

**Universidad Autónoma de Querétaro**

Facultad de Lenguas y Letras



**Las estrategias de compensación en la escritura espontánea,  
vía Skype, en estudiantes adultos de español como lengua extranjera**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura

Presenta:

Verónica Mares Silva

Dirigida por:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Sinodales

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Presidente

\_\_\_\_\_

Firma

Mtra. Delphine Pluvinet

Secretaria

\_\_\_\_\_

Firma

Dra. Rosa María Guevara Díaz de León

Vocal

\_\_\_\_\_

Firma

Mtra. María del Carmen Tatay Fernández

Suplente

\_\_\_\_\_

Firma

Mtro. Luis Mario González Ozuna

Suplente

\_\_\_\_\_

Firma

**Querétaro, Qro. a**



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Las estrategias de compensación en la escritura espontánea, vía Skype, en estudiantes adultos de español como lengua extranjera.

**por**

Verónica Mares Silva

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#).

**Clave RI:** LLMAN-62137

## **Dedicatoria**

Quiero dedicarle esta tesis a los estudiantes y a los maestros que se levantan para hacer de este universo el mejor: el más respetuoso con su entorno, el mundo que todos merecemos, el lugar en el que el aprendizaje es alimento para cada ser humano de la faz de la hermosa Tierra.

## **Agradecimientos**

La palabra “gracias” es una de las que abren puertas, encuentran miradas, hacen amigos, generan lazos, endulzan el alma, agradan, acercan, siembran y cosechan. En primer lugar, agradezco el apoyo económico a la Facultad de Lenguas y Letras y a quienes proyectaron y crearon esta maestría profesionalizante. Para mí, es preciso decirle gracias a cada una de las personas que me impulsó a estudiar desde temprana edad, especialmente a Tina y a Osvaldo, mis padres. Gracias a Ale, a Álex, a Dení, a Linda, a mis familiares y a mis amigos. Luego, a mis maestros de la primaria a la universidad. Y la lista no terminará, porque la educación nos regala el honor de conocer gente maravillosa, como cada uno de los maestros de la Licenciatura en Lenguas Modernas; a los maestros y a los doctores que integran la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Culturas y a mis compañeros de la MELyC. Gracias a todas las directoras nacionales e internacionales de las áreas en las que me he desempeñado. Gracias a mis estimados estudiantes de tantos años, son una gran inspiración. Y gracias por la salud, el trabajo, el dinero y la espiritualidad que me han allanado el camino para aprender. Mi gratitud más grande es para Dios por todo lo anterior.

## **Resumen**

La presente tesis da cuenta de la aplicación de la escritura en las clases de español como lengua extranjera, en este caso particular, para despertar el interés de los docentes para incluir la escritura en el aula y fuera de esta. Cada estudiante tiene razones específicas para aprender un idioma; precisamente por eso, esta investigación valora la escritura espontánea como herramienta en el aula virtual, su posible aplicación en lo presencial. Para alcanzar un nivel de competencia en la lengua meta, se requiere el trabajo con las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión y producción oral y escrita. De estas habilidades, se analiza la escritura porque ciertos elementos que se pueden observar de ella, son prueba del desempeño y el proceso de un aprendiente de cualquier idioma. Esos elementos han sido estudiados en la producción oral por Rebecca L. Oxford (Oxford y Gkonou, 2018), quien los llama “estrategias de compensación” y que forman parte de las estrategias de aprendizaje de una lengua. El objetivo de estas estrategias radica en no perder el hilo de la comunicación porque, al hablar, a los usuarios les faltan elementos lingüísticos, y con esas estrategias logran la continuidad de su mensaje. En este trabajo, se usan los conceptos de Rebecca L. Oxford, aplicados a la producción escrita únicamente. Con dichos actos comunicativos de compensación, la docente investigadora derivó una lista funcional enfocada a la producción escrita de tipo improvisado. Para encontrar estas estrategias, se realizó una intervención pedagógica que consistía en una serie de cinco actividades consecutivas por cinco semanas. Se eligió *Skype* como mediación tecnológica para recibir el producto escrito y este fue analizado en función de la frecuencia de las estrategias de compensación; observando un antes y después de la intervención de la docente investigadora en esos textos. Tras el análisis de lo producido, se notó que sí hay una diferencia en cada participante, al contabilizar el número de veces que aplicaba algunas de esas estrategias. Sin embargo, las variables podrían ser más controladas para obtener resultados de mayor significación y alcance.

**Palabras clave:** estrategias de compensación, escritura espontánea, mediación tecnológica *Skype*.

## ***Abstract***

This thesis is about the application of writing in lessons of Spanish as a foreign language, in

this case to awaken greater inclusion in activities inside and outside the classroom. Each student has reasons for learning a language. Precisely for this reason, this research values spontaneous writing as a tool in the virtual classroom and proposes its application in person. To reach a level of proficiency in the target language, the development of linguistic skills is required. Of these, the option was writing because of its observable elements that are proof of the performance and process of a learner of any language. Those elements have been studied in an oral environment by Rebecca L. Oxford (Oxford & Gkonou, 2018); she called them “compensation strategies”; the objective of these is not losing the thread of communication because, when speaking, users have a lack of components, although they achieve continuity by using them. In this work, the concepts of Oxford are used, but applied to what is written. With these compensatory communicative acts, a functional list adapted to improvised written production was created. By adding asynchronous interventions by the researcher teacher, in a series of five activities, consecutively, for five weeks, it was intended to identify a before and after of this technique. *Skype* was chosen as the technological mediation to receive the written product and it was analyzed based on the compensation strategies to notice if there was a change. After analyzing what was produced, it was noted that there is a difference in each participant. However, the variables could be more controlled to obtain results of greater significance and scope.

**Keywords:** compensation strategies, spontaneous writing, *Skype* technological mediation.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b>	2
<i>Abstract</i>	2
<b>Capítulo I. Introducción</b>	11
<b>1.1 Los supuestos de la investigación</b>	12
<b>1.2 Las preguntas de la investigación</b>	13
<b>1.3 El objetivo de la investigación</b>	13
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	14
<b>2.1 La educación de vanguardia</b>	14
<b>2.2 Escritura en L2</b>	17
<b>2.2.1 La producción escrita espontánea en línea</b>	19
<b>2.3 Skype como herramienta para la educación en línea</b>	21
<b>2.4 La clasificación de las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford</b>	22
<b>2.4.1 Las estrategias comunicativas o de compensación</b>	24
<b>2.4.2 Las estrategias de compensación en la escritura espontánea</b>	26
<b>2.5 Consideraciones para la producción escrita espontánea en línea SÍ ESTÁ.</b>	28
<b>2.6 El párrafo como herramienta para apoyar la fluidez</b>	30
<b>2.7 Justificación del proyecto</b>	33
<b>Capítulo III. Metodología de la investigación</b>	35
<b>3.1 Una mediación al servicio de la educación</b>	35
<b>3.2 Pasos para una clase por Skype</b>	36
<b>3.3 Los participantes de la investigación</b>	39
<b>Participante C</b>	41
<b>Participante D</b>	41
<b>Participante K</b>	41
<b>Participante R</b>	42
<b>Participante S</b>	43

<b>Participante W</b>	44
<b>3.4 Diseño metodológico</b>	45
<b>3.5 El proceso de escritura espontánea</b>	46
<b>3.6 La encuesta, otro instrumento de apoyo a la metodología</b>	47
<b>3.6.1 Reflexiones conectadas a la encuesta individual</b>	48
<b>Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados</b>	49
<b>4.1 La intervención asincrónica para el fortalecimiento de la lengua meta</b>	50
<b>4.2 Las correcciones asincrónicas por correo electrónico</b>	51
<b>4.3 Clasificación de las oraciones de los escritos de cada participante de acuerdo con las estrategias de compensación</b>	52
<b>4.4 Los resultados de frecuencia de las estrategias de compensación de las actividades uno, tres y cinco</b>	
<b>Índice de figuras</b>	56
Gráfica 2. Participante C: actividad uno	56
Gráfica 3. Participante C: actividad tres	57
Gráfica 4. Participante C: actividad cinco	57
Gráfica 5. Participante D: actividad uno	58
Gráfica 6. Participante D: actividad tres	58
Gráfica 7. Participante D: actividad cinco	59
Gráfica 8. Participante K: actividad uno	60
Gráfica 9. Participante K: actividad tres	60
Gráfica 10. Participante K: actividad cinco	61
Gráfica 11. Participante R: actividad uno	61
Gráfica 12. Participante R: actividad tres	62
Gráfica 13. Participante R: actividad cinco	62
Gráfica 14. Participante S: actividad uno	63
Gráfica 15. Participante S: actividad tres	63
Gráfica 16. Participante S: actividad cinco	64
Gráfica 17. Participante W: actividad uno	64
Gráfica 18. Participante W: actividad tres	65
Gráfica 19. Participante W: actividad cinco	65
<b>4.5 Contraste entre la actividad uno y cinco de cada participante</b>	66

Gráfica 20.	Participante C. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	67
Gráfica 21.	Participante D. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	68
Gráfica 22.	Participante K. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	69
Gráfica 23.	Participante R. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	70
Gráfica 24.	Participante S. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	71
Gráfica 25.	Participante W. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	72
	<b>4.6 Totales en las estrategias de compensación como grupo</b>	72
Gráfica 26.	Frecuencias de las estrategias de compensación entre participantes	73
	<b>4.7 Reflexiones personales del proceso de escritura: su autoevaluación</b>	73
	<b>4.7.1 Percepciones de los estudiantes en la autoevaluación</b>	74
	<b>Capítulo V. Conclusiones: el valor de la escritura espontánea en el acercamiento y la maduración de la lengua meta</b>	81
Gráfica 27.	Participante C. Contraste entre actividad uno y cinco.	82
	<b>5.1 Limitaciones del estudio</b>	83
	<b>Referencias</b>	86
	<b>Anexo I</b>	89
	<b>Ejemplo de una encuesta contestada por un participante</b>	89
	<b>Anexo II</b>	94
	<b>Otro instrumento para la obtención de datos, la encuesta</b>	94
Encuesta 1.	Participante C. Respuestas sobre el proceso de escritura	94
Encuesta 2.	Participante D. Respuestas sobre el proceso de escritura	96
Encuesta 3.	Participante K. Respuestas sobre el proceso de escritura	97
Encuesta 4.	Participante R. Respuestas sobre el proceso de escritura	98
Encuesta 5.	Participante S. Respuestas sobre el proceso de escritura	99
Encuesta 6.	Participante W. Respuestas sobre el proceso de escritura	101

## Índice de tablas

Tabla 1.	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	20
Tabla 2.	Contrastes entre las actividades de escritura espontánea	45
Tabla 3.	Adaptaciones de las estrategias de compensación	57
Tabla 4.	Participante C. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	71
Tabla 5.	Participante D. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	72
Tabla 6.	Participante K. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	73
Tabla 7.	Participante R. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	74
Tabla 8.	Participante S. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	75
Tabla 9.	Participante W. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	76

### **Índice de encuestas**

Encuesta 1.	Participante C. Respuestas sobre el proceso de escritura	85
Encuesta 2.	Participante D. Respuestas sobre el proceso de escritura	86
Encuesta 3.	Participante K. Respuestas sobre el proceso de escritura	87
Encuesta 4.	Participante R. Respuestas sobre el proceso de escritura	88
Encuesta 5.	Participante S. Respuestas sobre el proceso de escritura	89
Encuesta 6.	Participante W. Respuestas sobre el proceso de escritura	90

## Índice de gráficas

Gráfica 1.	Participante C: actividad uno	56
Gráfica 2.	Participante C: actividad tres	57
Gráfica 3.	Participante C: actividad cinco	57
Gráfica 4.	Participante D: actividad uno	58
Gráfica 5.	Participante D: actividad tres	58
Gráfica 6.	Participante D: actividad cinco	59
Gráfica 7.	Participante K: actividad uno	60
Gráfica 8.	Participante K: actividad tres	60
Gráfica 9.	Participante K: actividad cinco	61
Gráfica 10.	Participante R: actividad uno	61
Gráfica 11.	Participante R: actividad tres	62
Gráfica 12.	Participante R: actividad cinco	62
Gráfica 13.	Participante S: actividad uno	63
Gráfica 14.	Participante S: actividad tres	63
Gráfica 15.	Participante S: actividad cinco	64
Gráfica 16.	Participante W: actividad uno	64
Gráfica 17.	Participante W: actividad tres	65
Gráfica 18.	Participante W: actividad cinco	65
Gráfica 19.	Participante C. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	67
Gráfica 20.	Participante D. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	68
Gráfica 21.	Participante K. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	69
Gráfica 22.	Participante R. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	70
Gráfica 23.	Participante S. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	71
Gráfica 24.	Participante W. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco	72
Gráfica 25.	Frecuencias de las estrategias de compensación entre participantes	73
Gráfica 26.	Frecuencia en las respuestas de las encuestas de todos los participantes	92
Gráfica 27.	Participante C. Contraste entre actividad uno y cinco.	95

### **Índice de abreviaturas**

CT - Cambio de tema porque se complica continuar con el mismo.

EM - Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta.

IP - Invención de palabras por no saber la exacta.

LA - Uso de otra lengua que está aprendiendo.

NC - Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua.

TI - Variedad de temas sin completar ninguno.

UC - Uso de palabras cercanas a las palabras para completar el texto.

ULM - Uso de la lengua materna para explicar algo de la lengua meta.

UP - Uso de parafraseo para explicar un concepto o situación que no sabe en la lengua meta.

UR - Uso repetido de una palabra por no saber sinónimos.

\*No encontradas durante la investigación

CT - Cambio de tema porque se complica continuar con el mismo.

TI - Variedad de temas sin completar ninguno.

