realmente tuvieran como LM el español, se consultaron los datos recabados por el Departamento de Idiomas a través de la encuesta “perfil estudiantil de la cohorte”, diseñada por los Profesores C. Rojas y G. Berrios (2001) del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Esta encuesta recoge numerosos datos, tales como: identificación y experiencias pasadas del sujeto, tipo de colegio y lugar en dónde se encuentra, promedio de notas en bachillerato y en inglés, carrera a la que fueron asignados, autoevaluación de su nivel de inglés y español, maneras de acceso al idioma inglés.

Protocolos orales

Para estudiar el proceso empleado por los sujetos para escribir sus textos se emplearon los análisis de protocolos orales. Los expertos en el estudio de los procesos que lleva a cabo un escritor al producir un texto escrito no han llegado a un consenso en cuanto al uso de esta técnica de recolección de datos. Algunos, como Brand (1987) y Cooper y Holzman (1983), entre otros, piensan que los protocolos orales pudieran reducir la velocidad del procesamiento cognitivo y, por tanto, podrían entorpecer la producción de un texto escrito. Perl (1980) y Cooper y Holzman (1983) explican que no están seguros de la similitud entre los procesos de composición verbal y los de escritura y de la posible interferencia de los primeros con los segundos. Levine y Reves (1998) explican que los sujetos de un estudio pudieran dejar de reportar estrategias que sí utilizan y, en su lugar, reportar algunas que no están usando realmente, y consideran que es problemático decidir si los protocolos orales son descriptores genuinos de los procesos de escritura en los que los sujetos están realmente envueltos.

Por otro lado, algunos de estos mismos investigadores destacan ventajas de la técnica. Por ejemplo, Levine y Reves (1998) resaltan que los datos que emergen cuando se analizan los protocolos orales de los sujetos de un estudio son sumamente útiles. También definen los datos emanados de los protocolos orales como una amplia gama de descripciones dadas espontáneamente y explican que cuando los sujetos comentan sobre las actividades que realizan son probablemente más auténticos y menos sistemáticos que cuando contestan un cuestionario formalmente estructurado. Ericsson y Simon (1980), luego de estudiar lo reportado por Perl (1980) y después de una investigación al respecto, concluyen que el desarrollo del objetivo de una tarea específica no se ve afectado de una manera perceptible cuando los sujetos reportan verbalmente mientras escriben un texto. Solo cuando a estos sujetos se les pide que reporten una información a la que ellos no prestarían mayor importancia normalmente, cambia el desenvolvimiento de la tarea encomendada. Por su parte, Arndt (1987) y Raimés (1985) consideran los protocolos orales tan efectivos para descubrir los procedimientos personales que lleva a cabo un escritor al producir textos escritos, que creen sería un desperdicio no utilizarlos. Skibniewski (1988) concluye que los protocolos orales suministran al investigador los datos más inimaginables y que, por cada página escrita, podría haber veinte páginas de protocolos orales.

Para subsanar las posibles desventajas de la técnica de protocolos orales, se cuidaron al máximo los detalles, así como el no inducir a los sujetos a decir lo que el investigador espera y practicar previamente la técnica de protocolos orales para que los sujetos sepan cómo llevarla a cabo durante su aplicación, entre otros, y, tal como sugieren Levine y Reves (1998), complementando los protocolos orales con el uso de otra técnica, en este caso, el análisis exhaustivo de los textos producidos por los sujetos en cuestión. Se elaboró una tabla donde los codificadores vaciaron los datos en forma de frecuencias de uso. Esta tabla recoge las 40 estrategias reportadas en la taxonomía de estrategias de escritura elaborada por Asención (1999), más la estrategia de traducción incorporada.

Criterio para la evaluación de textos escritos de Chamot y O'Malley

Los textos escritos fueron evaluados utilizando una tabla compuesta por cuatro aspectos a ser evaluados: 1. Organización, es decir, claridad de la línea de pensamientos de un escritor al redactar un texto, expresión fluida, ideas concisas, bien organizadas, con secuencia lógica, coherentes y claramente expresadas y sustentadas. 2. Vocabulario y formas de expresión, comprende el uso y elección de palabras y giros idiomáticos de manera efectiva. 3. Uso del lenguaje, se refiere a cómo y qué tan correctamente el estudiante utiliza las estructuras gramaticales y a qué tipo de estructuras usa, es decir, si son construcciones complejas y efectivas, si los registros son apropiados, y a si hay errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden y función en la oración, artículos, pronombres y preposiciones. 4. Mecánica del texto escrito, dominio que tiene el estudiante de la estructuración de los párrafos, ortografía, puntuación y uso de las mayúsculas. El primer y último aspectos se pueden evaluar de acuerdo a cuatro estándares: avanzado, intermedio, básico alto y básico bajo. Los otros dos tienen solo tres estándares: avanzado, intermedio y básico (Anexo 2). Esta tabla se elaboró utilizando el instrumento producido y utilizado por Chamot y O'Malley (1994: 117).

3.4. *Procedimientos*

3.4.1. Selección de la muestra de sujetos

Los estudiantes de las asignaturas “Inglés para matemáticos I” e “Inglés para arquitectura y urbanismo I” tomaron la prueba DTSE en la primera sesión de clases. Esta prueba fue aplicada en los laboratorios de idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Con la ayuda de la DTSE, se determinó qué estudiantes se clasificarían como “intermedio-alto”, es decir, entre 51 y 75 puntos, o “avanzado”, entre 76 y 100 puntos. Un total de 10 estudiantes entraban en las categorías indicadas. Después de verificar a través de los datos del “perfil estudiantil” que todos los sujetos tenían el español como LM, todos ellos fueron convocados a sesiones en las que se les entrenaría en el uso de la técnica de los protocolos orales. Se convocó a cada estudiante por separado para practicar esta técnica. Esto fue crucial, ya que la autora debía observar si el hecho de verbalizar lo que estaban haciendo de alguna manera entorpecía el proceso cognitivo que los estudiantes llevaban a cabo para resolver la tarea encomendada. Para tal entrenamiento, los estudiantes realizaron un ejercicio de matemáticas y se les pidió que verbalizaran los pasos e ideas que pasaban por sus mentes mientras iban resolviendo el problema. Durante el entrenamiento, se utilizó un grabador con la finalidad de entrenarlos también en el uso de éste, para asegurar así que los sujetos pudieran luego usarlo para grabar los protocolos orales que produjeran al escribir los textos. Se utilizó un ejercicio de matemáticas en este entrenamiento por dos razones. La primera es que Flower y Hayes (1980) y Flower (1993) explican que la escritura y las matemáticas tienen muchos aspectos en común, porque los paralelismos en las actividades cognitivas requeridas para resolver problemas de matemáticas y para escribir un texto son considerables. La segunda es que

una de las limitaciones reconocidas por varios de los investigadores en cuanto al uso de la técnica de los protocolos orales es que el investigador podría inducir a los sujetos a decir lo que se espera de ellos (Ericsson y Simon 1980, Flower y Hayes 1980, Raimés 1985); por eso, no se les entrenó utilizando un ejemplo de escritura.

Uno de los estudiantes reportó continuos problemas para resolver el ejercicio y narrar lo que estaba pensando al mismo tiempo y concluyó que no podía realizar las dos tareas conjuntamente. Se le agradeció su participación y no se le volvió a convocar. Los otros 9 sujetos parecieron estar cómodos durante la realización del ejercicio de matemáticas en conjunto con la verbalización del proceso que llevaban a cabo para resolverlo. En consecuencia, la muestra de sujetos objeto del presente estudio quedó finalmente conformada de la siguiente manera: 7 estudiantes de inglés para matemáticos, 5 de ellos de sexo masculino y 2 de sexo femenino, 1 de nivel "intermedio-alto" y los demás "avanzado" y 1 de sexo masculino y 2 de sexo femenino de inglés para arquitectura y urbanismo, todos ellos de nivel "avanzado". Todos ellos hablantes del español como LM.

