



ESCUELA DE POSGRADO

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE EL USO DE WIKIS EN LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL CURSO DE INGLÉS DE UN CENTRO DE  
IDIOMAS DE LA REGIÓN PIURA, 2015.

Tesis para optar por el grado de Magíster en Integración e Innovación  
Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que presenta:

José Eduardo López Sánchez

Dirigido por:

Edith Soria Valencia

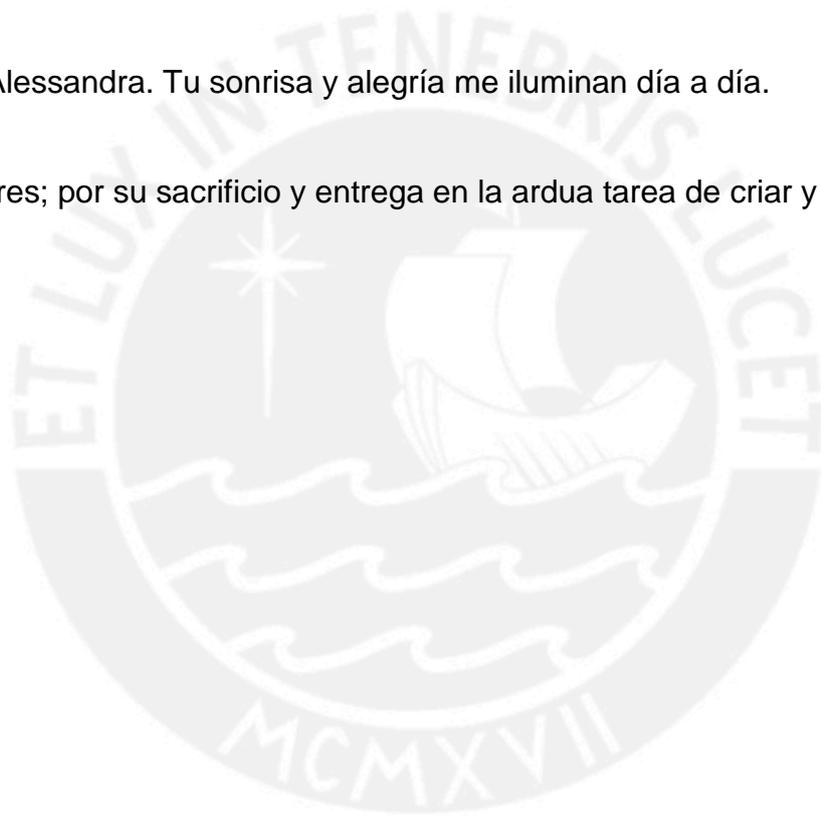
San Miguel, Julio de 2016

## DEDICATORIA

A mi amada esposa Sally. Sin tu paciencia y amor no hubiera posible lograrlo.

A mi hija Alessandra. Tu sonrisa y alegría me iluminan día a día.

A mis padres; por su sacrificio y entrega en la ardua tarea de criar y educar a tres hijos.



## RESUMEN

La presente investigación busca analizar las percepciones que tienen los alumnos de un curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura, sobre el uso de wikis en la producción de textos escritos. Se pretende conocer los distintos pasos que los alumnos siguen en el proceso de producción de textos; así como también describir los aportes y limitaciones del uso de wikis en la producción de textos según las percepciones de los estudiantes.

El estudio siguió un enfoque cualitativo, a nivel exploratorio, y se utilizó el método de estudio de casos; además, empleó para el recojo de información la técnica de la entrevista semiestructurada, a fin de describir las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos escritos en inglés.

Los resultados de la investigación indican que, según la percepción de los alumnos, el proceso de escritura se lleva a cabo a través de la consecución de tres pasos o etapas: planificación, primer borrador y edición.

Asimismo, los estudiantes señalaron que trabajar con las wikis les ayudó a mejorar la manera en que producen textos escritos en inglés; ellos destacaron, entre otras ventajas, la facilidad para compartir información, recursos y documentos con otras personas, sin límites de espacio y tiempo; la posibilidad de incluir videos, imágenes, links que permiten mejorar la presentación de sus textos; y el desarrollo de habilidades colaborativas, sociales y de liderazgo, que les permitió mejorar en otros aspectos personales y académicos.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>PARTE 1: MARCO TEÓRICO</b> .....	5
1. PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS FRENTE A LA TECNOLOGÍA .....	1
1.1. Los jóvenes y la tecnología: ¿una nueva forma de aprendizaje? .....	9
1.2. Percepciones sobre el uso de wikis.....	12
2. LA HERRAMIENTA WIKI Y EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS .....	14
2.1. Características de las wikis .....	16
2.2. Uso de las wikis en la producción de textos en inglés.....	20
2.2.1. Aportes y limitaciones de las wikis en el aprendizaje del inglés .....	21
2.2.2. Proceso de escritura colaborativa .....	37
3. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS.....	42
3.1. Aproximaciones conceptuales sobre la producción de textos escritos .....	44
3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés.....	46
3.3. Estructura del texto escrito en inglés.....	51
3.4. Dificultades en el proceso de producción de textos escritos .....	55

<b>PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS</b> .....	58
<b>CAPÍTULO 1. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	58
1.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel .....	58
1.2. Problema, objetivos de la investigación y categoría(s) de estudio .....	60
1.3. Método de investigación.....	63
1.4. Descripción y criterios de selección: caso / fuentes. Técnica e instrumentos de recojo de la información. Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información .....	67
1.5. Protocolo de consentimiento informado en la investigación .....	75
1.6. Procedimientos para organizar la información recogida .....	75
1.7. Técnicas para el análisis de la información. ....	77
<b>CAPÍTULO 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b> .....	79
2.1. Producción de textos escritos en inglés .....	79
2.1.1. Etapas en el proceso de producción de textos en inglés. ....	80
2.1.1.1. Planificación. ....	80
2.1.1.2. Primer borrador. ....	86
2.1.1.3. Edición.....	90
2.1.2. Usos de la wiki en la producción de textos escritos en inglés.....	94
2.1.2.1. Repositorio de información. ....	95
2.1.2.2. Comunicación y discusión de ideas.....	97
2.1.2.3. Escritura colaborativa. ....	98
2.1.2.4. Aportes del uso de la wiki. ....	100
2.1.2.5. Limitaciones de la wiki. ....	105
<b>CONCLUSIONES</b> .....	107
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	110
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS</b> .....	111

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) brinda inmejorables oportunidades para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (en especial del inglés). Estas nuevas tecnologías presentan características particulares que las convierten en herramientas muy valiosas para utilizar en el ámbito educativo: inmaterialidad, interactividad, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, instantaneidad, digitalización, interconexión, diversidad e innovación (Hernández, 2008).

No cabe duda de que los alumnos poseen predilección por el uso de tecnologías en su día a día: teléfonos móviles, redes sociales, internet, etc. Se hace, pues, más que necesario tomar ventaja de las bondades que ofrecen estas herramientas para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En ese contexto, los docentes debemos estar preparados para incorporar estas herramientas en nuestras clases, a fin de promover la construcción de conocimiento colaborativo a través del uso de una variedad de recursos, de tal forma que la tecnología se convierta en un instrumento más que favorezca el aprendizaje (Chacón, Yáñez & Fernández, 2014).

Ahora bien, dentro de la gran variedad de entornos digitales y herramientas disponibles, las wikis se presentan como una opción atractiva para el desarrollo de la habilidad de producción de textos escritos en inglés, ya que permiten a los alumnos leer contenidos publicados por otros, y sobre todo les brindan la oportunidad de trabajar colaborativamente: publicando, editando y compartiendo contenidos en formato de texto, audio, vídeo o imágenes (Marcelo, 2012).

Las wikis, por su facilidad de edición, pueden considerarse como pizarras o cuadernos virtuales a donde los alumnos acceden (independientemente de su ubicación y a cualquier hora del día) para leer los aportes de sus compañeros, brindar sugerencias o correcciones, y editar su trabajo basándose en la retroalimentación recibida.

Estas características de las wikis se relacionan con la escritura y el aprendizaje colaborativo, que lleva a los alumnos a sentirse parte importante de un equipo. Naturalmente, este sentimiento de inclusión, estimula y motiva a los estudiantes a esforzarse y trabajar por el bien todos los integrantes.

Hernández (2008) aclara más la naturaleza de la wiki señalando que esta herramienta genera un cambio drástico en la manera tradicional de obtener información para los temas impartidos en el aula (p. 30). Este autor explica que a través del uso de la wiki, los alumnos no solo consumen recursos e información (consumers), sino que también pueden crear y construir lo que deseen (prosumers), pasando a ser actores activos y participativos de su propio aprendizaje.

Dadas sus características, el trabajo en la wiki requiere de la labor del docente como guía y facilitador en el desarrollo de las actividades por medio de la herramienta. Algunos especialistas sostienen que el docente debe introducir gradualmente a los alumnos en el uso de las wikis, dejándoles un espacio para que entiendan la herramienta a través de su libre uso.

La presente investigación se origina en el interés por el gran potencial de aprendizaje colaborativo de la wiki que se ha descrito anteriormente; más concretamente, este interés recae en las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos escritos en inglés. El estudio, por tanto, parte de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura?

Con el fin de encontrar respuestas a la formulación del problema, se ha propuesto un objetivo general y dos objetivos específicos:

- Objetivo general:
  - Analizar la percepción de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.
  
- Objetivos específicos:
  - Describir las percepciones de los alumnos sobre la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.
  - Describir los aportes y limitaciones del uso de wikis en la producción de textos según las percepciones de los alumnos de un curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.

Por sus características y propósito - describir las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos escritos en inglés-, la presente investigación se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, a nivel exploratorio y del método de estudio de casos. Para el recojo de información, se emplea la técnica de la entrevista semiestructurada.

La investigación se ha organizado en dos partes principales. La primera parte hace referencia a los fundamentos teóricos de la investigación, relacionados con las percepciones de los alumnos frente a la tecnología, las características y aportes de las wikis en la producción de textos y los procedimientos o pasos a seguir para redactar textos escritos en inglés.

En la segunda parte se presentan los aspectos metodológicos de la recolección y organización de la información, para posteriormente dar pase a la presentación, análisis e interpretación de los resultados y hallazgos obtenidos. Finalmente, se muestran las conclusiones de la investigación y las respectivas recomendaciones.

Dentro de la maestría en Integración e innovación educativa de las tecnologías de la información y comunicación de la Escuela de Posgrado, la presente

investigación se ubica en la línea de APRENDIZAJE POTENCIADO POR TECNOLOGÍA; debido a que se promueve el uso de una herramienta tecnológica dentro del aula para mejorar el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y la escritura colaborativa.



## PARTE 1: MARCO TEÓRICO

### 1. PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS FRENTE A LA TECNOLOGÍA

En la actualidad, los alumnos presentan una serie de peculiares características como usuarios de la tecnología en los diversos aspectos de su vida: ellos son consumidores directos de aplicaciones tecnológicas que han pasado a formar parte importante de su quehacer cotidiano.

En este contexto se hace imprescindible tomar ventaja de estas herramientas tecnológicas e integrarlas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Al respecto, Gómez (2008), citado por Riascos-Eraza et al. (2009), señala que “(...) la implementación de las TIC dentro del campo educativo es un factor de gran ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede proponer estrategias que propicien la construcción más que solo la trasmisión de los conocimientos” (p. 135).

Asimismo, González (2012) afirma que la web se presenta como un entorno educativo con amplios recursos que favorecen el aprendizaje-enseñanza de lenguas. El autor menciona que este entorno educativo “(...) fomenta la comunicación y la construcción del conocimiento compartido (...) convirtiendo el proceso de aprendizaje en una red de aprendizaje social” (p. 44).

Esta idea es muy importante porque destaca el uso de las TIC en la enseñanza de inglés para promover el trabajo colaborativo: los alumnos participan en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros. La red de aprendizaje social

promueve además, el desarrollo de habilidades sociales, tales como la discusión la negociación, el intercambio de ideas, el liderazgo, entre otras.

Respecto al uso de herramientas tecnológicas como soporte de la enseñanza de inglés, Gimeno & García (2009) brindan un ejemplo: “(...) un alumno internalizaría y asimilaría mejor el estilo indirecto en inglés si se le pide escribir una entrada para la wiki de la clase en la que ponga en práctica este elemento gramatical” (p. 5).

Las observaciones de Gimeno & García llevan a reflexionar sobre las ventajas de la aplicación de métodos y herramientas interactivas en clase, que conlleva a un aprendizaje más comunicativo, significativo, memorable y perdurable.

Para complementar las ideas anteriores, se puede citar los que señala Hernández (2008) respecto al impacto de la tecnología en los alumnos:

Con la llegada de estas tecnologías (wikis, redes sociales, blogs...), los estudiantes no sólo tienen a su alcance el acceso a un mundo de información ilimitada de manera instantánea, sino que también se les ofrece la posibilidad de controlar ellos mismos la dirección de su propio aprendizaje (...) (lo cual da) como resultado una experiencia de aprendizaje excepcional para el individuo en la construcción de su conocimiento (p. 26).

Hernández sugiere que un adecuado uso de las TIC hace posible conseguir que los alumnos se involucren y participen activamente en su propio aprendizaje, dejando de ser meros receptores de información para convertirse en constructores de contenido.

Al respecto, Cabero & Llorente (2007) afirman que “(...) la red ha dejado de ser un entorno tecnológico para convertirse en uno social, ha dejado de ser privado (...) y se está convirtiendo en público (...), donde las personas intercambian ideas, construyen conocimientos o establecen relaciones a diferentes niveles” (p. 2).

Sin embargo, la aplicación en las aulas de los innumerables recursos que ofrecen las TIC no garantiza por sí misma el éxito de los alumnos en el aprendizaje de un

idioma. Existen muchos factores a tener en cuenta, tales como: la participación del docente durante el proceso de inserción, la motivación de los alumnos, la aplicabilidad de la tecnología, entre otros (Wang, 2014).

En este contexto es muy importante agenciarse de información que provenga de la fuente primaria, es decir, de los alumnos: saber qué piensan y cuáles son sus percepciones sobre el uso de la tecnología en su día a día educativo.

Conocer la percepción de los estudiantes sobre el rol que juega la tecnología en su aprendizaje es una necesidad de primer orden en la presente investigación. Por ello es importante definir qué se entiende por percepción.

Al respecto, Bustos (2014) señala que "... la percepción es la función psíquica que permite a través de los sentidos recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno; convirtiéndose en el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información de su alrededor" (p. 17).

Larousse (2002, citado por Arroyo et al., 2012) define a la percepción como "(...) un proceso que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno y de uno mismo" (p. 13).

Por su lado, Locke (1666, citado por Arroyo et al., 2012) define percepción como "(...) el primer paso hacia el conocimiento y (...) la primera operación de todas las facultades intelectuales" (p.13). En la misma línea Kant (1781, citado por Arroyo et al., 2012) define este concepto como "(...) la conciencia acompañada de sensación" (p.13).

En conjunto, las definiciones anotadas permiten inferir que la percepción es un proceso por el cual los alumnos forman su propia opinión respecto a lo que reciben del mundo exterior. Massarik y Wechsler (2000) -citados por Silva-Peña et al. (2006)- corroboran esta manera de entender la percepción: "(...) percepción es formarse opiniones, ya sean favorables o desfavorables que influyen sobre nuestra conducta social, es el medio mediante el cual las personas se forman impresiones y logran comprender" (p. 43).

Massarik y Wechsler (2000, citados por Silva-Peña et al., 2006) además identifican tres aspectos básicos de la percepción social: el perceptor o la persona que mira e intenta comprender, lo percibido y la situación o el medio donde se ubica el acto de la percepción (p. 43).

De otro lado, Barra (1998, citado por Luque y Ulloa, 2014) propone algunos factores que inciden en la accesibilidad al conocimiento en el proceso de percepción:

- **Expectativas:** cuando creemos que algo es más probable, nuestro pensamiento acerca del resultado anticipado determina nuestra interpretación de lo que realmente ocurre.
- **Motivos:** a menudo no solamente vemos lo que esperamos ver, sino que también lo que queremos ver.
- **Ánimo:** el estado de ánimo positivo o negativo tiene un impacto demostrado en cómo interpretamos la conducta o situación.
- **Contexto:** a menudo la situación en la que ocurre una conducta nos ayuda a interpretarla.
- **Recencia y frecuencia de activación:** una representación cognitiva que ha sido traída recientemente a la mente permanece accesible por un tiempo. (Luque y Ulloa, 2014, p. 52)

Estos factores permiten determinar que la percepción es una acción que involucra la interioridad de los alumnos: sus sentimientos, intereses, personalidad, ambiente, experiencias previas, formación, etc.

Para complementar las ideas de Barra, se puede recurrir a Rivera (1974) -citado por Arroyo et al. (2012)-, quien define a la percepción como un proceso que se efectúa en una secuencia de tres etapas:

**a. Proceso de formulación de hipótesis por parte del sujeto que se encuentra frente al objeto estímulo.**

Es una disposición general para percibir determinados aspectos del estímulo que sean congruentes con la orientación de la personalidad (un estado de sintonía previo)

**b. La entrada de la información perceptual que proviene del medio**

Esta etapa hace referencia a la información en el sentido de los "estímulos-signo", aquellos que son indicadores significativos de la realidad para el individuo que formula la hipótesis.

**c. Verificación de las hipótesis previas**

En esta etapa se confirma o se rechaza las hipótesis. Previamente, existía una expectativa, una tendencia a percibir selectivamente, de un modo determinado, que se confronta con las características materiales del estímulo. De esa confrontación resultan la confirmación o el rechazo posibles de la hipótesis formulada (p 13).

Esta secuencia de etapas le permite al sujeto formarse una opinión respecto al estímulo que recibe del exterior; de tal manera que es capaz de actuar según las circunstancias o situación.

A la luz de los aportes que se han referido en las líneas anteriores, se sintetiza lo que se entiende por percepción en el presente estudio: proceso mediante el cual el ser humano recibe algún evento o información, sobre lo cual reflexiona y concientiza, para posteriormente seleccionar los puntos o partes relevantes que le permitan formarse una impresión pertinente. En este proceso intervienen factores cognitivos, fisiológicos, motivacionales, entre otros; en su conjunto, estos factores posibilitan la constitución de una opinión sobre lo acontecido.

### **1.1. Los jóvenes y la tecnología: ¿una nueva forma de aprendizaje?**

Una de las consecuencias directas de la globalización es la introducción masiva de herramientas o aplicaciones tecnológicas en un sinnúmero de áreas o campos, con

el objetivo de facilitar a las personas la realización de sus actividades diarias. Precisamente, una de las áreas que mayor provecho ha obtenido del uso de las tecnologías es la educativa, lo cual ha implicado un cambio esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barberá & Fuentes, 2012).

Entre los beneficiarios de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, se encuentran, sin lugar a dudas, los jóvenes. Se puede incluso afirmar que son ellos quienes más cómodos se sienten interactuando con las diversas aplicaciones tecnológicas (Landín, 2015). Debido a esto, es muy importante conocer su percepción acerca del uso de estas herramientas en su día a día educativo.

Al respecto, Soto, Matute y Espejo (2002) -citados por Silva-Peña et al. (2006)- señalan que los jóvenes entre 15 y 24 años ven al computador y la red como una herramienta que les facilita el desarrollo del aprendizaje. Asimismo estos investigadores indican que Internet es claramente valorada por estos jóvenes debido a la posibilidad de acceso a información y comunicación: “(...) la conexión a este espacio, supone la posibilidad de satisfacción de necesidades funcionales, recreativas, de aprendizaje y de comunicación” (p. 42), manifiestan.

Los mismos autores refieren un aspecto muy valioso que es inherente al uso de las TIC por parte de los jóvenes, la capacidad de auto aprendizaje: “(...) el proceso a partir del cual los sujetos aprenden a relacionarse con el computador y la red, puede definirse como autodidacta, abierto y acumulativo, donde el colegio (o la universidad) sólo es asociado a la presentación de funcionalidades básicas” (p. 43).

Este protagonismo del alumno es precisamente lo que se busca con la inserción de las TIC en el desarrollo de las clases. El objetivo esencial de la aplicación de las nuevas tecnologías es proveer a los estudiantes de herramientas que faciliten su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, los vuelva actores activos y participativos que trabajen en colaboración con sus demás compañeros.

Por su parte, Silva-Peña et al. (2006) realizaron un estudio sobre las percepciones de los jóvenes acerca del uso de las TIC, y en esta investigación arribaron a conclusiones que indican la importancia que los jóvenes atribuyen a las TIC:

(...) “los jóvenes (...) perciben que (...) las tecnologías son herramientas indispensables para desenvolverse adecuadamente en el mundo actual, considerándolas como algo necesario para estar al día y lograr adaptarse e insertarse a la vida laboral” (p. 59).

Los jóvenes “(...) consideran que la enseñanza de éstas (las TIC), debe ser más profunda y permanente, incluyéndolo como un elemento transversal en el currículo” (p. 59).

(...) perciben la necesidad que el sistema (educativo) apoye y sustente este tipo de aprendizaje (donde se integre el uso de las TIC), además consideran que sería un aporte el que las actividades de evaluación permitieran el uso de la tecnología y que se establecieran otros sistemas de evaluación que las incorporaran” (p. 60).

A partir de las conclusiones presentadas por Silva-Peña et al., se puede inferir que los estudiantes perciben que los docentes son actores importantes en la aplicación de las TIC en las aulas.

Justamente, Barberá & Fuentes (2012) manifiestan que “(...) el elemento esencial para que se constituya una verdadera integración de las TIC en el centro es la actitud del profesorado hacia las TIC, si dicha actitud es positiva se cree que la gran mayoría de los obstáculos que se derivan de la aplicación de las TIC en el aula se van a minimizar y a subsanar de forma muy eficiente” (p. 301).

Es innegable, entonces, la importancia que tiene el docente durante la integración de las TIC en las clases; sin una guía adecuada y sin instrucciones claras, las herramientas tecnológicas pueden convertirse en una traba, más que en un instrumento que facilite el aprendizaje.

Todo lo dicho en este acápite permite afirmar que existen actitudes y predisposiciones positivas de los jóvenes hacia el trabajo con las TIC en las aulas. Naturalmente, esta nueva realidad debería motivar a los docentes a implementar el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus clases.

Naturalmente, los alumnos deben contar con la guía y supervisión adecuada de los docentes a lo largo del proceso de inserción de herramientas tecnológicas. De lo contrario, estas tecnologías se pueden convertir en un obstáculo y una causa de estrés en el aprendizaje.

## 1.2. Percepciones sobre el uso de wikis

La wiki es una herramienta que permite a los alumnos participar activamente en la creación y modificación de contenido; esta herramienta está pensada como un medio de colaboración que permite compartir conocimiento y experiencias. Así, la wiki se presenta como una herramienta de indudable valía que promueve la producción de textos a través de la edición en pares, y que permite superar los problemas lingüísticos que puedan presentar los alumnos (Woo et al., 2011).

Dada la importancia de la wiki en el ámbito educativo, es preciso conocer la percepción de los alumnos respecto al uso de esta herramienta. Al respecto, Chao & Lo (2009, citados por Li et al., 2012) señalan que los alumnos que experimentaron el uso de la wiki rescataron especialmente la asistencia y el apoyo recibido por sus compañeros en los problemas lingüísticos que se presentaron a lo largo del proceso de escritura.

En la misma línea, Li et al. (2012) reportan resultados de estudios efectuados en grupos de jóvenes que utilizan las wikis. Según estas investigaciones, los alumnos manifestaron que el uso de wikis provee ventajas para la escritura colaborativa, y describieron esta herramienta como un modo de compartir conocimiento de manera divertida, interesante y motivadora.

Además, los alumnos señalaron que la escritura colaborativa y la retroalimentación en pares les ayudaron a desarrollar sus escritos de una mejor manera en términos de contenido, estructura y gramática. La retroalimentación y el soporte recibido es lo que hace de la wiki una herramienta potente para la producción de textos de manera colaborativa.

Los estudios de Li et al. (2012) también dejan claro que una de las funciones más destacadas de la wiki es la página de discusión, que brinda la oportunidad de discutir ideas, plantear sugerencias y planificar el trabajo realizado. Los estudiantes que entrevistaron estos autores apreciaron particularmente la reciprocidad y generosidad que los miembros de su grupo mostraron a través de comentarios y sugerencias posteados en la wiki. Asimismo, los alumnos manifestaron haberse sentido apoyados por la retroalimentación inmediata y continua que los docentes les brindaban a través de las wikis, apoyo que facilitó en gran medida el trabajo colaborativo.

Queda claro, entonces, que un trabajo competente en las wikis, necesita de la participación activa y comprometida de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente como guía y facilitador, y los alumnos como actores activos de su propio aprendizaje.

Sin embargo, las investigaciones de Li et al. (2012) indican también que algunos alumnos manifestaron no estar muy satisfechos con la interacción del trabajo en grupo ni con el grado de involucración de sus demás compañeros. Estos inconvenientes se pueden presentar en el trabajo en las wikis, y por ello los docentes deben monitorear con atención a todos los alumnos de un grupo y animarlos a participar activamente y a cooperar con ideas. Una intervención docente de esta naturaleza evitará que algunos estudiantes se sientan desmotivados al percibir que algunos de sus compañeros no trabajan al ritmo que necesita el grupo.