## Capítulo I. Introducción

En la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas, se plantean objetivos para que la experiencia de aprender sea fructífera en cada una de las competencias establecidas, necesarias para el manejo del idioma. Ser competente implica que las habilidades lingüísticas se desarrollen en cada momento que se tiene contacto con la lengua meta. En las clases, se trabaja con distintas herramientas para comprender las estructuras que conforman el idioma, la capacidad de hacerlo de manera escrita y auditiva, la interacción oral con los hablantes o los aprendientes y, finalmente, el origen de esta tesis, la escritura.

La escritura forma parte de nuestra cotidianeidad: se mandan mensajes, se redactan correos, se usa las redes sociales, se presenta proyectos, etc., de ahí que la producción escrita sea una fuente importante de práctica para los estudiantes de segundas lenguas. Sin embargo, al hacer una búsqueda de actividades para el manejo de una lengua meta, la escritura no suele ponerse como una prioridad. Pero, si en este momento, a un estudiante se le solicitara que, por algunos minutos, escribiera en la lengua que estudia o ha estudiado, sería posible observar las áreas lingüísticas que domina, así como aquellas en las que requiere trabajar.

Los estudiantes pueden observarse a sí mismos cuando escriben; tienen tiempo para notar esos elementos que aún no aplican de manera natural. Como ejemplo, cuando el aprendiente quiere hablar de las posibilidades en su vida futura, pero se da cuenta de que no sabe cómo expresarse, crea elementos que le permiten darse a entender; es decir, encuentra que hay más de una forma de decir algo. Así, recurre al internet, al traductor o al diccionario inverso o al uso de estrategias compensatorias (Oxford y Gkonou, 2018) para poder comunicar lo que desea con los recursos que encuentra a la mano. En la clasificación de las estrategias de aprendizaje, se enumeran las llamadas “directas”. En este grupo se encuentran las de interés para la investigación. Hay tres en este apartado, las de memorización, las cognitivas y las de compensación. Existe un segundo grupo, las “indirectas”. Se ubican aquí las metacognitivas, las afectivas y las sociales que no se estudian en esta investigación tampoco.

Es posible que, en el proceso de aprendizaje, el estudiante detecte que todavía está en vías de madurar ciertas áreas; como en esas ocasiones en las que busca la palabra ideal para lo que quiere decirle a su lector; son las estrategias de compensación.

En este trabajo, se busca su presencia en la escritura, aunque se concibieron para la producción oral. El docente o la docente de lenguas tiene la posibilidad de analizar la producción escrita individual y grupal; así valorar y tomar acciones al detectar los elementos que guiarían los aprendizajes posteriores. Si a esto se suman los comentarios hechos por el docente en los escritos, como el experto en la lengua meta, se intentaría guiar al que aprende. Por otra parte, si esos comentarios se volvieran constantes en el proceso de escritura improvisada, habría un impacto.

El objetivo de la presente tesis consiste en desarrollar el potencial de la escritura improvisada en estudiantes de español como lengua extranjera a través de una serie de tres intervenciones pedagógicas asincrónicas. El concepto de escritura espontánea invita al participante a producir en el chat de *Skype*, por una cantidad de minutos ya establecida por la docente investigadora, y en este proceso, el participante no tendrá apoyo de correctores, diccionarios ni ayuda de la docente investigadora. La idea es que el escrito muestre el español que el participante ya posee. Se analizarán las producciones escritas espontáneas de seis participantes, todos estudiantes de español como lengua extranjera. Además, se pretende determinar si los conocimientos en español de estos participantes aumentan o no después de esta intervención pedagógica. Las producciones escritas espontáneas que se analizarán serán las que resulten en el *chat* de *Skype*; la plataforma seleccionada. Se busca que las estrategias de compensación, se reduzcan como resultado de la práctica escrita. Se atenderá la frecuencia de las estrategias de compensación en sus escritos inicial, intermedio y final, para valorar su aumento o disminución. Es posible que los estudiantes no muestren cambios significativos en sus producciones escritas espontáneas, pero de presentar una disminución en el uso de estrategias compensatorias, se concluiría que las actividades de escritura improvisada serían una técnica recomendable para mejorar el manejo de la lengua meta. A continuación, se plantean los supuestos, las preguntas de investigación y los objetivos de este trabajo. Además, se presentan evidencias de los escritos espontáneos de los participantes como muestra de un antes y un después de escribir con la técnica antes descrita.

### **1.1 Los supuestos de la investigación**

Para este trabajo, se definieron dos supuestos como resultados esperados después de las actividades planeadas:

1. Los estudiantes de español como lengua extranjera mejorarán su conocimiento de la L2 utilizando la escritura espontánea.
2. Los estudiantes disminuirán algunas estrategias de compensación como resultado de esa mejora en la lengua meta.

### **1.2 Las preguntas de la investigación**

Para desarrollar la investigación, se plantearon preguntas específicas; la primera está dirigida a valorar la producción escrita de los seis participantes, ¿Cuánto mejoran su conocimiento de la L2 utilizando la escritura espontánea los estudiantes de español como lengua extranjera?

En la segunda, se observan sus escritos, en función de las estrategias de aprendizaje que utilizan, para buscar cambios que manifiesten sus procesos al redactar; así la pregunta de investigación es ¿cuáles estrategias de compensación disminuyen, como resultado de esa mejora en la lengua meta?

### **1.3 El objetivo de la investigación**

La investigación se propone de observar si una técnica de escritura espontánea, es una herramienta que ayuda a mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera, utilizando el *Skype* como una mediación tecnológica (Microsoft, 2021).

Se pretende encontrar datos para presentar la escritura espontánea como un apoyo a la enseñanza en línea, del español como lengua extranjera, y al mismo tiempo, observar la pertinencia de convertir estas actividades a distancia en una forma de profundizar el manejo de la lengua meta, en función de las áreas de oportunidad de los estudiantes.

## **Capítulo II. Marco teórico**

Este capítulo sitúa la tecnología, desde un marco mundial que observa la funcionalidad y la imperiosa exigencia de llevar la educación a la gente dondequiera que se encuentre. Enuncia las dependencias educativas y pensamientos que enlazaron la tecnología con la decisión de continuar la enseñanza, no importando las distancias, las distinciones culturales, las fortalezas y flaquezas de la sociedad. Invita a ver el panorama de lo que, por un lado, se puede lograr si se cuenta con los medios para que la enseñanza y el aprendizaje sucedan a pesar del lugar y del tiempo. Por otro lado, la utopía de la humanidad por alcanzar hasta el último rincón de la Tierra, con los conocimientos en el ámbito de las lenguas, para este mundo globalizado que busca cumplir con las demandas de este adjetivo exigente y proveer así de educación de calidad a cada ser humano

Los conceptos teóricos incluidos en este trabajo pretenden dar importancia a la enseñanza de lenguas de manera virtual en este caso específico, la del español como lengua extranjera. Aunado a esto, se toma como guía, la identificación de las estrategias de compensación que Rebecca L. Oxford detectó al trabajar con la expresión oral de estudiantes del inglés como lengua extranjera (Oxford, 1991), aplicadas a la expresión escrita del español. En los siguientes apartados se incorporan los conceptos e instituciones que dan estructura a esta tesis.

### **2.1 La educación de vanguardia**

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la formación docente en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es impostergable dado el contexto actual, además de sus características históricas, sociales y culturales. Estas impulsan a los ciudadanos del mundo para que tengan una formación más completa en esta época en la que las lenguas y las tecnologías se conjugan para mejorar la comunicación, ayudar al entendimiento del otro y crear lazos (UNESCO, 2004). Por lo anterior, y ante la necesidad de avanzar en el rubro de la educación en nuestro país, se alentó en la pasada Reforma Educativa de Peña Nieto<sup>1</sup> la capacitación en TIC como una estrategia adecuada para alcanzar la modernización de

---

<sup>1</sup> Aprobada por el Congreso de la Unión el 21 de diciembre de 2012

nuestro sector educativo en los distintos niveles; y en el Foro Mundial de Educación<sup>2</sup> se hizo hincapié en que "examinar el futuro de la educación a la luz de las tendencias globales es clave para asegurar que contribuye al desarrollo pleno de los individuos como personas, ciudadanos y profesionales competentes"<sup>3</sup> (Informe Foro Mundial de Educación, en López *et al.*, (2019), p. 2).

Por ello, la OCDE les propone a los países miembros considerar, en sus políticas educativas futuras, la variedad de tendencias de impacto en la educación; entre otras están el envejecimiento de la sociedad y la digitalización.

Según el informe del Foro Mundial de Educación de 2019, en los últimos 45 años, la esperanza de vida al nacer continúa al alza en los países de la OCDE de un promedio de 70 a 80 años y se vislumbra que la proporción de individuos de 65 años en adelante suba de modo importante. En consecuencia, los trabajadores, cada vez de mayor edad, encaran una inseguridad en aumento, en el mercado laboral, por eso, habrá que hallar a nuevos caminos de formación.

Hay varios países en los que la población adulta no cuenta con las habilidades suficientes para manipular información digital compleja. Los gobiernos y los empleadores deben facilitarles oportunidades de formación a lo largo de la vida a estas personas, recomendación hecha en el informe mencionado.

"El dilema para la educación es que los tipos de cosas que son fáciles de enseñar y probar también se han vuelto fáciles de digitalizar, automatizar y externalizar", ha indicado Andreas Schleicher, director de Educación y Habilidades de la OCDE, durante la presentación del informe. "Tenemos que pensar mucho más en cómo las habilidades humanas complementan la inteligencia artificial de las computadoras, para que podamos terminar con humanos de primera clase en lugar de robots de segunda clase" (Digitalización y surgimiento de culturas modernas, 2019, p. 7).

Además de atender a la población de 60 años o más, y la creciente digitalización, entre las recomendaciones para establecer políticas educativas que afrontarán el futuro se menciona

---

<sup>2</sup> Realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en Londres, enero de 2019.

<sup>3</sup> Informe: *Tendencias que transforman la educación*.

la importancia de ofrecer educación de calidad enfocada en el aprendizaje de idiomas, un vértice relevante en el estudio que se presenta en este documento.

Los dispositivos y el internet hacen posible que ciertos sectores de la población, en diferentes países se acerquen, en un mundo cuya tecnología avanza vertiginosamente. Aprender y enseñar son dos acciones que se han beneficiado de esta visión a corto y largo plazo: el presente y el futuro están enganchados a las TIC.

Sin duda, el uso de la tecnología ha impactado las clases de lengua extranjera; dado que representa una alternativa que ha surgido para los que no cuentan con el tiempo para desplazarse a una escuela. De igual manera, con el uso de las TIC, las necesidades educativas no se ven afectadas por las ocupaciones, por la edad o por la distancia. Así, el internet, y las opciones como los *softwares*, apoyan a quienes buscan seguir preparándose para este mundo globalizado e incluyente.

La gente viaja y visita destinos lejanos, lugares en los que no se habla su lengua materna. Para que las personas tengan una experiencia más completa, más cercana, optan por aprender la lengua de dichos destinos; en otros casos, estudian lenguas por cuestiones de trabajo y hasta para cuidar su salud mental. Las motivaciones son variadas.

De acuerdo con la investigación de Espí (Citado por Spychała-Wawrzyniak, M., & Bustinza, L. S., 2016) , hay dos aspectos centrales que las personas consideran al estudiar español como lengua extranjera: el primero, intensidad motivacional; es cuánto se desea aprender la lengua; el segundo es la orientación motivacional, cuyo origen es la necesidad que se quiere cubrir al aprender esa lengua. Esto lo avalan Clément y Kruidenier (1983) cuando hablan de las variaciones contextuales; entre las que se encuentran el gusto por viajar, la búsqueda de amistades, el autoconocimiento y de la gente. El trabajo de Espí arrojó que la orientación motivacional comunicativa, la de amistad o viajar, son las tres más poderosas, reafirmando lo dicho por Clément y Kruidenier. En suma, el motivo más grande por el que una persona comienza a estudiar español como L2 o lengua extranjera es un motivo social, se aprende español para contactar con la gente, a diferencia de otras lenguas, como el inglés, para las que, tal como señala Espín, su aprendizaje y enseñanza responden cuestiones laborales o académicas. Además, con el avance de la tecnología, se han visto

efectos positivos en las instituciones educativas y en el aprendizaje del español como lengua extranjera u otras lenguas que se aprenden en la actualidad (Mares, 2021).

## 2.2 Escritura en L2

El trabajo con las cuatro habilidades lingüísticas es ineludible para llegar al uso competente de una lengua en diversos contextos. Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. *et al.* (1994) mencionan que las habilidades lingüísticas se funden para que se dé la comunicación; no hay separación entre lo que se expresa en las conversaciones y lo plasmado en letras. Es gracias a esas habilidades que se alcanza la competencia lingüística en un idioma.

Cabe mencionar que la evolución tecnológica y la modernización afectan lo que el ser humano hace, dice y cómo lo dice. Es también el caso de la comunicación por escrito. Será de interés para otros investigadores indagar qué hay detrás de los cambios o la permanencia del formato de la comunicación por escrito; cómo las redes sociales han hecho que la escritura evolucione, permanezca e innove. Todo esto ha de ser objetivo, para que la educación en una lengua meta se base en la realidad, y tenga sentido para los estudiantes y oriente a sus maestros.

Lamy y Hampel (2007) notaron que al interactuar con hablantes nativos del español se obtienen beneficios, además de la generación de mayor atractivo por aprender ya sea una lengua extranjera en común o la del otro (citados por Elejalde & Ferreira, 2016).

Hay que decir que los textos poseen cualidades, características, cierta personalidad, que retan el nivel en el que se encuentra el proceso del aprendiente. Los textos contienen vocabulario de índole diversa que mejora la calidad de la competencia del estudiante; complica, en mayor o menor grado, las estructuras de su discurso, ya sea hablado o escrito. Igualmente sucede en cada persona, en su papel de oyente y al comprender textos variados. La trayectoria personal y académica del aprendiente aflora en la práctica de sus habilidades lingüísticas, sin duda.