3.4.2. Recolección de datos

En general, hubo dos sesiones individuales de escritura, en la primera de las cuales se produjo el texto en LM y en la segunda, el texto en LE. Las sesiones duraban el tiempo que el estudiante considerara necesario. Para cada sesión se pidió a los estudiantes que eligieran la hora y día en que podían asistir. Una vez que llegaba el estudiante citado, se le explicaba la tarea a realizar, se le entregaban las instrucciones por escrito y se le explicaban, se le recordaba lo que se había hecho durante la sesión de entrenamiento y se le pedía que hiciera lo mismo pero esta vez mientras escribía el texto del ejercicio. En general, los sujetos se tomaron entre dos y tres horas para realizar cada texto. Las sesiones estaban separadas por un intervalo de una semana. Los sujetos tenían una grabadora para que pudieran registrar sus protocolos orales. Se decidió dejar trabajar a los estudiantes solos, para que cuando escribieran los textos en ambas lenguas y verbalizaran los procesos que llevaban a cabo, se desarrollaran con más tranquilidad y soltura. Se les aclaró que la investigadora estaba a su disposición en una oficina cercana. La mayoría de los sujetos escribieron el texto en español y una semana después escribieron el texto en inglés. Sin embargo, hubo un estudiante que explicó tener problemas para asistir a dos sesiones de escritura en la oficina de la autora y se le permitió que escribiera ambos textos el mismo día (sujeto 9). Asimismo, hubo un estudiante quien necesitó más de una sesión para escribir cada texto y también se le permitió hacerlo (sujeto 2). Este estudiante tardó tres sesiones de dos horas para escribir el texto en inglés y dos para el de español.

Mientras los sujetos escribían, explicaban los pasos que iban llevando a cabo utilizando la técnica de protocolos orales previamente practicada. Se les explicó que podían utilizar el lenguaje que les resultara más cómodo para la descripción de dichos pasos. La mayoría hizo sus protocolos orales en español al escribir los textos en español y en inglés. Algunos utilizaban una mezcla de ambas lenguas sobre todo cuando leían en voz alta lo que acababan de escribir.

Tópicos de los textos

Los estudiantes que conformaron la muestra del presente estudio escribieron sobre dos tópicos, uno en español y el otro en inglés:

Tópico en español: ¿Qué carrera estudias? Explica tus razones. Para hacer esto deberás escribir un texto tipo ensayo con un mínimo de tres párrafos que argumenten las razones por las cuales tú estudias la carrera que elegiste.

Tópico en inglés: Why did you decide to study at the U.S.B.? Reason your answer. Para hacer esto deberás escribir un texto tipo ensayo con un mínimo de tres párrafos que argumenten las razones por las cuales tú elegiste estudiar en la U.S.B.

3.4.3. Análisis de los datos

Análisis y evaluación de los protocolos orales

Transcripción y codificación de los protocolos orales

La autora procedió a transcribir las grabaciones hechas por los sujetos durante el proceso de escritura de los textos en LM y LE. Se consideró cada una de las palabras, pausas, y/o cualquier otro ruido significativo que pudiera dar un indicio de la estrategia que los estudiantes utilizaban mientras escribían.

Para elevar la confiabilidad del presente estudio, una vez transcritos los protocolos orales, la información que aparecía en estos fue codificada por dos evaluadores para cada lengua, de la siguiente manera. Los protocolos orales producidos por los sujetos cuando redactaron sus textos, tanto en español como en inglés, fueron evaluados por dos jueces individualmente, la autora y otra profesora del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Ambas jueces se reunieron para revisar y discutir la taxonomía de estrategias de escritura y estudiaron la tarea a realizar con cada uno de los protocolos orales. Cada juez codificó los protocolos orales independientemente. Luego, se reunieron para comparar los resultados. Se verificó una coincidencia entre las codificaciones de las jueces de 92% para los protocolos orales en español y un 87,5% para los protocolos orales en inglés. Los casos de no coincidencia fueron resueltos por consenso.

Durante la reunión para la revisión de las codificaciones que los jueces hicieron para los protocolos orales reportados en el proceso de escritura del texto en inglés, acordaron agregar una estrategia a las ya existentes en la taxonomía ad-hoc usada por Asención (1999). Esta estrategia fue “traducción”. El motivo de esta decisión obedece a que varios estudiantes utilizaron esta estrategia, la cual no estaba contemplada dentro de la taxonomía original.

Durante la codificación de los protocolos orales del sujeto 2 al escribir el texto en inglés, ambos jueces hicieron referencia a dudas y dificultades, ya que al describir el proceso que iba realizando, el sujeto parecía estar todo el tiempo hablando sobre el proceso en general, como por ejemplo: “Uno no escribe las ideas todas continuamente, uno después de que escribe una idea y tiene otra en mente, necesita tiempo para lo que les dije anteriormente, realizar este proceso de previamente una

idea que tenía en español, la palabra correcta sería reconstruirla nuevamente para el idioma inglés porque bueno es más o menos sencillo, la gramática de español y del inglés no es la misma". Los jueces encontraron difícil o comprometedor determinar de manera concluyente si el sujeto solo consideraba que las estrategias mencionadas deberían ser usadas o si efectivamente lo que hacía era reportar que estaban siendo usadas por él. La decisión de los jueces fue codificar como utilizadas solo aquellas estrategias que el sujeto decía claramente estar utilizando.

Una vez codificadas las estrategias, los resultados fueron vaciados en una tabla.

3.4.4. Análisis y evaluación de los textos

Todos los textos producidos por los sujetos en español fueron evaluados por tres jueces, todos profesores del departamento de idiomas de la Universidad Simón Bolívar, quienes tienen como LM el español. A su vez, los textos producidos por los sujetos en inglés también fueron evaluados por tres jueces, profesores del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, quienes tienen como LM el inglés.

En entrevistas individuales se entregó a cada uno de los jueces la tabla de criterios para la evaluación de textos escritos de Chamot y O'Malley (1994: 117). También se entregaron fotocopias de los textos a evaluar identificados solo con el número de sujeto asignado a cada estudiante por la autora. Se explicó a cada uno el proceso a seguir para la corrección de los textos en base a los criterios mencionados. Cada juez corrigió los textos individualmente y devolvió las copias con correcciones y anotaciones con respecto a la evaluación de cada uno de los aspectos contemplados en la tabla de criterios entregada.

Luego de revisar los resultados obtenidos de las evaluaciones de los textos, se vaciaron en una tabla para poder comparar lo que cada uno de los jueces observó en cada uno de los textos revisados. Al examinar las evaluaciones que los jueces habían hecho de los textos, se observó que, a pesar de que la escala entregada a ellos para revisar los textos comprendía los aspectos y niveles mencionados en la Tabla 1, en algunas oportunidades los jueces habían evaluado asignando niveles que no existían. Por ejemplo: para los textos en español, el juez 1 evaluó la mecánica de la lengua escrita de un estudiante como intermedio-alto, nivel que, al verificar con la tabla de evaluación, se comprueba que no existe. El juez 2 evaluó el uso de la lengua en varias oportunidades como básico-bajo, criterio que tampoco existe en la escala de Chamot y O'Malley para ese aspecto, mientras el juez 3 evaluó a varios estudiantes como intermedio-avanzado, intermedio-alto e, inclusive, utilizó "intermedio+", niveles también inexistentes en la escala entregada. Lo mismo ocurrió con los jueces que corrigieron los textos en inglés.

Tabla 1
Aspectos y parámetros de la escala utilizada por los jueces

Organización	Vocabulario y formas de expresión	Uso de la lengua	Mecánica del texto escrito
Avanzado	Avanzado	Avanzado	Avanzado
Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Básico-alto	Básico	Básico	Básico-alto
Básico-bajo			Básico-bajo

Para resolver esta situación, se decidió adaptar la escala para que recogiera de forma más coherente las evaluaciones de los jueces. Se tomaron en cuenta los comentarios que los jueces hacían en cada uno de los textos, además de las calificaciones otorgadas finalmente por ellos. Al comprobar que los comentarios coincidían con la descripción dada en la tabla original de criterios, se observó que los casos en que algún juez evaluó como “básico-bajo” o “intermedio-bajo”, esto se podía considerar “básico”; asimismo, los juicios de “básico-alto” se podían catalogar, a través de los comentarios, como “intermedio” y aquellos para los que se había estado usando “intermedio-alto”, “intermedio-avanzado” o “intermedio+” se podían considerar “avanzado”. Así se decidió utilizar solo las categorías avanzado, intermedio y básico para cada uno de los aspectos. Es decir, se eliminaron las categorías básico-bajo y básico-alto para los aspectos que antes las contemplaban, Organización y Mecánica del texto escrito (Anexo 2). Por último, se sacó un promedio de las cuatro evaluaciones otorgadas por los jueces para cada uno de los textos revisados. Se tomó la evaluación que más se repetía y esa fue la definitiva. Por ejemplo: en caso de que las evaluaciones fueran tres intermedios y un básico, el promedio fue intermedio; si fueron tres avanzados y un intermedio, el promedio fue avanzado.