Al respecto, Mejía (2011) señala que previo a la aplicación de las TIC en clase, “es muy importante que el profesor haga una reflexión concienzuda del potencial educativo que dicha herramienta pueda tener” (p. 15). La misma autora añade lo siguiente: “la herramienta por sí sola no garantiza nada, es el docente quien la carga de significados pedagógicos y la direcciona para mejorar los procesos que se dan en el aula” (p. 15).

Otro inconveniente serio que afrontan los estudiantes cuando utilizan las wikis son los problemas técnicos. Lundin (2008) señala que sus alumnos reportaron

problemas de edición: no podían guardar los cambios cuando seleccionaban un tipo de color de letra específico o cuando varios alumnos escribían simultáneamente en la wiki.

Algunos alumnos de Lundin (2008) manifestaron preferir el uso de otras herramientas para comunicarse y construir conocimiento, debido a que no consideraban a la wiki tan competente como otras aplicaciones que permiten intercambiar mensajes instantáneos de manera más rápida y eficiente.

A pesar de estas dificultades, los alumnos aprecian y valoran las características y facilidades que brindan las wikis, en especial porque les permiten compartir y crear conocimiento y recursos, así como trabajar de manera colaborativa con sus demás compañeros (Elgort et al., 2008). Los jóvenes consideran a la wiki como una herramienta valiosa y dinámica que constituye un gran soporte para la redacción de textos, y para el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas (Wu, 2013).

## **2. LA HERRAMIENTA WIKI Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

A lo largo de la última década, las herramientas y plataformas web han sido ampliamente adoptadas como herramientas colaborativas que facilitan la enseñanza de idiomas (Wang, 2014). Una de estas herramientas son las wikis.

Mak y Conian (2008) definen la “wiki” como una página web pública que permite a los usuarios crear y editar contenido libremente. Las wikis poseen una sintaxis simple que permite crear, modificar y enlazar páginas con facilidad. Al mismo tiempo las wikis proporcionan un espacio de interacción que integra la acción de profesores y alumnos a través del contenido específico y del medio tecnológico.

La herramienta wiki, combinada con la construcción social del conocimiento - aprendizaje colaborativo- se convierte en un instrumento cognitivo que promueve y facilita el aprendizaje de idiomas (Brebera y Hlouskova, 2012, citados por Mercado, 2014). Por su parte, Lamb (2004) señala que las wikis son creadas

colaborativamente, de tal manera que involucran a los autores en la selección, evaluación, revisión, edición y publicación de información e ideas. En una wiki se pone énfasis en la creación de contenidos en lugar de simplemente visualizar la información existente.

El proceso de escribir en una wiki puede significar un cambio enormemente ventajoso respecto a la manera tradicional de escritura (Lundin, 2008). Esto debido a que la creación de una nueva página en la wiki implica una multitud de prácticas que no se desarrollan de la misma manera en la escritura tradicional: desde la configuración de la forma y el contenido de una oración y párrafo, hasta la práctica de diseño web e hipertexto, contando con la posibilidad de incluir imágenes, audio y video.

Marqués (2007, citado por Araujo, 2014) aporta ideas importantes respecto a las ventajas que trae consigo el uso de wikis:

(...) conlleva establecer nuevos roles tanto para profesores como alumnos, orientados al trabajo autónomo y colaborativo. Asimismo, facilita la realización de nuevas actividades y la creación de redes sociales, proporcionando al mismo tiempo entornos propicios para la reflexión y para la creación de recursos educativos (p. 3).

Atendiendo a lo que afirma Marqués, parece ser que una de las mayores ventajas que ofrecen las wikis es que permiten a los usuarios con limitados conocimientos de programación editar páginas con suma facilidad; esto, combinado con la ubicuidad de Internet, promueve la colaboración masiva potencialmente disponible para cualquier persona (Shu y Chuang, 2012).

Además, existe otra importante ventaja que se suma a los beneficios ya señalados: en el proceso de escritura en la wiki, el contenido es visible de inmediato a los otros miembros del grupo, que pueden agregar sus propias opiniones y ver las revisiones de los demás en tiempo real.

Por su lado, Wichadee (2010) también se ocupa de los aportes de las wikis en el aprendizaje de idiomas extranjeros. La autora afirma que para facilitar el

aprendizaje de idiomas, las wikis permiten construir comunidades en línea en donde los integrantes trabajan juntos para lograr metas y objetivos comunes.

De acuerdo con esta autora, cada grupo produce conocimiento compartido que beneficia a todos, promoviendo la interacción entre pares y facilitando el intercambio y la distribución de información y experiencias. Estas ventajas, trasladadas a la producción de textos escritos en inglés, permiten el desarrollo de la capacidad lecto-escritora de los alumnos, el incremento de su vocabulario, así como también mayor conocimiento y reflexión sobre los pasos a seguir para producir textos.

En suma, después de haber revisado las ventajas que refieren los investigadores citados, se puede afirmar que el uso de wikis se presenta como una oportunidad para integrar herramientas web en el desarrollo de las clases de inglés, específicamente en la producción de textos escritos. Se trata de brindar a los alumnos una alternativa viable y fácil de usar en el aprendizaje de una segunda lengua; y, al mismo tiempo, potenciar sus habilidades y capacidades para trabajar colaborativamente.

## 2.1. Características de las wikis

Las wikis son un tipo específico de tecnología social que implican cooperación, interdependencia y sinergia. Según Lamb (2004), las wikis poseen cinco características que marcan su diferencia con otras tecnologías sociales o de colaboración:

- a. **Son únicas:** Las wikis ofrecen una oportunidad para compartir contenido original en áreas que podrían no encontrarse en otros sitios. En lugar de duplicar contenido web, las wikis pueden vincular a la información existente más allá del alcance del proyecto.
- b. **Colaboración:** Las wikis están diseñadas para ser espacios libres, abiertos para compartir. En lugar de centrarse en la contribución de un solo autor, se

concentran en la sinergia que proviene de múltiples colaboradores; de esta forma se crea un proyecto como un equipo virtual.

- c. **Edición abierta:** Se puede añadir información a una wiki en cualquier momento. Aunque muchos proyectos wiki requieren registro o acceso de invitado, la mayoría permite que cualquiera pueda unirse a la diversión.
- d. **Codificación simple:** Incluso los niños pequeños pueden aprender a crear y editar las páginas utilizando los formularios basados en la web. En la mayoría de los casos, las herramientas son similares a un procesador de textos convencional.
- e. **Evolución:** Las wikis están en un constante estado de cambio. Los docentes pueden considerar formas que permitan a los alumnos construir sobre el trabajo de otros estudiantes o de otras clases.

Sus peculiares características y notables facilidades convierten a las wikis en una herramienta potente para el desarrollo de la producción de textos. Mediante las wikis los alumnos pueden experimentar el proceso de producción de textos de una manera secuencial y significativa, puesto que serán capaces de editar, revisar, integrar recursos (imágenes, enlaces, videos, entre otros), corregir a sus compañeros, recibir retroalimentación y negociar contenido sin necesidad de reunirse personalmente. En todo este proceso, los estudiantes se sienten actores activos de su propio aprendizaje.

Asimismo, es importante resaltar que las wikis pueden ser aplicadas en distintas áreas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Lamb & Johnson (2007) sugieren las siguientes posibilidades:

- **La resolución colaborativa a problemas.** Las wikis proporcionan un entorno que permite a los miembros de grupos compartir su conocimiento y llegar a un consenso. Pueden ser utilizadas para generar listas y temas de debate, para hacer sugerencias, e incluso para votar.

- **La investigación colaborativa.** Incluso trabajando simultáneamente en uno o en múltiples proyectos, los investigadores pueden recopilar y compartir sus datos a través de un wiki.
- **Escritura colaborativa.** Las wikis son utilizadas frecuentemente para la colaboración. En otras palabras, un grupo de personas se reúne con un producto final en mente que será el resultado de un trabajo conjunto; por ejemplo: la escritura de un artículo o carta; la edición de un libro, guía, manual, glosario; o la creación de una base de conocimientos.
- **Diario o cuaderno dinámico.** Las wikis pueden ser utilizadas para organizar notas, ideas y sugerencias. Es una gran herramienta para un club de lectura o un grupo de estudio. Aunque generalmente son consideradas como una herramienta de colaboración, las wikis también ofrecen oportunidades para recopilar, organizar y reflexionar sobre las ideas de una persona o grupo.
- **Portafolio electrónico.** Una wiki es una herramienta eficaz para este fin, ya que permite al alumno seleccionar y actualizar constantemente materiales e información.
- **Agregador de recursos.** Una wiki puede ser utilizada para organizar enlaces a sitios web, blogs y otros materiales electrónicos.
- **Guía de estudio.** Un wiki es una gran herramienta para la creación de una guía de estudio colaborativo.
- **Conferencia virtual.** En lugar de encontrarse cara a cara, los usuarios pueden utilizar las wikis para compartir recursos como parte de una actividad de conferencia virtual. Debido a que la mayoría de wikis permiten la carga de archivos, los usuarios pueden disponer de documentos, imágenes y materiales de audio y video.

Estas posibilidades de aplicación que ofrece la wiki, la convierten en una herramienta multiuso, fácilmente adaptable a las necesidades y circunstancias de los alumnos, y que además brindan la oportunidad de compartir trabajos con cualquier persona independientemente de su ubicación y área de estudio.

Para complementar las ideas de Lamb & Johnson (2007), se puede citar a Gokcearslan & Ozcanb (2011), quienes manifiestan que si en algo las wikis difieren de otros software sociales, es básicamente por las características que brindan. Las características que presentan estos autores pueden ser resumidas en los siguientes términos:

**a. No se permite un único autor**

La wiki es una herramienta que permite crear comunidades en la red. Por lo tanto el corazón de la wiki lo construyen un grupo de personas mediante el trabajo en grupo.

**b. Brinda un formato simple**

El formato de la wiki es incluso más simple y más útil que el html: mientras se prepara una página nueva, se pueden crear enlaces internos sin necesidad de contar con más programas o accesorios.

**c. Se enfoca en el contenido**

Aunque muchas wikis se parecen a una típica página web, su calidad dependerá del contenido más que de la apariencia.

Estas características reseñadas por Gokcearslan & Ozcanb (2011) toman en cuenta los variados estilos de aprendizaje de cada alumno, se adaptan a su ritmo de estudio y promueven su participación activa dentro y fuera de clase.

En resumen, diversos autores concuerdan en que el uso de las wikis presenta importantes beneficios para la producción de textos en inglés: promueve el trabajo en grupo y con ello el desarrollo de habilidades comunicativas, involucra a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, permite a los estudiantes ampliar

su vocabulario, facilita un mayor análisis y reflexión durante el proceso de producción, e incentiva la solución de problemas.

La presente investigación aborda primero el estudio teórico del proceso de redacción de textos en inglés a través de las wikis, para, a la luz de este conocimiento, acercarse luego al conocimiento de la percepción de los alumnos sobre este proceso.

## **2.2. Uso de las wikis en la producción de textos en inglés**

Los investigadores de la wiki han mostrado ampliamente la aplicabilidad de esta herramienta tecnológica en la enseñanza – aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente en el área de la escritura. Por ejemplo, Segura (2007, citado por Gallardo, 2011) detalla los usos más significativos de la wiki en la enseñanza de una lengua extranjera; entre estos usos destacan tres:

### **a. Sirven de espacio de comunicación en la clase**

Las wikis, que se presentan como un complemento de las actividades de enseñanza y aprendizaje tradicionales, promueven la creación de contenidos colaborativos, que son fruto de la reflexión compartida.

### **b. Repositorio de información, materiales y recursos**

En la wiki los alumnos pueden guardar documentos que sirven de soporte y complemento en el proceso de redacción.

### **c. Espacio para la creación de proyectos en grupo**

Todos los aportes pueden ser “colgados” y visualizados en la wiki para su evaluación, revisión e intercambio. De esta manera los alumnos pasan de simples consumidores de información (consumers) a ser productores de contenido (prosumers).

Los tres usos mencionados por Segura permiten que los alumnos trabajen de manera colaborativa en la producción y posterior difusión de su propio material, lo cual convierte al proceso de aprendizaje en un evento significativo y memorable

en el que los estudiantes pueden usar su creatividad e imaginación según lo crean conveniente.

Precisamente, Bruns y Humphreys (2005, citados por Araujo, 2014) resaltan la necesidad de brindar a los estudiantes herramientas para que su aprendizaje sea significativo y personalizado: “(...) si los alumnos son los “usuarios” o “clientes” de los centros educativos, hay que proporcionarles herramientas de autor para que, al menos en cierta medida, participen en su proceso de construcción de conocimiento” (p.4).

La wiki, entonces, se utiliza en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera y permite a los alumnos formar una competencia esencial: la capacidad de crear y elaborar su propio material, personalizándolo según sus cualidades e intereses. De esta manera dejan de ser simples consumidores de información, para convertirse en productores de contenido. Además, las wikis brindan a los alumnos la oportunidad de publicar y compartir sus creaciones con cualquier persona.

### **2.2.1. Aportes y limitaciones de las wikis en el aprendizaje del inglés**

Como todas las herramientas tecnológicas, la wiki presenta ventajas y limitaciones, aunque no hay duda de que son las primeras las que priman. De ahí que el uso de esta herramienta implique grandes ganancias en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje. Las siguientes líneas de este apartado están dedicadas a la explicación en profundidad de estas ventajas y limitaciones en el ámbito de la enseñanza–aprendizaje de la lengua inglesa.

#### **A) Aportes de las wikis**

Por las múltiples ventajas que ofrece, el empleo de wikis en la enseñanza de inglés se difunde cada vez más. Fountain (2005, citado por Gallardo, 2011) enumera varias características que forman parte del potencial pedagógico de las wikis, especialmente en la escritura; entre estas características destacan las siguientes: maximizan la interacción, trabajan en tiempo real, involucran a los

alumnos en la redacción de sus propios textos, permiten la construcción compartida de documentos y promueven la negociación.

Lázaro, et al. (2009) también consideran que la wiki brinda a los alumnos facilidades para el desarrollo de la escritura, puesto que “(...) pueden aprender a editar prácticamente sin grandes conocimientos sobre TICs, de modo que comienzan a experimentar con nuevos formatos e imágenes propias, potenciando así la motivación y contribuyendo al trabajo de equipo” (p. 2).

Por su parte, Gimeno & García (2009) afirman lo siguiente:

“(...) las wikis han permitido transformar el concepto tradicional de trabajo en grupo dentro del aula (realización de tareas en grupo), convirtiéndolo en una actividad no presencial, de carácter autónomo, que ofrece la posibilidad de interactuar con comunidades cuyas dimensiones pueden oscilar desde grupos reducidos a números ilimitados de agentes” (p. 7).

Los tres autores anteriores coinciden en referir la posibilidad que ofrece la wiki de trabajar en grupo. Esta posibilidad de trabajo cooperativo –que se desarrollará ampliamente más adelante– es un beneficio relevante porque permite a los alumnos entrar en contacto con otros estudiantes de distintas partes del mundo, con lo cual pueden incrementar su bagaje cultural y practicar de manera comunicativa el uso del lenguaje verbal escrito en situaciones reales.

De su lado, Hadjerrouit (2012) también ha encontrado un potencial pedagógico en la wikis. Este autor señala que las wikis están asociadas directamente con factores técnicos y pedagógicos que influyen el desempeño de los alumnos durante las actividades de escritura colaborativa.

Al respecto, Nokelainen (2006), citado por el mismo Hadjerrouit (2012), define una serie de criterios o aportes pedagógicos que brindan las wikis. A continuación se detallan los más relevantes:

**a. Agregan valor**

Esta utilidad radica en el potencial que poseen las wikis para promover aprendizaje cooperativo a través de los foros y comentarios entre los alumnos. El valor agregado de las wikis radica en su apertura, fácil uso, foros de discusión, así como en las opciones de evaluar y corregir las contribuciones de los alumnos.

**b. Motivación**

La motivación constituye un factor importante que afecta directamente al aprendizaje. Nokelainen distingue dos tipos de motivación: la motivación interna y la motivación externa. La motivación se relaciona con el valor y la importancia que se le brinda a la wiki: esta motivación crece cuando la wiki contiene información intrínseca que representa un gran valor para el estudiante.

La motivación externa proviene de afuera, pero está directamente relacionada con los beneficios que obtiene el alumno al hacer uso de la wiki; por ejemplo, el desarrollo de habilidades, las facilidades para el aprendizaje, la aprobación de un examen, el intercambio de información, etc.

**c. Diferenciación**

Es la posibilidad de adaptar la wiki a las necesidades y características de los alumnos. La diferenciación es importante para atraer usuarios interesados en la wiki.

**d. Colaboración**

La wiki apoya y promueve la colaboración entre los integrantes del grupo. Una verdadera colaboración requiere que los alumnos modifiquen el contenido elaborado por otro alumno del mismo grupo. Asimismo, una colaboración genuina requiere que todos los participantes contribuyan en la construcción de todos los aspectos de la wiki: contenido, estructura, entre otros.

**e. Discusión**

Este aporte está directamente relacionado con el anterior, puesto que permite comunicar y discutir ideas vía la página de discusión, la cual básicamente se usa como un espacio de comunicación en el que los alumnos pueden discutir distintos aspectos de las tareas de la wiki. El producto final es la construcción de conocimiento y la negociación de contenido.

**f. Evaluación**

Las herramientas de la wiki -por ejemplo el historial- permiten al docente evaluar la colaboración de los alumnos de manera justa y transparente, realizar un seguimiento continuo, identificar problemas de planificación y colaborar en la solución de estas dificultades (Montenegro & Pujol, 2009).

**g. Revisión en pares y retroalimentación**

Adicionalmente a las actividades colaborativas dentro de su propio grupo, los alumnos se benefician de los comentarios y de la retroalimentación que efectúan alumnos de otros grupos. Esta ventaja permite a los alumnos desarrollar habilidades sociales, al mismo tiempo que mejoran y pulen la estructura y contenido de su wiki.

Para ahondar un poco más en el conocimiento de los beneficios de la wiki, se puede recurrir a Kirschner et al. (2004) -citados por Woo et al. (2011)- y a Gokcearslan & Ozcanb (2011). En primer lugar, los autores mencionan tres ámbitos o áreas donde los beneficios de las wikis son más que visibles:

**a. Ámbito educativo**

Las wikis brindan diversos beneficios educativos a los alumnos; por ejemplo: la oportunidad de escribir en inglés, la posibilidad de brindar o postear comentarios para aprender nuevas palabras y usos gramaticales, la facilidad de usar diccionarios en línea, la posibilidad de extraer algunas ideas de internet y de evaluar la información presentada por los demás compañeros.

**b. Desarrollo de habilidades sociales y colaborativas**

Los alumnos manifiestan que compartir comentarios y sugerencias, negociar contenido y corregir a los demás a través de la plataforma wiki promueve el trabajo colaborativo y en equipo.

**c. Ámbito tecnológico**

Las wikis permiten incluir o postear fotos, documentos, videos, etc., así como acceder a enlaces u otras páginas web; en suma, la wiki facilita el acceso y uso de la información que se encuentra en la web.

Los beneficios referidos por estos autores refuerzan la idea de que la wiki es una herramienta que no se usa únicamente para generar y compartir contenido, sino que también promueve y facilita el desarrollo de habilidades sociales a través de la tecnología. Algunos ejemplos de estas habilidades son: la negociación, el liderazgo, la discusión constructiva, el compañerismo y el apoyo mutuo. La importancia de estas habilidades radica en el hecho de que permiten a los alumnos interactuar y relacionarse con los demás de manera óptima y efectiva.

En segundo lugar, Gokcearslan & Ozcanb (2011) destacan que las wikis pueden ser utilizadas como herramientas valiosas para dar soporte a varias actividades. Algunas actividades en las que se puede implementar el uso de wikis, según los autores, son las siguientes:

**a. Lluvia de ideas**

Cuando un proyecto o proceso de creación empieza, los participantes están invitados a sugerir ideas o brindar opiniones, así como compartir artículos o información que crean pertinente.

**b. Proyectos en grupo**

Las wikis pueden servir como un intranet para los miembros del grupo. Así los participantes se comunican, comparten recursos y redactan en un mismo documento alimentado con los aportes de todos.

### **c. Colección de enlaces y documentos**

La wiki permite a los miembros del grupo subir archivos, hacer comentarios, incluir enlaces, etc.

### **d. Creación de portafolios grupales**

Cualquier organización o grupo puede usar las wikis con la finalidad de almacenar proyectos o trabajos elaborados previamente; de esta forma es posible tener evidencia y visualizar el avance o progreso del grupo u organización.

Ahora bien, de todos los beneficios de la wiki que se han señalado en este estudio, quizás el más importante y relevante sea la posibilidad de desarrollar escritura colaborativa de manera competente (British Council, 2013). En las siguientes líneas se explica con mayor amplitud las bondades del trabajo colaborativo que se puede efectuar a través de la wiki.

La tendencia actual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera promueve la participación de los alumnos en actividades en conjunto (Wang, 2014). Se reconoce la importancia de las relaciones sociales y la interacción con el otro en la adquisición de conocimiento. Por lo tanto, saber trabajar en grupo para conseguir objetivos comunes aparece como una competencia esencial en el aprendizaje de una segunda lengua (García-Valcárcel et al, 2012).

Ya se ha hecho hincapié en el hecho de que la wiki es precisamente una herramienta tecnológica que facilita el trabajo colaborativo del alumno en su aprendizaje de un idioma extranjero.

Gimeno & García (2009) afirman que “(...) a través de esa colaboración online los alumnos tienen acceso a una fuente de información tremendamente valiosa que en entornos docentes más tradicionales es difícil de conseguir” (p. 7). Estos autores, también señalan lo siguiente:

(...) cuando un estudiante se embarca en un proyecto de creación de una wiki con una finalidad específica y bien delimitada, supone un reto personal intentar mejorar la producción escrita de los compañeros, por lo que se esfuerzan en producir contenidos “merecedores” de formar parte de ese escaparate público. Por otra parte, también es cierto que se multiplican las posibilidades de interactuar con otros estudiantes de lenguas ofreciendo, por tanto, más oportunidades de practicar la lengua objeto de aprendizaje (p. 7)

Se espera, pues, que los alumnos desarrollen, a través del aprendizaje de una nueva lengua, competencias comunicativas por medio de la interacción social, y que se involucren en su propio aprendizaje, combinando experiencias auténticas y significativas (Woo y Reeves, 2007, citados por Wang, 2014). De esta forma, los alumnos se convierten en agentes activos y desarrollan sus habilidades comunicativas, puesto que se verán en la necesidad de negociar con sus compañeros, ofrecer comentarios y sugerencias constructivos y proponer objetivos.

Respecto a la escritura colaborativa en la wiki, Kung (2002), citado por Sajedi, (2014), señala que esta clase de escritura es un método eficaz para mejorar el bajo nivel lingüístico presentado durante los intercambios de ideas y opiniones. La eficacia de este método se debe a que las actividades de planificación, negociación de contenido y revisión permiten que los alumnos sean más reflexivos y se enfoquen en la consecución de objetivos comunes. Asimismo, la escritura colaborativa aumenta el compromiso, la confianza y la responsabilidad de los alumnos (Strasma and Foster, citado por Sajedi, 2014).

En suma, se puede afirmar que los alumnos se identifican más cuando participan en un proceso de escritura colaborativa, ya que el producto obtenido se logra gracias al trabajo, el esfuerzo y la dedicación de todos los miembros del grupo.

A propósito de estas ideas, Dobao (2012) señala refiriéndose al trabajo en la wiki: “(...) investigaciones anteriores sugieren que las actividades de escritura y redacción realizadas en parejas ofrecen a los alumnos la oportunidad de colaborar en la solución de sus problemas de lenguaje, co-construir nuevo conocimiento, y producir textos escritos lingüísticamente más precisos” (p.40).

Como se aprecia, a través de la escritura colaborativa los alumnos no solo desarrollan sus habilidades sociales, sino que también se vuelven más reflexivos y analíticos en la ejecución de los pasos que siguen para producir textos.

Gokcearslan & Ozcanb (2011) también destacan el beneficio intelectual que se consigue a través del trabajo colaborativo en la wiki. Estos autores señalan que cuando se compara la escritura colaborativa de la wiki con la escritura individual, se aprecia que el primer método provee un intercambio avanzado de pensamientos e información, debido a que durante el trabajo en grupo los alumnos se encuentran en un ambiente de aprendizaje en conjunto. Al aportar todos, acaban beneficiando al grupo, mucho más que en una situación de competencia.

En virtud a estas ventajas, la escritura colaborativa se presenta como una técnica valiosa que sirve para que los alumnos produzcan adecuadamente sus textos. Sajedi (2014) manifiesta que las mejoras en los niveles cognitivo, lingüístico y social conseguidas por los alumnos que trabajan en grupos permiten la producción de textos organizados, coherentes, con vocabulario variado y contenido relevante según la actividad.