El aspecto que más interesa en esta investigación se relaciona con la escritura espontánea. Cassany maneja el concepto *producción real del discurso*; explica que el emisor “no piensa ni prepara” lo que dice. “Los intercambios verbales son rápidos e

instantáneos, y a menudo es necesario relacionarlos en pocos segundos, siendo muy útil la improvisación y la agilidad” (Cassany *et al.*, 1994, p. 13).

La improvisación y el discurso en tiempo real llevan al encuentro de lo que Rebecca L. Oxford (1991) ha denominado *estrategias de compensación*; la autora las presenta como parte del proceso de producción oral del inglés y aplica a cualquier idioma que se está aprendiendo. Oxford las presenta como parte de las estrategias de aprendizaje; además de ser un apoyo para que el estudiante siga su producción a pesar de su sentir (Margolis, 2001). Cassany *et al.* (1994) también las destacan, las muestran como lo que se hace para afrontar las dificultades en la lengua meta, a la hora de buscar ser competente lingüísticamente. Khanji (1996) las detectó en grabaciones hechas de las veces en las que sus participantes emplearon ciertas estrategias sin decir que la lengua meta disminuyó, más bien como elementos lingüísticos faltantes en el manejo de dicha lengua.

Con este fundamento, Daniel Cassany *et al.* (1994) aportan información relacionada en la explicación siguiente:

- La facilitación de la producción. Implica la sencillez aplicada al uso gramatical o lingüístico en una oración, como fórmulas memorizadas, muletillas. Se muestra un lenguaje concreto y con prontitud.
- La compensación de las dificultades. Los hablantes buscan los medios para hacer llegar sus mensajes a quien los escucha. Para ejemplificar: el emisor repite, crea ejemplos, compara. Su discurso encuentra limitaciones.

Se pretende que la práctica con continuidad logre un desarrollo en el manejo de la lengua meta; por eso en este trabajo se incluyó una actividad inicial de escritura espontánea, un proceso medio de tres escritos espontáneos que fueron revisados por la docente investigadora y enviados con comentarios a los estudiantes vía correo electrónico, (modalidad diferida). En este proceso, se observa la frecuencia de las estrategias de compensación en las actividades uno y cinco, utilizando el mismo tema para producir su escrito y poder contrastar su desempeño.

La corrección diferida de la docente investigadora en las actividades intermedias, dos, tres y cuatro, son para localizar las omisiones en la lengua meta, con efecto en la competencia lingüística y que se repiten en sus escritos de carácter improvisado.

La docente investigadora enlista los casos encontrados, dentro de cada párrafo enviado en el *chat* de *Skype*. Se le hacen llegar los comentarios a cada participante, de manera asincrónica, para orientarle en sus textos espontáneos, respecto al uso de la lengua meta.

La escritura es una de las habilidades lingüísticas, en la enseñanza del español como lengua extranjera, que menos se atiende por parte de los profesores de lenguas; a pesar de sus múltiples beneficios. Mabel Condemarín, Galdames y Medina (1995) señalan que se escribe por distintas razones u objetivos:

- Socializar
- Expresar pensamientos.
- Compartir sentimientos
- Desatar la imaginación
- Expresarse con ingenio
- Comunicar conocimientos
- Indagar sobre un tema
- Crear
- Acercarse al otro
- Divertirse con la palabra
- Repasar información

Todo eso, y más, puede suceder asincrónicamente, y desde cualquier lugar, con el apoyo de la tecnología actual.

### **2.2.1 La producción escrita espontánea en línea**

La producción improvisada de textos permite que los aprendientes accedan, por primera vez, a la experiencia gradual de la escritura hasta su dominio. Se considera que, en los productos escritos, se corrobora la importancia de las estrategias pedagógicas, didácticas y metacognoscitivas para lograr un mejor manejo de la lengua, siendo que fortalecen las posibilidades de la enseñanza en línea (Perkins, 2001; citado por Landazábal, 2017). Cuando se escribe, la tarea del profesor es encaminar hacia el mejor manejo de la lengua meta; y esto sucede al redactar, en tiempo real, en un *chat*.

Vygotsky (1931, trad. 1984) puntualiza que “El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el

dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad”. Así, la alfabetización temprana, característica de la infancia (Braslavsky, s. f.), sucede al despertar las competencias de los aprendientes de segunda lengua que han vivido la inmersión total, o de un contexto enriquecido, generando condiciones cercanas al de interacción natural con la lengua que aprenden.

La redacción espontánea es expresarse sin restricciones y sin limitarse a criterios o rúbricas. Producir de forma improvisada aplica para toda lengua meta y enriquecer el manejo de esta.

La escritura en línea une a la gente, independientemente de las distancias, en tiempo real o asincrónico: ya que la mediación *Skype* o el correo electrónico lo permiten. El establecimiento de nuevas conexiones, a través de las mediaciones, es parte de la modernidad; muestra una ruta para favorecer el aprendizaje. Como segunda fortaleza, motivan al discente en su andar por el conocimiento (Landazábal, 2017).

Cassany *et al.* (1994) comparten un concepto de “producción real del discurso”. Presentan al emisor como quien selecciona, de manera inmediata, entre la variedad de tiempos y modos, y con un mínimo de tiempo para correlacionarlos. Así, la comunicación nace con espontaneidad y prontitud.

Freinet (1926, citado por Parra y Ruiz, 2014) explica la escritura espontánea como el momento de optar por un tema que concuerde con las preferencias del escritor, para compartir sus pensamientos, los resultantes de sus vivencias. Eligiendo temas propios, la escritura fluye, pues se comparte lo que se es. Es el encuentro de lo significativo con los saberes e incluso sucede la observación de las áreas de oportunidad.

Célestin Freinet (1926) define la escritura espontánea como la elección libre de un tema con la finalidad de compartir ideas, y cuyo origen radica en las vivencias y el entorno de quien escribe. Al hacer uso de temas conectados con sus empleos, sus actividades cotidianas, sus observaciones de la comunidad a la que alguien pertenece, sus situaciones memorables, el proceso de escritura aflora con mayor naturalidad. La persona se revela escribiendo, la motivación sucede y el manejo de la lengua meta se desencadena para comunicar algo significativo. Al mismo tiempo, habrá una reconstrucción con los conocimientos de esa lengua y la reflexión sobre sus áreas de oportunidad, puesto que llegará a notar sus

limitaciones y/o su fluidez.

Es aquí donde el aprendizaje da cabida a las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford (1991), que en el caso de esta investigación apuntan a las de compensación; esas decisiones, actos que reúnen lo que el discente sabe y lo que le falta a su mensaje para darle continuidad y completud.

### **2.3 Skype como herramienta para la educación en línea**

Dado el impacto de la tecnología en la vida actual, se han desarrollado diversas aplicaciones que permiten la comunicación instantánea, entre ellas, la aplicación *Skype*. Es un *software* utilizado como medio de comunicación gratuita si se cuenta con internet. Fue una de las opciones iniciales para la enseñanza de lenguas. Se optó por esta, ya que ofrece una serie de herramientas que permiten que el encuentro, del docente y el discente, suceda en la lengua meta, a través de llamadas, videollamadas y con la oportunidad de compartir archivos y pantalla, además de la ventaja enorme de un *chat* para enviar mensajes escritos que no desaparecen. Este último funge como una especie de libro de texto que el estudiante tiene acceso para consultar, en cualquier momento. También, se convierte en un instrumento para que ambos observen los escritos producidos durante la clase.

A partir de esto, la enseñanza, con una mediación tecnológica como *Skype*, genera una conexión entre el profesor de lengua y sus estudiantes, teniendo una comunicación en tiempo real. Gracias a esta ventaja, el estudiante tendrá oportunidades para producir en la lengua meta, de manera inmediata, y desarrollar las distintas habilidades lingüísticas:

1. La comprensión auditiva para recibir los mensajes de su interlocutor.
2. La comprensión lectora para conectar el sentido del texto con el manejo de la lengua.
3. La producción oral para expresar lo que necesita, piensa, siente y es.
4. Y, finalmente, la producción escrita para informar lo anterior, aunque con más tiempo y cuidado.

Todas esas habilidades sirven para que se alcance una interacción más clara. Sin embargo, como ya se mencionó, para esta investigación, el enfoque es la última: encaminar al participante a un escenario de producción escrita, pero de la manera más pronta que sea

posible; se pretende que la comunicación se emita al instante. El maestro y el estudiante estarán intercambiando mensajes, intentando asemejar la velocidad del habla, al usar el *chat* de la mediación *Skype*.

Se pueden emplear diversas mediaciones para enlazar a la comunidad y a sus discentes. Además, la educación a distancia se utiliza para apoyar a la población, darle continuidad a la enseñanza, por razones diversas, como ejemplo, la dificultad del traslado, las cuestiones por falta de salud o las ocupaciones del estudiante y el docente. Las clases virtuales se aceptan cada vez más, y de manera más natural, como una forma de acceso al aprendizaje, en este caso, del español como lengua extranjera. Esto se fundamenta en la experiencia de más de doce años con esta modalidad educativa, a distancia, originada en la necesidad de algunos estudiantes internacionales que visitaron un país, cuya lengua meta era el español. Cuando dejaron el país, se les ofreció continuar su aprendizaje, usando *Skype* desde sus lugares de origen. En otros casos, buscaban una alternativa para aprender español como lengua extranjera en la red y encontraron esta oportunidad. Ni la distancia, ni la diferencia de horarios, impidieron que la educación continuara.

El aspecto social que conecta a la comunidad con sus metas educativas se fortalece con el buen uso de la tecnología, y los espacios virtuales. Hay una necesidad social del uso de la lengua meta para relacionarse con su entorno de habla hispana.

#### **2.4 La clasificación de las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford**

Rebecca L. Oxford (1991) presenta dos grupos: las estrategias que permiten la enseñanza de las habilidades que desencadenan el aprendizaje autónomo de una lengua. Originalmente, Oxford las llamó “Estrategias de compensación” (*Compensation Strategies*). No muchos escritores prefieren esa denominación, y se refieren a ellas como “las estrategias de comunicación” (*Communication Strategies*) (Faerch y Kasper, 1983; Khanji, 1996). Se decidió utilizar el término de Rebecca L. Oxford para la presente investigación por ser ella la creadora de dicha teoría.

**Tabla 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

<b>Directas</b>	<b>Indirectas</b>
-----------------	-------------------

De memorización	Metacognitivas
Cognitivas	Afectivas
De compensación	Sociales

La misma autora (Oxford, 1991) distingue las directas como el modo de activar la capacidad mental para procesar la lengua, y cuyo objetivo es el avance en las cuatro habilidades lingüísticas. Dentro de este primer grupo se encuentran las que interesan a este estudio, las estrategias de compensación. Las indirectas le dan apoyo y dirigen el aprendizaje. Al unir estas dos fuerzas y lograr un balance en el proceso, se apuntará al progreso.

A continuación, se presenta una breve información sobre ambos tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas.

Las directas:

- Las estrategias de memoria. Se emplean para el almacenamiento de la información, preservarla y rescatarla, como consecuencia, la posibilidad de aplicarla en el momento que se requiera.
- Las estrategias cognitivas. Se enfocan en hacer que el aprendizaje sea significativo en cuanto a la producción y la comprensión de los mensajes en la lengua meta.
- Las estrategias de compensación. Se dedican a resolver la carencia de información y dar continuidad a la interacción con la lengua en sus distintas presentaciones.

Las indirectas:

- Las estrategias metacognitivas. Se encargan de la dirección, la planificación, la regulación y la autoevaluación del proceso de aprendizaje.
- Las estrategias afectivas. Se involucran con la parte emocional: el sentir, la motivación, la actitud al aprender una lengua.
- Las estrategias sociales. Se dedican a allanar el camino en la interacción con otros para el intercambio de ideas.

En la investigación de Khanji (1996) sobre las estrategias de compensación, las cuales son una rama de las estrategias de aprendizaje, se recalcan tres componentes en dichas estrategias:

1. La complejidad que puede aparecer cuando se carece de los elementos adecuados o suficientes para emplear la lengua meta.
2. La detección de su problema en la comunicación.
3. Las acciones para salir de esa complicación comunicativa.

Otros como Faerch y Kasper (1983) definen las estrategias de comunicación de manera cercana a las palabras del autor anterior, diciendo que el estudiante hace algo, en su propósito de lograr sus objetivos para el manejo de la lengua meta; sin embargo, no hay seguridad siempre en la consciencia del uso de tales estrategias.

La definición creada por Oxford (1991) encuadra esas decisiones de los estudiantes como las actividades, las formas conscientes de comunicarse que ellos eligen, o que se les pueden proponer en las clases, para salir adelante, en los casos en los que falten ciertos elementos lingüísticos, o de uso del vocabulario adecuado para interactuar con la lengua que están aprendiendo. Es de considerarse que estas aparecen en el acto de la comprensión de lectura, así como en la producción oral y auditiva, por tanto, no son exclusivas en la oralidad.

Es por eso que, en esta investigación sobre la escritura espontánea, también se retoma la teoría de Oxford (1991), aunque adaptándose para la producción escrita, objetivo principal de la tesis.

#### **2.4.1 Las estrategias comunicativas o de compensación**

La presente investigación busca evidenciar parte de la teoría de Rebecca L. Oxford (1991) sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas. El usuario de una lengua decide cuáles elementos lingüísticos le permitirán comunicarse y usará los recursos que ya tiene para poder hacerlo. Interactuar en el contexto social implica que las estrategias compensatorias, en la comunicación, se vuelvan las herramientas para desarrollar las competencias comunicativas de los usuarios. Es durante la reconstrucción discursiva que se logra el aprendizaje. El momento de respuesta, la exposición al otro, crea una necesidad

auténtica en la que cada usuario se expone, y resulta en un momento de respuesta que pone a prueba todas sus habilidades en la lengua meta.