4. RESULTADOS

A continuación, en primer lugar se describen los resultados ordenados según los objetivos generales; luego, se incluye un resumen de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos y, finalmente, se presenta un breve análisis de los resultados.

Resultados obtenidos con respecto al objetivo general 1

Frecuencia de uso de las distintas estrategias

En la Tabla 2 se presentan todos los resultados referentes a las estrategias utilizadas por los sujetos durante el proceso de escritura de los textos en ambas lenguas, ordenando las estrategias según la frecuencia de reportes de uso de mayor a menor frecuencia. Del resumen de la descripción de las estrategias (reflejadas en la Tabla 2) que los sujetos dijeron utilizar durante la escritura de sus textos explicada anteriormente, se desprende que de las 41 estrategias, 35 diferentes fueron usadas por los sujetos, 28 de ellas fueron utilizadas en ambas lenguas, 3 fueron usadas solo al escribir en español y 4 fueron usadas solo al escribir en inglés.

Tabla 2
Estrategias ordenadas según la frecuencia de reportes de uso

Estrategias	Reportes de uso en ambas lenguas	Reportes de uso en español	Sujetos que usaron estrategias en español	Reportes de uso en inglés	Sujetos que usaron estrategias en inglés	Sujetos que usaron estrategias en ambas lenguas	Sujetos que no usaron la estrategia
Supervisar	160	76	1,2,3,4,5,6,7,8,9	84	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,5,6,7,8,9	-
Supervisar con identificación del problema	158	76	1,2,3,4,5,6,7,8,9	82	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,5,6,7,8,9	-
Supervisar con solución de problema	157	75	1,2,3,4,5,6,7,8,9	82	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,5,6,7,8,9	-
Generar ideas	140	68	1,2,3,4,5,6,7,8,9	72	1,2,3,4,5,6,7,8,9	1,2,3,4,5,6,7,8,9	-
Revisar estilo	114	53	1,2,3,4,5,6,7,8,9	61	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,5,6,7,8,9	-
Ensayar	89	37	1,2,3,4,5,6,7	52	1,3,4,5,6,7,9	1,3,4,5,6,7	8
Releer	84	37	1,2,3,4,5,6,7,8,9	47	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,5,6,7,8,9	-
Autoevaluar	65	43	1,2,3,4,5,6,7,8,9	22	1,3,4,5,9	1,3,4,5,9	-
Planificar proceso	58	27	1,2,3,4,5,6,7,8,9	31	1,2,3,4,5,7,8,9	1,2,3,4,5,7,8,9	-
Revisar contenido	53	34	1,2,3,4,5,6,7,8,9	19	1,3,4,5,6,8,9	1,3,4,5,6,8,9	-
Revisar aspectos léxicos	50	17	1,3,4,6,7,8,9	33	1,3,4,5,6,7,8,9	1,3,4,6,7,8,9	2
Escribir en voz alta	49	17	2,6,7	32	3,4,6	6	1,5,8,9
Adequar el registro	43	21	3,4,5,6,7,8,9	22	1,2,4,5,6,8	4,5,6,8	-
Verificar	38	14	1,2,3,4,5,8	24	1,3,4,6,7,8,9	1,3,4,8	-
Utilizar la lengua materna	33	0	-	33	1,2,3,4,5,8,9	-	6,7
Revisar organización	32	23	1,3,4,5,8,9	9	3,4,7,8,9	3,4,8,9	2,6
Revisar puntuación, ortografía y caligrafía	31	10	1,3,4,5,6,7,8	21	3,4,5,8,9	3,4,5,8	2
Utilizar diccionario	25	1	4	24	1,2,3,4,8,9	4	5,6,7
Releer las notas	23	16	1,2,4,5,6,8,9	7	1,8,9	1,8,9	3,7
Tener conciencia de la audiencia	20	11	1,3,5,7,8,9	9	1,2,4,5,6,7,8	1,5,7,8	-
Revisar gramática	20	5	4,6,7,9	15	1,3,4,5,6,7,8,9	4,6,7,9	2
Apartarse del texto	16	10	2,3,6,8	6	2,3,5	2,3	1,4,7,9
Evaluar las ideas	16	12	1,2,3,6,8	4	1,4,5,7	1	9
Leer las instrucciones	12	9	2,3,4,6,7,9	3	1,5,6	6	8
Aplicar reglas	10	0	-	10	5,6,8	-	1,2,3,4,7,9
Formar esquemas	10	6	1,4,5,7,8,9	4	5,7,8,9	5,7,8,9	2,3,6
Evadir	10	0	-	10	1,3,4,8	-	2,5,6,7,9
Regular las condiciones ambientales	7	7	2,3,4,6	0	-	-	1,5,7,8,9
Tener conciencia del propósito	5	3	2,9	2	1,5	-	3,4,6,7,8
Traducir	5	0	-	5	2,3,9	-	1,4,5,6,7,8
Continuar	4	2	8,9	2	6,9	9	1,2,3,4,5,7
Hacer versiones	4	2	8,9	2	8,9	8,9	1,2,3,4,5,6,7
Adaptar	3	2	2,9	1	5	-	1,3,4,6,7,8
Tener conciencia de las emociones	3	3	1,2,7	0	-	-	3,4,5,6,8,9
Resumir información escrita	2	2	1	0	-	-	2,3,4,5,6,7,8,9
Preguntar	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Graficar	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Relacionar el texto	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Relacionar con experiencia de escritura	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Utilizar símbolos gráficos	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Dar un título	0	0	-	0	-	-	1,2,3,4,5,6,7,8,9

De las 31 estrategias reportadas durante el proceso de composición en español, 9 fueron usadas por todos los estudiantes, 5 por siete de los nueve sujetos, 5 más fueron usadas por seis estudiantes, 1 por cinco sujetos, 3 por cuatro estudiantes, 2 por tres sujetos, 4 por dos y 2 por un solo estudiante. De las 32 estrategias reportadas durante el proceso de escritura del texto en inglés, 1 fue usada por todos los sujetos, 8 fueron reportadas por ocho de los nueve estudiantes, 5 por siete de los sujetos, 2 por seis estudiantes, 3 por cinco sujetos, 3 por cuatro sujetos, 6 por tres estudiantes, 3 por dos y 1 por un estudiante. En general, se observa que las cinco estrategias más usadas durante el proceso de escritura de los textos en ambas lenguas son las mismas: “supervisar”, “supervisar con identificación de problema”, “supervisar con solución de problema”, “generar ideas” y “revisar estilo”.

Uso de estrategias por sujeto

En la Tabla 3, se presenta la frecuencia de uso de las estrategias de escritura en español e inglés por parte de cada sujeto. A continuación, se encuentra una descripción de cómo los sujetos reportaron haber empleado las distintas estrategias para la redacción de los textos. Resumiendo los datos expuestos, se puede observar que los sujetos utilizaron entre 22 y 27 estrategias diferentes. Durante el proceso de composición del texto en español, los sujetos reportaron usar entre 17 y 21 estrategias; mientras que al escribir el texto en inglés, la mayoría de los sujetos (ocho de nueve) reportó usar entre 17 y 23 estrategias. La excepción fue el sujeto 2, quien reportó el uso de solo 8 estrategias durante el proceso de escritura del texto en inglés. Cabe recordar que la codificación de los protocolos orales de este sujeto fue problemática.