El autor condujo un estudio referido a la efectividad de la escritura colaborativa en el desarrollo de un segundo idioma. Los resultados mostraron que la experiencia de escritura colaborativa tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la producción de textos asumida por los estudiantes, en términos de contenido, organización, y vocabulario. Asimismo, se evidenció que los alumnos que trabajaron en pares fueron los más beneficiados.

Es en este contexto que las wikis representan, pues, una herramienta interesante para promover en los alumnos el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de trabajo colaborativo. La wikis promueven la interacción y el trabajo en grupos, así como también facilitan el intercambio y distribución de conocimientos y experiencias (Lipponen, 2002, citado por Wang, 2014).

Concretando más, Hadjerrouit (2014) destaca tres funciones de las wikis que facilitan la escritura colaborativa entre los alumnos:

- **Función de edición**, que permite a múltiples usuarios crear y modificar artículos, textos o documentos al mismo tiempo. Esta función permite la organización no lineal de la wiki.
- **El historial**, que registra todas las modificaciones hechas por los integrantes del grupo, lo cual permite a los usuarios rastrear todos los cambios que se realizan. El registro de la historia permite conocer qué usuarios realizaron cambios en la wiki, y facilita al profesor la supervisión y evaluación del progreso de los estudiantes.
- **La página de discusión**, que brinda un medio asíncrono de comunicación escrita entre los usuarios. Esta página permite a los miembros del grupo publicar comentarios y debatir diversos temas relacionados con la elaboración del documento.

Las funciones referidas por Hadjerrouit (2014) permiten que los alumnos se sientan más cómodos al trabajar en la wiki porque son parecidas a las funciones de un editor de texto convencional. Además, la peculiaridad del historial permite monitorear el avance de los compañeros y volver a ediciones anteriores de ser necesario.

Precisamente Alier (2006) alude a esta función “historial” diciendo que “(...) las páginas de un wiki constituyen un documento hipertexto, que un grupo de usuarios pueden consultar, editar y ampliar simultáneamente. La wiki recuerda todas las versiones de cada página, tal y como las dejó cada usuario después de editarlas” (p. 2).

Por su lado, Noël & Robert (2004), citados por Meishar-Tal & Gorsky (2010), definieron cinco requerimientos necesarios para una escritura colaborativa ideal, requerimientos con los que cumple plenamente la wiki:

- Acceso inmediato al documento.
- Acceso inmediato a versiones previas.
- Fácil visualización de las modificaciones hechas previamente.
- Comentarios realizados por los miembros del grupo.
- Modos de comunicación simple.

Duffy y Burns (2006), citados por Gokcearslan & Ozcanb (2011), también aportan ideas concretas sobre la posibilidad que ofrece la wiki de escribir en forma colaborativa. Los autores listan una serie de usos que brindan las wikis para el trabajo en grupo:

- Los alumnos pueden desarrollar proyectos de investigación por medio de las wikis, ya que estas actúan como un repositorio que permite incluir toda la documentación del trabajo realizado.
- Las wikis pueden ser usadas por los alumnos para agregar resúmenes o citas de bibliografía leídas previamente, construyendo un repositorio bibliográfico colaborativo.
- En ambientes de aprendizaje a distancia el tutor puede publicar recursos e información del curso: syllabus, folletos, lecturas, entre otros. Además los alumnos pueden editar y comentar estos recursos directamente en la wiki.
- Las wikis pueden ser usadas como mapas conceptuales, ya que permiten la lluvia de ideas, discusiones y comentarios entre los alumnos.
- La wiki puede ser usada por los profesores como un repositorio de experiencias, ya que esta herramienta permite compartir reflexiones y pensamientos respecto a prácticas educativas.

Por su parte, Gimeno & García (2009) hacen referencia a un aspecto que no se puede dejar de lado: el poder de motivación que tiene el trabajo colaborativo en la wiki: "(...) ese carácter público de la producción escrita y el hecho de que el estudiante puede contribuir a abrir una nueva ventana al mundo, lo que les resulta atractivo y motivador a los estudiantes" (p. 7).

Carmean y Heafner (2003), citados por Gokcearslan & Ozcanb (2011), también destacan el potencial motivador de la escritura colaborativa en la wiki. Estos autores manifiestan que la experiencia de aprendizaje con las wikis es activa, social, contextual, participativa y brinda una sensación de pertenencia y autoría a los alumnos.

Estas características de la experiencia de aprendizaje se aprecian principalmente porque las wikis están desarrolladas según los paradigmas del aprendizaje colaborativo y constructivista: los alumnos trabajan bajo la premisa de apoyarse entre todos con el objetivo de conseguir una meta en común (Gokcearslan & Ozcanb, 2011). Es decir, el uso de una herramienta tecnológica y la posibilidad de compartir su trabajo son alicientes de mejora para los alumnos.

Por otro lado, en bien de la claridad de esta explicación, cabe señalar que el potencial de la wiki no se limita al ámbito de la escritura colaborativa, sino que se puede desplegar en diversas áreas del aprendizaje cooperativo.

Precisamente, Ferris & Wilder (2006) sostienen que las wikis pueden ser usadas en diversas actividades colaborativas, tales como la escritura en la web, la resolución de problemas, el uso de fuentes de información para la presentación de tareas y la creación de espacios para el desarrollo de proyectos. A continuación se describen brevemente beneficios que la wiki aporta en cada una de las actividades colaborativas referidas:

#### **a. Trabajo Colaborativo**

Hacer uso de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo implica varias ventajas ajenas al método de escritura tradicional; en especial, la wiki permite a los alumnos seguir los comentarios y la retroalimentación de sus profesores y compañeros. Los alumnos aprecian la oportunidad de trabajar colaborativamente sin tener como obstáculos las barreras de tiempo y espacio; de manera similar, los docentes pueden usar las wikis como un espacio de revisión, estudio y debate.

**b. Resolución de problemas en grupos pequeños o amplios**

Las wikis presentan un escenario ideal para promover características de trabajo grupal, que van de lo simple -planificación de reuniones, agenda a seguir, toma de notas- a lo complejo -lluvia de ideas, construcción de listas de referencias y negociación de contenido-.

**c. Creación y compartición de fuentes de información**

Por medio de la wiki, los docentes pueden lograr que sus alumnos colaboren en la elaboración de un proyecto, incluso cuando estos alumnos reciben aportes de estudiantes -ajenos al grupo- que pertenecen a otros países y culturas (en este caso, los alumnos tienen la posibilidad de compartir experiencias e identificar similitudes y diferencias con personas de distintos países).

**d. Espacios para la elaboración de proyectos.**

Las wikis pueden servir como portafolios electrónicos donde los estudiantes pueden ir viendo y guardando sus avances a lo largo de la actividad o proyecto.

Ferris & Wilder hacen notar que las facilidades y aportes académicos de las wikis son más que evidentes y alentadores, ya que promueven el trabajo colaborativo, además de la discusión y negociación de ideas entre los miembros de un grupo.

Como conclusión final de este apartado dedicado a desarrollar los beneficios de la wiki, se puede subrayar los aportes esenciales de esta herramienta tecnológica: su naturaleza cooperativa hace posible que los estudiantes produzcan textos escritos realizando mayor análisis y reflexión. Los conocimientos y las habilidades de cada alumno –aportan información, opinan, sugieran, modifican y corrigen- se repotencia gracias al trabajo solidario, y esto redundará en la calidad del producto final.

## B) Limitaciones de las wikis

A pesar de las múltiples ventajas que ofrecen las wikis, puede suceder que durante el desarrollo de las sesiones de trabajo surjan diversos problemas o inconvenientes que disminuyan el entusiasmo y desmotiven a los alumnos. Al respecto, Woo, M. et al. (2011), en un estudio realizado sobre la escritura colaborativa con wikis, reportaron los siguientes problemas acontecidos durante la aplicación de la herramienta:

### a. Problemas de distribución de trabajo entre los miembros del grupo

Estos problemas se suscitaron debido a que los miembros del grupo trabajaban en el proyecto en forma simultánea sin utilizar códigos de colores u otros signos que permitieran identificar quién escribía cada parte; por estas deficiencias, les fue difícil corregir o brindar sugerencias a los demás compañeros.

Estas dificultades se acentúan porque los alumnos encuentran mucho más sencillo expresarse en forma oral que en forma escrita: para ellos, representa una gran dificultad brindar ideas o discutir de manera escrita en el proceso de comunicación grupal a través de la wiki (Montenegro & Pujol, 2009).

### b. Problemas técnicos

Una de las mayores dificultades fue el tiempo que demandaba a la wiki cargar o actualizar los cambios, especialmente cuando los miembros del grupo trabajaban simultáneamente en la página. Algunos estudiantes manifestaron en ocasiones les tomaba hasta 30 minutos obtener acceso.

### c. Pocas facilidades para continuar el trabajo de la wiki en casa

Algunos estudiantes no contaban con computadora o acceso a internet en casa, por lo que tuvieron que hacer uso de las computadoras del centro de estudios o de la biblioteca pública.

**d. Los alumnos no cuentan con las suficientes habilidades o estrategias para manejar la wiki**

Por no estar familiarizados con el entorno wiki, a algunos alumnos les fue complejo utilizar funciones como la edición, el posteo de comentarios y la subida de archivos.

Ante estas dificultades, la labor que cumple el docente es esencial: se encarga de guiar y monitorear el avance de los alumnos, animándolos a cumplir con las metas propuestas; brinda sugerencias para desarrollar el trabajo en la wiki; y funge de facilitador frente a los diversos problemas que puedan surgir en el grupo.

Precisamente, respecto a las dificultades presentadas durante el trabajo en grupo, Hadjerrouit (2014) señala algunos aspectos que pretenden explicar el bajo nivel de colaboración cuando se hace uso de las wikis:

**a. Poca familiaridad y falta de experiencia con el uso de wikis**

Una de las razones por la cual los alumnos no colaboran en la producción de textos es la falta de habilidades, actitudes y estrategias para lidiar con las herramientas y funciones propias de la wiki. En este contexto los profesores necesitan motivar a los alumnos que no estén muy acostumbrados al uso de herramientas Web 2.0.

**b. Limitada contribución de los alumnos**

En la mayoría de casos, los alumnos se dedican a acumular o a agregar contenido poco relevante en la wiki, más que a colaborar de manera significativa. En muchas situaciones ocurre que ninguno de los miembros del grupo crea páginas nuevas, revisa las páginas en existencia o trabaja sobre el contenido ya elaborado. Incluso se presentan casos en los que las wikis han estado inactivas por mucho tiempo.

Por ello, es importante considerar que no es suficiente incluir el uso de wikis en el desarrollo de un curso, con la expectativa de que los alumnos automáticamente colaboren y editen; es necesaria la intervención docente - supervisión y guía- y el apoyo solidario entre los miembros del grupo.

### **c. Renuencia y resistencia al uso de wikis**

Muchas veces los alumnos limitan su colaboración en la wiki por la renuencia a editar o modificar el trabajo de otros compañeros. A los alumnos no les agrada el reescribir o modificar su propio trabajo y además sienten temor a modificar los aportes de sus compañeros, principalmente porque desconocen cómo estos reaccionarán ante esta situación.

En este contexto las habilidades sociales de los miembros del grupo adquieren vital importancia, en especial la habilidad para manejar y solucionar conflictos, la habilidad para negociar y la capacidad de aceptar sugerencias y comentarios de los demás.

### **d. Falta de compromiso y motivación entre los miembros del grupo**

Hay alumnos que no se sienten particularmente motivados a utilizar las wikis en el desarrollo de un curso; existe siempre la tendencia a que solo algunos de los miembros del grupo realicen la mayor parte de las actividades, mientras que otros miembros no contribuyen para nada o lo hacen mínimamente.

### **e. Manejo de tiempos**

Uno de los aspectos más problemáticos en el trabajo de wikis es la gestión del tiempo: la mayoría de alumnos tiende a posponer el trabajo en las wikis hasta que se aproxima la fecha límite de presentación. El efecto es que algunos estudiantes se sienten frustrados de que las wikis se encuentren inactivas la mayor parte del tiempo porque sus compañeros esperan el “último momento” para trabajar.

Vistas las dificultades anteriores, se puede afirmar que sin una elevada motivación de los alumnos y una adecuada intervención docente, la intensidad del trabajo en las wikis podría disminuir considerablemente, hasta el punto de que los estudiantes dejen de contribuir y brindar sugerencias o de que se enfraquen en una lucha constante por imponer ideas en lugar de negociar y discutir constructivamente.

En esta misma línea, Lin & Yang (2011), quienes también estudiaron la percepción de jóvenes sobre las wikis, manifiestan que aun cuando hay alumnos que consideran conveniente el uso de la wiki en su proceso de aprendizaje, no se puede obviar las dificultades que se experimentan durante la interacción: escasa familiaridad con la interface de la herramienta; problemas para grabar los cambios, ya que no existe un mecanismo de autoguardado; y la gran cantidad de tiempo que hace falta para adaptarse al formato de la herramienta.

Los alumnos involucrados en la investigación de Lin & Yang (2011) reportaron que estos inconvenientes influyeron negativamente en su trabajo e interrumpieron su proceso de aprendizaje. De otro lado, Wang and Turner (2004), citados por Gokcearslan & Ozcanb (2011), señalan los principales problemas que salieron a la luz durante la investigación que realizaron sobre el uso de wikis. Entre los problemas que encontraron, se encuentra el hecho de que el contenido puede ser modificado en su totalidad por cualquier usuario, aunque el docente o administrador de la wiki tiene la potestad de brindar o retirar privilegios de edición a los miembros.

Asimismo, los mismos autores manifiestan que las wikis, al estar colgadas en la web, permiten que su contenido sea visto por cualquier persona, lo cual implica serios problemas de confidencialidad, en especial si se trata de información importante o relevante para el producto final. Además, se suscita un problema bastante común: la saturación de la wiki cuando varias personas editan al mismo tiempo. Esta saturación origina un problema técnico, ya que muchas veces los cambios no se graban y la wiki se cuelga.

Frente a estos inconvenientes, es muy importante que el docente sea capaz de auxiliar a los alumnos y plantearles alternativas que les facilite la solución de los problemas. Como se ha mencionado anteriormente, si estos problemas no se resuelven con prontitud, es muy probable que los estudiantes se sientan desmotivados y vayan abandonando progresivamente las wikis porque las consideran poco útiles en su proceso de aprendizaje.

### 2.2.2. Proceso de escritura colaborativa

Es muy importante que los alumnos se familiaricen y conozcan al detalle el proceso a seguir durante la producción de textos en inglés de forma colaborativa, incluso antes de hacer uso de alguna herramienta tecnológica. Al respecto, Johnson et al. (1994, citados por Lobato, 1997) señalan lo siguiente:

Para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo (...) es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (p. 59).

De lo dicho por estos autores, se deduce que un proceso de escritura colaborativa exitoso necesita de la concurrencia de diversos factores: la comunicación entre los miembros del grupo, el seguimiento y la orientación docente y un sistema de evaluación claro que promueva las colaboraciones de los alumnos.

Li et al. (2012) proponen un trabajo de escritura colaborativa con wikis basado en cuatro etapas no lineales y recurrentes: pre escritura, borrador, revisión y edición. Estas cuatro etapas deben ser llevadas a cabo de manera grupal, y por ello el progreso en cada etapa debe ser monitoreado por los miembros del grupo. El aporte de estos autores se describe en la Figura 1:

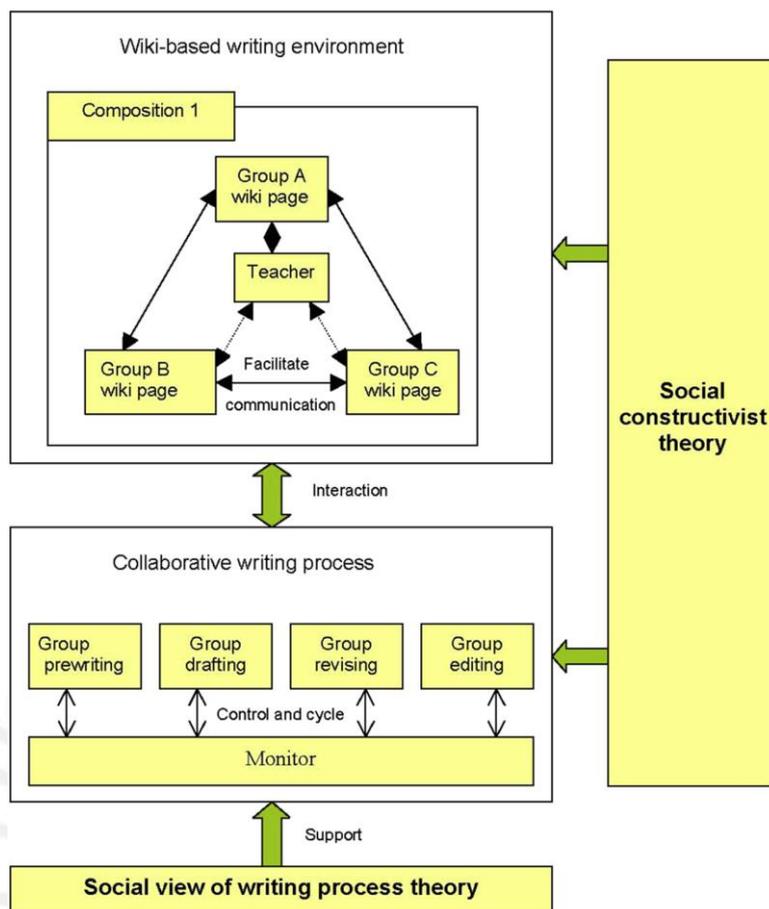


Figura 1. Modelo conceptual del proceso de escritura colaborativa basado en wikis (Li et al., 2012)

En este gráfico se muestra el proceso cíclico de la escritura colaborativa con la participación activa de todos sus actores: los miembros de cada grupo y el docente; se observa que la interacción se da incluso entre miembros de distintos grupos. No se debe perder de vista que todo este proceso se enfoca desde las perspectivas que ofrece la teoría de constructivismo social.

A continuación se describe las características que de las cuatro etapas propuestas por Li et al. (2012):

**a. Pre escritura**

- Etapa clave que necesita de mayor atención y preparación con la finalidad de ahorrar tiempo en las fases posteriores.
- Durante esta etapa los alumnos de cada grupo consideran y discuten aspectos básicos de la escritura: el tema o tópico, el contexto, el género, etc.

- Los alumnos negocian y se dividen el trabajo de manera consensuada.
- Los líderes son responsables de la organización y la gestión de los miembros del grupo.
- Los estudiantes recogen ideas e información a través de la lectura de libros, la búsqueda en Internet y las conversaciones entre los mismos miembros del grupo.

#### **b. Borrador**

- En esta etapa, los miembros del grupo elaboran en conjunto el primer borrador en su página wiki. Dado que la wiki es una herramienta asincrónica, permite a los estudiantes comunicarse en la misma página en diferentes momentos, promoviendo así la colaboración en serie.
- Cada estudiante trabaja por separado en una parte del texto, en función de la división de tareas que se realizó en la etapa anterior.
- Los alumnos organizan la estructura del texto y expresan de forma rápida sus ideas y sentimientos, sin preocuparse en detalle por la ortografía y la puntuación.
- En esta etapa los productos deben enfatizar las ideas y el contenido del texto.

#### **c. Revisión**

- Esta etapa comprende un proceso complejo basado en dos acciones: releer y revisar el borrador, teniendo en cuenta las ideas propias de cada alumno, los comentarios de los demás miembros y la retroalimentación recibida.
- Se plantean cambios de forma (incluyendo modificaciones de ortografía y puntuación) o cambios de fondo (incluyendo modificaciones de contenido).
- Se recomienda discutir con los integrantes del grupo antes de realizar algún cambio, especialmente si afecta el trabajo de los demás. Esto refleja respeto, y es una de las claves del trabajo colaborativo.

#### **d. Edición**

- En esta etapa se llega a la escritura en su forma final. Al editar, los estudiantes consideran aspectos tales como la selección de palabras, la

corrección del contenido, la estructura de las oraciones, los errores de ortografía y los problemas de puntuación.

- Este período da a los estudiantes una perspectiva más clara sobre el texto redactado, así como el entusiasmo necesario para culminar el proceso de escritura.
- Al final, el líder del grupo confirma el final de la redacción del texto.

Las etapas descritas por Li et al. (2012) muestran el camino que es necesario seguir para producir textos de calidad de manera colaborativa. Cada etapa cumple una función específica que retroalimenta y soporta a la siguiente. Sin embargo, es importante resaltar que sin la participación, apoyo y compromiso de todos los miembros del grupo, y sin la guía y monitoreo constante del docente, no sería posible cumplir satisfactoriamente con las indicaciones y requerimientos relativos a la producción del texto.

Por su lado, Chao & Lo (2011) también proponen un método de escritura colaborativa basado en wikis para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Este método está compuesto de 5 etapas: planificación colaborativa, redacción, revisión en pares, edición en pares y publicación. A continuación se describen cada una de estas etapas:

#### **a. La etapa de la Planificación colaborativa**

Conocida también como etapa de pre escritura. A los alumnos se les solicita que aporten ideas y planeen los pasos a seguir de acuerdo a la naturaleza de la actividad. Los alumnos se dividen el trabajo, de tal manera que cada miembro del grupo asume una tarea.

#### **b. La etapa de redacción**

Cada alumno incluye en la wiki la parte de la escritura que se le asignó, con la finalidad de unir el trabajo realizado. Los estudiantes escriben los fragmentos que se les ha asignado en base a la información organizada en la fase de planificación; siguen además reglas gramaticales, y cuidan de plasmar los requisitos de una redacción competente: orden, claridad, cohesión, coherencia, etc.

**c. Revisión en pares**

En esta etapa cada miembro del grupo revisa los aportes de los otros compañeros, con la finalidad de agregar, modificar o eliminar contenido. Se les pide también a los alumnos que incluyan propuestas o retroalimentación en la página de discusión. En esta etapa se busca mejorar aspectos como la coherencia, la cohesión y la relevancia de ideas.

**d. Etapa de Edición**

Cada miembro corrige los aportes de los demás atendiendo a aspectos más minuciosos, tales como los errores gramaticales y de contenido. En esta etapa es importante que cada miembro discuta y comente las partes que se han corregido. El principal propósito de la corrección de errores es incrementar las habilidades metalingüísticas de los alumnos con la finalidad de evitar que cometan los mismos errores en el futuro; de esta forma los errores se convierten en una herramienta de aprendizaje.

**e. Publicación**

Una vez efectuadas las modificaciones necesarias, los miembros del grupo realizan la revisión final, para luego proceder a la publicación.

A partir de los aportes de Chao & Lo (2011), se puede deducir que el proceso de escritura colaborativa requiere de reflexión y análisis por parte de los miembros que conforman el grupo de trabajo, en especial durante la discusión de ideas y propuestas. Estos autores también desatacan que un aporte importante de la escritura colaborativa es la oportunidad que se brinda a los alumnos de mejorar sus habilidades metalingüísticas, a través de las correcciones y sugerencias que reciben de sus compañeros de equipo.

Si bien la escritura colaborativa no es una novedad en el ámbito educativo, el uso de las wikis sí ofrece nuevas oportunidades para potenciar el trabajo en equipo. Las características de esta herramienta facilita la escritura colaborativa y la discusión entre los alumnos (Lundin, 2008, citado por Hadjerrouit, 2014).

A modo de conclusión, se puede sintetizar las características de la wiki que pueden ser consideradas las más importantes:

- Permite que los cambios se realicen directamente en el documento.
- Está provista de una página de discusión en donde se lleva a cabo directamente la retroalimentación: los estudiantes comparten comentarios, sugerencias, correcciones, etc., sobre todo en las fases de revisión y edición.
- Supera las barreras de tiempo y distancia: los estudiantes pueden trabajar en el documento sin la necesidad de estar en un mismo lugar o coincidir en el tiempo.
- Promueve la formación de habilidades sociales.

### 3. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

Los hablantes nativos de una lengua saben que el proceso de escritura o redacción es generalmente complejo y tedioso; en la mayoría de casos cuesta plasmar ideas con orden y coherencia. Pues, este mismo problema se presenta cuando se escribe en una segunda lengua (el inglés, por ejemplo). A propósito, Corpas & Madrid (2007) explican porque la escritura es un proceso arduo:

Los problemas surgen por razones psicológicas, lingüísticas y cognitivas. Desde el punto de vista psicológico, las razones se deben a que la escritura es una actividad en la que el interlocutor no está presente. Por este motivo no es posible la interacción ni la retroalimentación. Este hecho impone restricciones lingüísticas, puesto que exige compensar las carencias de ciertos elementos como la entonación. Cognitivamente, el individuo, según va creciendo va adquiriendo la comprensión oral y expresión oral, de forma natural, sin un esfuerzo consciente, a diferencia de la escritura, aprendida gracias a la instrucción. (p. 170).

A los alumnos de centros de idiomas de universidades, que llevan muchas veces el curso de inglés como requisito obligatorio para graduarse en sus carreras profesionales, la escritura de textos suele generarles muchas y serias dificultades: generalmente traducen literalmente de la lengua materna al inglés, sin tener presente aspectos como la coherencia, la secuencia de ideas, el uso correcto de estructuras gramaticales, entre otros aspectos.