Aunado a lo anterior, se ha decidido en la presente investigación un enfoque en las estrategias ya mencionadas porque, al observar los escritos producidos de manera espontánea en el *chat* de la mediación *Skype*, se encontraron ejemplos equiparables a las estrategias de compensación que se habían detectado, en sus inicios, en la producción oral. Algunos estudiantes toman estas decisiones, llamadas estrategias de compensación, y son una lista de acciones que el docente les puede presentar a otros aprendientes para mejorar el manejo de la lengua.

La teoría de O'Malley y Chamot (1990) señala que los aprendientes generarán maneras en las que pretende manejar la lengua en los casos en los que no cuente con la información que le permitiría cumplir con sus objetivos al comunicarse. Es así como, si las estrategias de comunicación son las adecuadas; la compensación más conveniente será empleada. A lo largo de esta investigación se encontraron ejemplos que evidenciaron la aplicación de ciertas estrategias. Aunque el origen de la teoría de Rebecca L. Oxford (1991) se aplicó a la producción oral, los escritos espontáneos cumplen con “una velocidad” que impulsa a los participantes a usar la lengua meta, al instante, sin influencia de nada que modifique la originalidad del mensaje del estudiante en su proceso comunicativo.

En la investigación realizada por Elejalde y Ferreira (2016) sobre “los errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera”, destacan varios temas relacionados con la escritura de este corte como son:

- La naturalidad al escribir libremente.
- El reflejo real del estado de la lengua meta.
- La evidencia de la influencia de la lengua materna, resultado de la espontaneidad.

Luego de trabajar con 400 textos redactados por 80 estudiantes aprendientes de ELE de diferentes comunidades, se encontraron los errores de transferencia más recurrentes en el aprendizaje en línea, en un nivel B1 declarado.

En sus observaciones, el discente, enfrentándose a la lengua meta en las condiciones reales, recurrirá a las estrategias de comunicación y, en primer término, a su L1, puesto que

así cubrirá esas necesidades. El error es un dato lingüístico de la lengua meta o lengua objeto, en las palabras de las autoras, y que forma parte de la evolución de una L2 (Corder, 1975, citado por Elejalde y Ferreira, 2016; Ellis, 1997).

López (2009, citado por Elejalde & Ferreira, 2016) aboga tanto por el escenario real, como por la aportación de elementos encaminados a reforzar la estructura gramatical. Estos dos elementos se valoran como cruciales para los escritos en tiempo real, y usando la mediación; sin dejar de lado la intervención asincrónica de la docente en el escrito.

A medida que los aprendientes avanzan en sus conocimientos de la lengua meta, el acompañamiento del docente es clave para la comprensión gradual de la misma. Se puede visualizar como un hábito que rendirá frutos, a corto y a largo plazo, en el manejo de un idioma extranjero o segunda lengua. Al respecto, Antonio Fernández-Castillo (2015) dice que el mejor desempeño del aprendiente -al usar las estrategias- sucede, mejor y antes, si este cuenta con una guía de calidad. El estudiante se dará cuenta, con anterioridad, de lo que necesita profundizar o qué no ha funcionado, identificará sus dificultades y establecerá pasos para mejorar y evitar los vacíos. Los estudiantes tomarán varias decisiones pertinentes para lidiar con esas necesidades, al momento de hablar o escribir; proyectarán su formación cuando apliquen la lengua meta, ya sea por el aprendizaje de corte escolarizado, por contacto con las culturas pertenecientes a esa lengua materna o por intereses personales de cualquier índole. Cualquier objetivo que tenga un alumno con la lengua meta, es suficiente para utilizar sus estrategias y avanzar.

#### **2.4.2 Las estrategias de compensación en la escritura espontánea**

En lo correspondiente a la relación encontrada entre la escritura espontánea y las estrategias de compensación, González Muñoz (2009) propone una lista que ofrece la posibilidad de adaptarse a la escritura espontánea en el *chat* de una mediación como *Skype*. Al ser en tiempo real, acentúa su proximidad a la naturaleza del habla, con su carácter improvisado, cualidad que motivó en esta investigación la observación de este tipo de producción escrita.

González Muñoz (2009) comienza sustentando su trabajo como una búsqueda de las estrategias mencionadas, en estudiantes de inglés; el presente estudio inició de la misma

forma cuando la docente investigadora recibió los escritos de sus estudiantes. La observación de estos permitió el encuentro con las estrategias de compensación de Rebecca L. Oxford (1991), aportando su aplicación a la redacción. El producto escrito de los participantes era la evidencia del camino recorrido en el manejo de la lengua y de las ocasiones en las que hallaron nuevos senderos para no romper la comunicación.

González Muñoz (2009) menciona a otros autores para nombrar algunos factores que pueden intervenir en el proceso de producción oral en L2. Menciona a Brown (1994), Richards (2008), y Oxford y Vásquez (2000), quienes comentan que existen ciertas complicaciones de índole psicológico, por ejemplo, sentirse tímido o preocupado; y en cuanto al manejo de la lengua, no contar con el vocabulario suficiente que, por lo general, afectará la manera y la cantidad en la que el estudiante produzca sus ideas en la lengua que aprende. Aunque la investigación sobre las estrategias de compensación en la escritura espontánea no se relacione con la oralidad, hay una correspondencia cercana al ser escritura espontánea, entendiéndose como el proceso de hablar aquí y ahora.

Se incluye ahora el listado que González Muñoz (2009) empleó para enunciar las estrategias de compensación que buscaba en sus participantes en la producción oral para estudiantes de inglés como lengua extranjera.

1. “Cuando no sé cómo decir una palabra en inglés, la digo en español”.
2. “Si no sé cómo decir una palabra en inglés, le pregunto al interlocutor cómo se dice”.
3. “Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra”.
4. “Evito hablar en inglés cuando siento que no conozco el tema o el vocabulario pertinente”.
5. “Intento ser yo quien elija el tema de la conversación”.
6. “Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones simples”.
7. “Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en inglés”.
8. “Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo”.

Luego de ver la propuesta de las estrategias de compensación de González Muñoz (2009), basados en la teoría de R. L. Oxford (1991), la docente investigadora hizo las adecuaciones para los escritos espontáneos. Se incluyen las siglas que los identificarán las oraciones por los participantes. Se observará que el total de estrategias de compensación original no corresponde; esto se debe a que, luego de la eliminación de unas y la detección de otras, se incluyeron más estrategias. Así, se agregaron con la finalidad de contrastar lo que cada participante produjo en el *chat*.

Las adecuaciones son:

CT - Cambio de tema porque se complica continuar con el mismo.

EM - Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta.

IP - Invención de palabras por no saber la exacta.

LA - Uso de otra lengua que está aprendiendo.

NC - Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua.

TI - Variedad de temas sin completar ninguno.

UC - Uso de palabras cercanas a las palabras para completar el texto.

ULM - Uso de la lengua materna para explicar algo de la lengua meta.

UP - Uso de parafraseo para explicar un concepto o situación que no sabe en la lengua meta.

UR - Uso repetido de una palabra por no saber sinónimos.

Para Cassany “la escritura es la actividad intelectual –para muchos “herramienta”– que más avances permite en el proceso de aprendizaje. En realidad, el aprendizaje poco progresa sin la escritura. El acto de escribir es una habilidad cognitiva que está vinculada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objético, lógico y racional” (Cassany, 2009, p. 33), que se requiere en la constante tarea de aprender”. Y es en este desarrollo de ideas, en los seis participantes de la presente investigación, que se observó una diferencia en el manejo del español como lengua meta, manifestándose en la aplicación u omisión de estas estrategias de compensación en su producción escrita.

## 2.5 Consideraciones para la producción escrita espontánea en línea

Cassany habla de la transformación derivada del uso de cada recurso tecnológico en la enseñanza de la escritura segundas lenguas y menciona que la tecnología también influirá en las habilidades lingüísticas que generarán un cambio en el proceso de los estudiantes ante el aprendizaje de una lengua (Cassany, 2013, p. 5). En lo que concierne a este estudio, es que la tecnología al servicio del docente y del discente para que haya un acercamiento, un desarrollo y un uso de la lengua meta en un nuevo formato. Esto evidencia que la brecha tecnológica se está acortando, cuando la gente de la tercera edad, la mediana edad, la juventud y los niños acceden al aprendizaje de lenguas, en línea, con una alternativa cada vez más cotidiana.

Se habla de dicha habilidad por ser el receptáculo en el que se pueden observar las estrategias de compensación. Para Cassany *et al.* (1994, p. 258), la escritura refleja la complejidad aplicada a un tipo de texto de extensión suficiente; en consecuencia, habrá comunicación clara y se mostrará un conocimiento general sobre un tema. Lo anterior implica el pensamiento, la elección y la secuencia de lo que se pretende decir; las ideas se plasman, se valoran y se rehacen para ser objetivas al escribir. Se involucran distintos elementos, lo que el autor mencionado nombra como:

- a) Unidades lingüísticas básicas: las palabras.
- b) Propiedades más superficiales: los signos de puntuación.
- c) Unidades superiores: los párrafos.
- d) Propiedades profundas: la coherencia.

Viendo lo anterior, esta investigación observa esas unidades superiores al solicitar párrafos para producir, por escrito, en el *chat*. Se hace uso de las unidades lingüísticas básicas y, por supuesto, es importante que los participantes lleguen a las propiedades profundas; de no ser así, la comunicación entre el escritor y el lector no sucedería. Las propiedades más superficiales, es decir los signos de puntuación o la acentuación, no cobran relevancia para esta investigación.

Cassany *et al.* (1994, p. 259) enumeran los siguientes aspectos para llegar a un código escrito:

- a) Gusto por escribir. Búsqueda de entretenimiento.
- b) Sentimientos y sensaciones.
- c) Identidad del escritor.
- d) Amor por la escritura.
- e) Motivación.
- f) Temas elegidos para producir un escrito.

Esa lista encaminará al aprendiente a la aceptación y desarrollo de la escritura, en este caso, del español como lengua meta.

Continuando con cómo lograr que el alumno aprecie la escritura, habrá que desarrollar el gusto antes de ir por el camino de la obligatoriedad del español con objetivos específicos. Es mejor el encuentro del placer, al imaginar y plasmar ideas, sentimientos, decir algo sobre mundos ajenos o propios, y no hacer que escriban únicamente para el cumplimiento de los objetivos académicos. Es por esto que en la presente investigación, se seleccionaron algunos títulos para fomentar la escritura conectada a su experiencia personal: viajes, trabajo, personas conocidas y sus acciones, pero contextualizadas hacia el pasado. Suele ser que los recuerdos fluyen en la conversación y lo mismo se buscaba al llevarlo a lo escrito. Si se les hubiera pedido que se concentraran en su futuro, no habría rendido los mismos frutos, puesto que sus situaciones y entornos les permiten a los estudiantes mayores posibilidades a la hora de contar y detallar algo ya ocurrido (Cassany *et al.*, 1994, p. 260).

Un factor determinante en la decisión de producir por escrito, es cómo el aprendiente conceptualiza este acto comunicativo. Aplicado al área que nos compete, la enseñanza del español como lengua extranjera, se tiene un grado considerable de aceptación, aunque influye el nivel de español del estudiante, su edad y hasta el género (Cassany *et al.*, 1994, p. 260).

En relación con lo anterior, el autor menciona tres rubros:

- La coherencia
- La cohesión
- La originalidad

Con estos elementos, deja detrás el lenguaje académico y complicado y agrega el valor de la producción, combinada con la emoción, en aquello que los discentes escriben. Es algo

que se resalta, pues a los participantes no se les sugirieron temas de corte científico, político, o semejantes, para no complicar el proceso de la escritura espontánea, por la falta de vocabulario e incluso inexperiencia en el uso de estructuras más complejas, como la subordinación de ideas (Cassany *et al.*, 1994, p. 260).

## **2.6 El párrafo como herramienta para apoyar la fluidez**

Para garantizar que el estudiante establezca conexiones entre las palabras y las oraciones en sus producciones escritas, utiliza elementos discursivos como el párrafo. El párrafo es un organizador de escritos: inicia, detalla y cierra. Es así como se les solicitó a los participantes que produjeran párrafos para desarrollar cada una de las cinco actividades que comprende esta intervención pedagógica, con la intención de lograr la cohesión y la coherencia de sus pensamientos, recuerdos, sentimientos, etc. Gracias a los párrafos, hay explicaciones, escenas, detalles; narración. Se evidencian sus necesidades en la lengua meta y aparece la sensación de vacío, llamada por Rebecca L. Oxford (1991), “estrategias de compensación”, y que subyacen en sus producciones de corte improvisado.

Cassany *et al.* (1994, p. 322) aporta el siguiente concepto del párrafo, “es una unidad significativa y visual: desarrolla una única idea completa, distinta de la de los otros párrafos, y está marcada gráficamente en la hoja con puntos y a parte y con espacios en blanco”. “Agrupa las oraciones entre sí por temas y puede separar las distintas partes del texto; la introducción, las conclusiones, los argumentos, etc.”. Es justo lo que los participantes enviaron por el *chat* de la mediación.

La coherencia es vital para la llegada de la información y su interpretación. Cassany la observa como una cualidad en la emisión de un mensaje; el sentido existe y la manera de presentar las ideas, gracias a ella. Sin coherencia, no hay comunicación (Cassany *et al.*, 1994, p. 322).