Tabla 3
Frecuencia de uso de las estrategias de escritura en español (Esp) e inglés (Ing)
por parte de cada sujeto*

Estrategia	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5		Sujeto 6		Sujeto 7		Sujeto 8		Sujeto 9		
	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	Esp	Ing	
Adaptar			1							1								1	
Adecuar el registro		2		1	2		8	6	2	5	1	3	1		2	5	5		
Apartarse del texto			3	1	3	2				3	3				1				
Aplicar reglas										4		1				5			
Autoevaluar	4	7	6		3	3	4	5	2	6	9		5		4		6	1	
Tener conciencia de la audiencia	1	1		1	2			1	2	2		1	1	1	3	2	2		
Regular las condiciones ambientales			3		1		1				2								
Tener conciencia del propósito		1	2							1								1	
Continuar											1				1			1	1
Utilizar el diccionario		5		3		3	1	4								5			4
Tener conciencia de las emociones	1		1										1						
Ensayar	7	6	5		7	25	5	3	2	2	9	10	2	5					1
Escribir en voz alta			1			20		2			6	10	10						
Formar esquema	1						1		1	1			1	1	1	1	1	1	1
Evadir		2				2		2								4			
Evaluar las ideas	4	1	2		2			1		1	1			1	3				
Generar ideas	11	4	9	1	5	29	3	8	8	5	10	9	15	6	2	5	5	5	
Graficar																			
Utilizar la LM		2		2		14		3		4							1		7
Leer las instrucciones		1	4		1		1			1	1	1	1					1	
Planificar el proceso	3	3	3	1	4	11	4	3	2	4	3		3	3	2	2	3	4	
Preguntar																			
Relacionar el texto																			
Releer	5	9	4		6	19	10	2	5	7	1	2	1	1	4	6	1	1	
Releer las notas	5	4	2				3		1		1				3	2	1	1	
Relacionar con experiencia de escritura																			
Resumir información escrita	2																		
Revisar contenido	2	3	4		4	6	8	2	4	1	2	3	2		5	2	3	2	
Revisar estilo	4	16	2		5	10	12	7	4	10	9	7	9	1	6	8	2	2	
Revisar gramática		3				2	1	1		3	1	1	2	1		2	1	2	

Revisar aspectos léxicos	1	2			2	3	5	10		4	4	1	2	2	2	9	1	2
Revisar organización	1				2	3	7	2	6					1	3	2	4	1
Revisar puntuación, ortografía y caligrafía	1				1	9	1	3	2	3	2		1		2	3		3
Utilizar símbolos gráficos																		
Supervisar	8	11	2		14	14	16	11	5	10	9	11	6	3	9	15	7	9
Supervisar/ identificar el problema	8	10	2		14	14	16	10	5	10	9	11	6	3	9	15	7	9
Supervisar/ solucionar el problema	8	10	2		13	14	16	10	5	10	9	11	6	3	9	15	7	9
Dar un título																		
Verificar	1	2	1		2	5	2	3	5			3		2	3	7		2
Hacer versiones															1	1	1	1
Traducir				2		2												1
TOTALES	78	105	59	12	93	210	125	99	61	98	92	86	75	34	75	117	61	69

* Los números en la tabla indican el número de veces que el sujeto reportó utilizar la estrategia.

Resultados relacionados con el objetivo general 2

Promedios de calificaciones obtenidas en los textos en ambas lenguas

En la Tabla 4, se presentan los promedios de las calificaciones de los textos de cada sujeto en español e inglés.

Tabla 4
Promedios de las calificaciones en los textos escritos por cada sujeto en español e inglés

Sujetos	Promedio español	Promedio inglés
(1)	Avanzado	Intermedio
(2)	Intermedio	Intermedio
(3)	Intermedio	Intermedio
(4)	Avanzado	Intermedio
(5)	Intermedio	Intermedio
(6)	Intermedio	Intermedio
(7)	Avanzado	Avanzado
(8)	Avanzado	Intermedio
(9)	Avanzado	Avanzado

Seguidamente, se describen los promedios de los resultados que se obtuvieron de las calificaciones otorgadas por los jueces a los textos escritos en ambas lenguas. Es importante destacar que en ninguno de los casos hubo diferencias importantes en los promedios de las evaluaciones obtenidas por los sujetos en cada lengua. Por ejemplo, el sujeto 1 obtuvo "avanzado" en el texto en español e "intermedio" en el texto en inglés; el sujeto 5 obtuvo "intermedio" para ambos textos y el sujeto 9 obtuvo "avanzado" también para ambos textos.

Además, se observó lo siguiente: seis de nueve estudiantes obtuvieron la misma calificación en los textos escritos en ambas lenguas; a saber, cuatro estudiantes (2, 3, 5 y 6) obtuvieron "intermedio" para ambos textos y dos (7 y 9) "avanzado". Tres de nueve sujetos (1, 4 y 8) obtuvieron "avanzado" para el texto en español e "intermedio" para el escrito en inglés, es decir, mejor calificación en español que en inglés.

Calificaciones obtenidas en los aspectos evaluados en los textos escritos en ambas lenguas

En la Tabla 5, se presentan las calificaciones finales otorgadas por los jueces para cada uno de los aspectos evaluados en los textos de cada sujeto en español e inglés, a saber: organización, formas de vocabulario y expresión, uso de la lengua y mecánica de la lengua escrita.

A continuación, se presenta una descripción de las calificaciones otorgadas por los jueces a los sujetos del presente estudio para cada uno de los aspectos evaluados en los textos en español e inglés. Es importante destacar que en ninguno de los casos hubo diferencias importantes en las evaluaciones obtenidas por los sujetos en los distintos aspectos.

Al considerar los cuatro aspectos que se revisaron en ambos textos, se observó que hubo tres sujetos (2, 5 y 7) que obtuvieron la misma calificación en inglés y en español en cada uno de los cuatro aspectos evaluados: organización, formas de vocabulario y expresión, uso de la lengua y mecánica de la lengua escrita. Otros tres sujetos (3, 6 y 9) recibieron la misma calificación en los textos escritos en inglés y en español en tres de los aspectos evaluados. Otro estudiante (1) obtuvo la misma calificación para dos de los cuatro aspectos evaluados en los textos escritos en ambas lenguas. Hubo un sujeto (8) que recibió la misma calificación en solo uno de los cuatro aspectos evaluados en los textos escritos en ambas lenguas. Por último, el sujeto 4 no obtuvo la misma calificación en aspecto alguno de los cuatro evaluados para los textos escritos en ambas lenguas.

Para el aspecto "organización", se observó que, tanto en español como en inglés, seis de nueve sujetos obtuvieron la calificación de "avanzado" mientras que los tres restantes obtuvieron "intermedio". En el caso del aspecto "formas de vocabulario y expresión", se observó que, en español, cuatro de nueve sujetos obtuvieron "avanzado" y los cinco restantes fueron calificados como "intermedio". En los textos en inglés, un sujeto obtuvo "avanzado", siete alcanzaron "intermedio" y uno alcanzó "básico".

En cuanto al aspecto “uso de la lengua”, cinco sujetos obtuvieron “avanzado” y los otros cuatro lograron “intermedio”. Mientras que para el texto en inglés, dos sujetos obtuvieron “avanzado” y los siete restantes lograron “intermedio”. En el caso del aspecto “mecánica de la lengua escrita”, cinco estudiantes fueron calificados como “avanzado” y los cuatro restantes lograron “intermedio”. En los textos en inglés, tres sujetos obtuvieron “avanzado” y los otros seis alcanzaron “intermedio”.

Igual que con los promedios de calificaciones para los textos, en los casos en que la calificación otorgada por los jueces para alguno de los aspectos fue desigual entre el texto escrito en español y el escrito en inglés, la diferencia era solo de un nivel, es decir, entre “avanzado” e “intermedio” o entre “intermedio” y “básico”. No hubo diferencias notorias, o sea, ninguno varió entre “avanzado” y “básico”. Ejemplos de las diferencias mencionadas son: el sujeto 1 obtuvo para el aspecto uso de la lengua “avanzado” en el texto en español e “intermedio” para el texto en inglés. El sujeto 3 obtuvo para el aspecto organización “intermedio” para el texto en español y “avanzado” para el texto en inglés. El sujeto 6 fue calificado como “intermedio” en el texto en español y “básico” en el texto en inglés para el aspecto formas de “vocabulario y expresión”.

Un resumen de la evaluación por aspectos evidencia que coincide el 67% de las calificaciones otorgadas por los jueces para los distintos aspectos evaluados en español y en inglés. El 27% de las calificaciones fueron mejores en el texto escrito en español. Por último, en el 5,5% las calificaciones fueron mejores en el texto escrito en inglés.