Justamente, Byrne (1992) advierte de las dificultades referidas anteriormente; este investigador señala que los profesores de inglés no deben “asumir” que la habilidad de escribir en la lengua materna se transferirá automáticamente a la lengua extranjera, ya que en muchos casos la cantidad de lenguaje que los alumnos tienen a su disposición para la escritura es muy limitado.

Paran (citado por Harmer, 2007) destaca un requisito básico que se debe considerar para superar las dificultades asociadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera: los estudiantes deben reconocer una gran cantidad de vocabulario de manera espontánea y natural.

Por su lado, Luque y Ulloa (2014), citando a García Hoz, Cassany, Luna y Sanz, dan también luces acerca de lo que se debe contemplar para conseguir el éxito en la enseñanza – aprendizaje de la escritura en inglés: “(...) el proceso de escribir es complejo y requiere de ciertas habilidades superiores, por lo que poner en orden y coherencia las ideas es indispensable” (p. 8). Estas habilidades discursivas de coherencia y cohesión son sin duda alguna la primera demanda en la producción de textos.

Weigle (2012, citado por Dariush & Susan, 2014) mira a la tecnología como un instrumento facilitador del complejo y tedioso proceso de escritura en lengua inglesa. Este autor señala que la habilidad de escribir está adquiriendo relativa importancia en un mundo globalizado, por lo que una adecuada instrucción en el proceso de escritura está asumiendo un papel mayor en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En este escenario, la escritura (en su función de volver visible el lenguaje) va de la mano con el uso de la tecnología: ya sea por medio de una pluma, un lápiz, una máquina de escribir, la imprenta o el ordenador (Dariush & Susan, 2014).

De ahí que la labor del docente es crucial para lograr que los alumnos produzcan textos de manera competente; pero lamentablemente, muchas veces no se da la importancia debida a la intervención docente. Al respecto, Li, et al. (2014) describe la intervención típica de un docente: al inicio de una sesión de clase el

profesor generalmente asigna a sus alumnos una actividad de redacción; luego procede a explicarles los puntos clave de la actividad, les proporciona algunas expresiones útiles y un modelo similar al texto que deberán que redactar. Finalmente, el docente concede a sus estudiantes el resto de la clase para que escriban y entreguen sus composiciones para su evaluación.

Lo que se obtiene de este proceso pobre, según Li, et al., es que los escritos tiendan a ser mecánicos y estereotipados, carentes de originalidad, debido a que los alumnos no desarrollan el pensamiento crítico que los lleve a obtener una mejor comprensión de lo que escriben.

Desafortunadamente esta situación es muy común en la mayoría de las clases de inglés como lengua extranjera. Li, et al. (2014) añaden que los profesores de inglés no suelen poner énfasis en el proceso de producción de textos de sus alumnos, pero sí esperan que al final entreguen composiciones al menos aceptables y sin errores. Esta situación da como resultado que ambas partes, profesor y alumno, se sientan decepcionados y frustrados porque perciben el fracaso en la tarea de producir textos.

### **3.1. Aproximaciones conceptuales sobre la producción de textos escritos**

Producir un texto implica mucho más que el simple hecho de plasmar ideas en un papel; en este proceso escritor debe procurar el orden, la coherencia y la secuencia; e inclusive, hace falta que integre sus experiencias y conocimientos previos en pro de un mensaje claro y entendible.

Byrne (1992) señala que cuando escribimos usamos símbolos gráficos, es decir, letras o combinaciones de letras que convierten los sonidos que hacemos cuando hablamos. Por lo tanto, en su acepción básica, la escritura puede definirse como el acto de la formación de estos símbolos: hacer marcas en una superficie plana de algún tipo.

El autor también advierte que no se debe olvidar que la escritura es claramente mucho más que la producción de símbolos gráficos, tal como el habla es más que

la producción de sonidos. Para este autor, los símbolos deben ser concertados y organizados, de acuerdo con ciertas convenciones, para formar palabras; y las palabras han de organizarse para formar oraciones. De allí la importancia de enseñar a los alumnos que la producción de textos implica mucho más que escribir ideas dispersas; es necesario enseñarles a unir dichas ideas de forma coherente, de tal manera que transmitan un mensaje al destinatario.

Es una verdad irrefutable que la expresión escrita constituye un proceso que integra experiencias personales, conocimientos, capacidad de ordenar ideas, estrategias para coordinar múltiples procesos y habilidades lingüísticas (fonológicas, morfo-sintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas) (Byrne, 1992).

A propósito, Cassany, et al. (2005, citados por Luque y Ulloa, 2014) mencionan lo siguiente: "(...) quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general se dice que es un buen escritor" (p. 14). Estos autores también manifiestan que "(...) las habilidades y conocimientos requeridos se pueden agrupar en tres ejes básicos: conceptos (saberes), procedimientos (saber hacer) y actitudes (reflexionar y opinar)" (p. 14).

Así los alumnos deben ser capaces de plasmar sus experiencias, vivencias y saberes en un texto escrito de forma organizada, secuencial y coherente, de tal manera que el lector entienda perfectamente la intención del autor. Al respecto, Byrne (1992) explica a que cuando escribimos, producimos una secuencia de frases dispuestas en un orden particular y unidas entre sí de cierta manera. La secuencia puede ser muy corta -quizá sólo dos o tres frases- pero, debido a la forma en que estas frases se han ordenado y unido entre sí, forman un todo coherente, que podríamos llamar un "texto".

Este mismo autor (citado por Corpas y Madrid, 2007) menciona lo siguiente, a propósito de la producción de textos:

Cuando escribimos, la persona a la que nos dirigimos no se encuentra presente, por lo que no puede haber interacción entre el escritor y el lector. Aunque podemos tratar de anticipar las reacciones e incorporarlas en el texto, tenemos que sostener todo el proceso de comunicación por nuestra cuenta y tratar de mantenerse en contacto con nuestro lector a través de las palabras por sí solas. (p. 171).

Esta falta de interacción real entre escritor y lector –esencial en la producción de textos- es uno de los aspectos que los alumnos no toman en cuenta al redactar, sobre todo porque “asumen” sin más, que el lector posee el mismo conocimiento o background que ellos. Dan por hecho que ciertas circunstancias, lugares o personas les son familiares al destinatario. La consecuencia de este error es cierta confusión y vacío de información.

Para la presente investigación, se toma como referencia el concepto de producción de textos proporcionada por Bryne (1992): hacer uso de símbolos gráficos para expresar un mensaje, idea, sentimiento o emoción, símbolos que deben estar organizados de forma coherente, de manera tal que permitan formar palabras que posteriormente formen oraciones.

### **3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés**

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera es el uso del idioma de manera comunicativa: se pone énfasis en la interacción como medio y como objetivo final, y se centra la atención en las funciones de la lengua y en el uso de la misma en una gran variedad de contextos y situaciones (Harmer, 2007), incluyendo la producción de textos.

Al respecto, Corpas y Madrid (2007) señalan que en la actualidad ya no se considera la producción escrita como un producto final acabado, sino que enfatiza más en el proceso de esta producción: en las fases que se suceden mientras se desarrolla la actividad de escritura (tales como pre-writing y editing).

Es decir, se centra la atención en cómo escriben los alumnos: cómo planifican, organizan, revisan y vuelven a lo escrito para corregirlo hasta llegar a la versión

final. Además Corpas y Madrid destacan que los procesos de escritura no son lineales, sino recursivos, por lo que se requiere de ciertos recursos con el objeto de extraer del potencial disponible aquel que se adapte a la naturaleza de la tarea encargada.

Por su parte, Harmer (2004) también entiende la escritura como un proceso y propone para este proceso una serie de etapas que guardan concordancia con las planteadas por Li et al. (2012): **planificación** (donde se decide y discute sobre lo que será escrito), **primer borrador** (la primera versión del texto a escribir), **edición** (reflexión y revisión de lo que se ha escrito); y **versión final** (producto logrado luego de una serie de cambios hechos en las etapas anteriores).

Vistas las etapas propuestas por Harmer (2004), se deduce que cada una de estas fases conlleva a la otra; de allí la importancia del análisis y reflexión de los alumnos en cada fase. Es vital que los estudiantes sean conscientes del rol que cumplen cada uno en las distintas etapas y de que no se debe perder de vista el objetivo final trazado al inicio.

Se puede considerar como un complemento de las ideas de Harmer (2004), la siguiente descripción de las etapas del desarrollo de la producción escrita que se realiza en el documento titulado “Marco Común Europeo de las Lenguas”:

#### a. Planificación

En esta etapa se trabaja en los efectos de los diferentes estilos, estructuras del discurso y formulaciones, teniendo en cuenta a la audiencia; además se sopesa la posibilidad de buscar determinadas herramientas y pedir ayuda. En otros términos, se trata de localizar distintos recursos para la escritura.

#### b. Ejecución

Si una vez analizados los recursos, el individuo decide no emplearlos, estaría utilizando una estrategia de evitación. Caso contrario, optaría por una estrategia positiva, o sea, de logro.

### c. Evaluación

Después de producir el texto escrito, el individuo puede evaluar conscientemente sus errores lingüísticos y comunicativos.

### d. Reparación

El último paso es corregir los errores detectados y producir una nueva versión.

El desarrollo de estos pasos permitirá a los alumnos comunicar sus ideas de manera efectiva y adecuada, y conseguir que el lector comprenda sin distorsiones el mensaje que quieren transmitir. Al respecto, el Instituto Cervantes para la traducción en español (2002) recuerda que el Marco Común Europeo de las Lenguas provee “(...) una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p. 16).

Para el caso de los alumnos -también lo dice El Instituto Cervantes para la traducción en español-, el Marco Común Europeo “(...) describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (p. 16).

Por sus valiosos aportes, el documento en mención es imprescindible y de referencia para los docentes de lenguas extranjeras, debido a que brinda las pautas y guías a seguir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ahondar en el conocimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura de un idioma extranjero, se puede echar mano a las ideas de Morley (2005), quien señala que la escritura, a diferencia del habla, no es una habilidad que se adquiere naturalmente, incluso en la lengua materna. Morley propone que se sigan los siguientes pasos en el proceso de redacción:

**a. Generación de ideas**

Esta es generalmente la primera etapa del proceso de producción de textos, ya sea cuando se redacta un texto complejo o cuando se escribe uno sencillo. Antes de escribir un texto, los alumnos deben pensar en la situación o contexto del acto comunicativo que van a emprender. Una vez efectuada esta reflexión, deben proceder a comentar sus ideas a sus compañeros, con la finalidad de generar una lluvia de ideas de las cuales el grupo escoge las más importantes. Este procedimiento conduce a que el proceso de escritura sea más memorable y significativo.

**b. Selección de ideas**

Este paso implica seleccionar y escoger las ideas más importantes o relevantes. En esta etapa, si los alumnos no conocen el significado de una o varias palabras, las escriben en su lengua materna; posteriormente, los miembros del grupo comparan lo que han escrito y si es necesario hacen uso del diccionario.

**c. Organizando ideas**

Una vez que los estudiantes han generado sus propias ideas y han escogido cuáles son las más importantes o relevantes, el profesor les propone un texto modelo para que puedan expresar sus ideas de la mejor forma posible. Luego, los alumnos empiezan a trabajar en la redacción de un texto similar y producen el primer borrador de su trabajo tomando en cuenta aspectos básicos como el número de párrafos y las ideas principales de cada párrafo.

**d. Evaluación en pares**

La evaluación en pares ayuda a los alumnos a reflexionar más en aspectos esenciales de la escritura, como por ejemplo el público objetivo o lector. Si los estudiantes desean escribir un segundo borrador, la idea es que dialoguen sobre lo que les gustó y no les gustó de su trabajo, o sobre aquello que consideran incierto. El profesor también puede actuar en esta etapa ofreciendo comentarios o sugerencias sobre lo avanzado, sin necesidad de calificar.

### e. Revisión final y publicación

Cuando el borrador final está listo, se anima a los alumnos a chequear y corregir los detalles más finos, como por ejemplo la gramática y la ortografía. Finalmente, se entrega el trabajo al profesor para la corrección final.

Conviene hacer notar que uno de los puntos más destacados de los propuestos por Morley (2005) es la evaluación en pares: en esta fase los alumnos discuten y negocian el contenido del texto y reciben del docente aportes y sugerencias que les permite mejorar significativamente lo avanzado. En pocas palabras, no hay que esperar hasta la entrega del producto final para conocer y corregir los errores; la corrección se da a lo largo del proceso de escritura y se enriquece el aprendizaje de manera significativa.

En síntesis, se puede afirmar que las propuestas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés que se han explicado líneas arriba presentan las fases de la escritura destacando la labor que deben seguir los estudiantes en cada una estas etapas.

Sin embargo, no se debe dejar de lado un aspecto importante: la labor del docente. A lo largo del desarrollo de las etapas de escritura, la estrategia didáctica del profesor debe estar orientada a crear las condiciones para que los estudiantes produzcan escritos auténticos y expresen competentemente sus ideas a través de la escritura. El docente debe concentrarse en ayudar a los alumnos a comprender su proceso de composición, en seleccionar un repertorio de estrategias y en revisar y descubrir lo que los estudiantes quieren expresar (Hughey, et al., 1983).

A propósito, los mismos autores proponen algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura: presentar una tarea de escritura clara, enseñar el proceso de escritura, analizar y diagnosticar el producto de la escritura, establecer objetivos de corto y largo plazo para cada estudiante, planear actividades grupales e individuales, proveer una audiencia real además del (la) profesor(a), hacer que los estudiante interactúen, avanzar desde lo conocido a lo desconocido y activar el conocimiento previo de los alumnos.

Se espera que mediante estas actividades los alumnos reflexionen sobre las etapas que implica la producción de textos, y que creen el hábito de planificar y organizar el contenido de estos textos. En la presente investigación se toma como referencia las etapas de producción de textos escritos en inglés que propone Harmer (2004), etapas que guardan concordancia con las planteadas por Li et al. (2012): planificación, primer borrador, edición y versión final.

Se toma como referencia las fases de Harmer (2004) sobre todo porque estas etapas describen secuencialmente los pasos que deben seguir los alumnos para producir textos escritos en forma competente, teniendo en cuenta que cada etapa refuerza y retroalimenta a la siguiente.

### 3.3. Estructura del texto escrito en inglés

Tal como se ha demostrado hasta aquí, la producción de textos escritos en inglés conlleva una serie de pasos desarrollados secuencialmente y que persiguen la concreción de discursos organizados y coherentes, que transmitan al destinatario un mensaje claro y comprensible. Para conseguir esta comunicación competente, la escritura requiere de ciertos recursos y herramientas que permitan cumplir con el objetivo o propósito comunicativo, según la naturaleza del texto.

Precisamente, Corpas y Madrid (2007) señalan la importancia de destacar la escritura como un fin o propósito concreto, que tiene un destinatario. En este sentido, Sampson (1981, citado por Corpas y Madrid, 2007) subraya lo siguiente con respecto a la escritura:

- se trata de un producto final,
- se dirige a una audiencia específica,
- se realiza con un propósito,
- y se centra en unos aspectos lingüísticos.

En las próximas líneas se consideran otros aspectos o criterios que también son esenciales en la producción textual:

La Universidad de Cambridge (2014), tomando en cuenta el Marco Común Europeo de las Lenguas (2001), propone cuatro criterios que todo texto escrito debe incluir: contenido, logro comunicativo, organización y uso del idioma. A continuación se describe estos criterios:

**a. Contenido**

Se relaciona con la información que se incluye en el texto, información que debe ser relevante y pertinente al propósito comunicativo del texto y a los destinatarios de la comunicación. Asimismo, el contenido puede estar conformado por ideas y argumentos claros y concisos, o por fundamentos y ejemplos cuando sea necesario.

**b. Logro comunicativo**

Este criterio busca que el texto cumpla con su objetivo o propósito comunicativo, es decir, que realmente transmita lo que quiere comunicar. Considera también la necesidad de que el texto capte y mantenga la atención del destinatario a través de un apropiado estilo de escritura (género) que sea acorde con el propósito comunicativo.

**c. Organización**

Este criterio está relacionado con el desarrollo claro y lógico de ideas, que permite una fácil lectura del texto. Incluye también a la estructura del texto, que debe ser coherente y organizada, en principio, en párrafos. Además se tiene en cuenta el uso apropiado de conectores y otros marcadores textuales que sirven para la cohesión: repetición, pronombres, artículos, substitución y elipsis.

**d. Uso del idioma**

Este criterio considera el uso correcto de vocabulario, frases o expresiones, según el propósito del texto. Asimismo, toma en cuenta el uso correcto de estructuras gramaticales simples (palabras, frases, tiempos verbales básicos y oraciones simples) y medianamente complejas (noun clauses, relative and adverb clauses, forma pasiva, infinitivos, verbos modales).

La importancia de estos cuatro aspectos radica en que aportan un panorama completo y detallado respecto a lo que todo texto correctamente redactado debe considerar. Al respecto, Harmer (2004) pone especial énfasis en dos aspectos que considera imprescindibles en todo texto escrito: la cohesión y la coherencia.

### a. Cohesión

Cuando se redacta un texto, se dispone de técnicas lingüísticas destinadas a asegurar la relación externa de las ideas que conforman el contenido. Se puede, por ejemplo, hacer uso de la repetición lexical y/o de las sucesiones de palabras a lo largo de un discurso para configurar un entramado en la estructura superficial del texto.

El tópico del texto es reforzado por el uso de la misma palabra más de una vez o por la inclusión de palabras relacionadas. En todo caso, se puede utilizar una amplia gama de dispositivos léxico –semánticos para guiar al lector en la interpretación del texto.

Se consigue una **cohesión lexical** principalmente por el uso de dos dispositivos:

- Repetición de palabras
- Conjunto de cadenas léxicas, que son palabras de un mismo tópico. Por ejemplo: abuelos, hijas, hijos, nietos, familiares, etc.

La **cohesión gramatical** se logra por medio del uso de:

- Pronombres y referencias posesivas
- Artículos
- Conectores; que pueden ser de adición (and, also, moreover, furthermore), de contraste (however, on the other hand, but, yet), de resultado (therefore, consequently, thus), de tiempo (first, then, later, after a while), etc.
- Substitución: los escritores frecuentemente sustituyen una frase larga por una más corta, para expresar el mismo contenido o significado.

- Elipsis: cuando se deja de lado deliberadamente palabras de una oración, dado que no son necesarias: el significado es aún claro sin el uso de esas palabras.

Todos estos dispositivos de cohesión ayudan a enlazar los elementos e ideas de un texto, de tal manera que es posible saber a qué hacen referencia, y por ende saber cómo las frases y oraciones se relacionan entre sí.

## b. Coherencia

Está claro que el uso de mecanismos de cohesión favorece a la comprensión del texto porque guía al lector en la interpretación del sentido. Pero la cohesión no es suficiente. El texto debe además ser coherente, es decir, contar con cierto grado de lógica interna que permita al texto actuar como una unidad consistente. La coherencia, a diferencia de la cohesión, se produce en la estructura interna del texto.

Cuando un texto es coherente, el lector puede identificar y comprender por lo menos dos aspectos:

- **El propósito del autor**, el cual puede informar, sugerir una secuencia de eventos; presentar la crítica de un libro u obra teatral, expresar opinión, etc. Un texto coherente nunca oculta el propósito del escritor y lo deja muy claro.
- **La línea de pensamiento del escritor**

En resumen, la coherencia se refiere a la relación lógica entre las distintas partes de un texto. Se busca que el texto tenga una estructura semántica muy bien organizada, que tenga sentido lógico y no presente contradicciones. La finalidad de la coherencia es que el texto se configure como un todo unitario y que ofrezca una idea principal clara, de tal manera que el lector pueda acceder al significado global del texto.

En la misma línea de Harmer, Dariush & Susan (2014) afirman que los mayores escollos al momento de corregir los textos de los alumnos se

presentan en los niveles de la coherencia y la cohesión. Frente a esta preocupante realidad, los autores proponen el uso de la tecnología durante el proceso de escritura como un medio para subsanar las deficiencias.

La coherencia y la cohesión son, pues, propiedades muy importantes en los textos escritos, ya que son factores determinantes de la claridad y la comprensión. La coherencia y la cohesión –ya se ha visto antes- implican que en un texto haya información fluida, organizada y unitaria.

### 3.4. Dificultades en el proceso de producción de textos escritos

La producción de textos es una actividad que presenta cierto grado de dificultad y complejidad porque se debe tener en cuenta aspectos como la coherencia, el orden, el uso del idioma, la gramática y la ortografía (Corpas y Madrid, 2007). Además se debe considerar la ausencia del destinatario, que trae consigo una retroalimentación diferida.

Por su lado, Byrne (1992), identifica tres tipos de factores que dificultan el proceso de escritura en nuestros alumnos:

#### a. Factores psicológicos

El habla –que se adquiere solo por nacer y formar parte de una comunidad lingüística- es el medio natural y normal de comunicación en la mayoría de las circunstancias; y, por lo tanto, cuando los seres humanos usan el lenguaje verbal están habituados a tener a alguien físicamente presente y a obtener retroalimentación de forma inmediata.

En cambio, la escritura **es percibida** por el hombre como una tarea más ardua y compleja por varias razones de peso: no es una actividad natural y debe ser aprendida con esfuerzo y con asistencia especializada; con mucha más exigencia que la oralidad, la escritura debe ceñirse a normas lingüísticas de ortografía, gramática, coherencia, etc.; la escritura es esencialmente una actividad solitaria ajena la interacción y a la retroalimentación inmediata. Por todas estas razones, lo habitual es que se escriba por obligación.

### **b. Factores lingüísticos**

En la escritura se debe compensar la ausencia de características comunicativas que sí se presentan en la oralidad: la interacción, la retroalimentación, la posibilidad de corregir, entre otras. Es necesario mantener el canal de comunicación abierto a costa de grandes esfuerzos y garantizar que el texto escrito se pueda interpretar sin gasto superfluo de energía interpretativa.

### **c. Factores cognitivos**

A escribir se aprende a través de un proceso de instrucción: se tiene que dominar la forma escrita de la lengua y aprender ciertas estructuras que son menos o nada utilizadas en el habla, pero que son importantes para la competencia de la comunicación escrita. También es necesario aprender a organizar ideas de manera tal que puedan ser entendidas en forma diferida por un lector tal vez desconocido.

Conocer e identificar los factores que afectan negativamente el proceso de escritura, permitirá a los docentes planificar y ejecutar actividades destinadas a orientar y guiar a sus estudiantes de una manera personalizada, frente a los problemas que puedan surgir durante el proceso de escritura. En este contexto el trabajo colaborativo entre alumnos vinculados a una integración reformista de las herramientas tecnológicas (mediante el uso de la wiki) aporta beneficios notables en el proceso de escritura.

Sáez y Ruíz (2012) señalan que “(...) el aprendizaje colaborativo posibilita interacciones entre individuos, en las que los alumnos se comunican, expresan y desarrollan un pensamiento crítico” (p. 118). Estos mismos autores destacan que “(...) se potencia un espíritu emprendedor y una autonomía, tomando decisiones y valorando los distintos puntos de vista y perspectivas de otros compañeros.” (p. 118).

A partir de lo expuesto hasta aquí, se concluye que la producción de textos enmarca toda una serie de etapas que requieren análisis, planificación, organización y reflexión por parte de los alumnos. Mientras estos se familiaricen más con los procedimientos aplicables a cada una de estas etapas, serán más capaces de producir textos con claridad y coherencia.



## PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

### CAPÍTULO 1. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 1.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel

Dado que su objetivo es el análisis de las percepciones de los alumnos sobre el uso de la herramienta wiki, la presente investigación utilizó el enfoque cualitativo. Según señala Lerna (2004, citado por Luque & Ulloa, 2014), este enfoque “(...) trata de estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales, el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio” (p. 54).

Por su lado, Mayán (2011, citado por Caballero, 2013) afirma: “(...) la investigación cualitativa es una alternativa pertinente cuando lo que se desea es describir un fenómeno que se conoce poco o desde otras perspectivas; construir significados a partir de sentimientos, conductas, opiniones, percepciones, pensamientos y conductas; y, para describir un proceso, antes que un producto o resultado” (p. 42).

Bonilla y Rodríguez (1997) aclaran más el enfoque cualitativo con los siguientes términos: “(...) se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 84).

Es evidente, pues, que el enfoque cualitativo coincide con el propósito del presente estudio: conocer las percepciones de los estudiantes de un curso de

inglés de un centro de idiomas de la región Piura sobre sus experiencias y vivencias en el aprendizaje de la escritura de textos por medio de wikis.

Esta investigación es, pues, una mirada -desde la perspectiva de los alumnos- al uso de las wikis en la producción de textos, de tal manera que se pueda conocer con mayor detalle esta realidad, considerando las diversas complejidades e interrelaciones adheridas a la misma.

Para profundizar en el conocimiento del enfoque de investigación cualitativo, se puede recurrir a los aportes de Sandoval (2002):

Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano (p. 15).