Sobre la cohesión; aquí entran esos elementos que se enlazan. No se puede hablar de comunicación si lo que se dice o escribe está desmembrado, por ello, se tiene apoyo en las distintas categorías gramaticales que unen el tema a tratar, para hacerlo un todo conectado y que desencadena la oportunidad de ser interpretado por el interlocutor (Cassany *et al.*, 1994, p. 323).

La escritura, requiere un aprendizaje explícito en la escuela. Para su dominio no basta conocer la ortografía, el léxico y la gramática del idioma, se requieren también ciertas competencias de corte sociolingüístico, discursivas y pragmáticas, que desencadenen la elaboración textos adecuados, respetando el contexto, el registro y las características de quienes reciben esos mensajes.

La autora Mariscal Ríos (2020), en su investigación llevada a cabo para el fomento de la lectura y escritura en español como lengua extranjera, centra su trabajo en la escritura académica a nivel universitario. Dentro de lo que concluye, notó que las habilidades metacognitivas refuerzan el producto en la lengua meta. Este proceso es importante, dado que la metacognición revela las necesidades auténticas del o de los discentes.

En particular, en este trabajo, se optó por solicitar autoevaluaciones que avalan el sentir y actuar con lo resultante del proceso de escritura en cada actividad de cada participante. Algunos comentan sobre el valor del estudio y el momento en el que la lengua materna es una herramienta. Además, destaca su tranquilidad al estar produciendo. Un ejemplo de este tipo de reflexión se ve a continuación:

Participante W. Actividad cinco.

Se respetó la producción del participante.

*Me gusta la forma. Me pone pensar que necesito estudiar más! Pero, es muy cómodo. Despues de 5 minutos, dejo de traducir y solo empezo a escribir.*

Participante K. Actividad cinco.

Se respetó la producción del participante.

*Ésta vez puedo ver más usos del pretérito. Parece mas facile distinguir entre las descripciones que necesitan imperfecto y las acciones que necesitan pretérito. No tuve tiempo para verificar me trabajo, entonces pienso que hay errores de deletréa y adjetivos y acentos, pero espero que los tiempos de los verbos son mejores. Me gustó mucho la experiencia. Muchas gracias. (Ejemplo de metacognición)*

Para Romero M. F. (2014), el concepto de escritura reside en ese repositorio de las ideas que develan las competencias del aprendiente. Ese lugar en el que confluyen las habilidades

para estructurar con palabras, luego darse el tiempo de observar su texto en beneficio de su perfección escrita, y de acceso a su interpretación, sin descuidar el nivel académico, la cantidad de palabras ni todo lo que compete a la calidad del producto. Para nuestros participantes, no era sino lo cotidiano, su propia vida, lo experimentado.

Para Ibáñez, E. T. T., & Sabarís, X. N. (2018), en su investigación con estudiantes de habla portuguesa aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), analizaron las habilidades de sus estudiantes al escribir en registro académico. Los participantes escribieron un comentario crítico sobre un programa de televisión. Concluyeron que aquellos cuya lengua materna era más próxima al español, tenían un desempeño más bajo que los que tenían una lengua muy distante.

## **2.7 Justificación del proyecto**

El auge prepandémico de las aplicaciones había llegado a la docencia por ciertas vías; sin embargo, en el cierre por la contingencia sanitaria de 2020, la tecnología y su aplicabilidad como recurso comunicativo, pedagógico y salón de clases, ha sido la tendencia para hacer accesible el conocimiento en general, entre este el de las lenguas.

Daniel Cassany *et al.* (1994) destacan el nivel funcional del uso de una lengua como parte del desenvolvimiento del discente en la lengua escrita. Expresan las cuestiones de creación de textos de índole social, hechos, situaciones verídicas. Es también el camino que interesa a la investigación presente, y por lo anterior, se buscarán las estrategias de compensación en las cinco actividades escritas con temáticas cotidianas.

También Cassany *et al.* (1994) recalcan cuatro elementos esenciales: la gramática, las variedades de textos que se pueden producir, las técnicas para desarrollarlos y su contenido, para trabajar la escritura y su enseñanza (p. 274). Lo que compete a la investigación, se aboca más al desempeño en cuanto al contenido, con la gramática como un factor de apoyo en el manejo de la lengua meta, pero que no se analizará.

De los enfoques que Cassany *et al.* (1994, p. 274) manejan, el funcional y el procesual permiten la reconstrucción y el avance en la enseñanza de las lenguas. Así que esta investigación busca que los participantes produzcan textos escritos, de manera inmediata, atendiendo estos dos enfoques. Según él, el enfoque procesual se entiende como el que se

basa en el contenido. Se recalca que estos procesos de escritura encauzan a los discentes al uso de las estrategias cognitivas que algunas investigaciones muestran. Para los maestros y los estudiantes, es importante considerar esta labor progresiva, en el modo en el que se exponen las ideas, desde el inicio de su formación, de la simpleza de la palabra, luego la unión de varias palabras y llegar a lo elevado de la lengua que se está aprendiendo (Cassany *et al.*, 1994, p. 277). La expresión plena de la escritura se acopla a una variedad de temas y se ve como una herramienta de progreso en la clase de lengua. En este sentido, el autor añade que la frecuencia de las composiciones escritas, de la mano con las correcciones del docente, van a contribuir en el manejo de la lengua (Cassany *et al.*, 1994, p. 278). Es por lo que, posteriormente a su producción espontánea escrita, recibirán retroalimentación asincrónica en la parte media del proceso. Se espera encontrar datos que sustenten el valor del trabajo de producción escrita espontánea, en línea, en la lengua meta, para su mejor manejo y aprendizaje. Lo anterior, es un camino ya recorrido por dicho autor y que se intenta mostrar en esta investigación.

## Capítulo III. Metodología de la investigación

### 3.1 Una mediación al servicio de la educación

El contexto del que parte esta investigación es la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera para adultos, usando *Skype* (Microsoft, 2021) como mediación tecnológica. Dicha acción responde a la demanda de formas de enseñanza a distancia, por el posicionamiento del español en los negocios, los estudios en el extranjero, los destinos turísticos, entre otros como los lazos consanguíneos. Es una respuesta a las necesidades de los mismos estudiantes de español como lengua extranjera.

Esta modalidad incluye dos segmentos que se expondrán a continuación. Se inicia el contacto con el participante usando la comunicación escrita, a través del *chat* durante treinta minutos, y los otros treinta, se trabaja en la conversación, ya sea en videollamada o llamada.

Los comandos de esta mediación son identificables con distintos íconos que aparecen en la pantalla de cada usuario. En varios de los casos, las personas conocen la dinámica, pero si no se ha experimentado esta forma de clase, es simple acostumbrarse a usarla. El *chat* es visible para ambas partes y es tan sencillo como teclear en *Word*. Otra ventaja para las clases es que las conversaciones escritas permanecerán y pueden consultarse en cualquier momento. Esta última cualidad es importante, pues hizo que *Skype* fuera más apropiada, dado que otras opciones no funcionan así.

Para iniciar esta forma de comunicarse, basta con enviarle una solicitud a cualquier persona; en casi cualquier parte del mundo. Se requiere la generación de un nombre de usuario y tener un correo electrónico. Él o ella tendrán acceso; y así comenzará el intercambio de información hablada, escrita, auditiva y visual. Es posible que el maestro o el alumno se manden mensajes o imágenes fuera del tiempo de conexión, de manera asincrónica. Lo anterior aplica para aclarar algo respecto a las clases o sobre los cambios en las mismas; envío de material, etc.

El formato de una clase por Skype, desde el uso, la dinámica y la experiencia de la docente investigadora, es:

- a) El respeto mutuo.

- b) El acuerdo en el horario.
- c) La planeación en conjunto de los temas.
- d) El último acuerdo es en relación con el formato de la clase. La mitad se aplica para la producción escrita y la otra mitad en la oral. Sin embargo, el orden podría modificarse si el tema elegido es tan vasto que se prefiera prolongar por más de los treinta minutos habituales, o si es más apropiado, a manera de conversación o por escrito. Esta última es el objetivo.

Una clase de naturaleza virtual, por Skype en este caso, comienza con un saludo o alguna pregunta cotidiana; como si los participantes estuvieran físicamente juntos, frente a frente; “¡Hola! ¿Cómo has estado? ¿Cómo amaneciste? ¿Te sientes mejor? ¿Te levantaste temprano?”. Dicho esto, la virtualidad no afecta de manera considerable la interacción en la lengua meta; las personas se encuentran cara a cara.

### **3.2 Una clase por Skype**

El apartado anterior presenta el panorama sobre la división del tiempo. Enseguida se enlistan los pasos de cada sección:

#### **A) Escrita.**

1. El saludo en el *chat*.
2. La improvisación para generar el primer contacto: sobre el clima, la familia de los participantes, alguna noticia de interés personal, sobre un evento ocurrido en el área en su comunidad, entre muchos otros.
3. La propuesta del tema, por parte del maestro o del estudiante.

#### **B) Hablada.**

1. El saludo de viva voz en una llamada o videollamada.
2. La conversación entre los participantes.
3. El acuerdo sobre la siguiente sesión.
4. La despedida.

Una clase virtual permite que los participantes se acerquen de varias maneras y se puede trabajar del modo que a continuación se describe.

1. El primer contacto personal es escrito y espontáneo, sin video y sin audio, durante diez minutos.
2. En la siguiente fase, el estudiante tiene la libertad de sugerir un tema del que haya leído, para expresar sus pensamientos, mediante el *chat* y de modo improvisado. La idea es manejar la lengua meta. Se busca que suceda como una aproximación a lo que sucedería si hablara con alguien.

Si ocurren situaciones o se presentan necesidades en el proceso de escritura espontánea:

- a) El estudiante tiene la opción presentar una serie de preguntas específicas sobre los aspectos de la lengua que haya encontrado en alguna película, práctica gramatical o un libro que haya consultado. La tarea del maestro será encaminar al estudiante para que produzca.
- b) La interacción entre el docente y el discente, en la lengua meta, con una temática derivada de su experiencia cotidiana, por ejemplo, cuando el estudiante trata de usar el español en algún contexto que podría darse con los hablantes nativos de su comunidad, o de otras maneras, como sería escribir un correo electrónico.
- c) De no ser ninguna de las anteriores, la maestra inserta el tema o lo propone y se negocia.

La diversidad de formas que toma una clase por *Skype* dependerá de las metas académicas y personales, con un abanico de posibilidades didácticas. Esto generará dinamismo en el proceso de aprendizaje para el estudiante. Las ventajas de escribir en el *chat* son enviar imágenes, audios y la opción de conversar; esas acciones aportan elementos dialécticos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, leer un párrafo, contestar alguna pregunta, observar la estructura gramatical, la estructura sintáctica, la semántica de la oración o de ciertas palabras; por supuesto, la pragmática. Se posibilita el uso de afirmaciones para generar opiniones. Es posible incluir algún video corto, compartir un párrafo, mostrar una lista, trabajar con oraciones en desorden. En otros casos se emplea la recapitulación de lo visto para continuar con algún tema. Es recomendable guiar una conversación, insertar un comentario controversial, proponer un tema cultural, aludir una fecha memorable, etc.

Durante el desarrollo del tema en línea, el maestro cuenta con la oportunidad de enviarle algunos comentarios por el *chat*. Habrá ocasiones en las que sea pertinente incluir alguna explicación de corte cultural o lingüístico. Lo anterior, con el objetivo de avanzar o profundizar en los temas, usando la lengua meta, el español en este caso, o generar una discusión o la creación de un párrafo de opinión; además de crear ejemplos e iniciar discusiones para reflexionar sobre la lengua.

Además, es importante destacar que, una vez terminadas las clases, la conversación escrita se queda guardada. Si el estudiante quisiera repasar o buscar algo de lo visto, la conversación puede moverse en dos direcciones, hacia arriba (fechas pasadas) o hacia abajo (lo más reciente). En cualquier momento, sin afectar el proceso entre ambos participantes, es posible tener acceso a las conversaciones pasadas. Los estudiantes tienen la opción de copiar esas conversaciones e imprimirlas para estudiar los aspectos tratados en esa sesión u otras de fechas anteriores.

Una vez que el tiempo asignado para escribir termina, y el trabajo con el o los temas seleccionados para la sesión, se le pide al estudiante que inicie la llamada o la videollamada. El estudiante puede solicitar ayuda, o cambio de *chat* a llamada, en cualquier instante, ya sea para recibir explicaciones, para cambiar el formato de la clase o decir algo importante. Lo anterior no implica que el *chat* quede olvidado; en realidad, es un recurso didáctico que el docente y el discente emplean para intercambiar información en la lengua meta.

Un ejemplo de su aplicación como recurso sería, si el estudiante tuviera dificultad en la comprensión auditiva, se le mandarían la o las ideas por escrito al *chat*. También se aplicaría si la información compartida oralmente, por parte del maestro, es algo nuevo o confuso para el estudiante.

El *chat* le permite al maestro que el estudiante exprese la dificultad para pronunciar algún término u oración y / o que presente sus dudas en torno al tema que se esté tratando, etc. Se hace esta observación dado que habría una posibilidad de trabajar con personas que presentaran mayores necesidades de práctica en la producción oral y que optarían por apoyarse en la escritura para sentirse menos observados.

Ya se mencionó que la producción escrita espontánea del estudiante, en el *chat* del Skype, lleva “una velocidad aproximada al habla”, y este aspecto es de relevancia para la presente investigación, pues permite que las estrategias de compensación aparezcan de un modo similar a la forma en la que se emplean cuando se habla. La velocidad de la escritura espontánea, en combinación con el uso de temas cotidianos, son dos elementos que hacen que los ejemplos de las estrategias de compensación emerjan y que se revele el posible aumento o la disminución que sucede el manejo de la lengua meta.