Tabla 5
Calificaciones finales para cada uno de los aspectos evaluados en los textos de cada sujeto en español e inglés

Estudiantes	Aspectos evaluados	Calificación en español	Calificación en inglés
(1)	Organización	Avanzado	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Intermedio	Intermedio
	Uso de la lengua	Avanzado	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Avanzado	Intermedio
(2)	Organización	Intermedio	Intermedio
	Formas de vocabulario y expresión	Intermedio	Intermedio
	Uso de la lengua	Intermedio	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Intermedio	Intermedio
(3)	Organización	Intermedio	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Intermedio	Intermedio
	Uso de la lengua	Intermedio	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Intermedio	Intermedio
(4)	Organización	Avanzado	Intermedio
	Formas de vocabulario y expresión	Avanzado	Intermedio

	Uso de la lengua	Avanzado	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Intermedio	Avanzado
(5)	Organización	Avanzado	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Intermedio	Intermedio
	Uso de la lengua	Intermedio	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Intermedio	Intermedio
(6)	Organización	Intermedio	Intermedio
	Formas de vocabulario y expresión	Intermedio	Básico
	Uso de la lengua	Intermedio	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Intermedio	Intermedio
(7)	Organización	Avanzado	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Avanzado	Avanzado
	Uso de la lengua	Avanzado	Avanzado
	Mecánica de la lengua escrita	Avanzado	Avanzado
(8)	Organización	Avanzado	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Avanzado	Intermedio
	Uso de la lengua	Avanzado	Intermedio
	Mecánica de la lengua escrita	Avanzado	Intermedio
(9)	Organización	Avanzado	Avanzado
	Formas de vocabulario y expresión	Avanzado	Intermedio
	Uso de la lengua	Avanzado	Avanzado
	Mecánica de la lengua escrita	Avanzado	Avanzado

Resumen de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos

En la Tabla 6, se observan todos los resultados obtenidos durante el estudio, a saber, prueba DTSE (utilizada para medir la habilidad para reconocer la adecuada utilización del lenguaje como un todo), cantidad de estrategias usadas para escribir el texto en español, cantidad de estrategias usadas para escribir el texto en inglés, cantidad de estrategias comunes a ambas lenguas, promedio obtenido en el texto escrito en español y promedio obtenido en el texto escrito en inglés.

Tabla 6
Resultados obtenidos por los estudiantes en los diferentes instrumentos

Sujetos	Resultados prueba DTSE (100 Pts)	Cantidad de estrategias usadas en español	Cantidad de estrategias usadas en inglés	Cantidad de estrategias comunes a ambas lenguas	Promedio obtenido en texto escrito en español	Promedio obtenido en texto escrito en inglés
1	77,5	20	22	15	Avanzado	Intermedio
2	71,5	20	8	3	Intermedio	Intermedio
3	85	20	21	15	Intermedio	Intermedio

4	93	21	22	17	Avanzado	Intermedio
5	90	17	23	14	Intermedio	Intermedio
6	91	20	17	13	Intermedio	Intermedio
7	98,5	19	15	12	Avanzado	Avanzado
8	98	21	22	17	Avanzado	Intermedio
9	98,5	21	22	16	Avanzado	Avanzado

Como se ve en la Tabla 6, al escribir el texto en español todos los sujetos parecen ser bastante estratégicos, ya que de 41 estrategias que recoge la taxonomía usada en el presente estudio, todos reportaron usar entre 17 y 21. Durante el proceso de escritura del texto en inglés, la situación no fue muy diferente. Ocho de nueve sujetos reportaron usar entre 15 y 23 estrategias. El sujeto restante solo dijo usar 8. Sin embargo, es importante recordar que este estudiante (sujeto 2) pareció tener problemas al reportar las estrategias usadas durante el proceso de escritura del texto en inglés. En cuanto a las estrategias comunes a ambas lenguas, ocho de los nueve sujetos reportaron usar entre 12 y 17 estrategias al escribir los textos en ambas lenguas. El sujeto 2 de nuevo fue la excepción a la regla. Con respecto a los promedios de los textos escritos en inglés y español, seis de nueve sujetos obtuvieron el mismo promedio para ambos textos, mientras que los tres restantes obtuvieron mejores calificaciones en español.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se puede considerar que los sujetos fueron bastante estratégicos, tanto al escribir en español como al escribir en inglés. En general, utilizaron un mínimo de 17 estrategias al escribir en cualquiera de las dos lenguas y hasta un máximo de 23 estrategias. La excepción fue el sujeto 2, quien reportó el uso de solo 8 estrategias durante el proceso de escritura del texto en inglés.

Las estrategias “graficar”, “preguntar”, “relacionar con el texto”, “relacionar con experiencia de escritura”, “utilizar símbolos gráficos” y “dar un título” no fueron empleadas. Analizando la naturaleza de las tareas que les fueron asignadas a los sujetos en español y en inglés: escribir ensayos de tipo argumentativo sobre tópicos de índole personal (qué carrera estudia y por qué; y por qué decidió estudiar en la Universidad Simón Bolívar) no se encuentra ninguna justificación para que se hubieran necesitado las estrategias “graficar” o “utilizar símbolos gráficos”. Con respecto a “dar título”, se hace evidente el porqué los sujetos no sintieron la necesidad de dar un título a sus composiciones, ya que los tópicos estaban expresados en forma de preguntas: “¿Qué carrera estudias? Explica tus razones” y “Why did you decide to study at the U.S.B.? Reason your answer”, las cuales utilizaron como títulos y para construir sus textos en forma de respuesta.

Al observar tres de las cuatro estrategias que fueron usadas solo en inglés, a saber, “utilizar la LM”, “traducir” y “evadir” y, debido a que la LM de los sujetos del presente estudio es español, se puede fácilmente inferir que todas ellas pueden

no ser igualmente necesarias para escribir en LE y en LM. Es obvio que “utilizar la LM” y “traducir” son estrategias que aplican solo cuando se escribe un texto en LE. En cuanto a la estrategia “evadir”, se observa que, ya que está ligada al nivel de suficiencia de la lengua en la que se escribe (cuanto mejor sea el nivel de suficiencia en la lengua en que se escribe, menor será la necesidad de “evadir”) y que los sujetos no son bilingües y, por tanto, su nivel de suficiencia en LE es menor que el que tienen en LM, es lógico que esa estrategia les fuera necesaria al escribir en LE.

En cuanto a los productos obtenidos por los sujetos del presente estudio, estos fueron de buena calidad, ya que la calificación mínima global obtenida por un estudiante fue “intermedio”. La mayoría de los sujetos obtuvieron la misma calificación global para los textos escritos en ambas lenguas, a saber, cuatro estudiantes (2, 3, 5 y 6) obtuvieron “intermedio” para ambos textos y dos (7 y 9) “avanzado”. Tres de los nueve sujetos (1, 4 y 8) obtuvieron “avanzado” para el texto en español e “intermedio” para el escrito en inglés, es decir, mejor calificación en español que en inglés. Estos resultados eran los esperados, tomando en cuenta que la LM de los sujetos del presente estudio es el español.

La mayoría de los sujetos obtuvo productos de calidad similar en ambas lenguas. Seis de nueve sujetos obtuvieron la misma calificación en los textos escritos en ambas lenguas, mientras que los tres restantes lograron mejor nota en español que en inglés. Si establecemos una comparación entre las calificaciones obtenidas en ambos textos, podríamos deducir que, dado que un alto porcentaje de los estudiantes de este estudio obtuvo la misma calificación, las calidades de los textos que ellos produjeron en ambas lenguas son similares.

Aquellos estudiantes que obtuvieron productos de calidades diferentes, lograron una mejor calificación en el texto escrito en español que en el escrito en inglés. Esto era de esperarse al considerar que la LM de los sujetos es el español.