La realidad humana compleja e impredecible que refiere Sandoval implica un hecho innegable: las personas poseen percepciones diferentes sobre un mismo hecho. Precisamente, en este hecho radica la importancia de la investigación cualitativa como un medio para el estudio preciso de estas opiniones o visiones diferentes.

Otra idea importante que ayuda a entender mejor el enfoque cualitativo es expresada por Monje (2011): "(...) se plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento" (p. 15). Es decir, en un enfoque cualitativo se busca examinar al sujeto en su interacción con el medio, pero tomando en cuenta aspectos de su interior, tales como sus experiencias, sus conocimientos previos, sus sensaciones, su entorno, entre otros.

En cuanto al nivel de investigación, se optó por el nivel exploratorio, debido a que, por sus características y perspectivas, la realidad que ocupa esta investigación ha sido poco estudiada en el ámbito local.

Precisamente, Hernández, et al. (2006) señalan que “(...) los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p. 58). Además, estos autores mencionan que el nivel exploratorio permite “(...) familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos (...) y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa” (p. 59).

En Piura (Perú) sí existen investigaciones sobre el uso de las wikis y la escritura colaborativa, pero estos estudios se han desarrollado más en un ámbito internacional, en el cual las características de los alumnos y los procesos de la enseñanza de idiomas son muy diferentes a las que se dan en el ámbito que ocupa la presente investigación.

Vale precisar que, por estar situado en un nivel exploratorio, el presente estudio no pretende dar una solución al problema relacionado con la producción de textos en inglés; más bien se busca indagar en forma analítica los pormenores de las percepciones de los alumnos respecto al uso de la herramienta wiki en la producción de textos en la lengua anglosajona, con la intención de contribuir como línea base para futuras y más profundas investigaciones de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Finalmente, se deja sentado que se ha escogido para la presente investigación el método empírico, es decir, los datos para la construcción del conocimiento se obtuvieron de “los hechos” mismos, mediante técnicas apropiadas para tal fin.

Como ya se ha dicho, el presente estudio basó sus resultados en las experiencias, relaciones y vivencias de los alumnos respecto al uso de las wikis, realidades humanas que por su naturaleza empírica pueden sin mayores dificultades ser categorizadas y documentadas mediante las técnicas pertinentes.

## **1.2. Problema, objetivos de la investigación y categoría(s) de estudio.**

Escribir es una actividad ardua y compleja; en esto coinciden los especialistas. Byrne (2002) afirma que la escritura es una actividad difícil para la mayoría de las

personas, tanto en su lengua materna como en el idioma extranjero que ha aprendido o está aprendiendo. A los alumnos les cuesta escribir y plasmar sus ideas de una manera organizada y comprensible.

Además, el autor advierte que los profesores de inglés no deben asumir que la habilidad para escribir en la lengua materna se transfiere automáticamente a la lengua extranjera, ya que en muchos casos la cantidad de lenguaje que los alumnos tienen a su disposición para la escritura es muy limitado.

Por su lado, Luque & Ulloa (2014), citando a Cassany, Luna & Sanz (2005), sostienen que “(...) el proceso de escribir es complejo y requiere de ciertas habilidades superiores, por lo que poner en orden y coherencia las ideas es indispensable” (p. 8).

Estos autores hacen hincapié en un hecho que ya se mencionó antes en este trabajo de investigación: el escribir con coherencia y cohesión es la primera exigencia que se plantea a los alumnos. Ante esto, surge la siguiente interrogante: ¿Qué se requiere para que los estudiantes aprendan a escribir en forma competente en lengua extranjera?

De acuerdo con Paran (1996), citado por Harmer, (2007), si se quiere que los alumnos tengan éxito en el aprendizaje de la escritura deben reconocer una gran cantidad de vocabulario de manera espontánea y natural. Por su lado, la Universidad de Cambridge anota las exigencias en la escritura de una segunda lengua para los alumnos del nivel intermedio (nivel B1 según el Marco de Referencia Común Europeo): utilizar un vocabulario apropiado dentro de un contexto específico, emplear de manera precisa y adecuada estructuras gramaticales que sirvan para transmitir el significado del texto, así como incluir un rango de conectores simples y de mayor complejidad que permitan enlazar ideas de manera clara y precisa.

Pero, en la realidad son pocos los alumnos que logran cumplir de manera satisfactoria con los parámetros de redacción que refiere La Universidad de Cambridge. En efecto, una de las principales dificultades que enfrentan los

estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés es producir textos. En particular, les cuesta organizar ideas, unirlos coherentemente y hacer uso del vocabulario adecuado según la actividad requerida. En la mayoría de casos se limitan a una mera traducción del español al inglés, y el resultado es un texto de difícil comprensión.

Evidenciado el problema relativo al aprendizaje de la escritura de textos en el inglés como segunda lengua, cabe ahora esbozar la siguiente interrogante, que remite al objetivo central de esta investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura?

El objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación son, pues, los siguientes:

- **OBJETIVO GENERAL:**

Analizar la percepción de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir las percepciones de los alumnos sobre la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.
- Describir los aportes y limitaciones del uso de wikis en la producción de textos según las percepciones de los alumnos de un curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.

A su vez, los objetivos descritos permiten plantear las siguientes categorías y subcategorías:

Categorías	Subcategorías
Producción de textos escritos en inglés	Etapas en el proceso de producción de textos en inglés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> <li>• Primer borrador</li> <li>• Edición</li> <li>• Versión final</li> </ul>
Usos de la wiki en la producción de textos escritos en inglés	Usos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación y discusión de ideas</li> <li>• Repositorio de información</li> <li>• Escritura colaborativa</li> </ul> Aportes y limitaciones del uso de la wiki

### 1.3. Método de investigación.

Dado que se investigó una realidad particular, se hizo uso del método de estudio de casos. Según menciona Stake (1998, citado por Marín, 2013), “(...) el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencian de los otros, sino para ver que es, qué hace” (p. 31).

De acuerdo con Yin (1989, citado por Barrio et al, 2010) “(...) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 2). Asimismo, Barrio et al (2010) definen los casos como “(...) aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo en educación, un aula, un alumno autista o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso” (p. 3).

En esta investigación se entiende al estudio de casos como una técnica que consiste en presentar descripciones de situaciones reales para ser estudiadas y analizadas en busca de profundizar en su conocimiento y comprensión. En este sentido, el caso no proporciona síntesis o soluciones, sino información que sirve para reflexionar, analizar, discutir y sacar conclusiones.

Por su lado, Latorre et al (1996, citados por Barrio et al, 2010) mencionan las ventajas u oportunidades que ofrecen los estudios de casos en el ámbito educativo:

- Pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiada para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; además, contribuye al desarrollo profesional.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc. (p. 3)

Ahora bien, la presente investigación se llevó a cabo en un centro de idiomas de una universidad de la región Piura. Esta institución ofrece el dictado de cursos de inglés como lengua extranjera por niveles, tanto para alumnos universitarios como para el público en general. Además, brinda cursos de chino mandarín, portugués y alemán.

El programa de inglés de este centro de idiomas consta de seis niveles -desde Básico hasta Avanzado-, de 120 horas de duración cada uno; y su objetivo es que los alumnos puedan al término del estudio de estos seis niveles ser capaces de

interactuar con el idioma inglés en diversos contextos sociales, recreativos, profesionales y académicos.

El dictado de clases en este centro de idiomas se extiende de marzo a diciembre, con un receso por fin de ciclo en julio; además, se ofrece el dictado de cursos de verano en enero y febrero. Asimismo, dentro de su plana docente, el centro cuenta con profesores extranjeros, es decir, con hablantes nativos de los diferentes idiomas que se imparten.

Actualmente el centro de idiomas cuenta con un promedio de 2000 alumnos, repartidos en los distintos niveles y programas que se ofrece. El número mínimo de alumnos por clase es 15, y el máximo, 28. Las edades de la mayoría de los estudiantes oscilan en un rango de 15 a 40 años.

Además, la institución cuenta con convenios con la Universidad de Cambridge, que la autoriza como Centro Examinador para los diversos exámenes Cambridge; de esta manera, los alumnos acceden a la oportunidad de obtener certificaciones que acrediten el dominio de inglés a nivel internacional.

La metodología de enseñanza aplicada por el centro se centra en el desarrollo de las distintas habilidades que permitan establecer una comunicación fluida según el idioma a estudiar. Para lograr este objetivo, se hace uso del método comunicativo: los alumnos participan en actividades de interacción continua y se exponen a situaciones reales. Esta metodología se complementa con actividades vivenciales, uso de audio, video, libros texto y material adicional, así como con visitas frecuentes al laboratorio multimedia y clases interactivas.

Precisamente una de las habilidades en el aprendizaje de inglés que se forma en este centro de idiomas es la escritura (writing). Concretamente, se trabaja con los alumnos en cinco objetivos fundamentales:

- Uso correcto de la gramática, en especial de los tiempos verbales.
- Uso de vocabulario adecuado según el contexto de la actividad.

- Comunicación de ideas relevantes y significativas, que guarde relación entre sí.
- Presentación de textos de manera organizada y secuencial.
- Transmisión de información coherente, de tal manera que el lector pueda entender el texto sin dificultades.

Para lograr estos objetivos, los docentes se enfocan en el proceso de escritura en sí, es decir, en los pasos que se siguen para lograr escribir textos con calidad. Por ello, se trabaja en clase actividades significativas que permiten redactar textos de manera progresiva: lluvia de ideas, corrección en pares, redacción en grupos, uso de diccionarios en línea, entre otras.

Pero, a pesar de las diversas actividades desarrolladas en clase, los alumnos manifiestan en las encuestas aplicadas que les cuesta bastante redactar textos en inglés de manera ordenada y coherente. Los estudiantes señalan como sus principales problemas: la dificultad para usar adecuadamente los tiempos verbales, un limitado vocabulario, tiempo limitado para trabajar en clase y poco tiempo para desarrollar actividades de escritura fuera del horario de clases.

Para contrarrestar estas dificultades, la institución se encuentra promoviendo –en el marco de sus políticas de mejora– el uso de herramientas o estrategias innovadoras para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. Entre estas herramientas y estrategias, destacan los podcasts, los entornos virtuales de aprendizaje, los google docs y los blogs.

La más reciente innovación es precisamente la incorporación de wikis para impulsar el trabajo colaborativo entre los alumnos y la mejora de su producción de textos. Esta herramienta es de fácil uso y permite a los alumnos compartir su trabajo, independientemente de su ubicación y cultura.

Los alumnos trabajan las wikis en el laboratorio multimedia durante algunas sesiones de clase que han sido programadas con antelación. En estas sesiones los alumnos forman ellos mismos sus grupos de trabajo y reciben paulatinamente las instrucciones que el profesor les brinda. A medida que van editando en la wiki,

reciben retroalimentación -tanto del profesor como de sus compañeros- que les permite enriquecer aún más el texto.

Se procura dar a los estudiantes el tiempo suficiente en el laboratorio, no obstante que una de las mayores ventajas de las wikis es que se puede trabajar en el desarrollo de un texto desde cualquier lugar sin necesidad de que los integrantes del grupo coincidan en un mismo lugar. De esta forma, los alumnos pueden continuar el trabajo de redacción colaborativa desde sus hogares.

#### **1.4. Descripción y criterios de selección del caso**

En esta parte, se describe los medios de investigación que se utilizaron en el presente estudio, y además se explica los criterios que condujeron a la elección de estos medios. Del método de investigación –el método del caso- ya se ha hablado en el epígrafe anterior. No obstante, a continuación se exponen más ideas sobre este método con la finalidad de justificar su pertinencia en este estudio.

Arnal, et al. (1994) señalan respecto al estudio de casos: “(...) su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (p. 206).

Por su lado, Stake (2005) afirma que lo particular del estudio de casos se da en el entendimiento de la realidad que se estudia: “(...) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Según Rodríguez, et al. (1996, citados por Alvarez & San Fabián, 2012) existen tres razones que justifican la elección de un estudio de casos:

1. Su carácter crítico; es decir, el método permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

2. Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Precisamente, el centro de idiomas donde se llevó a cabo esta investigación constituye un caso sui generis porque es la única institución en Piura que ha integrado el uso de la herramienta tecnológica wiki para el desarrollo de la producción de textos, habilidad esencial en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De ahí que esté ampliamente justificado el uso de la metodología del caso en la presente investigación.

La metodología del caso permitió analizar las percepciones de los alumnos y describir en cierto modo los beneficios y dificultades que experimentaron respecto al uso de las wikis en el proceso de producción de textos. El método también hizo posible analizar y describir los diferentes pasos que siguieron los estudiantes para redactar sus textos, sus vivencias durante la interacción con sus compañeros, los recursos que utilizaron, entre otros aspectos importantes.

Naturalmente, la información que se obtuvo fue uno de los productos más valiosos de la investigación; esto es así en toda investigación, sobre todo en aquella que se basan en la metodología del caso. Bernal (2010) confirma esta última idea: "(...) un aspecto importante en el proceso de una investigación tiene relación con la obtención de la información, pues de ello depende la confiabilidad y validez del estudio (...) Estos datos o información a recolectarse son el medio a través del cual se prueban las hipótesis, se responden las preguntas de investigación y se logran los objetivos del estudio originados del problema (...)" (p. 191).

Vale dejar sentado que es una expectativa de la presente investigación que la información obtenida sea de ayuda para futuros estudios, así como también para

la toma de decisiones respecto a la implementación de las wikis en instituciones educativas.

De otro lado, para recoger las percepciones de los alumnos respecto al uso de la wiki en la producción de textos, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. En las siguientes líneas se explica la utilidad de la entrevista en general y de la entrevista semiestructurada recurriendo a las observaciones de distintos especialistas.

Creswell (2009, citado por Garrido, 2012) señala que “(...) la entrevista es un recurso de investigación por el cual se opta cuando no existe posibilidad de lograr una observación directa de un fenómeno” (p. 11). Esta característica de la entrevista se acopla perfectamente con las necesidades de la presente investigación, debido principalmente a que si bien el centro de idiomas que es objeto de este estudio programa sesiones de laboratorio en su campus, la mayor cantidad de tiempo de interacción entre los alumnos en las wikis se da en sus hogares. Es evidente que la observación sería en este contexto una técnica de exploración bastante limitada.

En la misma línea que Creswell, Cardona (2002, citado por Carrillo, 2011) sostiene que “(...) las entrevistas recogen información que no se puede obtener a través de la observación, su objetivo es conocer la postura de los entrevistados sobre un determinado tema” (p. 56). Es importante hacer notar que el objetivo que refiere Cardona se orienta en el mismo sentido que el objetivo de la presente investigación: Analizar la percepción de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura.

Un punto de vista muy importante, porque conecta la entrevista con dos aspectos esenciales de las wikis –la interacción social y el cooperativismo- lo ofrece Valles (2002, citado por Garrido, 2012):

Las entrevistas de investigación no se consideran una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto a las normas propias de sus contextos socioculturales. Los procesos de comunicación e interacción social cuasi naturales en la vida cotidiana se simulan o se transforman en las entrevistas con el propósito de obtener información pertinente, de acuerdo con una demanda de estudio (p. 11).

En relación a la entrevista semiestructurada –el tipo específico de entrevista que se utilizó en esta investigación- se puede decir que proporciona ventajas ajenas a la entrevista totalmente estructurada y a la entrevista no estructurada: permite una planificación suficiente que evita la improvisación propia de la entrevista no estructurada, y da al entrevistado una libertad de respuesta que no es posible en las entrevistas estructuradas.

Precisamente, Monje (2011) se refiere a estas dos ventajas. El autor señala que las entrevistas semiestructuradas utilizan “(...) una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas” (p. 150). Luego añade que “(...) el entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (con frecuencia mediante grabadora)” (p. 150).

Por su parte, Cardona (2002, citado por Carrillo, 2011) explica la utilidad de fondo de la entrevista semiestructurada: “(...) este tipo de entrevista se aplica para conocer información que puede ser comparada a partir de las percepciones de diferentes entrevistados” (p. 56).

La entrevista semiestructurada que se aplicó en esta investigación - en busca de conseguir la información requerida para cumplir con los objetivos planteados- ha partido de un guion de tópicos relacionados con el uso de las wikis y la producción de textos escritos en inglés. Según Caballero (2013), este guion de tópicos o guion de entrevista “(...) es un conjunto ordenado de preguntas-base, de tipo abiertas que el entrevistador prepara con antelación. Este debe contener un número limitado de preguntas, de modo que el diálogo no pierda fluidez” (p. 47).

El guion de entrevista consta de tres partes: la introducción (que orienta al entrevistado acerca de la finalidad de la entrevista), las preguntas específicas (que toman en cuenta las categorías, las dimensiones y las subcategorías), y por último las palabras de cierre y el agradecimiento respectivo.

Respecto a la elección de los informantes, Monje (2011) señala que en las investigaciones cualitativas se suelen utilizar diseños de muestreo no probabilístico, debido a que los investigadores buscan “(...) buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador” (p. 130).

Mayán (2001, citado por Caballero, 2013) da también luces sobre la naturaleza de la elección de los informantes en una investigación cualitativa: “El investigador elige individuos y contextos al preguntarse: ¿Quién puede darme la mayor y mejor información acerca de mi tópico?, ¿En qué contextos seré capaz de reunir la mayor y mejor información acerca de mi tópico?” (p. 45).

A partir de las afirmaciones de Monje y Mayán, se puede concluir que en el muestreo de una investigación cualitativa lo esencial es la calidad de los informantes, que en consecuencia no son elegidos al azar. En cuanto a la determinación del tamaño de la muestra, no existen criterios ni reglas previamente establecidos, ya que se determina en base a las necesidades requeridas por el investigador (Monje, 2011).

Atendiendo a las ideas expuestas sobre la cantidad y naturaleza de los informantes, se eligió para la entrevista a 8 alumnos que cubrieron los siguientes requisitos:

- Que hayan asistido a todas las sesiones en las que se trabajó con la herramienta wiki.
- Que hayan cumplido con la totalidad de trabajos asignados en la wiki.
- Que contaran hasta la fecha de la entrevista con un promedio de 17 a más en el curso.
- Que muestren una buena disposición a ser entrevistados.

- Que tengan una buena relación con el docente.

Para diseñar el guión de entrevista, se elaboró en primer lugar una matriz de categorías y subcategorías de estudio; en esta matriz se definió las dimensiones correspondientes a cada subcategoría: planificación, primer borrador, edición y versión final (para la subcategoría “etapas en el proceso de producción de textos en inglés”); comunicación y discusión de ideas, repositorio de información, escritura colaborativa y aportes y limitaciones de la wiki (para la subcategoría “Usos de la wiki”).

Cabe indicar que se determinaron las dimensiones considerando lo señalado por Harmer (2004) acerca de los pasos a seguir para producir correctamente un texto escrito. También se tomó en cuenta las ideas de Fountain (2005) y Segura (2007) respecto a los usos, aportes y limitaciones de la wiki en la producción de textos en inglés.

Cada dimensión tuvo un indicador que sirvió de referencia para la formulación de los ítems o preguntas que conformaron el guión de la entrevista semiestructurada. Las preguntas formuladas fueron abiertas, generales, neutrales y de opinión, con el propósito de promover que los alumnos comentaran sus experiencias y opiniones de manera detallada y en su propio lenguaje, sin sentir que alguien influía en sus respuestas (Hernández, et al., 2006).

Inicialmente se formularon 11 preguntas para la entrevista, que fueron mejoradas en su escritura durante el proceso de revisión y validación (incluso algunas de estas preguntas se fusionaron). Durante el proceso se incluyeron nuevas interrogantes y finalmente se llegó a contar con 13 preguntas.

El objetivo era que la cantidad y calidad de las estas interrogaciones permitieran recoger la mayor información posible sobre los pasos que los estudiantes siguieron durante la redacción de textos en inglés, y sobre las percepciones que estos alumnos tenían acerca del uso de las wikis en este proceso de escritura.

Los 8 alumnos seleccionados fueron entrevistados durante la semana del 23 al 27 de noviembre del 2015. Cada entrevista duró un promedio de 20 a 25 minutos. Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre las 4:00 y 5:00 p.m. en el laboratorio de cómputo del centro de idiomas. Se escogió este ambiente debido a que contaba con aire acondicionado y se encontraba alejado de lugares que generan ruidos, que podrían haber interrumpido el desarrollo de las entrevistas.

Previamente se había gestionado con los responsables del centro de idiomas el permiso respectivo para el uso del laboratorio, y se había coordinado con cada alumno el día y horario de la entrevista (se les brindó la facilidad de escoger la fecha y hora que más les convenía). Para las entrevistas se contó con una grabadora de voz; asimismo, los alumnos fueron puntuales y mostraron en todo momento responsabilidad e interés en el proyecto.

Ahora bien, un imperativo que no puede eludir ninguna investigación empírica es la validación del instrumento que se utiliza para recoger información. Corral (2009) señala que “(...) el valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente el evento investigado, dándole una base real para obtener un producto investigativo de calidad” (p. 229).

Asimismo, esta autora menciona que la validez, es un concepto que designa la coherencia con que un conjunto de ítems de un instrumento realmente miden aquello que deben medir; es decir, la validez se refiere al grado en que un instrumento proporciona información apropiada a la decisión que se toma. En el presente estudio, el guión de entrevista semiestructurada fue validado en dos etapas: la primera, mediante un juicio de experto, y la segunda, a través de una prueba piloto.

En la primera etapa, el instrumento fue validado por el docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Aldo Paz, quien recibió la matriz de coherencia interna de la investigación, el guion de entrevista y el formato donde debía sintetizar sus apreciaciones y sugerencias. El aporte del especialista permitió las siguientes modificaciones en el guion:

- El lenguaje, que debía ser más directo y familiar; de tal manera que brindara confianza al entrevistado y permitiera obtener información relevante para el presente estudio.
- El tenor de la introducción, con el objetivo de brindar más detalles sobre la entrevista y sobre la participación de los alumnos.
- El uso de verbos en la preguntas, de tal manera que sean más claros y específicos, en busca de que los alumnos brinden información precisa y no general.
- El orden de varios rubros, que permitió una secuencia más ordenada.
- La inclusión de dos nuevas preguntas en las subcategorías.
- La inclusión de preguntas complementarias para que los alumnos puedan desarrollar más sus respuestas, y de esta forma proporcionen mayor información.

Una vez levantadas las observaciones del experto, se puso en marcha la segunda etapa de validación: se aplicó dos entrevistas piloto con la finalidad de observar y corroborar la efectividad de la entrevista semiestructurada. Esta prueba permitió efectuar los siguientes ajustes al guión de entrevista:

- Se decidió que en la entrevista se llamaría a los alumnos por su nombre para generar mayor confianza.
- Se modificó el tenor de las preguntas porque tendían a influir en las respuestas de los entrevistados.
- Debido a que la información ofrecida por los entrevistadores era muy limitada, se agregó preguntas complementarias y se corrigió los verbos en varias preguntas, sobre todo en aquellas que pedían a los alumnos describir pasos o acciones.
- Se corrigió las preguntas cuya formulación no era clara para los entrevistados, quienes tendían a responder con datos muy limitados o imprecisos.
- Se rectificó las preguntas que orientaban a respuestas cerradas de afirmación o negación.
- El cierre de la entrevista fue modificado, en busca de hacerlo mucho más cordial; el nuevo cierre agradecía al alumno por el tiempo dedicado al desarrollo de la entrevista.

Se considera importante mencionar que los dos alumnos que participaron en las entrevistas piloto no fueron considerados dentro del grupo de los informantes seleccionados.

### **1.5. Protocolo de consentimiento informado en la investigación**

Con la finalidad de proteger la autonomía y la libertad de elección de los entrevistados, fue necesario considerar el “Protocolo de consentimiento informado para participantes”. La finalidad del protocolo fue de informar a los participantes detalles de la investigación y las condiciones de su intervención como entrevistados. Para concretar dichos lineamientos, se le brindó a cada participante un documento, que consideró los siguientes aspectos:

- Los datos generales de la persona responsable de la investigación: nombre, universidad de origen, correo electrónico y número telefónico.
- El objetivo de la investigación.
- El tipo de participación del entrevistado.
- El tiempo que demandaba esta participación.
- La naturaleza voluntaria de la participación y el derecho al retiro en cualquier momento.
- Las medidas de protección de la identidad del participante.

Además, se indicó en el documento que la información recibida sería tratada de manera confidencial y anónima; y que en un futuro los entrevistados que lo desearan podrían acceder a los resultados finales de la investigación.

### **1.6. Procedimientos para organizar la información recogida**

La información recogida a través de las entrevistas fue organizada de forma tal que permitiera responder al problema y objetivo de la investigación. Para tal efecto, se transcribió la totalidad de las entrevistas, y luego se aplicó la técnica del análisis de contenido.

Se recurrió a la técnica de análisis del contenido porque esta herramienta de investigación – así lo sostiene Delgadillo (2014)- ayuda a segmentar y codificar las percepciones de los alumnos, teniendo en cuenta las metáforas, analogías, frases, términos, y conceptos consignados en las entrevistas transcritas previamente.