Como cierre de la clase, se dedican unos minutos para reconectar al estudiante con el resto del día; preguntarle por sus planes o situaciones. Con la finalidad de organizar la sesión o sesiones siguientes. El estudiante es libre para sugerir algunos temas en los minutos restantes de la clase, o por correo electrónico; ya sea para revisar temas nuevos que quiera aprender o los que solicite practicar. De cualquier manera, el maestro siempre llevará el registro del avance y de las necesidades. La sesión termina cuando el estudiante y el maestro se despiden.

La frecuencia de dichas sesiones del español como lengua extranjera, dependerá de la disponibilidad y las necesidades del estudiante.

Hay personas que prefieren una hora a la semana; otras piden dos horas, en distintos días, semanalmente. Se enuncian estos datos dentro de la descripción de los participantes.

### **3.3 Los participantes de la investigación**

Los seis participantes de esta investigación se han vinculado a un sector educativo por medio de la tecnología. Es importante destacar que cuatro de estos son personas jubiladas, uno más estaba empleado y la sexta, la más joven, era estudiante en el momento de la investigación. La inclusión de dichas personas jubiladas, una persona en edad productiva y una estudiante, es un reflejo del alcance que logra la educación en el rubro de equidad, pues les da a todos lo que necesitan para seguir desarrollándose como individuos, y también como parte integral de una comunidad, como porción del universo de personas que existen en el mundo. Usar el español para conectarse con otros, distintos en cultura y lengua, es parte de esa equidad que se comparte en sociedad.

En este caso, como primer momento, se les invitó a los participantes por su habilidad suficiente (DELE, 2021) en el uso del español escrito, dado que habría sido difícil cumplir con los requisitos sin esas características, siendo que se aplicaría una técnica de escritura espontánea en el *chat* y un momento de autoevaluación, también en la lengua meta y para cerrar el ciclo de cada actividad de producción. En esta investigación, a pesar de que el foco era la escritura, las otras habilidades no podían dejarse de lado, pues son parte de un todo.

Otro tema que es necesario resaltar, es que se intenta una producción escrita más cómoda para el estudiante; entonces, cada participante se expresa a partir de lo que haya hablado, pensado, leído o de sus mismos intereses, principalmente si atañe a su vida normal o a lo que le rodea.

En los siguientes párrafos, se presenta la información sobre los participantes del estudio. La letra asignada para cada uno es un identificador de su primer nombre, y que servirá para hacer, más práctico y anónimo, el manejo de su información y la discusión de los resultados.

El trabajo está realizado con el apoyo de seis alumnos de español como lengua extranjera, cinco tienen como primera lengua el inglés y uno, el francés. Todos y todas se interesan en aprender el español con fines de convivencia con los mexicanos, al visitar México en sus vacaciones, o por conocer mexicanos en el área en la que viven.

#### **a) Participante C**

Es una mujer de 26 años, francesa. Su lengua materna es el francés, pero ha estudiado inglés. Ha vivido en un lugar de habla hispana por poco más de un año y ha tomado cursos de español. Le interesa interactuar en lo cotidiano con la gente que habla español. Toma una clase individual de español, presencial, por dos horas, dos veces a la semana, y otra clase por *Skype* una vez a la semana, por hora y media. Busca mejorar su producción oral y escrita, pues su nivel es B1.

La estudiante tiene buena comprensión auditiva. Presenta problemas cuando trata de expresarse con gente desconocida y opta por usar el inglés en ocasiones, pues se siente más segura por haber estudiado esa lengua por más tiempo que el español.

### **b) Participante D**

Es una mujer estadounidense, jubilada; era azafata. Su lengua materna es el inglés, pero vivió de niña en un país de habla hispana. Estudió un poco de italiano por cuestiones laborales, hace mucho tiempo. Ha tomado clases de español hace 6 años, por *Skype*, una vez a la semana por una hora. Ella empezó a estudiarlo porque toma vacaciones anuales, en un país en el que se habla la lengua meta. Su prioridad es mejorar su producción oral.

Los correos con fotos o comentarios sobre sus actividades familiares o experiencias son otro canal de comunicación, no formal, para practicar su español.

Los objetivos, en este caso, son actividades de conversación cotidiana y espontánea para que la estudiante pueda interactuar con las personas. En esta clase, la estudiante prefiere hablar la mayor parte del tiempo. Los temas son sobre recetas de cocina, la cultura de los mexicanos, las festividades mexicanas, la familia y los amigos, la tecnología actual, la salud y las vacaciones. Su nivel es A2.

Ya tiene una alta comprensión auditiva, pero cuando intenta hablar o escribir, no produce estructuras que sí puede comprender si las escucha o las lee. Otro objetivo es aumentar la forma en la que se expresa y la cantidad de vocabulario para que alcance mayor soltura.

### **c) Participante K**

Es una mujer estadounidense. Aún trabaja en el área de negocios y apoya a una comunidad de monjas en su país. Su lengua materna es el inglés y estuvo aprendiendo francés por tres años. Ha estudiado español por más de 10 años de varias maneras, en grupos, en libros, por internet, por *Skype* y conversando en la lengua meta, durante sus vacaciones anuales, en un país que habla español. Hace nueve años estudia español, por *Skype*, durante una hora a la semana, con pausas para las vacaciones de verano y de invierno. Le interesa comprender la estructura del español. Su esposo habla español también y ellos llegan a tener conversaciones con otros hispanohablantes y entre ellos en su propia casa.

La estudiante ya tiene buena comprensión auditiva, pero a veces le es un poco difícil diferenciar el español del francés al hablar o al tratar de escuchar. Su nivel es B1.

### **d) Participante R**

Es un hombre jubilado de setenta años aproximadamente, estadounidense. Trabajaba en informática. Su lengua materna es el inglés y por más de diez años ha estudiado español de

varias maneras, en grupos, en libros, por internet, mediante aplicaciones, conversando durante sus vacaciones anuales, en un país hablante de español, y desde hace 9 años, estudia español por *Skype*. Los primeros siete años era una hora a la semana y había pausas para las vacaciones de verano y de invierno. Los últimos tres años, ha tomado dos horas a la semana, con las mismas pausas en dichas estaciones. Le interesa comprender la estructura del español y por eso estudia por su cuenta. En ocasiones, presenta sus dudas en la clase en línea y se trabaja con ese material. También selecciona ejercicios de sus libros o del internet de lo que considera debe mejorar de acuerdo con las clases que va tomando. Las respuestas se revisan durante las clases, para comentar lo que él requiera, darle más explicaciones o ejemplos para profundizar en los temas. Con el paso de los años, es normal que mande correos con fotos o comentarios de sus vivencias en la lengua meta. Se le envía una respuesta y algunas correcciones si es el caso.

Los objetivos establecidos a lo largo de estos años son, generar actividades de conversación cotidiana, para que el estudiante pueda interactuar con las personas de su lugar de vacaciones, pues pasa hasta cuatro semanas en ese lugar de habla hispana. En fechas más recientes, el estudiante ha incluido su interés por hablar de temas del mundo como la política de su país, las cuestiones climáticas, su entorno familiar y sus complejidades; lo que lee en un periódico de prestigio en su país, en la lengua meta, entre otros temas que ya no se consideran cotidianos.

El estudiante ya tiene alta comprensión auditiva y escrita, al grado de que cualquier tema propuesto, durante la parte oral de la clase, siempre es una oportunidad para interactuar. En ocasiones se comunica en español con su esposa, y otros hablantes de esta lengua, en una conversación cotidiana. Su nivel es B2.

Busca perfeccionar y ampliar sus estructuras gramaticales para que pueda expresarse sobre diversos temas y lograr mayor producción escrita, pero mayormente en lo oral.

Dicho estudiante tiene contacto con algunas canciones en la lengua meta, lee mucho, y sus clases por *Skype* siempre suceden en español. Existen ocasiones en las que fluye rápidamente, puede faltarle alguna palabra, entonces usa su lengua materna, pero hace la pregunta en español con la palabra faltante en inglés.

### e) Participante S

Es un hombre, actualmente jubilado, cuenta con setenta años, estadounidense. Su lengua materna es el inglés y por más de diez años ha estudiado español de varias maneras: una semana por algunas horas, en un país hispanohablante. También formó parte de un grupo en su país. Ha estudiado, usando aplicaciones, libros y lecturas de los medios de comunicación. Ha tenido interacciones con la gente de su país que habla español.

Él decidió empezar a estudiar esta lengua extranjera porque deseaba ayudar a los migrantes en su país que solamente hablan español, y que no tienen los recursos para contratar ayuda legal, pues él se dedicaba a la abogacía.

Lleva nueve años estudiando español por *Skype*. Siempre ha tomado dos horas por semana. No toma clases durante las vacaciones de verano ni de invierno. Le interesa comprender la estructura del español y por eso estudia por su cuenta, en su casa, utilizando algunas aplicaciones del internet; además trae sus dudas a la clase en línea. También selecciona temas de sus ejercicios del internet, de lo que considera debe mejorar o que no comprende completamente.

Ahora es común que envíe correos o mensajes por teléfono, con fotos o comentarios de sus experiencias en la lengua meta; o dudas sobre el español. Se le contesta y se le corrige de ser necesario.

Uno de los objetivos, en este caso, es trabajar con actividades de conversación cotidiana para que el estudiante pueda interactuar con su maestra en la clase por *Skype* o con algunas personas de habla hispana de lugares que frecuenta en su país, o algunas de su lugar de vacaciones, pues pasa todo un mes en un lugar donde hay muchos hablantes de español.

Actualmente ha solicitado la inclusión de actividades de escucha sobre temas cotidianos, pues dice que le cuesta mucho trabajo escuchar a la gente cuando está hablando en español. Ha tenido sesiones de una hora completa de escucha, con algunas intervenciones de su maestra, para aclarar puntos sobre vocabulario o sobre el contenido, con el objetivo de mejorar esta habilidad. Su nivel oscila entre A2 y B1.

Otro objetivo es con las estructuras que aún le falta afinar, o con las que aún llega a tener problemas, como la elección entre los tiempos, uso de pronombres, concordancia, entre otros.

Este estudiante aún tiene momentos en los que recurre a su lengua materna con explicaciones o preguntas, por el cansancio o por la facilidad. Durante las actividades hace todo en español, pero cuando es conversación espontánea, pide ayuda en ocasiones, usando el inglés.

#### **f) Participante W**

Es un hombre estadounidense de cuarenta y seis años. Trabaja para una compañía de su país, desde su casa. Su lengua materna es el inglés. Ha estudiado español por dos años. Estuvo viviendo en un lugar de habla hispana por más de un año y tomó algunos cursos de español. Le interesa interactuar en lo cotidiano con la gente de su entorno, en un país hablante de español. Toma una clase individual de español, presencial, por hora y media, dos veces a la semana. Desea mejorar su producción oral y escrita, puesto que le interesa mucho avanzar en su nivel de español. Su nivel es B2.

El estudiante ya tiene buena comprensión auditiva. Dice tener problemas cuando él trata de expresarse, en algunas situaciones, por ejemplo, con la gente desconocida que le dice no entender su mensaje. Le atraen mucho la cultura, la gastronomía y las tradiciones mexicanas.

Los participantes ya descritos, tienen niveles de español desde A2 hasta B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (DELE, 2021).

A todos ellos se les invitó a participar en el estudio por contar con los conocimientos y herramientas necesarias para el manejo del español por escrito. Los seis participantes han desarrollado las habilidades lingüísticas que se requieren para lograr comunicarse a nivel personal. Aunque sus niveles difieren, logran crear párrafos. Este modo de escritura era fundamental en el proceso, para que contaran sus experiencias en el *chat* del *Skype*, pues se buscaba algo continuo y con sentido.

### **3.4 Diseño metodológico**

Una vez que los participantes dieron su consentimiento para apoyar la investigación, era necesario lo siguiente (véase Tabla 2 para especificaciones de tiempo, número de sesiones y temas solicitados y a elegir):

1. Leer las instrucciones que se les enviaron vía correo electrónico.
2. Contestar dicho correo para solicitar más explicaciones respecto al proceso si el o la participante lo requería.
3. Acordar las fechas consecutivas para la aplicación de las actividades de escritura, vía *Skype*.
4. Participar en una serie de cinco actividades escritas, en el *chat* de *Skype*, en tiempo real. El participante produciría y la maestra estaría al pendiente del proceder del estudiante en la generación de sus redacciones.
5. Producir los párrafos posibles bajo un tema; sin recibir ayuda de otra persona, del diccionario, del internet, de nadie en absoluto, para lograr un texto que verdaderamente fuera espontáneo.
6. El día de la actividad, iniciar el proceso con un saludo y unas líneas de una temática libre y personal, como su estado de salud, su día, el clima, sus labores de rutina. La docente investigadora es la guía en este primer momento de escritura y el contacto de apoyo para el participante.
7. Recordar juntos las instrucciones en el *chat* y pedir las aclaraciones pertinentes.
8. Recibir el tema asignado o elegido y recordarle el tiempo determinado para cada ocasión de producción escrita.
9. Generar párrafos durante los minutos acordados y enviarlos sin revisión, ningún tipo de ayuda.
10. Detener el proceso de escritura en el momento indicado por la maestra (véase Tabla 2).
11. Escribir un último párrafo de autoevaluación “libre”, también en la lengua meta, sobre su proceso de escritura espontánea.
12. Conversar el resto de la clase si el participante lo solicitara.
13. Acordar, recordar o agendar la siguiente sesión para su actividad seriada.
14. Despedirse.
15. Estudiar las correcciones de las actividades intermedias escritas 2, 3 y 4; enviadas asincrónicamente, por correo electrónico. Cada uno tiene la libertad de seguir esta instrucción o no.

16. Enviarle a la maestra sus preguntas o necesidades que fueron producto del proceso de revisión, para recibir orientación sobre el manejo de la lengua meta, si es necesario.