Hubo bastante coincidencia también entre los textos que se evaluaron en inglés y español, tomando en cuenta los aspectos específicos: “organización”, “uso de la lengua”, “formas de vocabulario y expresión” y “mecánica de la lengua escrita”. Para “organización”, siete de los nueve sujetos coincidieron en los resultados obtenidos, uno tuvo mejor evaluación en inglés que en español y el otro tuvo mejor evaluación en español que en inglés. En cuanto a “formas de vocabulario y expresión”, cinco de los nueve sujetos coincidieron en las evaluaciones. Los cuatro restantes obtuvieron mejor calificación en español. En “uso de la lengua”, seis de los nueve estudiantes obtuvieron la misma calificación. Los tres restantes obtuvieron mejor calificación en español. En “mecánica del texto escrito”, seis de los nueve sujetos coincidieron en la calificación. Dos sujetos obtuvieron mejor calificación en español que en inglés y un estudiante obtuvo mejor nota en inglés que en español.

En el aspecto “organización”, la mayoría de los sujetos obtuvo una calificación de “avanzado” en ambas lenguas. En el aspecto “formas de vocabulario y expresión”, la mayoría de los sujetos obtuvo la calificación de “intermedio”. Este fue el único de los cuatro aspectos analizados para el cual algún sujeto obtuvo una calificación de “básico” y esto fue para el texto escrito en inglés. Para los aspectos “mecánica del texto escrito” y “uso de la lengua”, la mayoría alcanzó “avanzado” en

español, mientras que en inglés, la mayoría logró “intermedio”. De nuevo los resultados se ajustan a lo que se esperaba, en el sentido de que tienden a ser mejores los textos en LM que en LE.

El sujeto 2 es un caso que vale la pena analizar, porque durante los protocolos orales del texto escrito en inglés, su comportamiento fue diferente al de los demás sujetos. Los jueces que codificaron sus protocolos orales reportaron que este proceso fue muy difícil. Los protocolos orales de este sujeto se observaron por segunda vez detalladamente para poder describir sus características. Se observó que realmente no pareciera que el sujeto 2 utilizaba la técnica de protocolos orales para reportar los procesos mentales que llevaba a cabo mientras escribía el texto en inglés, sino como un medio de reflexión para expresar las dificultades que para él representaba el proceso de escritura en inglés. Este sujeto hacía numerosas pausas entre las “reflexiones” que verbalizaba. Durante esas pausas se puede presumir que él realmente escribía el texto, sin explicar qué procesos mentales estaba llevando a cabo. Esta hipótesis tomó más fuerza al notar que aproximadamente la cuarta parte de los protocolos orales que este sujeto reporta, la hace cuando dice haber terminado de escribir el texto. Durante todo lo verbalizado a lo largo del proceso de escritura del texto en inglés, hizo numerosas observaciones de que usa más tiempo en inglés que en español, porque el primero es más difícil que el segundo y porque, ya que no es su LM, tiene que traducir sus ideas a esa LE. Dice que la gramática, organización y vocabulario le son más difíciles. Todo el tiempo hace referencia a la diferencia entre los procesos de escritura en LM y LE, enfatizando que los de LE son mucho más problemáticos para él.

6. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Conclusiones y recomendaciones

En el presente estudio se investigó la posibilidad de que exista una relación entre las estrategias que emplean estudiantes hablantes nativos de español al escribir textos en LM y en inglés como LE y se estableció una comparación entre los productos (textos) de esos procesos de escritura. Los resultados obtenidos permiten las siguientes conclusiones:

1. El primer objetivo general del presente estudio fue determinar la relación que existe entre las estrategias utilizadas por estudiantes hablantes nativos de español al escribir textos en su LM y las que utilizan al escribir en inglés como LE. Para lograr este objetivo, se hizo un estudio de tipo descriptivo en el cual se examinaron las estrategias que diez sujetos utilizaron al escribir un texto en español y uno en inglés. Se utilizó la técnica de protocolos orales para recabar la información necesaria y así poder comparar las estrategias usadas por la población. Se observó que sí hay transferencia de estrategias de escritura de LM, español, a LE, inglés, por lo menos para la población estudiada.
2. El segundo objetivo general del presente estudio fue comparar las características de los productos (textos) de esos procesos de escritura. Con este propósito,

los textos escritos fueron revisados por tres lectores expertos en el área y se compararon los resultados obtenidos. Los textos resultaron ser de calidades similares en ambas lenguas.

3. El presente estudio fue diseñado con dos objetivos generales, uno que se refiere a las estrategias (procesos) y otro a los textos (productos) debido a que se consideró la escritura como ambos y no como uno solo de los anteriores. Más aun, los trabajos consultados se dedicaron a estudiar la transferencia de estrategias de escritura considerándola solo como un proceso o como un producto. Los resultados del presente trabajo de investigación arrojan datos que no se hubieran podido conseguir sin la ayuda de ambas visiones, como es el caso del sujeto 2, sobre quien no se hubieran podido establecer conclusiones de no haber sido por el diseño del estudio.
4. Todos los sujetos del presente estudio demostraron ser bastante estratégicos al escribir los textos en español, ya que, de las 41 estrategias que recoge la taxonomía final, todos reportaron usar entre 17 y 21.
5. Casi todos los sujetos (ocho de nueve) del estudio también parecieron ser bastante estratégicos al escribir los textos en inglés, ya que, de las estrategias contenidas en la taxonomía final, reportaron utilizar entre 15 y 23 estrategias.
6. Las cinco estrategias más usadas en la composición de los textos en ambas lenguas fueron las mismas, a saber, “supervisar”, “supervisar con identificación de problema”, “supervisar con solución de problema”, “generar ideas” y “revisar estilo”. Cuatro de ellas tienen que ver con los procesos de revisión del texto escrito. Pareciera que los sujetos de este estudio invierten, en la etapa de revisión, buena parte del tiempo dedicado al proceso de escritura de los textos en ambas lenguas. Los sujetos serían clasificados como “buenos escritores” por Cassany (1989). Según este autor, los buenos escritores pasan más tiempo revisando y puliendo los productos finales. Igualmente, Cassany agrega que las revisiones que los escritores competentes llevan a cabo modifican el contenido del texto, el cómo se expresan las ideas y el orden de las mismas.
7. La mayoría de los sujetos (ocho de nueve) usaron un número bastante elevado de estrategias comunes durante los procesos de escritura de los textos en ambas lenguas, ya que reportaron usar entre 12 y 17 estrategias iguales al escribir los textos en español y en inglés. Esto pareciera indicar que por lo menos algunas de las estrategias sí se transfieren entre lenguas.
8. Algunas estrategias parecerían estar ligadas al nivel de suficiencia de la lengua, lo cual explicaría el uso, con más frecuencia en LE que en LM, de estrategias como “uso del diccionario”, “revisar gramática” y “aplicar reglas”.
9. A través de los textos producidos por los estudiantes en LM, español, se observó que tienen bastante buen nivel de escritura en LM. En los textos escritos en inglés, se evidenció, como era de esperarse siendo ésta la LE, que el nivel estaba un poco por debajo del obtenido para los textos en LM. Sin embargo, los sujetos también tuvieron bastante buen nivel en inglés.

10. Tomando en cuenta: los buenos niveles evidenciados para los textos escritos en ambas lenguas, que las cuatro estrategias más usadas en ambas lenguas son estrategias de revisión y la cantidad de estrategias utilizadas para escribir en ambas lenguas, la autora se atreve a concluir que los sujetos son, en general, buenos escritores tanto en LM como en LE.
11. La técnica de protocolos orales empleada para estudiar los procesos que llevaron a cabo los sujetos al escribir los textos fue realmente útil y proporcionó una amplia e importante gama de datos a la que, de lo contrario, no se podría haber tenido acceso. Todos los sujetos, y en especial el sujeto 2, pudieron ser analizados desde varios puntos de vista, gracias a la existencia de datos adicionales a los protocolos orales, recogidos a través de diversos instrumentos. El conocer los niveles de suficiencia de los sujetos en LE contribuyó al estudio y los datos provenientes de la comparación entre los textos producidos en ambas lenguas fueron claves para complementar el análisis.
12. Los sujetos de este estudio mostraban homogeneidad en el nivel de LE, lo cual no permitió obtener conclusiones más precisas sobre el posible efecto de esta variable en el proceso de transferencia de estrategias de escritura de LM a LE. Se sugiere llevar a cabo estudios con sujetos que tengan diferentes niveles de suficiencia en LE, para contribuir a esclarecer este punto.
13. En cuanto a las implicaciones pedagógicas, si la transferencia de estrategias de una lengua a otra es posible, y tomando en cuenta lo que piensan Kasper (1997) y Zamel (1983), podríamos ayudar a los estudiantes de inglés como LE a escribir mejores textos, haciéndolos conscientes de que, cuando ellos escriben en su LM, lo hacen utilizando ciertas estrategias. Asimismo, se podría destacar cuáles son eficaces y cuáles no lo son, de manera que ellos aplicaran lo que saben en LM a la escritura en LE. También se podría dar cursos de escritura en LE que enfatizaran el uso de estrategias, de manera que los estudiantes utilizaran las mismas que en su LM, para así poder mejorar su escritura en ambas lenguas.