Cada entrevista fue etiquetada (asignación de un signo distintivo) para facilitar su ubicación. La información registrada en estas entrevistas fue seleccionada y organizada teniendo en cuenta las categorías y subcategorías descritas previamente. Fue necesario codificar todo el proceso de selección y organización con la finalidad de identificar –se utilizó colores y nombres- las partes de la información que desarrollaban una misma idea o tema.

Según Caballero (2013), este proceso de codificación permite “seleccionar e identificar los patrones existentes y llegar a conclusiones válidas que den respuesta al problema de investigación” (p. 51)

Respecto a la utilidad de seleccionar, codificar y organizar la información, Rodríguez, Gil y García (1996, citados por Caballero, 2013) afirman que “(...) los datos recogidos (...) constituyen las piezas (...) que el analista se encarga de ir encajando utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significado que da cuenta de la realidad estudiada” (p. 51).

Naturalmente, en el caso de la presente investigación, la información obtenida de las entrevistas permitió analizar la percepción de los estudiantes respecto al uso de las wikis en la producción de textos. Tras haber codificado los datos recogidos en las entrevistas, se procedió con la fase de categorización: se agrupó la información en torno a un tema o categoría común o constante. Una vez que los datos fueron categorizados, se los contrastó con el marco teórico de la investigación, dando paso a su análisis e interpretación de manera sistemática.

### 1.7. Técnicas para el análisis de la información.

Monje (2011) menciona que a diferencia de lo que sucede en los estudios cuantitativos, en una investigación cualitativa se recauda un volumen considerable de información (en nuestro caso será de carácter textual, producto de las entrevistas).

El mismo autor señala que “(...) el análisis en los estudios cualitativos consiste en la realización de las operaciones a las que el investigador someterá los datos con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en su estudio” (p. 192).

Monje también describe las etapas que se siguen para el análisis de los resultados obtenidos una vez aplicados los instrumentos en una investigación cualitativa. Según el autor, en la fase inicial -llamada de descubrimiento- “(...) el investigador debe reconocer las pautas con que emergen sus datos, examinándolos de todos los modos posibles; para ello es necesario leer reiteradamente los datos (...), identificar los temas emergentes en las conversaciones, (...) intentar la elaboración de conceptos y proposiciones teóricas (...) y desarrollar una guía de la historia para integrar los principales temas” (p. 193).

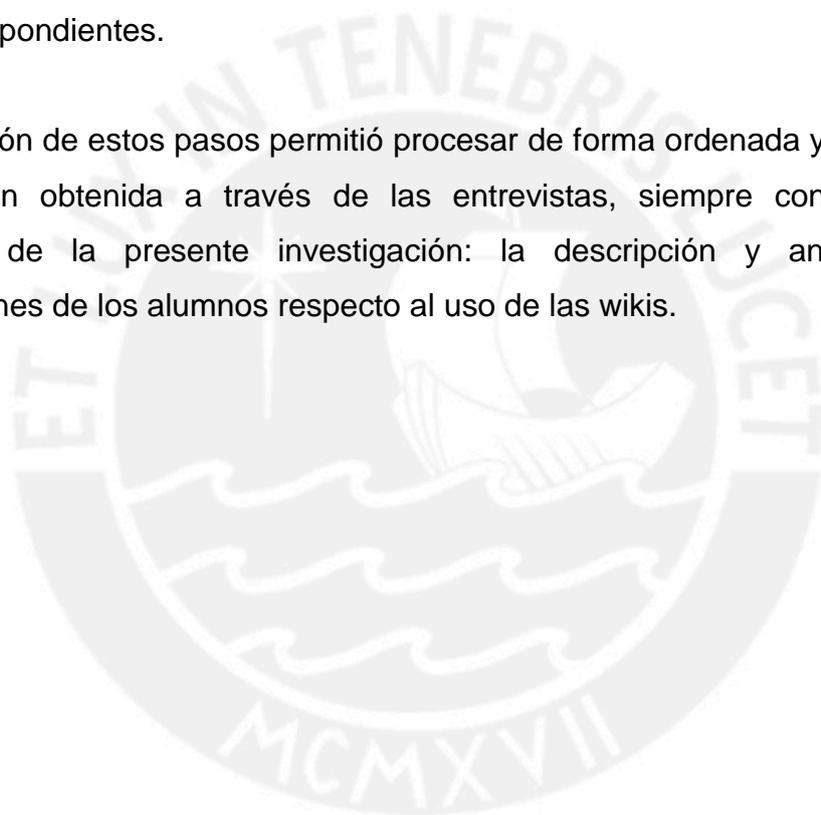
En una segunda etapa -denominada decodificación- “(...) se reúnen y analizan los datos según su semejanza, siguiendo la secuencia: desarrollar categorías de codificación, codificación de los datos en cuanto a su correspondencia positiva o negativa a la categoría, separar los datos pertenecientes a cada categoría, (...) verificación de los datos sobrantes y redefinición del análisis” (p. 193).

Finalmente, en la fase última del análisis se procede a la interpretación de la información de acuerdo con el objetivo de la investigación. A la luz de las ideas de Monje, se practicaron los siguientes pasos en el análisis de la información:

- Se revisó la información registrada en los apuntes y en las grabaciones de audio, para luego realizar la transcripción textual o al pie de la letra.

- Se identificó y agrupó los hallazgos más trascendentes, según categorías, sub categorías, dimensiones e indicadores.
- Se sistematizó y consolidó tales hallazgos, y se realizó finalmente la triangulación, con lo cual se determinó las posibles diferencias por categorías, sub categorías, dimensiones e indicadores respectivamente.
- Se evaluó la fortaleza de los resultados, que fueron respaldados con testimonios textuales consignados en el registro de las entrevistas.
- Se procedió a contrastar la información obtenida con el marco teórico de la presente investigación.
- A partir de esta contrastación, se redactó las categorizaciones correspondientes.

La ejecución de estos pasos permitió procesar de forma ordenada y organizada la información obtenida a través de las entrevistas, siempre considerando los objetivos de la presente investigación: la descripción y análisis de las percepciones de los alumnos respecto al uso de las wikis.



## CAPÍTULO 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta los resultados del análisis del contenido de las entrevistas aplicadas a ocho alumnos del nivel de Intermedio 1 de un centro de idiomas de la región Piura.

Para hacer efectivo el análisis de contenido se hizo uso de la codificación, que -de acuerdo con Hernández et al. (2006)- es “el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (p. 296). La codificación permitió que las ideas relevantes del contenido de las entrevistas efectuadas se convirtieran en algo tangible y propenso de describir y analizar.

El análisis ha sido dividido en dos apartados, considerando las categorías propuestas en el diseño metodológico: Producción de textos escritos en inglés y Usos de la wiki en la producción de textos escritos en inglés.

### 2.1. Producción de textos escritos en inglés

Los resultados que se presentan a continuación proceden del análisis de la información concerniente a la categoría de Producción de textos escritos en inglés.

Respecto a esta categoría, los informantes dieron cuenta de que la producción de textos se lleva a cabo a través de la consecución de tres pasos o etapas, que se procede a analizar en las siguientes líneas.

### 2.1.1. Etapas en el proceso de producción de textos en inglés.

Al hacer las revisiones y comparaciones de los discursos de los informantes, se ha encontrado que estos coinciden en señalar que la elaboración de textos se llevan a cabo en tres etapas: planificación, primer borrador y edición. Harmer (2007) refería estas mismas etapas como conformantes del proceso de producción de textos escritos.

#### 2.1.1.1. Planificación.

Los informantes entienden que la etapa de planificación es la preparación y la organización que realizan los miembros del grupo antes del inicio de la escritura de textos. Así lo demuestran las siguientes declaraciones de los entrevistados:

(...) debíamos plantear bien nuestras ideas, (...) en qué orden debían ir acomodados para poder armar el texto en su conjunto (E04)

(...) usualmente teníamos que organizarnos previamente antes de realizar las wikis, porque existe todo un caos cuando no se existe una organización dada (E06)

En este mismo sentido, el entrevistado 3 señaló que, a la larga, planificar conlleva a mejorar los textos escritos y a trabajar adecuadamente en grupos:

(...) estos pasos ayudarían en el futuro (...) a poder hacer mejor sus textos escritos y los ayudaría a trabajar en grupo (E03)

(...) la organización es muy importante, porque este trabajo de wikis requiere un gran esfuerzo y trabajo en equipo, tuvimos que organizarnos (E03)

Refiriéndose también a la planificación, los entrevistados 5 y 6 coincidieron en afirmar que para redactar textos competentes es necesario distribuir la labor de escritura entre todos los miembros del grupo, ya que un solo alumno no puede con todo el trabajo:

(...) por lo general empiezo yo (...) y escribo el primer párrafo que es como la introducción..., luego les doy pase a mis compañeros para que escriban de que trató (...) luego ya si nadie quiere darle final, yo le doy final (E05).

(...) normalmente lo que hacíamos era, separarnos los puntos; por ejemplo, la introducción otros que desarrollen (otra parte) y lo otro finalmente como conclusión (E07)

Vistas estas declaraciones, hay que destacar la participación ordenada, activa y cooperativa de todos los miembros del grupo, participación que les ha permitido enriquecer su trabajo de redacción. Así lo corroboró el entrevistado 5:

(...) más que todo darle coherencia y que todos participen de manera ordenada, (...) es como darle tareas a cada uno y cada uno la hace y luego nos revisamos entre nosotros (E05)

Es valioso indicar que –tal como lo indicó el entrevistado 1- en ocasiones la distribución del trabajo entre los miembros del grupo se organizó de tal forma que se asignó a cada integrante días específicos para editar en la wiki:

A veces hacíamos por días o sea ya el lunes te tocaba escribir a ti ... y el día martes viene otra persona y ... el miércoles viene otro, venía yo por ejemplo y escribía y manejábamos ese orden a veces por días o si no por partes (E01)

Una actitud que demuestra el gran interés de los alumnos por trabajar en forma organizada la refirió el entrevistado 6: los estudiantes aprovechaban el tiempo al máximo:

Son importantes para (...) poder practicar el inglés de una forma un poco fuera del salón (...) podemos usar nuestro tiempo libre y (...) organizarnos y cumplir con la actividad (E06)

Se puede, por lo tanto, apreciar que los informantes de este estudio encontraron, desde la fase de planificación, las ventajas del trabajo colaborativo que hallaron los alumnos que participaron en la investigación sobre las wikis realizada por Li et al. (2012).

No obstante, en algunas ocasiones el grupo descuidó la organización del trabajo de redacción, y se suscitó por ello inconvenientes serios: los integrantes tendían a repetir información afectando la progresión temática. Así lo refiere el informante 6:

(...) uno no sabe de qué tema escribir o hay personas que cogen un mismo punto y terminamos todos hablando de una sola cosa y no nos explayamos lo suficiente (E06)

Otro inconveniente notable se produjo al momento de elegir el tema del texto que se iba a redactar; la falta de un diálogo maduro y la gran variedad de puntos de vista dificultaban llegar a un acuerdo:

“Respecto al momento de acordar ideas es un caos, porque hay gente que (...) queremos imponer nuestras ideas y que esto se haga y ya” (E06)

De otro lado, el análisis del contenido también saca a la luz que los estudiantes valoran positivamente la aplicación de técnicas para generar ideas. Esta valoración concuerda con la postura de Morley (2005), quien como hemos señalado considera que la generación de ideas es un procedimiento que conduce a que el proceso de escritura sea más memorable y significativo.

Tres de los ocho entrevistados indicaron que en sus grupos se utilizó la estrategia llamada “*lluvia de ideas*” para conseguir aportes de todos los integrantes del grupo.

(...) cada uno va aportando ideas, una lluvia de ideas en la discusión y luego esa lluvia de ideas se va transformando poquito a poquito en un texto (E03)

(...) tratamos primero de ver de qué íbamos a escribir, porque todos teníamos ideas diferentes, (...) entonces tratamos de ordenarnos en uno solo y luego comenzamos a ver más o menos (...) cómo iba a ser la historia (E01)

El informante 4 contó que tras generar las ideas y propuestas, se procedía a clasificarlas y escoger las más significativas:

(Aplicábamos) la lluvia de ideas (...) las ideas se dan y nosotros vamos ordenándolas, clasificándolas (...) Cada integrante da las ideas y (...) nosotras vamos viendo qué ideas se priorizan (E04)

Por su lado, el informante 2 manifestó que para llevar a cabo el seguimiento de los aportes de los miembros, se asignaba a cada integrante un color específico para que con él escribiera en la wiki:

Escribíamos (...) con diferente color para identificarnos por el grupo y después nada más guardar, esperábamos después de que los demás del grupo hagan los comentarios (...) o alguna modificación que hacer (E02)

Otro hallazgo digno de considerar se refiere al uso de párrafos como técnica de organización textual. La totalidad de los entrevistados consideran que estructurar un texto en párrafos permite sistematizar, organizar y aclarar las ideas de un texto. Baste como muestra presentar las declaraciones de dos de los entrevistados:

(...) el uso de párrafos desempeña una función importante debido a que (...) te ayuda si estas en un equipo, en un grupo de personas trabajando, te ayuda a poder ordenarte a ti mismo y ordenar tus ideas (E03)

(...) yo creo que es una buena forma de ordenar las ideas, (...) por ejemplo, cuando redactamos una carta, una solicitud, (se) estructura un inicio, un cuerpo y una conclusión (E08)

Los estudiantes –otra vez la totalidad- reforzaron esta idea al manifestar que estaban habituados a incluir más de un párrafo en sus textos, con resultados bastante favorables para el grupo. El entrevistado 2 afirmó al respecto:

(...) era por el hecho de centralizar bien una idea y entenderla mejor (...) a mí me parece muy importante dividir las cosas en párrafos (E02)

Por su parte, el informante 1 manifestó haber utilizado párrafos en la escritura de su lengua materna, por lo que decidió emplearlos también en la producción de textos en inglés:

(...) cuando redacto en español siempre trato de separar párrafo por párrafo, entonces en inglés traté de hacer lo mismo y de unir, párrafos por ideas (E01)

Este mismo alumno comentó la dificultad que genera redactar textos no articulados en párrafos, puesto que al lector le resulta difícil seguir la secuencia discursiva y entender lo que se le quiere transmitir:

(...) si todos ven un solo párrafo a veces pierdes la estructura, o sea, no sabes en que parte es, mientras que párrafo por párrafo es más separado, más ordenado (E01)

Es importante además destacar que los ocho alumnos entrevistados valoran especialmente la facilidad que les brinda el uso de párrafos para dividir una idea amplia en pequeños puntos de vista que aportan a una conclusión final. A propósito de esto, son especialmente significativas las declaraciones de los entrevistados 1, 4 y 7.

Separa ideas, un párrafo es para mí hablar acerca de una idea o de un conjunto de ideas relacionado a cierto tema (E01)

Cada párrafo encierra un subtema del texto, (...) ayuda mucho a lo que es la priorización de las ideas: qué va primero, qué va segundo y así sucesivamente (E04)

El uso de párrafos era más para separar las idea (...) o sea no mezclábamos todo en un mismo párrafo (E07)

En la misma línea, los entrevistados 2 y 6 manifestaron que el uso de párrafos permite ampliar una idea específica incluyendo información directa y relevante:

(...) el párrafo como que te ayuda a centralizar una idea y después si quieres pasar a otro punto o a otra idea ya lo pasas a otro párrafo (E02)

El uso de párrafos lo usábamos para poder tomar otra idea y colocarla la cual no perdía relación con el texto, pero era una idea un poco aparte (E06)

Un hecho para destacar es el motivo por el cual los alumnos se interesaban en estructurar sus textos en párrafos: buscaban poner frente a sus lectores textos competentes de fácil lectura:

(...) que la persona (...) que (...) lee el texto, también pueda entender; porque también de eso se trata, no es solo de escribir (E04)

(...) es terrible para alguien que lo lee estar leyendo las cosas así de corrido, sin el uso de un párrafo (E02)

A propósito de este interés en el lector, el informante 6 sugiere que el escritor se ponga en el lugar de la persona que va a leer el texto. Esta “empatía” implica un esfuerzo desde la redacción para brindarle al lector información entendible y atractiva.

(...) hacer que ese texto sea entendible para cualquier persona que lo pueda ver (...) para que entretenga al público y (...) sea algo divertido al leer (E06)

Este interés de los entrevistados por el receptor del texto desde la fase de planificación concuerda con el Marco Común Europeo de las Lenguas (2001, citado por Corpas y Madrid, 2007:172), que indica que algunas de las actividades realizadas en la planificación deben tomar en cuenta a la audiencia.

Finalmente, el informante 3 expresa un hecho significativo, cara a la fase de planificación que se analiza en este apartado: la organización tiene un peso importante en el logro del producto final; para cumplir con las asignaciones encargadas hace falta que el grupo organice adecuadamente el trabajo.

Una de las razones principales por las cuales hemos logrado (...) realizar todo lo asignado por el profesor es que nosotros nos hemos organizado (E03)

En suma, los entrevistados sí tienen claro que la planificación es una fase de pre escritura esencial en el proceso de redacción, tal como lo entienden Chao & Lo (2011), quienes –como ya hemos visto en el marco teórico- señalan que en esta etapa se solicita a los alumnos que aporten ideas y programen los pasos que van

a seguir atendiendo a la naturaleza de la actividad. Lo valioso es que los alumnos se dividen el trabajo, de tal manera que cada miembro asume una tarea.

### 2.1.1.2. Primer borrador.

El primer borrador es de importancia esencial en la producción de textos en inglés porque constituye una base sobre la cual, a través de la reflexión y la corrección, se construye un texto acabado.

Los alumnos entrevistados han valorado muy bien esta fase de la producción textual; han declarado que ha habido en su trabajo de escritura esfuerzos en grupo para elaborar el primer borrador (que Harmer -2004- considera la primera versión del texto):

(...) cada uno hace diferentes versiones entonces eso nos ayuda para entrelazar las partes y tener un solo producto (E04)

Al respecto, el informante 1 hace ver que el objetivo fundamental en esta etapa es plasmar ideas sin detenerse a analizarlas en detalle:

(...) trato de escribir lo que me nace en ese momento (...) con errores y todo lo que me nazca en ese primer momento lo escribo en inglés (E01)

El objetivo que reconoce este entrevistado sintoniza con el planteado por Li et al. (2012), quienes sostienen que en el primer borrador los alumnos plasman la estructura del texto y expresan de forma rápida sus ideas y sentimientos, sin preocuparse en detalle por la ortografía y la puntuación.

También se ha encontrado evidencia de que en esta fase los miembros del grupo intentan clasificar y organizar las propuestas que nacen en la lluvia de ideas. Se valida este hecho con manifestaciones de los entrevistados 1 y 4:

Tratábamos primero de focalizarnos en cosas muy concretas y luego irnos a lo más abstracto (E01)

Cada integrante da las ideas (...) y nosotros vamos ordenándolas, clasificándolas (E04)

Además el entrevistado 3 resaltó la importancia de que en la fase del primer borrador se seleccionen y jerarquicen las ideas para asegurar la coherencia final.

(...) es decir las ideas las ordenamos desde la más importante hasta la menos importante (E03)

(...) primero vamos descartando las ideas menos importantes y seleccionamos las ideas más importantes que son las que van al inicio del párrafo (E03)

El mismo entrevistado 3 –en esto coincide con otros entrevistados- destacó la importancia de un aspecto íntimamente relacionado con la selección y jerarquización de las ideas: la necesidad de presentar contenido relevante y pertinente, en función al propósito textual planteado:

(...) porque a veces hay compañeros que (...) no han investigado suficientemente y ponen cosas (...) incoherentes, se toma en cuenta la información y la veracidad del tema (E03)

Otro aspecto considerado por los alumnos en las entrevistas es la necesidad de adecuar el idioma a las diferentes situaciones planteadas en las actividades. Respecto a esta adecuación, el entrevistado 2 resaltó la importancia de incluir vocablos propio de la lengua académica:

(...) yo puedo poner (palabras) un poquito más descriptivas, (...) y el vocabulario un poco más adulto, no tan simple, un poquito más de nivel (E02)

(...) tratamos de modificar ciertas palabras que son muy simples a otras un poquito más "rebuscadas" (...) más universitario, más formal (E02)

El estudiante anterior también comentó que el vocabulario no debe elegirse de forma ligera, que se debe buscar palabras que expresen de la mejor manera el mensaje que se va a transmitir:

(...) uno (...) debe tener bastante cuidado y (...) utilizar las palabras correctas (...) no simplemente utilizar palabras al azar, queriendo decir una cosa pero expresando realmente otra cosa (E02)

Por su lado, el informante 7 reveló que utilizó diccionarios en línea para buscar palabras en inglés que desconocía, lo cual le permitió incrementar su vocabulario:

(...) teníamos que ver bastante el vocabulario, (...) teníamos que seguir al entrar a WordReference (diccionario en línea) para ver si se escribía bien o no (E07)

En este mismo sentido, el entrevistado 5 explicó cómo procede cuando desconoce el significado de una palabra:

“(...) (si) hay una palabra que no sé cómo escribirla, la googleo y la agregó y es una nueva palabra que aprendí” (E05)

El entrevistado 6 mencionó que las correcciones y sugerencias de sus compañeros de grupo lo motivaron a investigar para adquirir nuevo vocabulario en inglés:

(...) me sirve bastante el hecho de que mis compañeros me corrijan y me den ideas en cuanto a mi léxico, porque hay palabras que en verdad desconozco y con su ayuda se puede (investigar)” (E06)

Todos los entrevistados revelaron otra estrategia que aplicaban en el trabajo en la wiki para asimilar términos nuevos: el uso en de las palabras y expresiones aprendidas en clase.

“(...) siempre unas semanas antes usted enseña un tema determinado y siempre concluimos en todo el grupo en que deberíamos aplicarlo, (...) es una forma de practicar lo que ya hemos aplicado” (E06)

(...) si es un texto de viaje, empleamos palabras de acorde a lo que usted nos ha pedido "travel" así o acciones de acuerdo a eso (E04)

Sin duda, los alumnos conocen la importancia que tiene el vocabulario en la escritura, y en este punto armonizan con Paran (citado por Harmer, 2007), quien

sostiene que los estudiantes deben reconocer una gran cantidad de vocabulario de manera espontánea y natural para afrontar con éxito el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, los entrevistados brindaron información relativa a dos cualidades esenciales en un texto: la coherencia y la cohesión, que -como se anotó al inicio de este estudio- Harmer (2004) considera requisitos esenciales en un texto

El entrevistado 3 señaló que se preocupaban siempre por incluir ideas coherentes relacionadas entre sí:

(...) se toma en cuenta (...) de lo que se está hablando que sea algo coherente (...) un párrafo tiene que guardar coherencia con otro para que el conjunto de párrafos llegue a ser un texto (E03)

La mayoría de entrevistados reconoció la importancia del uso de conectores para enlazar las ideas de un texto. Se muestran las declaraciones de los informantes 7 y 8:

(...) en realidad en el párrafo ponemos bastantes (conectores) (...) los usamos más para conectar las ideas, para que tenga sentido (E07)

(...) siempre van a ser esenciales los conectores (...) solemos usar palabras como "actualmente (E08)

A partir de las declaraciones presentadas en este acápite, se puede inferir que los informantes se han esforzado por aprovechar en la elaboración del primer borrador aquello que muchos de los investigadores que se han mencionado consideran la característica esencial de la wiki: la capacidad de trabajo colaborativo.

Sostienen Li et al. (2012) que la wiki es una herramienta asincrónica que permite a los estudiantes comunicarse en la misma página en diferentes momentos, promoviendo de esta manera la colaboración en serie.

### 2.1.1.3. Edición.

Una vez culminada la etapa de desarrollo del borrador o primera versión del texto escrito, los alumnos proceden a ejecutar la fase que ellos denominan “fase de Revisión o Corrección”. Hadjerrouit (2014) –ver marco teórico- se refiere a esta fase como “función de edición”; esta función permite que al mismo tiempo múltiples usuarios creen y modifiquen artículos, textos o documentos.

De esta fase habló el entrevistado 6:

(...) cometemos errores básicos, y yo también tengo la oportunidad de corregir algunos párrafos de mis compañeros y he visto que se cometen errores simples (E06)

Se puede destacar que en la fase de edición algunos alumnos pusieron especial énfasis en los errores de ortografía y puntuación:

(...) primero era ordenar todo gramáticamente, bien escrito cada palabra bien y de ahí el contenido en sí del texto (E02)

Según el entrevistado 3, una incorrecta puntuación puede ocasionar el desinterés del lector:

(...) si no se toma en cuenta lo que es la puntuación, eso va a dejar mucho que desear de mi texto y (...) también puede ser un efecto contrario para el que lo lea (E03)

En cambio, los entrevistados 4 y 8 dieron a conocer su preocupación por el incorrecto uso de los tiempos verbales, que dificulta la lectura de los textos:

El tiempo de los verbos, que todo el texto esté escrito en una sola persona (...) para que un texto esté bien elaborado, se trata todo de que sea entendible e importante (E04)

(...) es muy importante cuando haces un documento, ver el tiempo o el momento en el que estás (...) los errores que más más aparecían era el tiempo en el que estaban ubicados los verbos (E08)

Para los entrevistado 2 y 5, es importante centrar la corrección en los fallos que afectan la claridad, porque saben que –al otro lado de la comunicación- estos fallos impiden la comprensión del sentido que se pretende transmitir:

(...) había muchas cosas que a veces uno quiere decir, pero cuando uno lo lee, o sea se entiende otra cosa (E02)

Que sean coherentes y que estén bien redactados (...) porque si no la persona que lo lee (...) va a decir "¿que intenta decirme la persona que lo escribió? (E05)

La ilación de los pensamientos que conforman el contenido del texto es otro aspecto que algunos de los entrevistados consideraron importante evaluar en la fase de edición. Uno de los entrevistados apuntó:

La ilación, que sus ideas sean, que una idea lleve a la siguiente y ésta a la siguiente (E01)

De esta forma, la wiki ha sido para los estudiantes entrevistados -parafraseando a Woo et al. (2011)- una herramienta que a través de la edición en pares permite superar los problemas lingüísticos que se pueden presentar en la escritura.