Cabe precisar que estas muestras de texto fueron recabadas ex profeso, fuera de una clase formal. Solo recibían las instrucciones, tanto por correo como por la mediación, para reforzar la solicitud y evitar dispersión en el proceso. Por esto, no se cuenta con un registro de un proceso de enseñanza ni secuencia didáctica.

### **3.5 La escritura espontánea vista como una forma de acercar al estudiante en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera**

Se decidió observar el producto escrito, clasificar las oraciones en las cinco actividades escritas de cada participante. Las características de los participantes no son factores o variables que se consideren de manera definitiva en los resultados. No obstante, sus personalidades, sus cualidades, y su trayectoria con el español, son un hecho y afectan en el proceso de escritura espontánea, sin lugar a dudas

Como ya se mencionó antes, se les solicitó que usaran ciertas temáticas, seleccionadas con antelación para el proceso de producción escrita espontánea y que se relacionan con:

- a) Su propia persona
- b) La familia
- c) El aprendizaje del idioma español
- d) Y sus actividades cotidianas en el pasado, su trabajo en el pasado, su país o lugar de origen.

Se pretende disminuir la tensión, tanto como se pueda, siendo con propuestas para escribir que surjan de sus experiencias personales.

Las actividades, uno y cinco, denominada “examen diagnóstico” y de la actividad de cierre, denominada “examen final”, respectivamente, serían veinte minutos en ambos casos. Las tres producciones escritas intermedias duraron veinticinco, treinta, y treinta y cinco minutos, en ese orden. Los temas de la actividad uno y cinco, era el mismo, “mis últimas vacaciones”. Esto se decidió con la intención de comparar el antes y el después. Las

actividades intermedias desembocaban en la corrección asincrónica de la docente investigadora, para apoyar el posible mejoramiento de la escritura espontánea del participante en la secuencia de sus redacciones.

### 3.6 El proceso de escritura espontánea

Para ordenar la secuencia de las cinco actividades, para cada participante, se diseñó la siguiente tabla. El proceso se llevó a cabo durante 5 semanas consecutivas y de acuerdo con la disponibilidad de cada participante.

En el caso del examen diagnóstico y del examen final, actividades uno y cinco respectivamente, se solicitó el mismo tema; para el resto de las actividades intermedias había tres opciones (Tabla 2).

**Tabla 2. Actividades de escritura espontánea**

Examen diagnóstico	Actividad uno	Actividad dos	Actividad tres	Examen final
20 minutos de escritura espontánea.	25 minutos	30 minutos	35 minutos	20 minutos de escritura espontánea.
Tema: Mis últimas vacaciones.	Escribe sobre su estilo de vida cuando inició este año.  Escribe sobre un evento familiar o tradición del año pasado.  Escribe sobre las actividades familiares de trabajo, deportivas, comunes en su juventud.	Escribe sobre un lugar de vacaciones en años pasados.  Escribe acerca de una situación de trabajo hace dos o más años.  Escribe sobre los primeros mexicanos en tus experiencias en tu país o en otro lugar.	Escribe sobre tus actividades favoritas antes de ahora.  Describe tus responsabilidades en tu primer trabajo.  Escribe sobre una situación cuando no entendiste mucho español.	Tema: Mis últimas vacaciones.

En total, el proceso requirió de ocho meses para la aplicación, dado que algunos de los participantes salieron de su país de origen, para tomar vacaciones. Pero en ninguno de los casos se afectó la secuencia semanal. No se pudo comenzar con todos los participantes al mismo tiempo.

### 3.7 La encuesta

Con la finalidad de obtener datos generales y específicos en relación con las características de los participantes, se creó una encuesta con 23 reactivos que incluye aspectos personales, otros estaban enfocados a las clases por Skype y a la producción escrita. Hay casillas para que cada participante marque la que contenga su respuesta o la más cercana a su percepción. La encuesta inicia con el rango de su edad y con las posibles ocupaciones. Las preguntas, de la cuatro a la quince, buscan información referente al uso del Skype, para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ejemplo:

- Hace cuánto que estudia español por Skype.
- La razón o razones por las que eligió ese sistema.
- Cómo califica estudiar y practicar la lengua meta por Skype.
- Qué le ayuda para la continuación de este tipo de clases.
- Qué experimenta si se suspende la clase.
- Cómo se prepara y cómo es el proceso en clase.
- Cómo prefiere la última parte de su clase.
- Qué le interesa para sus clases futuras.
- Lo que experimenta al fallar la tecnología de la clase.
- La razón para recomendar o no las clases.
- La o las razones para dejar las clases.

Las preguntas, del diecisiete al veintitrés, enfatizan el trabajo de escritura y algunos aspectos relacionados con esta. Por ejemplo:

- La facilidad o la dificultad al escribir.
- La duración de la clase.
- Las necesidades personales en relación con sus clases.
- Las problemáticas con el español.
- Las experiencias cuando se les corrigen los escritos en el *chat*.
- La preferencia en los formatos para escribir.
- La opinión sobre el segmento de práctica escrita.

Dicha encuesta se aplicó como parte de la triangulación para verificar el proceso del presente estudio en cada participante. En el Anexo I se comparte un ejemplo de la encuesta completa.

### **3.7.1 Reflexiones conectadas a la encuesta individual**

De las veintitrés preguntas, se eligieron solo algunas por estar más relacionadas con esta investigación; el resto se descartó por no ser significativo. Es de resaltar que hay coincidencias entre los participantes al elegir el número de respuesta. Como ejemplo, en la pregunta dieciséis, la mayoría coincide en la conveniencia de empezar la clase por *Skype* con escritura espontánea. En la respuesta diecisiete, eligieron las opciones “suficiente y buen tiempo” como las más frecuentes y solo un participante contestó que era demasiado escribir espontáneamente, por treinta minutos. Esto reitera que es un ejercicio con potencial en la enseñanza de una L2. En la diecinueve, los participantes expresan una preferencia en las respuestas que corresponden a intentar esta técnica de escritura y si no funciona, pedirle ayuda al docente. La pregunta veinte se refiere a las correcciones que suceden en la producción espontánea, y los participantes ven las intervenciones de su maestra como una buena guía con los comentarios sobre sus escritos, incluso como un generador de confianza. La número veintiuno es la única en la que todos consideran lo mismo, la escritura espontánea es una ayuda, por ello, sugieren su uso. La veintidós es la respuesta que apoya el proceso de escribir por párrafos. La última, la veintitrés, es una respuesta que fortalece la posibilidad de utilizar la técnica de escritura espontánea, dado que cinco de los seis participantes ven la clase por *Skype* completa, con la inclusión de un segmento escrito. El detalle de las respuestas que considera este breve análisis se incluye en el Anexo II.

## **Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados**

Los participantes de esta investigación, en general, se mostraron dispuestos para contar diversas situaciones que se les propusieron para producir por escrito en español. No hay registros en sus producciones que rechacen los puntos expuestos por Cassany; por eso se eligió la experiencia personal para redactar.

Al observar lo que los participantes de esta investigación escribieron, sus anécdotas y sus conocimientos se hicieron evidentes en distinta medida. Sin embargo, es bueno resaltar que, al paso de las actividades de producción escrita, sucedieron algunos cambios, considerados como una muestra de sus ideas y del nivel de manejo de la lengua. Algunos participantes comentaron acerca de las problemáticas o evoluciones dentro de sus autoevaluaciones. Con la ayuda de algunas gráficas se muestra la frecuencia de esos procesos escritos que evidencian su frecuencia, basándose en la aparición de las estrategias de compensación.

Los participantes tenían temáticas opcionales para producir en las actividades dos, tres y cuatro. La tabla de actividades de escritura espontánea (Tabla 2, p. 47) contiene tres temas sugeridos para que cada participante tuviera la oportunidad de seleccionar el de mayor afinidad con su experiencia. Así, cada uno de los seis participantes eligió diferentes caminos para expresarse por escrito en la lengua meta. Esta parte tenía como objetivo que los estudiantes produjeran con un tema conocido. Al respecto, Stryker y Leaver (1997) señalan que los materiales se adapten al nivel, conectándoles con sus saberes anteriores o el conocimiento del mundo.

#### **4.1 La intervención asincrónica para el fortalecimiento de la lengua meta**

Como se ha enfatizado, la base de datos se obtuvo de los párrafos de escritura espontánea de cada uno de los seis participantes. Lo escrito se pasó al formato de *Word* para la inclusión de los comentarios pertinentes. Una vez hecho esto, se hizo doble espacio entre las oraciones de los participantes, para escribir algunas notas que orientaran las ideas recibidas en el *chat*, por ejemplo:

- a) La inclusión de sinónimos o de palabras más adecuadas al contexto.
- b) El cambio de algunas conjugaciones no correspondientes al tiempo del contexto.
- c) Los falsos cognados con su explicación.
- d) El cuidado en la concordancia entre género y número.
- e) La aclaración en los casos de omisión o confusión de varios tipos de pronombres.

Los participantes siempre tuvieron la opción de solicitar orientación relacionada con las correcciones de las actividades intermedias. Esto se manejó en forma de comentarios y

ejemplos, por correo electrónico. Willis (1993, p. 22) afirma que, la continua revisión conduce a un mejor aprendizaje. Y la pretensión era que los participantes mejoraran con la orientación de cada producto escrito y contrastar lo que sucedía con sus estrategias de compensación.

#### 4.2 Las correcciones asincrónicas por correo electrónico

A continuación, se muestra una lista de algunas de las correcciones que se enviaron vía correo electrónico, como guía para los participantes. Están clasificadas de acuerdo con la Tabla 2 (p. 47). Están en negritas para destacarlas, y se subrayó la parte relevante. Posteriormente se inserta un breve comentario por parte de la docente investigadora para orientar al participante. Si es del interés del lector, el resto de los productos de los participantes y las correcciones (tal y como las recibieron por correo electrónico, luego de su desempeño de producción escrita espontánea por Skype) están a su disposición.

a) Conjugación no correspondiente al contexto

***Después más tiempo en el avión, llegué a Francia, al aeropuerto. Pero mi maleta no es aquí, el es en estados unidos.***

La participante C, en su actividad uno, estaba narrando su pasado y hace uso del presente para completar su idea.

b) Falsos cognados

***Después 2 aviones, metro, treno, autobús, bato, finalmente llegué a la isla***

La participante C, en su actividad uno utilizó la forma subrayada en vez de barco.

c) Correcciones de concordancia entre género y número

***La temperatura es perfecto...***

La participante D, en su actividad uno, usó un adjetivo en masculino para describir la temperatura.

d) Omisión o confusión de pronombres

***Gustamos más el Sud de Florida...***

La participante D, en su actividad cinco, omitió el pronombre “nos”, utilizando la forma “gustamos”.

Los participantes estaban informados sobre el apoyo vía correo electrónico para pedir más explicaciones relacionadas con estas correcciones, o también ejercicios para que mejorara aquello que se les corrigió, ya fuera para tratarlo con una respuesta en otro mensaje, por correo o vía *Skype*. Debe decirse que ninguno hizo esa solicitud, en ninguna de las tres intervenciones asincrónicas, por correo electrónico.

#### **4.3 Clasificación de las oraciones de los escritos de cada participante de acuerdo con las estrategias de compensación**

La etapa siguiente fue la clasificación de las oraciones de los cinco escritos espontáneos, producidos por los participantes. La clasificación original estaba enfocada en la producción oral (González Muñoz, 1992, pp. 86-87).

La investigación realizada por González analizó la producción oral en estudiantes de inglés como lengua meta. Para ello, la investigadora empleó una serie de ocho descriptores de la aplicación de las llamadas estrategias de compensación. Dado que el origen está en la lengua inglesa, las opciones presentadas por González se adaptaron al español, por ser la lengua meta de los participantes en esta investigación. Para González, el objetivo era enfocarse en la producción oral, pero en este caso se utilizaron para la producción escrita, con una técnica de escritura espontánea.

Era de vital importancia que los participantes respetaran la rapidez que se les pidió para escribir, en tiempo real, en el *chat* del *Skype*, sin detenerse a analizar nada, pues había una limitante de ciertos minutos para producir. Aunado a lo anterior, los participantes sabían que era fundamental que no corrigieran, así se lograría cumplir con los propósitos de la aplicación de la escritura espontánea, como forma de recabar la base de datos de esta investigación.

Para un manejo práctico de lista de las estrategias de compensación, al localizarlas en los escritos de los participantes, se utilizó una sigla para cada uno de los descriptores y lograr una clasificación más sencilla; así como para el conteo de la frecuencia de uso. Es necesario hacer notar que se detectaron otras tres formas de estrategias de compensación, al momento de analizar los datos de todos los participantes. Se añadieron así:

1. **LA.** Uso de otra lengua que está aprendiendo.
2. **EM.** Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta.
3. **RI.** Uso de una regla del español, pero de manera innovadora.

En la siguiente tabla se describen las once compensaciones comunicativas. Ocho de las cuales fueron adaptadas a la escritura espontánea del resultado del trabajo de investigación, presentado por González Muñoz (1992) y, junto con las tres ya mencionadas, resultaron once. Se incluyen las siglas empleadas para la clasificación de las oraciones en los escritos de los participantes. Cada compensación incluye su descripción, pero si no se encontraron muestras, se usó la leyenda: no se encontraron ejemplos en ningún participante.

**Tabla 3. Adaptaciones de las estrategias de compensación**

Sigla	Descripción
ULM	Uso de la lengua materna para explicar algo de la lengua meta. <b>No se encontraron ejemplos en ningún participante.</b>
UP	Uso de parafraseo para explicar un concepto o situación que no sabe en la lengua meta. <b>No se encontraron ejemplos en ningún participante.</b>
UC	Uso de palabras cercanas a las palabras para lograr completar el texto.
CT	Cambio de tema porque se complica continuar con el mismo. Solamente un caso en un participante, en una sola actividad.
TI	Variedad de temas sin completar ninguno. <b>No se encontraron ejemplos en ningún participante.</b>
NC	Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua.
IP	Invenición de palabras por no saber la exacta.
UR	Uso repetido de una palabra por no saber sinónimos. <b>No se encontraron ejemplos en ningún participante.</b>
LA	Uso de otra lengua que está aprendiendo.
EM	Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta.
RI	Uso de una regla del español, pero de manera innovadora.