Limitaciones

Debido a la gran cantidad de datos que se obtuvieron por cada sujeto al estudiar el proceso de escritura, especialmente con el uso de la técnica de protocolos orales, la presente investigación se llevó a cabo por medio del estudio exhaustivo de pocos individuos. Lo anterior es una limitación, ya que es difícil obtener conclusiones que, habiendo sido alcanzadas con el estudio de esa pequeña cantidad de sujetos, se puedan generalizar hacia una población mayor.

La autora concuerda con Levine y Reves (1998) en que la técnica de protocolos orales debe ser usada con cautela. Como se recordará, durante el entrenamiento que se dio a los sujetos para utilizar esta técnica, hubo un estudiante que concluyó que le era imposible resolver un problema de matemáticas y verbalizar los pasos que llevaba a cabo al mismo tiempo y, por lo tanto, fue excluido de la muestra de sujetos del presente estudio. Por otra parte, aunque el sujeto 2 durante el entrenamiento no

evidenció ningún problema en la verbalización de los procesos llevados a cabo, al escribir el texto en LE, produjo múltiples verbalizaciones que no fueron fácilmente codificables.

En cuanto al sujeto 2, luego de revisar las calificaciones que obtuvo en los textos que produjo en ambas lenguas, se observa que se le otorgó “intermedio” para ambos, es decir, fueron textos de calidades similares. Podríamos pensar que este sujeto probablemente sí transfirió las estrategias de LM a LE y que lo que ocurrió en los protocolos orales fue que para él esta técnica de recolección de datos no fue efectiva y, por tanto, no logró reportar las estrategias que empleó al escribir en inglés. Esto concordaría con lo expresado por Levine y Reves (1998), quienes concluyen que los sujetos podrían reportar estrategias que no usan y dejar de reportar otras que sí utilizan.

Sobre la base de la problemática presentada por el sujeto 2 y del hecho de que era el único estudiante que no alcanzaba el nivel de suficiencia en LE de “avanzado”, se plantea la posibilidad de que el nivel de suficiencia sea un factor que influye sobre el proceso de transferencia de estrategias entre la LM y la LE. Esta observación se relaciona también con la experiencia que se presentó al intentar llevar a cabo un estudio con una muestra de sujetos que no tenían un buen nivel de suficiencia en LE. Los resultados obtenidos, entonces, pudieran hacernos pensar que, aun cuando un estudiante tenga buenas estrategias de escritura en LM, si no posee un buen nivel de suficiencia en LE, no será capaz de transferir las estrategias de su LM a la LE. Toda esta evidencia parecería apoyar a Whalen y Ménard (1995), quienes concluyeron que el nivel de conocimientos en LE podría limitar las estrategias que los estudiantes utilizaran al escribir en LE; dicho de otra manera, la habilidad de escritura en LM y el nivel de conocimientos en LE no son factores independientes (Sasaki y Hirose 1996).

REFERENCIAS

- ALJUMAILY, S. 2003. Interference as a source of difficulty for Iraqi as well as Arab pupils learning English as a second or foreign language. <http://www.uluminsania.net/al135.html>
- ARNDT, V. 1987. Six writers in search of texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal* 41(4): 257-267.
- ASENCIÓN, J. (1999). *Estrategias de producción de textos escritos académico-expositivos utilizadas por estudiantes-docentes de inglés clasificados como escritores eficientes e ineficientes*. Trabajo de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- ATKINSON, D. y V. RAMANATHAN. 1995. Cultures of writing: an ethnographic comparison of L1 and L2 University writing language programs. *TESOL Quarterly* 29(3): 539-565.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRAND, A. 1987. The way of cognition: emotion and the writing process. *College Composition and Communication* 38: 436-443.
- BRICE, A. 2000. *Language needs of culturally and linguistically diverse students*. Workshop presented at the weekend with the experts, Jacksonville, FL. Disponible en: <http://www.asha.ucf.edu/weekendexperts.html>

- CASSANY, D. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. 1994. *Enseñar lengua*. Madrid: Paidós.
- CONNOR, U. 1987. Argumentative patterns in student essays: cross-cultural differences. En U. Connor y R. Kaplan (Comps.), *Writing across languages: analysis of L1 and L2 texts* (57-71). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- COOPER, M. y M. HOLZMAN. 1983. Talking about protocols. *College Composition and Communication* 34: 284-293.
- CUMMING, A. 1989. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39 (1): 81-141.
- CHAMOT, A. y J. O'MALLEY. 1994. *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. Boston, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- EDELSKY, C. 1982. Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly* 16(2): 211-228.
- EISTERHOLD, J., P. CARRELL, S. SILBERSTEIN, B. KROLLY y P. KUEHN. 1990. Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly* 24(2): 245-266.
- ERICSSON, K. y H. SIMON. 1980. Verbal reports as data. *Psychological Review* 87(3): 215-251.
- FLOWER, L. S. 1993. *Problem solving strategies for writing* (Cuarta edición). Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- FLOWER, L. S., y J. R. HAYES. 1980. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FRIEDLANDER, A. 1990. Composing in English: effects of first language on writing in English as a second language. En B. Kroll (Comp.), *Second language writing research insights for the classroom* (109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- HOROWITZ, D. 1986. Process and not product: less than meets the eye. *TESOL Quarterly* 20(1):141-144.
- HUGHEY, J., D. WORMUTH, V. HATFIELD y H. JACOBS. 1983. *Teaching ESL composition: principles and techniques*. Rowley, MA: Newbury House.
- JONES, S. y J. TETROE. 1987. Composing in a second language. En A. Matsuhashi (Comp.), *Writing in real time* (34-57). Norwood, NJ: Ablex.
- KAPLAN, R. 1979. Contrastive rhetorics: some implications for the writing process. En A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (Comps.), *Learning to write: first language/second language* (137-161). Londres: Longman.
- KAPLAN, R. 1984. Cultural thought patterns in intercultural education. En S. McKay (Comp.), *Composing in a second language* (43-62). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- KAPLAN, R. 1987. Cultural thought patterns revisited. En U. Connor y R. Kaplan (Comps.), *Writing across languages: analysis of L2 text*. (9-21) Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- KASPER, L. 1997. Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language* 3(1) Disponible en: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej11/al.html>
- LEKI, I. 1996. L2 composing: strategies and perceptions. En B. Leeds (Comp.), *Writing in a second language. Insights from first and second language teaching and research* (27-37). Nueva York: Longman.
- LEVINE, A. y T. REVES. 1998. *Data-collecting on reading-writing strategies: a comparison of instruments: a case study*. Disponible en: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej11/al.html>
- MATSUDA, A. 1999. *Using the L1 in the ESL composition classroom*. Disponible en: <http://www.intesol.org/a.matsuda.html>

- MORRIS, F. 2002. Comparing L1 and L2 writing strategies of 10 advanced writers of Spanish as a foreign language. Symposium on Second Language Writing: *Contexts of L2 writing*. Purdue University, Indiana.
- PERL, S. 1980. Understanding composing. *College Composition and Communication* 31(4): 363-369.
- RAIMES, A. 1985. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19(2): 229-258.
- RAIMES, A. 1987. Why write? From purpose to pedagogy. *English Forum* 25(4): 36-41.
- REYES, M. 1992. Challenging venerable assumptions: literacy instruction for linguistically different students. *Harvard Educational Review* 62(4): 427-446.
- ROJAS C. y G. BERRIOS. 2001. Towards a useful set of student profile indicators for English program management at the U.S.B., Sartenejas. Memorias del VI Congreso Nacional de AVEPLEFE.
- RONDÓN, M. 1986. La eficacia de un curso integral de inglés para alumnos intermedio-altos de primer año de la U.S.B. Trabajo de ascenso no publicado. Departamento de Idiomas, Universidad Simón Bolívar.
- SASAKI, M. y K. HIROSE. 1996. Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46(1): 137-174.
- SKIBNIEWSKI, L. 1988. The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from think-aloud and behavior protocols. *Studia Anglica Posnaniensia XXI*: 177-186.
- SPARKS, R. y L. GANSCHOW. 1993. The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal* 77: 58-74.
- VALDÉS, G., P. HARO y M. P. ECHEVARRIARZA. 1992. The development of writing abilities in a foreign language: contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal* 76: 333-352.
- WHALEN, K. y N. MÉNARD. 1995. L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multi-level discourse processing. *Language Learning* 45: 381-418.
- ZAMEL, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly* 17(2): 165-185.
- ZAMEL, V. 1987. Recent research in writing. *TESOL Quarterly* 21(4): 697-715.