De otro lado, en las entrevistas los alumnos también se expresaron en sus comentarios sobre las características de una adecuada edición en la wiki.

En principio, los alumnos entrevistados expresaron que la corrección en grupo les permitió compartir ideas y ser más receptivos y abiertos en relación a los comentarios recibidos:

(...) como todos estamos aportando (...) no solamente me quedo con mi idea, trato de que, (si) otra persona quiere poner algo más, ok lo ponemos (...) para que se sienta parte del grupo (E02)

(...) no solamente tenemos que ser cerrados con nuestras ideas sino un poquito abiertos y tratar de que el trabajo que se entregue se sienta que es parte de todos (E02)

De ahí que en las entrevistas se haya constatado una alta valoración de las sugerencias y comentarios compartidos entre los integrantes de un grupo. Los alumnos aprendieron a hacer comentarios constructivos y a acoger las correcciones de los demás. Incluso los entrevistados 2,5 y 7 revelaron que aceptaban sin más las sugerencias de sus compañeros:

(...) si me daban la sugerencia (...) entonces inmediatamente lo cambiaba (...) para estar todos de acuerdo y para que realmente el trabajo parezca (...) de todos (E02)

(...) arreglaba lo que (...) me decían que tenía que corregir, buscaba como, darle un valor agregado a nuestro texto, algo que lo haga diferente de los demás (E05)

Ah bueno, cuando me corregían, lo hacía inmediatamente, o sea, no les ponía mayor objeción ni nada porque (...) sabía que su intención era que nuestra wiki esté bien (E07)

En cambio, los informantes 1 y 4 coincidieron en afirmar que cuando recibían una sugerencia, la estudiaban para decidir si realizaban o no el cambio propuesto.

(...) es ver si de verdad tienen o no tienen razón, si está correctamente o si están fundamentadas sus correcciones (E01)

(...) si no estoy segura primero busco, primero me informo y después veo si la sugerencia de mi compañero ha sido bien elaborada (E04)

Los informantes 3 y 8 consideraron importante comparar y discutir las sugerencias antes de proceder a modificar el texto. De esta manera, el texto final será producto de un diálogo consensuado entre todos los miembros del grupo:

(...) a veces unas sugerencias son acertadas, (...) y otras no (...) por eso cada sugerencia se discute en el grupo y luego recién después (...) se escribe ahí en la wiki (E03)

(...) cuando me dan las sugerencias, lo primero que hago es comparo, lo que he hecho yo y las sugerencias que (...) me dan (...) se comenta (...) y (...) al final se llega a un acuerdo entre todos" (E08)

Se puede finalizar el análisis de las percepciones relativas a la edición, recalcando la idea de que esta fase tiene como principal propósito –se utilizan aquí las palabras de Chao & Lo (2011)- incrementar las habilidades metalingüísticas de los alumnos con la finalidad de evitar que cometan los mismos errores en el futuro; de esta forma los errores se convierten en una herramienta de aprendizaje.

Ahora bien, una vez revisado y editado el texto en la wiki, el docente procedía a la evaluación, y con esta fase –que ya no estaba en manos de los estudiantes- culminaba el proceso de escritura.

Los entrevistados subrayaron la actitud responsable y la gran motivación que demostraron los miembros de los grupos durante todas las fases de la producción textual. Aquí se anota lo que dijo uno de los informantes:

(...) los chicos realmente han sido bastante responsables y que han tenido muchas ganas de trabajarlo (E02)

El estudiante 5 resaltó el buen trato y respeto que hubo entre los compañeros y considera que esto fue la clave que permitió culminar los textos satisfactoriamente:

Más que todo el trato que teníamos entre nosotros (...) entonces es un trabajo en grupo y, yo creo que, cada uno tiene sus ideas y podemos aprender (E05)

En consonancia con lo anterior, cabe destacar el trabajo cooperativo de los grupos: los integrantes dejaron en segundo plano sus intereses y opiniones personales para centrarse en el bien y mejora de sus compañeros. Así lo reconocieron los entrevistados 6 y 8:

Yo creo que sea más el tema de la cooperación, (...) fue dejar que la persona con el temperamento más cerrado, tome la iniciativa y nosotros tratar de mejorarla lo máximo posible (E06)

(...) no se trató de imponer su idea sino daban su opinión de cada uno, (...) es algo provechoso que nos ayudó (...) a llegar a la meta que necesitábamos (E08)

Por su parte, el estudiante 7 señaló que trabajar en grupo lo motivaba, principalmente porque sentía el apoyo y respaldo de sus compañeros:

(...) cuando trabajábamos solas como que no nos daba muchas ganas, pero cuando estábamos en equipo apoyándonos, lo podíamos hacer de una mejor manera (E07)

Se debe decir, entonces, que los estudiantes han entendido bastante bien la naturaleza del trabajo en la wiki; y, por ende, han intentado aprovechar las ventajas del trabajo colaborativo en el marco de la práctica de valores sociales como el respeto y la solidaridad.

### **2.1.2. Usos de la wiki en la producción de textos escritos en inglés.**

De lo expuesto hasta aquí, se infiere que los estudiantes identificaron, a lo largo de su trabajo de producción de textos en inglés, diferentes situaciones en donde pueden hacer uso de la herramienta wiki.

Ya se ha visto en el marco teórico la gama de aplicaciones pedagógicas de las wikis que refieren diversos autores. Por ejemplo, en ese marco se citó a Fountain (2005, citado por Gallardo, 2011), quien menciona algunas características importantes que forman parte del potencial pedagógico de las wikis: maximizan la interacción, trabajan en tiempo real, involucran a los alumnos en la redacción de sus propios textos, permiten la construcción compartida de documentos y promueven la negociación.

Entre los beneficios concretos de la wiki que encontraron los entrevistados, destacan: el repositorio de información, la facilidad para la comunicación y discusión de ideas y la promoción de escritura colaborativa.

En las siguientes líneas se analiza el contenido de las entrevistas relacionado con estos beneficios.

### 2.1.2.1. Repositorio de información.

Una de las características de la wiki que más valoran los entrevistados es la facilidad con la que permite compartir información, recursos y documentos en tiempo real. Los entrevistados 2 y 4 coincidieron en afirmar que esto les permitió cumplir con las actividades en un menor tiempo:

(...) tú ponías algo y ya la otra persona ya lo estaba viendo (...) como estamos conectados (...) al mismo grupo entonces también podíamos leerlo todos (E02)

(...) los mismos trabajos se compartían y se podían editar entre todos nosotros (E04)

El entrevistado 6 señaló que compartir un documento en la wiki con los compañeros permite perfeccionar y desarrollar este documento con más facilidad:

(...) estos documentos se podrían compartir a los demás compañeros, en los que estamos interesados y poder desarrollarlos más (E06)

Este mismo alumno recordó que la wiki puede ser usada para invitar a otras personas ajenas a nuestros grupos de trabajo a que conozcan nuestra tarea y puedan colaborar en ella:

(...) yo tengo un trabajo, (...) quiero que alguien más lo conozca, puedo invitarlo a que se una, compartirlo y esta persona puede descargar mi trabajo en diferentes formatos (E06)

El informante 1 dio a conocer una experiencia concreta sobre este contacto con otras personas ajenas a nuestros grupos de trabajo:

(...) el hecho de que no solamente quedarme, por ejemplo en los alumnos de la (universidad) (...) tengo una amiga muy aparte que (...) le paso el texto de mi wiki (...) y me dice que está bien, que está mal (E01)

Por otra parte, los alumnos ponderan el uso de la wiki como un repositorio de información que les permite incluir videos, imágenes, links con el objetivo de mejorar la presentación de los textos escritos:

(...) utilizamos (...) YouTube para poder explayar mejor nuestras ideas. Porque con las imágenes da a entender muchas cosas y (permite) explayar mejor las cosas (E06)

El entrevistado 8 ha ido más allá y ha utilizado la wiki para compartir hipervínculos con la finalidad de compartir información específica de un texto o documento:

(...) te brinda (...) la opción de hipervínculos, entonces tu puedes tener una página de internet y (...) quieres exportar (...) un solo párrafo (...), generas un hipervínculo y solamente ese párrafo lo nombras (E08)

Es importante señalar que los estudiantes valoran la opción que les brinda la wiki de usar con facilidad imágenes en la producción de sus textos, ya que con estas imágenes pueden complementar las ideas que presentan en forma escrita.

(...) buscar imágenes que traten de representar todo porque (...) cuando es cuestión de escritura también las imágenes ayudan un montón a (...) tener una idea o base (E01)

El informante 7 valoró el hecho de que la wiki también le permitió acceder a recursos que difícilmente habría encontrado de manera individual:

(...) vi documentales que nunca había visto y a la hora de verlos tenía que verlos en inglés y o sea, me ayudó bastante en el vocabulario (E07)

Todas estas declaraciones muestran que los alumnos ha aprovechado la ventaja que refiere Segura (2007, citado por Gallardo, 2011) cuando define el repositorio de la wiki: la posibilidad de guardar documentos que sirven de soporte y complemento en el proceso de redacción.

### 2.1.2.2. Comunicación y discusión de ideas.

Respecto a la forma de comunicación entre los miembros del grupo, se aprecian coincidencias en las declaraciones de los entrevistados: ellos manifestaron que han utilizado la página de discusión de la wiki para compartir comentarios, discutir ideas y tomar decisiones y acuerdos sobre el texto que escribían. Para muestra se presentan las declaraciones del informante 7:

(...) la parte de los comentarios de la wiki lo hacíamos más (...) para ver si estaba bien si habíamos hecho un buen trabajo o no (E07)

Mayormente, los estudiantes utilizaron la página de discusión para intercambiar sugerencias y comentarios. Así lo afirmaron los entrevistados 4 y 8:

(...) mi compañera decía "mira acá tienes un error" o "mira tienes que arreglar esto", (...) entonces uno veía maneras de arreglar eso y todo lo hacíamos en equipo (E04)

(...) la parte de sugerencias, nos ayudó mucho en la parte de redacción y los errores, a corregir los errores que se habían presentado en el documento (E08)

El entrevistado 2 destacó el hecho de que la página de discusión le permitiera comparar las sugerencias de sus compañeros con lo que ya estaba escrito, para así proceder a realizar las modificaciones pertinentes:

(...) lo teníamos justo abajo del texto, entonces cualquier corrección que se haga era muchísimo más fácil porque ya podías verlo (...) tenerlo ahí a la mano se hizo (...) muchísimo más identificable (E02)

Por su lado, el informante 8 mencionó que el frecuente uso de la página de discusión les permitió aprender a interactuar con otras personas y trabajar con ellas en equipo, tomando lo mejor de cada uno y respetando las ideas ajenas:

(...) la wiki también te lleva (...) a otro panorama, aprendes a interactuar con, esperar las opiniones de otros, (...) y no hacer simplemente lo que tu deseas (E08)

Los entrevistados también coincidieron en afirmar que la página de discusión les permitió construir conocimiento y negociar contenido, en beneficio de la producción del texto:

(...) aunque muchas de nuestras ideas no concordaban y (...) tenemos muchas diferencias (...) la página de discusión (...) te enseña a democratizar y a debatir ideas (E03)

(...) estábamos haciendo nuestra parte cada uno, yo procuraba que participen entonces me ponía a comentarles, si habían escrito algo, si habían hecho una modificación (E05)

El entrevistado 1 reveló que él procuraba incluir en la página de discusión información relevante y puntual, evitando aglomerar comentarios innecesarios que pudieran desviar el trabajo del grupo:

(...) si poníamos un montón de cosas (...) iba a causar como que mucho revuelo por así decirlo, (...) poníamos ciertas cosas muy puntuales (E01)

Se aprecia en todas estas revelaciones que los entrevistados han valorado en forma especial el trabajo solidario que, además de facilitar el proceso de producción textual, les permitió aprender a trabajar en equipo. Estas revelaciones coinciden con el hallazgo de Li et al. (2012), quienes encontraron en su estudio sobre el uso de wikis que sus informantes apreciaron particularmente la reciprocidad y generosidad que los miembros de su grupo mostraron a través de comentarios y sugerencias posteados en la wiki.

### **2.1.2.3. Escritura colaborativa.**

En el análisis del contenido de las entrevistas, se ha determinado que algunos informantes asocian la escritura colaborativa con una adecuada interacción entre los miembros del grupo:

(...) hemos tenido digamos que buena interacción, de verdad que si porque, los chicos trataban de hacer el documento (E02)

(...) yo creo que en realidad nos (...) llegamos a llevar bien y eso como que hizo más fácil que hagamos nuestros textos rápido (E05)

La interacción inherente a la escritura colaborativa –que se refiere en el párrafo anterior- fue una de las ventajas de la wiki que más valoraron los alumnos entrevistados.

Precisamente, el estudiante 3 declaró que una adecuada interacción permitió que la retroalimentación y la edición sean llevadas a cabo dentro de un marco de respeto y consideración por el trabajo de los demás.

(...) otros (compañeros) decían "saben que chicos, hay que preocuparse" y movían a todo el grupo y si alguien se olvidaba también (E03)

A su turno, el informante 6 manifestó que escribir de manera colaborativa les permitió desarrollar habilidades sociales como la organización y el orden:

(...) al pasar el tiempo como que nos organizamos mejor, entendíamos que sin orden y sin organización, no podíamos hacer (E06)

En la misma línea, los estudiantes 3 y 8 manifestaron que el trabajo de escritura colaborativa promovió la amistad entre los miembros de su grupo:

La interacción y el trabajo también lo que fortalece es la amistad, debido a que muchos de los integrantes del grupo no se conocían (E03)

(...) al principio por ejemplo era raro interactuar con una persona que no conoces, pero luego (...) vas conociendo una parte de la persona (E08)

Es importante señalar que, tal como suele suceder en un trabajo colaborativo, se presentaron también problemas o discusiones entre los compañeros, en especial en los momentos destinados a tomar decisiones y definir ideas. El entrevistado 7 se refirió a este inconveniente en los siguientes términos:

(...) tuvimos bastantes discusiones a la hora de escoger, porque como que no siempre estábamos de acuerdo de ese tema (E07)

No obstante, en las entrevistas predominaron las percepciones positivas sobre la escritura colaborativa. Los estudiantes entrevistados han coincidido con las apreciaciones de Strasma and Foster (citado por Sajedi, 2014), quien sostiene que la escritura colaborativa aumenta el compromiso, la confianza y la responsabilidad de los alumnos.

#### **2.1.2.4. Aportes del uso de la wiki.**

En el marco teórico se afirmó que el uso de wikis brinda a los alumnos oportunidades únicas de intercambio de información e interacción, y además les facilita el aprendizaje y trabajo colaborativo.

Pues bien los resultados de las entrevistas estuvieron en consonancia con la anterior aseveración: los alumnos consideran a la wiki como una herramienta muy útil para el desarrollo de habilidades lingüísticas durante el aprendizaje de un idioma.

Los estudiantes declaran que trabajar con las wikis les ayudó a mejorar la manera en que producen textos escritos en inglés, pues crearon hábitos y técnicas de escritura que fueron perfeccionando a medida que producían más textos:

(...) utilizar la computadora (...) para escribir textos en inglés (...) es un plus, (...) poco a poco ya el inglés se hace como que rutinario lo tienes ahí es como que ya te sale fluido (E05)

En las siguientes líneas se presenta las percepciones de los alumnos sobre diversos tipos de aprendizaje en virtud del uso de la wiki.

Los informantes 3 y 4 señalaron que la escritura en la wikis les ha ayudado a ejecutar mejor los pasos que se desarrollan en la redacción de un texto escrito:

(...) la wiki me ayudó mucho en lo que es redacción (...) me ayudó a escribir las palabras de manera adecuada, a poder organizar mis ideas (E03)

(...) las wikis nos han servido más que todo para ayudarnos a organizar en cuestión de textos, ideas (...) se pasa por un proceso de planificación (E04)

En informante 4 menciona que el trabajo con las wikis le ha permitido mejorar sus calificaciones, sobre todo porque ha aprendido a priorizar sus ideas:

(...) en mis quizes también he subido por eso (...) me ayuda a priorizar algunas ideas más que otras (E04)

Para el entrevistado 1, su desempeño en la wiki le ha permitido aprender a manejar mejor los tiempos de escritura, así como incrementar su vocabulario:

(...) el tema de manejar tiempos, (...) conocí, tengo más vocabulario que el de antes para redactar, y ahora ya entiendo un poco más (E01)

Por su lado, los entrevistados 3 y 7 reconocieron que su experiencia en la wiki les permitió incrementar sus conocimientos léxicos, lo que a su vez los capacitó para elaborar textos más coherentes y precisos:

El (...) enriquecimiento del vocabulario fue un beneficio fundamental ..., debido a que (...) ayuda a desarrollar ese vocabulario formal que todo profesional debe tener (E03)

Me ayudó bastante (...) a conocer vocabulario (...) y a corregir a nosotros mismos porque lo podíamos buscar en internet (E07)

A su turno, el informante 1 indicó que traducir palabras del español al inglés utilizando diccionarios en línea le ayudó a ampliar su vocabulario:

(...) vas aprendiendo palabras traduciéndolas, (...) vas viendo qué palabras puedes añadir, y entonces ya tienes más amplio el conocimiento (E01)

Pues bien, aparte de sus aportes al aprendizaje, la wiki ofrece una ventaja que la mayoría de entrevistados aprecia especialmente: la posibilidad que tienen los

miembros del grupo de trabajar en equipo y en un mismo documento sin estar reunidos en un solo lugar o coincidir en el tiempo:

(...) la libertad de hacer el trabajo en el momento que tú puedes hacer el trabajo es, para mí, invaluable (E02)

(...) sea donde estén sus otros integrantes, no importa si están aquí o en China (...) se puede trabajar en grupo (E03)

En este mismo sentido, el entrevistado 3 indicó que la wiki rompe las limitaciones del tiempo y el espacio, y permite trabajar en grupo estando cada miembro en su respectivo hogar:

(...) poder discutir con un grupo de trabajo ya sea que no estuviéramos cerca, (...) desde nuestras casas, discutir y armar ideas (E03)

Los informantes 7 y 8 valoran también esta “ubicuidad” y la consideran una de las más importantes ventajas que ofrece la wiki:

(...) sin necesidad de estar presentes, lo podíamos hacer en cualquier momento del día, (...) y no esperar a poder reunirnos todos (E07)

(...) poder compartir (...) información o expresiones en línea, online, con otros amigos, sin necesidad de estar todos juntos en un mismo lugar (E08)

La capacidad de trabajar en grupo en un mismo texto sin necesidad de coincidir en el mismo lugar y tiempo se ve potenciada por la *opción historial*, que permite llevar un registro de los cambios realizados y saber quiénes han realizado las modificaciones. Esta opción fue valorada por los informantes 2 y 8:

(...) te sale en qué momento alguien ha entrado, en qué momento lo han modificado, a qué hora te han puesto el comentario (E02)

(...) puedes ver la hora en que se hizo el cambio, quién hizo el cambio y puedes (...) volver de nuevo a retomar el cambio anterior (E08)

Profundizando más en el tema de “ubicuidad” de la de la wiki, los informantes 2 y 6 hicieron notar una consecuencia directa de esta notable ventaja: no es necesario el envío constantemente de correos entre los compañeros para modificar un texto; los integrantes pueden efectuar cambios en el mismo documento en forma instantánea y en tiempo real:

(...) ya no tienen que estar mandándose correos, actualizar el documento a cada rato, eso me parece bastante ayuda (E02)

(...) te permite modificar el texto en sí, y (...) ahí mismo guardarlo, (...) te resume el uso de Word, Facebook, del email para poder enviar trabajos (E06)

Por otro lado, en adición al aprendizaje de habilidades propiamente lingüísticas, los alumnos entrevistados refirieron otros aprendizajes de naturaleza pragmática: el desarrollo de habilidades sociales y habilidades tecnológicas relacionadas con el manejo de la wiki.

Visto los resultados del análisis, se sabe que los entrevistados valoraron especialmente el desarrollo de habilidades sociales como una consecuencia directa del uso de las wikis.

Así pues, el estudiante 3 declaró que trabajar con las wikis le permitió comprender y practicar el verdadero liderazgo:

(...) me enseñó a mí, y a mis compañeros (...) el sentido de liderazgo (...) no implica el decir "tu, tu, tú has esto, tú has el otro", sino también (...) dar sugerencias, (...) corregir algunas cosas malas (E03)

El mismo informante señaló como una gran ventaja la oportunidad de interactuar con personas de diversas partes del mundo y conocer sobre su cultura, tradiciones, idioma, etc.:

(...) el conocer otras personas, (...) compartir (...) ideas culturales, manifestaciones culturales puntos de vista, ya sean religiosos o un idioma (E03)

Por su parte, el informante 1 manifestó que trabajar con las wikis le permitió perder el miedo a escribir y a cometer errores:

(...) más que todo perder el miedo (...) vergüenza al escribir (...) (porque) hay muchas personas que (...) como tú están aprendiendo (E01)

En cuanto al aprendizaje tecnológico, el entrevistado 8 destaca la posibilidad que brinda la wiki de exportar el documento trabajado en una variedad de formatos:

(...) te permite exportar tu documento, (...) en Word o (...) pdf, entonces ya tienes un documento hecho para imprimir o para presentar (E08)

Finalmente, en el análisis del contenido de las entrevistas salió a la luz un hecho interesante: los alumnos se convirtieron en experimentados usuarios de la wiki y la utilizaron en otras áreas de estudio.

Al respecto, los informantes 4 y 8 dijeron que utilizan las wikis para trabajar asignaciones de otros cursos de la universidad:

(...) me ha ayudado en muchos trabajos de la universidad porque (...) para hacer mis trabajos en grupo con mis compañeras en la universidad (E04)

(...) los trabajos que se hacían en la maestría empezábamos a hacerlo por la wiki (...) te facilita todo (E08)

Los beneficios de las wikis son, pues, ricos y diversos, y los alumnos entrevistados los han referido –de forma natural y agradecida– en una cantidad considerable. Se hace recordar que para Ferris & Wilder (2006) las facilidades y aportes académicos de las wikis son más que evidentes y alentadores, ya que promueven el trabajo colaborativo, además de la discusión y negociación de ideas entre los miembros de un grupo.

### 2.1.2.5. Limitaciones de la wiki.

Según los estudiantes entrevistados, las mayores dificultades que enfrentaron en el trabajo con wikis tuvieron que ver con la edición simultánea.

La mitad de los informantes señaló que cuando dos o más alumnos editaban en la wiki al mismo tiempo, sólo se guardaba el trabajo del primero que grababa; lógicamente, el trabajo de los demás compañeros se perdía.

Este problema es similar al que detectó Woo, M. et al. (2011) en un estudio que realizó sobre el uso de la wiki: el tiempo considerable que demandaba esta herramienta para que cargue o actualice los cambios, especialmente cuando todos los miembros del grupo trabajaban simultáneamente.