Anexo 1

Taxonomía de estrategias de escritura

Estrategia	Definición
Adaptar	Adaptar el proceso y el producto a las circunstancias de la situación de escritura
Adecuar el registro	Adecuar el registro a la audiencia, propósito, tipo de texto y/o tono (revisión pragmática)
Apartarse del texto	Apartarse del texto por un tiempo y volver a él
Aplicar reglas	Aplicar reglas para resolver problemas gramaticales
Autoevaluar	Emitir juicios de valor sobre el propio desempeño, el proceso de escritura y/o el texto producido
Tener conciencia de la audiencia	Tener presente la audiencia mientras se escribe o al realizar revisiones
Regular las condiciones ambientales	Tomar en cuenta las condiciones ambientales que favorecen la generación de ideas o escritura del texto
Tener conciencia del propósito	Tener presente el propósito del texto
Continuar	Continuar escribiendo y revisar posteriormente
Utilizar el diccionario	Usar el diccionario para resolver problemas léxicos o de ortografía
Tener conciencia de las emociones	Tomar la temperatura emocional a medida que se escribe
Ensayar	Ensayar (en voz alta o mentalmente) la forma lingüística que se va a dar a una idea
Escribir en voz alta	Escribir en voz alta
Formar esquema	Formarse un esquema de la organización del texto que se va a escribir
Evadir	Evadir el uso de construcciones de las cuales no se está seguro
Evaluar las ideas	Evaluar la pertinencia de las ideas generadas en L1/L2
Generar ideas	Generar ideas e incluir en el texto sobre la base del conocimiento previo o de cualquier otra fuente
Graficar	Plasmar gráficamente (listas, notas, diagramas, esquemas, mapas semánticos) la información a incluir en el texto
Utilizar la LM	Utilizar el idioma materno para solucionar problemas de conocimiento de L2
Leer las instrucciones	Leer las instrucciones y el tópico de la actividad para generar ideas, tomar posiciones, o para revisar lo escrito
Planificar el proceso	Planificar el proceso a seguir en la producción del texto
Preguntar	Preguntar a otro usuario del idioma para aclarar dudas
Relacionar el texto	Relaciona lo escrito (textos o notas) con textos leídos o escuchados
Releer	Releer fragmentos ya escritos
Releer las notas	Releer o revisar ideas contenidas en esquemas o notas iniciales para generar ideas a escribir o revisar lo escrito
Relacionar con experiencia de escritura	Relacionar el texto que se escribe o el proceso de escritura con experiencias de escritura anteriores y/o ideas o creencias sobre las características de un buen escritor y un buen texto
Resumir información escrita	Resumir oralmente la información que se ha escrito
Revisar contenido	Eliminar, añadir o sustituir información al revisar las notas y el texto producido
Revisar estilo	Revisar y/o modificar aspectos estilísticos del texto tales como: repeticiones o redundancias, y longitud de oraciones
Revisar gramática	Revisar/modificar a nivel gramatical (morfología y sintaxis) a nivel de notas y texto producido

Revisar aspectos léxicos	Revisar/modificar a nivel léxico en notas y/o texto producido
Revisar organización	Revisar o modificar a nivel de organización de las ideas y enlace entre las mismas
Revisar puntuación, ortografía y caligrafía	Modificar/revisar puntuación, ortografía y caligrafía en notas y/o texto producido
Utilizar símbolos gráficos	Utilizar consistentemente símbolos gráficos o abreviaturas para indicar revisiones o agilizar la expresión de las ideas
Supervisar	Supervisar el proceso de escritura
Supervisar/identificar el problema	Supervisar el proceso de escritura con identificación del problema
Supervisar/Solucionar el problema	Supervisar el proceso de escritura con solución del problema
Dar un título	Dar un título al texto a escribir y utilizarlo como guía
Verificar	Verificar en L1/L2 que el texto refleje la idea que se desea expresar
Hacer versiones	Escribir varias versiones del texto o partes de él
Traducir	Escribir en español para luego traducir al inglés

Anexo 2

Criterios modificados para la evaluación de muestras escritas

Criterio para la evaluación de textos escritos	
Organización	En relación con la escritura de un escritor de la misma edad cuya LM es el inglés, ¿cuán clara es la línea de sus pensamientos cuando los escribe? Estas características pueden ser aplicadas con más validez a la escritura de estudiantes por encima del sexto grado. Este criterio puede ser eliminado de muestras de estudiantes más jóvenes.
<i>Avanzado:</i>	Expresión fluida. Ideas concisas, bien organizadas, con secuencia lógica, coherentes y claramente expresadas y sustentadas.
<i>Intermedio:</i>	Poca fluidez. Texto vagamente organizado. Sin embargo, las ideas principales sobresalen. Las ideas están poco sustentadas. Están escritas de manera lógica, pero la secuencia está incompleta.
<i>Básico:</i>	Sin fluidez. Ideas confusas o sin conexión. El texto carece de orden lógico y desarrollo. No establece comunicación. Carece de organización o la misma es insuficiente para ser evaluada.
Vocabulario y formas de expresión	En relación con la composición de un escritor de la misma edad cuya lengua materna es el inglés, ¿qué tan adecuada es la gama de palabras utilizadas en un texto escrito?
<i>Avanzado:</i>	Sofisticada selección de vocabulario. Efectivo uso y elección de palabras y giros idiomáticos.
<i>Intermedio:</i>	Adecuada selección de vocabulario. Errores ocasionales en forma, elección y uso del vocabulario y giros idiomáticos <i>que no llegan a oscurecer el significado</i> .
<i>Básico:</i>	Esencialmente traducción. Poco conocimiento del vocabulario y giros idiomáticos o insuficientes para ser evaluados.
Uso de la lengua	En relación con la escritura de un escritor de la misma edad cuya lengua materna es el inglés, ¿qué tan adecuadas son las estructuras gramaticales usadas por el estudiante?
<i>Avanzado:</i>	Construcciones complejas y efectivas, registros apropiados y pocos errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden y función en la oración, artículos, pronombres y preposiciones.
<i>Intermedio:</i>	Construcciones simples pero efectivas. Problemas menores en construcciones complejas. Numerosos errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden y función en la oración, artículos, pronombres y preposiciones <i>que rara vez oscurecen el significado</i> .
<i>Básico:</i>	Virtualmente no hay dominio de las reglas de construcción de oraciones, presencia de muchos errores, no hay comunicación o la misma es insuficiente para ser evaluada.
Mecánica del texto escrito	En relación con la escritura de un escritor de la misma edad cuya lengua materna es el inglés, ¿cuánto dominio tiene el estudiante de la estructuración de los párrafos, ortografía, puntuación y uso de las mayúsculas?
<i>Avanzado:</i>	Demuestra dominio de las convenciones, pocos errores de estructuración de los párrafos, ortografía, puntuación y uso de las mayúsculas.
<i>Intermedio:</i>	Errores ocasionales en la estructuración de los párrafos. Ortografía, puntuación y uso de las mayúsculas <i>que rara vez oscurecen el significado</i> .
<i>Básico:</i>	Errores frecuentes en la estructuración de los párrafos. Ortografía, puntuación y uso de las mayúsculas <i>que hacen el significado oscuro y confuso</i> . No hay dominio de las convenciones. Textos dominados por errores en la estructuración de los párrafos.