En el presente estudio, los informantes 2 y 4 refirieron dificultades de este tipo:

La (...) dificultad que fue para mí, (...) más grande, es, hubo un momento en que quisimos modificar las cosas al mismo tiempo los tres, entonces, y no se pudo (E02)

(...) algunas veces cuando editábamos con mis compañeras habían algunas cosas que se borraban, (...) desaparecían (...) cuando editábamos al mismo tiempo (E04)

Incluso, los informantes 2 y 6 mostraron su decepción porque sus grupos perdieron información importante cuando intentaron editar en forma simultánea:

(...) fue el error que tuvo la wiki que sí me decepcionó. Ya teníamos todo el trabajo y en eso pones guardar y ella también (...) y se perdió una parte de lo mío porque ella guardó primero. (E02)

(...) si dos personas escriben en el (...) mismo momento (...) solamente una se guarda, entonces la otra información se pierde (E06)

Otra dificultad notable que enfrentaron los estudiantes en el trabajo en la wiki: los inconvenientes para trabajar con las herramientas de edición, debido sobre todo a que no están muy familiarizados con esta clase de entornos. Esta traba la refiere, por ejemplo, el entrevistado 2:

“(…) no me gustaba por ejemplo el texto y el color, nosotros poníamos (…) un tipo de texto, y no sé por qué se modificaba (…) no es como el Word que tú tienes cuadraditos y escoges uno y ése es” (E02)

El informante 8 manifestó que sería recomendable que la wiki permitiera modificar las sugerencias de la página de discusión, de tal manera que no se tenga que borrarlas y escribirlas nuevamente con los cambios efectuados:

“(…) tú comentas una sugerencia, pero no te permite la opción de modificarlas (...), entonces muchas veces tenías que borrar las sugerencias y volver de nuevo a escribir” (E08)

Finalmente, el alumno 8 planteó la necesidad de que la wiki cuente con un chat para facilitar la fluidez de las conversaciones entre los alumnos:

“(…) si hubiera un chat de wiki sería mucho mejor, porque (…) uno no se puede explayar abiertamente en los comentarios (…) y como que hay una conversación muy confusa” (E06)

Como se advierte, la wiki también presenta limitaciones, pero –tal como se dejó sentado en el marco teórico- frente a estos inconvenientes es muy importante que el docente sea capaz de auxiliar a los alumnos y plantearles alternativas que les facilite la solución de los problemas. Si estos problemas no se resuelven con prontitud, es muy probable que los estudiantes se sientan desmotivados y vayan abandonando progresivamente las wikis por considerarlas poco útiles en su proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

1. Respecto a las percepciones acerca de la escritura de textos en inglés que han mostrado los alumnos involucrados en el presente estudio, se puede concluir lo siguiente:
  - Los alumnos entrevistados manifestaron que han desarrollado el proceso de escritura a través de la ejecución de tres pasos: planificación, primer borrador y edición.
  - Los informantes describieron la planificación como una fase de preparación y organización, previa al inicio de la escritura propiamente del texto. En esta etapa los miembros del grupo generaron y discutieron ideas y propuestas, y además se distribuyeron las labores de escritura; todo esto, con el fin de producir textos competentes y entendibles.
  - Desde la percepción de los informantes, la fase del primer borrador representa la primera versión del texto planificado; en esta etapa ellos eligieron y organizaron las propuestas que generaron aplicando la técnica de lluvia de ideas. En este sentido, manifestaron su especial preocupación respecto a dos cualidades esenciales en un texto: la coherencia y cohesión.
  - Los estudiantes entrevistados piensan que en la fase de edición importa enfocarse en dos aspectos del texto: la corrección de los fallos que afectan la claridad y la ilación de las ideas. Los alumnos

tienen conciencia de que la claridad y la ilación de ideas son esenciales para configurar un mensaje que sea comprendido sin dificultades.

- Asimismo, perciben que en la fase de edición se aprende a expresar comentarios constructivos y a acoger las correcciones de los demás de una manera más abierta y receptiva. Para los estudiantes entrevistados, estas actitudes positivas les han permitido dejar en un segundo plano sus intereses y opiniones personales, para centrarse en el bien y mejora del grupo.
2. En relación a los aportes y limitaciones del uso de wikis en la producción de textos escritos en inglés, se pueden destacar los siguientes hallazgos:
- Una de las ventajas de la wiki que más han valorado los informantes es la facilidad con la que esta herramienta permite compartir información, recursos (videos, imágenes y links) y documentos en tiempo real, sin importar la ubicación de los participantes. Asimismo, los entrevistados han destacado la importancia de la página de discusión como un medio de comunicación entre los miembros del grupo; que permite compartir comentarios, discutir ideas y tomar decisiones y acuerdos relacionados con la actividad de escritura.
  - Los estudiantes perciben que la wiki es una herramienta directamente relacionada con la escritura colaborativa, que les ha permitido desarrollar habilidades sociales y de liderazgo, dentro de un marco de respeto y consideración por el trabajo de los demás.
  - Según han hecho ver los entrevistados, la mayor dificultad que enfrentaron surgió en la edición simultánea: cuando dos o más alumnos editaban al mismo tiempo, solo se guardaba el trabajo del primero que grababa, y los aportes de los demás compañeros se perdía. Además, la escasa familiaridad de los alumnos con las

herramientas colaborativas complicó en un inicio el trabajo grupal en la wiki, especialmente cuando se trataba de editar un texto.

3. Finalmente, en las indagaciones que se han realizado –para conocer y analizar las percepciones de un grupo de alumnos sobre la escritura en inglés- se puede destacar un hecho de gran importancia: los alumnos perciben que trabajar con las wikis los ayuda a mejorar la producción de textos escritos en lengua inglesa, dado que esta herramienta tecnológica les permite crear hábitos y técnicas de escritura que sirven para ejecutar mejor las fases de la redacción.



## RECOMENDACIONES

Acabado el proceso de investigación, a la luz de los resultados obtenidos y de la revisión de la literatura, se plantean las siguientes sugerencias:

1. Se recomienda incluir las percepciones de los docentes en próximas investigaciones sobre el uso de wikis en las clases de inglés. Esto permitirá contar con mayor información desde una perspectiva distinta.
2. Se recomienda emprender una investigación cuantitativa que incluya alumnos del nivel básico, intermedio y avanzado; con la finalidad de conocer la influencia y las percepciones de los alumnos acerca del uso de wikis en el aprendizaje del inglés.
3. Se recomienda a los centros dedicados a la enseñanza del inglés que incluyan el uso de la wiki en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua inglesa, de manera tal que este uso se constituya en una importante política de enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- Alier, M. (2006). El wiki, un camino hacia el trabajo colaborativo en el aula. *Espiral*.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-oseLuis\\_SanFabian.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-oseLuis_SanFabian.pdf)
- Araujo, J. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. Recuperado de: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/pdf/Edutec\\_n49\\_Araujo.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/pdf/Edutec_n49_Araujo.pdf)
- Arnal, J., et al. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Barberá, J. & Fuentes, M. (2012). Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria. *Profesorado*, 3, 286-305. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL4.pdf>
- Barrio, I., et al. (2010). *Métodos de investigación educativa – El estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_d oc.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_d oc.pdf)

- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Colombia: Pearson Educación.
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos – La investigación en ciencias sociales. *Ediciones Uniandes*. Bogotá.
- British Council (2013). Innovations in learning technologies for English language teaching. Recuperado de: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/British%20Council%20Innovations%20in%20Learning%20Technologies%20for%20ELT.pdf>
- Byrne, D. (1992). Teaching Writing Skills - Longman Handbooks for Language Teachers. Editorial Pearson Education Limited. Reino Unido.
- Caballero, R. (2013). *El “buen docente”: estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cabero, J. & Llorente, M. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED*, 10, 97-123.
- Cambridge English Language Assessment (2014). Cambridge English Preliminary– Handbook for teachers. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/images/168150-cambridge-english-preliminary- teachers-handbook.pdf>
- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso de diversificación curricular* (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chacón, G., Yáñez, J. & Fernández, J. (2014). Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. *Zona Próxima*. 20, 108-118. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/4215/5409>

- Chao, Y.-C. & Lo, H.-C. (2011). Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19, 395–411. Recuperado de: <https://macall.wikispaces.com/file/view/2011%20ILE%20wiki.pdf>
- Corpas, M. & Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *PORTA LINGUARUM*, 8, 169-191. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero8/10-M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/10-M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf)
- Corral, Y. (2009). Validez y Confiabilidad de los instrumentos de Investigación para la *Revista Ciencias de la Educación*, 19, 229-247.
- Dariush, S. & Susan, S. (2014). The Effect of using the Social Tool of Wikis on EFL Learners' Writing Performance. *Journal of Education and Practice*, 5, 171-178.
- Delgadillo, J. (2014). *Las percepciones de los alumnos de secundaria sobre los materiales de enseñanza del curso de Religión en una institución educativa católica* (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40–58.
- Elgort, I., Smith, A. & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 195-210.
- Ferris, S. & Wilder, H. (2006). Uses and Potentials of Wikis in the Classroom. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1129&context=innovate>

- Gallardo, J. (2011). *Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- García-Valcárcel, A., et. al. (2012). La metodología de aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23, 161-188. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/39108/37721>
- Garrido, J. (2012). *Diseño de Investigación Cualitativa en Educación - Apunte de consulta para asignatura Investigación de la práctica educativa*. Recuperado de: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>
- Gimeno, A. y García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, 5. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M12/7-GimenoGarcia.pdf>
- Gokcearslan, S. & Ozcan, S. (2011). Place of Wikis in Learning and Teaching Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 481 – 485. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025316>
- González, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Revista Núcleo*, 29, 39-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v24n29/art02.pdf>
- Hadjerrouit, S. (2012). Investigating Technical and Pedagogical Usability Issues of Collaborative Learning with Wikis. *Informatics in Education*, 11, 45–64. Recuperado de: [http://www.mii.lt/informatics\\_in\\_education/pdf/INFE200.pdf](http://www.mii.lt/informatics_in_education/pdf/INFE200.pdf)
- Hadjerrouit, S. (2014). Wiki as a collaborative writing tool in teacher education: Evaluation and suggestions for effective use. *Computers in Human Behavior*, 32, 301–312

- Harmer, J. (2004). How to teach Writing. Editorial Pearson Education Limited. Londres.
- Harmer, J. (2007). How to teach English. Editorial Pearson Education Limited. Londres.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5, 26-35. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hughey, J., et al. (1983). Teaching ESL composition: Principles and techniques. Rowley, MA: Newbury House
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EducauseReview*, 39, 36-48. Recuperado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>
- Lamb, A., Johnson, L. (2007). An information skills workout: wikis and collaborative writing. *TeacherLibrarian*, 34, 57-59.
- Landín, M. (2015). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, 46, 117-131. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12247/12813>
- Lázaro, R., Pena, C. y Vitalaru, B. (2009). Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción. *Red - U. Revista de Docencia Universitaria*, 5. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M12/9-LazaroPenaVitalaru.pdf>

- Li, X., et al. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28, 159–181.
- Li, X., et al. (2014) The effects of a wiki-based collaborative process writing pedagogy on writing ability and attitudes among upper primary school students in Mainland China. *Computers & Education*, 77, 151–169.
- Lin, W. & Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 88–103. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944900.pdf>
- Lundin, R. (2008). Teaching with Wikis: Toward a Networked Pedagogy. *Computers and Composition*, 25, 432–448.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- Luque, Q. & Ulloa, C. (2014). *Percepciones de las alumnas de 6to grado de primaria de un colegio privado de Lima metropolitana sobre la producción de textos creativos literarios y funcionales con el uso de la Plataforma EDU 2.0*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Marcelo, A. (2012). *La utilización de la wiki como recurso tecnológico mediador de la enseñanza para el área de las ciencias naturales*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Marín, J. (2013). *Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Mak, B. & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437–455. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08000444>
- Meishar-Tal, H. & Gorsky, P. (2010). Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively. *Open Learning*, 25, 25–35.
- Mejía, N. (2011). *¿Cómo ven los docentes las TIC? Percepciones, uso y apropiación de TIC en los docentes de la facultad de Comunicaciones*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Mercado, H. (2014). *La red social Facebook como recurso educativo complementario al aprendizaje de las habilidades orales del inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Guía didáctica*. Recuperado de: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U).
- Morley, C. (2005). Planning a writing lesson. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/planning-a-writing-lesson>
- Riascos-Erazo, S. et al. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12, 133-157. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235008>

- Rodríguez, M. (2008). *Uso didáctico de los wikis: Un estudio de su estado actual*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sáez, J. & Ruíz, J. (2012). Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana. *Revista Complutense de Educación*, 23, 115-134. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/39105/37718>
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa - Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Recuperado de: <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sajedi, S. (2014). Collaborative Summary Writing and EFL Students' L2 Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1650 – 1657. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026809>
- Shu, W. & Chuang, Y. (2012). Wikis as an effective group writing tool: a study in Taiwan. *Online Information Review*, 36, 89 – 103
- Silva-Peña, I. et al. (2006). Percepciones de jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. *Última Década*, 24, 39-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502403>
- Stake, R. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Wang, Yu-Chun (2014). Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42, 383–390.
- Wichadee, S. (2010). Using wikis to develop summary writing abilities of Students in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 5-10.

Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a Wiki to Scaffold Primary-School Students' Collaborative Writing. *Educational Technology & Society*, 14, 43–54. Recuperado de: [http://www.ifets.info/journals/14\\_1/5.pdf](http://www.ifets.info/journals/14_1/5.pdf)

Wu, Chia-Pei (2013). Writing performance, strategy use and students' perceptions of Wiki-based collaborative summary writing in an EFL context. *International Journal of Arts and Commerce*, 2, 166-174.



## ANEXOS



## ANEXO 1

## GUIÓN DE ENTREVISTA A ALUMNOS

ENTREVISTADO No : \_\_\_\_\_

DURACIÓN: 35 minutos aproximadamente

FECHA: Noviembre 2015

LUGAR: Laboratorio de cómputo del centro de idiomas en referencia

**1. INTRODUCCIÓN:**

En primer lugar, agradecerte por tu tiempo para poder llevar a cabo esta entrevista la cual no tiene por objetivo ser instrumento de evaluación alguna, sino por el contrario, este es un momento que a nosotros como profesores de inglés nos permitirá recoger información respecto a la percepción que tienes sobre el uso de wikis en la producción de textos escritos en inglés.

A continuación te plantearé algunas preguntas, las cuales te solicito que respondas con toda confianza y sinceridad. Si bien voy a grabar la sesión, es importante que sepas que las respuestas que brindarás serán preservadas en el más absoluto anonimato. El motivo de la grabación se debe a un asunto meramente metodológico, el cual ayudará a transcribir la información con los mayores detalles posibles.

A continuación procederé a la formulación de las preguntas.

**2. PREGUNTAS****Etapas en el proceso de producción de textos en inglés**

1. ¿Podrías comentarme los distintos pasos o acciones que sigues cuando escribes textos en la wiki? ¿Por qué los consideras importantes?
2. Por favor, coméntame ¿qué función tiene el uso de párrafos cuando escribes textos en la wiki? ¿A qué crees que se deba esto?
3. Durante la discusión de ideas con tus compañeros, ¿podrías mencionarme los criterios que usualmente utilizas para listar, clasificar u organizar las ideas presentadas por los integrantes del grupo? ¿Podrías comentarme en qué consiste(n)?

Pregunta complementaria: ¿Existe algún otro criterio que tomas en cuenta? ¿Podrías comentarme en qué consiste?

4. ¿Podrías describir cómo ordenas las ideas que brindan los integrantes del grupo dentro del texto a producir?

5. ¿Podrías comentarme qué vocabulario o expresiones usas cuando redactas textos? ¿Cómo incorporas dichas expresiones a los textos?

Pregunta complementaria: ¿Existe algún otro tipo de vocabulario que tomas en cuenta?

6. Cuando tus compañeros presentan sus aportes en la wiki ¿cuáles son los aspectos de su redacción que consideras importantes al momento de revisarlos? Te agradecería que me los expliques.

Luego, después de la respuesta.....

¿Por qué tomas en cuenta estos aspectos?

7. En relación a las sugerencias y correcciones que tus compañeros te brindan ¿Qué sueles hacer con dichas sugerencias? ¿Qué acciones tomas o realizas? Por favor coméntame.

8. ¿Cuáles crees tú que son las razones que le ha permitido a tu grupo poder cumplir con las instrucciones solicitadas en los textos asignados? Te agradecería me lo comentas.

### **Usos de la wiki en la producción de textos escritos en inglés**

9. Podrías comentarme ¿de qué manera te ayudó la wiki para compartir y hacer uso de recursos y documentos?

Pregunta complementaria: Coméntame, ¿Qué otros recursos o documentos pudiste compartir en la wiki con tus compañeros? ¿Cómo te ayudaron en la producción de textos?

10. ¿La página de discusión de la wiki te permitió tomar acuerdos con tu grupo respecto a la producción de los textos asignados? ¿Podrías contarme cómo ocurrió, cómo se llevó a cabo?

Pregunta complementaria: ¿En qué otros aspectos te permitió tomar acuerdos?

11. Por favor, ¿podrías describir cómo fue la interacción y el trabajo entre los miembros del grupo durante la producción de textos haciendo uso de la wiki?

## Aportes y limitaciones en la producción de textos escritos en inglés

12. Cuéntame, ¿qué beneficios te brinda la wiki cuando se trata de escribir textos?

13. Me podrías comentar ¿cuáles han sido las dificultades que encontraste en tu interacción con la wiki? ¿Cómo lo solucionaron?

### 3. CIERRE

- Agradecimiento y despedida :

Te agradezco por tu desinteresada y valiosa colaboración. La información que has brindado será muy útil e importante para la investigación. Nuevamente gracias por tu tiempo para responder a las preguntas de la entrevista. Qué tengas un buen día.



## ANEXO 2

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindarle como participante de la investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tiene en ella.

La presente investigación es conducida por José Eduardo López Sánchez, alumno de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar la percepción de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder unas preguntas en una entrevista de una duración de aproximadamente 45 minutos.

En principio, las respuestas brindadas por usted en la entrevista serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted brinda su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo (a) frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados del presente estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con José Eduardo López Sánchez al correo [joseduardols@gmail.com](mailto:joseduardols@gmail.com) o al teléfono 968395113.

---

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

---

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

## ANEXO 3

## MATRIZ DE ENTREVISTA: INFORMANTE 1

DIMENSIÓN	CITA
Planificación	<p>... primero lo que hago es tener una idea clara y luego trato de escribir lo que me nace en ese momento y luego, o sea, con errores y todo lo que me nazca en ese primer momento lo escribo en inglés y cuando no se palabras o algo así empiezo a usar el traductor para ayudarme de palabras que no se...</p> <p>... lo primero que hice fue, ya primero voy a hacer esto, esto, esto y comencé a escribir y cuando ya no pude seguir escribiendo más comencé a buscar palabras que me ayuden a hacer nexos entre mis ideas y otras posibles ideas...</p> <p>... cuando redacto en español siempre trato de separar párrafo por párrafo, entonces en inglés traté de hacer lo mismo y de unir, párrafos por ideas para ir separando para que todos, porque si todos ven un solo párrafo a veces pierdes la estructura, o sea, no sabes en que parte es, mientras que párrafo por párrafo es más separado, más ordenado...</p> <p>... el primer trabajo que tuvimos era hacer una historia, tratamos primero de ver de qué íbamos a escribir, porque todos teníamos ideas diferentes, géneros diferentes, entonces tratamos de ordenarnos en uno solo y luego comenzamos a ver más o menos que parte podía ser que como iba a ser la historia...</p> <p>... A veces hacíamos por días o sea ya el lunes te tocaba escribir a ti y escribe todo lo que puedas y el día martes viene otra persona y escribe también todo lo que pueda y arreglando también la otra parte y el miércoles viene otro, venía yo por ejemplo y escribía y manejábamos ese orden a veces por días o si no por partes...</p>
Primer borrador	<p>... tratábamos primero de focalizarnos en cosas muy concretas y luego irnos a lo más abstracto porque a veces eran ideas que tal vez eran buenas pero no iban tan ceñida a la idea que teníamos principal. Entonces siempre estábamos, tratábamos de buscar la idea principal y no descuadrarlo, no</p>

	<p>salir de foco...</p> <p>... un criterio que nos pareció muy importante era el orden de la escritura porque no queríamos que una persona por ejemplo se demore una hora escribiendo una parte de la historia para que otra persona se demore otra hora haciendo la misma parte de la historia entonces tratábamos de que uno escriba y la otra persona venía a arreglarlo ayudándole poco a poco...</p> <p>... Primero trato de ver a que parte del texto va dirigida la idea, y luego lo comienzo a desarrollar de acuerdo a la importancia, o sea que tan, o sea la relevancia en otro caso, la relevancia que tiene esa idea sobre el texto que estamos haciendo y comienzo primero a arreglar las ideas más relevantes y voy categorizando hasta la idea que es menos relevante y tratamos de buscar un conjunto de ideas en general que las sume todas y comenzamos a escribir en base a eso...</p> <p>... trato de poner siempre lo que yo pienso , siempre en base a lo que yo pienso lo que mi idea tiene es hacer, escribo pensando, o sea "yo pienso que", "yo creo que" o "yo siento que"..</p> <p>... ". Primero tratar de dar una idea simple de lo que yo opino fundamentarlo en base a lo que yo creo que es conveniente...</p>
Edición	<p>... La ilación, que sus ideas sean, que una idea lleve a la siguiente y esta a la siguiente , y si va a estar muy separada la idea que haya una diferenciación entre los pasos, que no sea tan, por ejemplo en un solo párrafo meter todas las ideas fundamentales, sino separarlos, ordenarlos y tratar de buscar las palabras correctas... entonces hay que tener cuidado en las palabritas sobre todo en los tiempos que era lo importante...</p> <p>... Porque si queremos tener un buen texto y queremos que te llame la atención para mí o para las personas de mi grupo era muy importante que, decirle una idea fundamental y justificarlo porque muchas veces vemos pura teoría puras cosas que siempre, pero nunca ves lo que la persona que está</p>

	<p>escribiendo piensa, entonces si tú le muestras a la persona lo que él piensa y lo que el haría o lo que el pensaría o se le grabe en la mente, eso llama la atención para todas las personas...</p> <p>... Primero, es ver si de verdad tienen o no tienen razón, si está correctamente o si están fundamentadas sus correcciones y ver cómo trabaja y luego guiarme de eso porque si por algo, si me lo dicen es por algo, entonces trato de meterme en la parte que le falta y tratar de arreglarlo...</p> <p>... trato de yo leerlo, entenderlo y si no le pido apoyo...</p>
<p>Repositorio de información</p>	<p>... para mí el tema del inglés si bien puede ser netamente, solamente letras cuando es cuestión de escritura también las imágenes ayudan un montón y más a personas que tal vez no se guíen muy bien del inglés, las imágenes siempre ayudan a centrarse, tener una idea o base...</p> <p>... el hecho de que no solamente quedarme, por ejemplo en los alumnos de la UDEP que estudian conmigo el inglés sino que tengo amigos, o sea, mi prima tiene amigos y se comparten entre todos los, estos temas en inglés...</p> <p>... tengo una amiga muy aparte que solamente le paso el texto de mi wiki pero que es parte del material de wiki y me dice que está bien, que está mal, o sea, trato de extender por donde, yo creo que conveniente canalizar la información...</p>
<p>Comunicación y discusión de ideas</p>	<p>... creíamos que si poníamos un montón de cosas a través de la página de discusión, iba a causar como que mucho revuelo por así decirlo, entonces hay cosas que las manejábamos sí aparte, pero también poníamos ciertas cosas muy puntuales y ya la explicación la dábamos por el grupo de Whatsapp que teníamos, pero también tratábamos que se vaya guiado de acuerdo a lo que estaba en la wiki ...</p>
<p>Escritura colaborativa</p>	<p>... Primero tratamos de que al momento de escribir, no tener esa diferencia de que uno sabe más el tema de la escritura y otro no, sino tratar de estar todo en el mismo nivel y tratar de estar como que si una persona tiene una falencia, como que apoyarlo o si otra persona lo tenía también los apoyaba y estar así primero el balance entre todos ...</p>

	<p>... yo me acercaba a él, él se acercaba a mí, veíamos en que parte estábamos, a veces antes de publicarlo me decía "pasa esto, mira, ten en cuenta esto, yo iba ahí y decía "pon esto o tal vez te ayude esto" entonces tratábamos de apoyarnos a veces, no solamente publicándolo sino antes de publicarlo también para tener, ir corrigiendo errores antes de y después de, errores ya más generales...</p>
<p>Aportes de la wiki</p>	<p>... también hice un tipo una wiki para mi postulación porque redacté en inglés mi postulación porque quería que mi prima me la revise porque mi prima vive allá y yo escribía lo que yo pensaba todo... y lo publiqué en una wiki, o sea, personal y mi prima me lo revisó, le gustó mucho la idea me corrigió también ahí, o sea, creamos ahí una red con mi prima...</p> <p>... lo primero ... que me enseñó la wiki era el tema de manejar tiempos, para mi manejar tiempos en la escritura siempre fue pésimo, me fue mal, ahora comencé a ver, comencé, conocí, tengo más vocabulario que el de antes para redactar, y ahora ya entiendo un poco más...</p> <p>... Primero es practicar la escritura que es básica, ese es el primer beneficio que encuentro, practicar la escritura y eso trae consigo el segundo beneficio que yo le veo, es el vocabulario, empleas mucho vocabulario, muchas palabras nuevas, que por ejemplo, en español podemos decir muchas palabras pero nunca sabemos cómo decirlas en inglés, entonces vas aprendiendo palabras traduciéndolas, palabra por palabra vas viendo que palabras puedes añadir, y entonces ya tienes más amplio el conocimiento...</p> <p>... con este proyecto de las wikis tu estas constante viendo cómo trabajan todos y tú te das cuenta que no eres tú el que no sabes sino también hay muchas personas que no saben y como tu están aprendiendo y vas perdiendo el miedo a expresarte, vas perdiendo el miedo de escribir ...</p>
<p>Limitaciones de las wikis</p>	<p>... Que a veces no tenía la comunicación suficiente con mi grupo para poder decirnos "oye, ya estoy publicando", sino que a veces nos quedábamos como que muyidos y esperábamos recién hasta el jueves para "oye sabes que, escribe, escribe, escribe, escribe" apurarnos, más que todo eso...</p>