Una vez que se intentó clasificar con la lista de la tabla, se observó que varias de esas estrategias no aparecían en ninguno de los participantes, por eso, la lista se redujo de la manera siguiente:

1. **UC.** Uso de palabras cercanas a las palabras para lograr completar el texto.
2. **NC.** Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua.
3. **IP.** Invención de palabras por no saber la exacta.
4. **LA.** Uso de otra lengua que se está aprendiendo.
5. **EM.** Uso de las estructuras de la lengua materna en la lengua que está aprendiendo.
6. **RI.** Uso de una regla del español, pero de manera innovadora.

Como parte de la evidencia de las estrategias de compensación, se presenta una serie de oraciones producidas en el *chat* con la técnica de escritura espontánea. Se ven algunas palabras u oraciones con diferentes problemáticas en cada participante. Se organizaron de acuerdo con la clasificación de la tabla de las estrategias de compensación ya adaptadas. Se indica la inicial del nombre del participante, el número de actividad en la que se escribió dicha oración y el tema con el que el participante produjo espontáneamente, por escrito.

1. **UC** (Uso de palabras cercanas a las palabras para completar el texto).

Participante W. Actividad uno. Mis últimas vacaciones.

*...en donde mi esposa **había criado,***

Participante S. Actividad tres. Un lugar de vacaciones en años pasados.

***Todo la transporte es por botas!***

2. **NC** (Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua).

Participante W. Actividad uno. Mis últimas vacaciones.

***Nos había disfrutando en la playa de Daytona,***

Participante S. Actividad cinco. Mis últimas vacaciones.

***El primera cinco días, **guedabamos en un hotel que era todo incluyo.*****

3. **IP** (Invención de palabras por no saber la exacta).

Participante S. Actividad cinco. Mis últimas vacaciones.

*Nosotros pensabamos que el **mejorada** parte de vacaciones sería*

Participante R. Actividad tres. Un lugar de vacaciones en años pasados.

*Cada iglesia tiene unas **pieces** de arte muy importante por un **artista** muy famoso.*

4. **LA** (Uso de otra lengua que está aprendiendo).

Participante K. Actividad uno. Mis últimas vacaciones.

*También a todos les gustaba El Museo de Ciero con estatuas de **personnas** famosas,  
Es mas **facile** que cuando trato de explicar algo en el teléfono a una Española.*

Participante K. Actividad cinco. Mis últimas vacaciones.

*Ella tenía **quatorce** años.*

*Parece mas **facile** destinguir entre las descripciones que necesitan imperfecto.*

5. **EM** (Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta).

Participante D. Actividad tres. Describe tus responsabilidades en tu primer trabajo.

*Entonces fue necesario **para hacer** compresiones de corazón.*

Participante D. Actividad uno. Mis últimas vacaciones.

*Entonces fue un **buen idea** para salir el clima fea!*

Participante S. Actividad tres. Describe tus responsabilidades en tu primer trabajo.

***Estoy capable** de escribir bastante rapido.*

*En verdad, no me **gustaba** mucho mi abuelo.*

Participante S. Actividad cinco. Mis últimas vacaciones.

***Pero el próxima día** ella era muy feliz*

***Por eso nosotros pagemos** para todos los costos **para** su vacaciones!.*

Participante W. Actividad uno. Mis últimas vacaciones.

*casí un día **por coche**,*

6. **RI** (Uso de una regla en español, pero de manera innovadora).

Participante S. Actividad cinco. Mis últimas vacaciones.

*Hicimos sol todos los días.*

*Especialmente a ella le gusta los vendedores en la playa!*

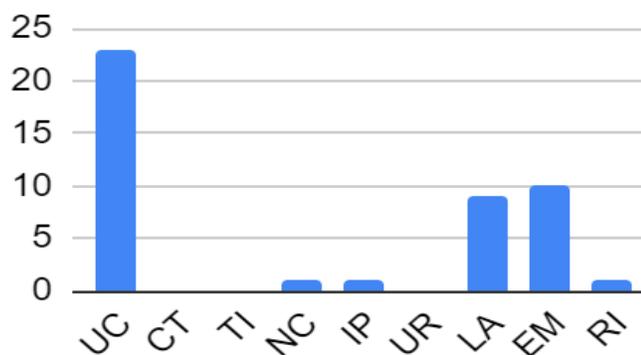
Participante R. Actividad tres. Un lugar de vacaciones en años pasados.

*Por años e años yo tenía el sueño de visitar Venicia*

#### 4.4 Los resultados de frecuencia de las estrategias de compensación de las actividades uno, tres y cinco

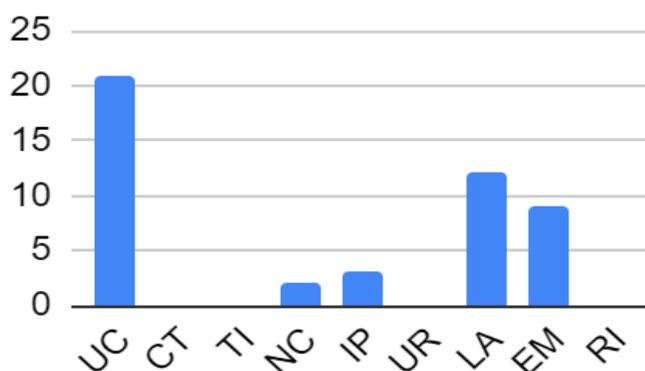
##### Participante C

Gráfica 1. Participante C: actividad uno



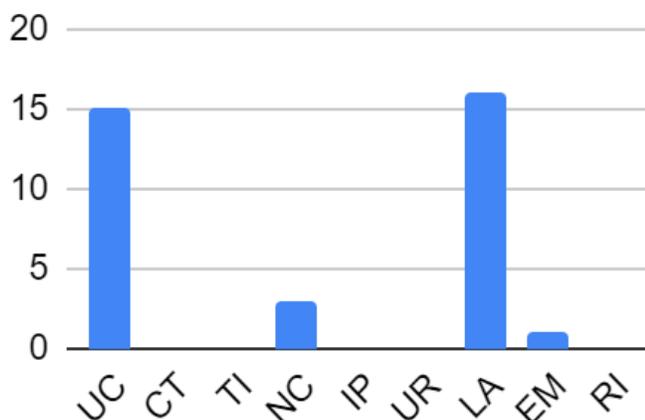
La Gráfica 1 representa la frecuencia de las estrategias de compensación de la participante C, en la actividad uno. Se muestra un alto nivel de frecuencia que alcanzó hasta 24 ocasiones en el uso de palabras cercanas (UC) en sus oraciones, en el primer tema, “mis últimas vacaciones”. Otros dos con frecuencia importante son la otra lengua que está aprendiendo (LA) y las estructuras de la lengua materna (EM), más o menos cerca de los diez puntos.

Gráfica 2. Participante C: actividad tres



En la actividad tres (Gráfica 2), la intermedia, se observa que hubo una ligera disminución en el uso de palabras cercanas (UC), alrededor de 21 ocasiones. La otra lengua que está aprendiendo (LA) aumentó ligeramente y el uso de la lengua materna (LA) disminuyó muy poco. También es importante destacar que el uso de estructuras no complejas (NC) y la invención de palabras (IP) aumentaron ligeramente, doce y nueve puntos respectivamente.

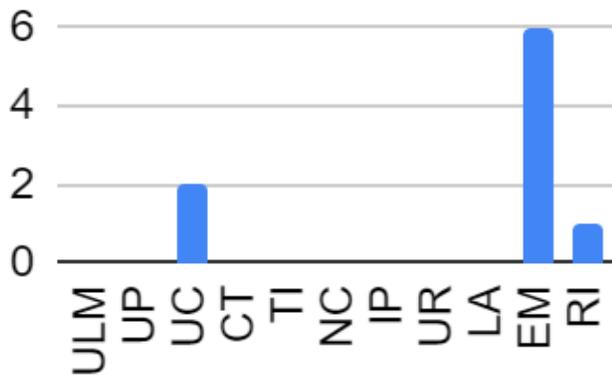
**Gráfica 3. Participante C: actividad cinco**



En la última actividad (Gráfica 3), correspondiente a la actividad final “Mis últimas vacaciones”, la participante muestra una disminución, pues solamente alcanza el número 15 en el uso de palabras cercanas (UC). Las estructuras no complicadas (NC) se mantienen. La otra lengua que está aprendiendo (LA) aumentó a 16 puntos cuando se había mantenido en 10 y 11. En relación con el uso de la lengua materna (EM) la disminución es muy notoria al bajar a un punto.

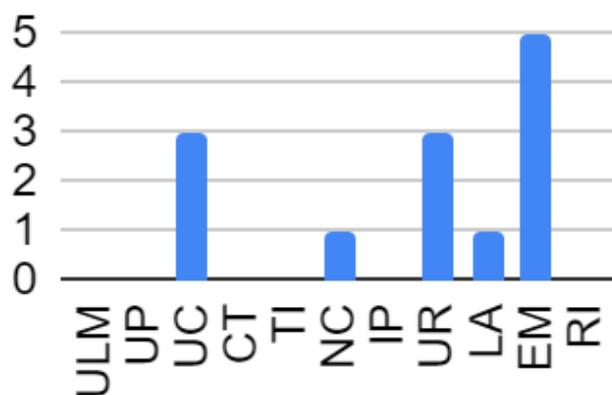
## Participante D

Gráfica 4. Participante D: actividad uno



La Gráfica 4 muestra los resultados de la actividad uno, la frecuencia más alta en el uso de la lengua materna (EM). La siguiente, con una frecuencia importante, es el uso de palabras cercanas (UC). El uso de una regla del español, pero de manera innovadora (RI) obtuvo la menor puntuación. Es necesario destacar que, en este caso, la participante no creó un texto largo en comparación con el resto de los participantes, por eso hay diferencia en las frecuencias. Sin embargo, se ve el uso de las mismas compensaciones que la mayoría presenta.

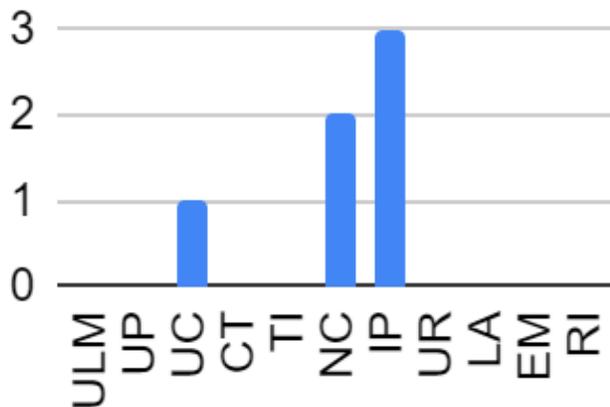
Gráfica 5. Participante D: actividad tres



La Gráfica 5 muestra el resultado de la actividad tres, en la que la participante recibió correcciones como el resto de los participantes. Hay una disminución, pues la lengua

materna (LM) llega al cinco cuando en la primera actividad estaba en seis. Sin embargo, el uso de las palabras cercanas (UC) aumentó ligeramente un punto. En esta participante se encontró el único ejemplo del uso de palabras repetidas (UR); ella era la de menor nivel de español entre los participantes. Apareció también una frecuencia menor en el uso de otra lengua que está aprendiendo (LA).

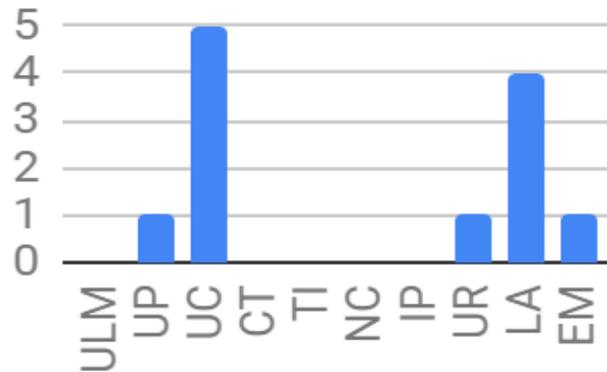
**Gráfica 6. Participante D: actividad cinco**



La Gráfica 6 es la relacionada con la frecuencia de las estrategias de compensación en la última actividad de escritura espontánea. Hay una disminución considerable, pues el número más alto es 3 y se ve una total desaparición de ejemplos de la lengua materna (LM). Continúa con la aparición de palabras cercanas (UC), un aumento de estructuras no complicadas (NC), de uno en la parte media a dos. Y para completar su tabla, la aparición de invención de palabras (IP).

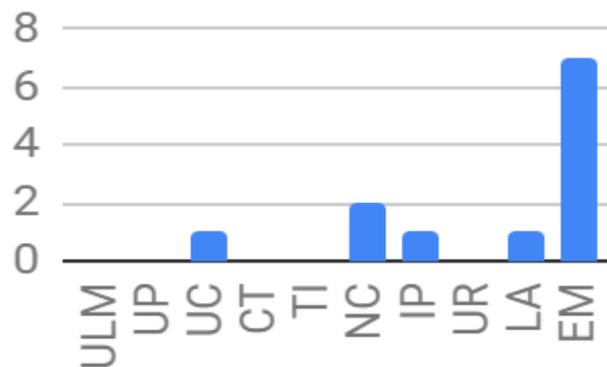
### **Participante K**

**Gráfica 7. Participante K: actividad uno**



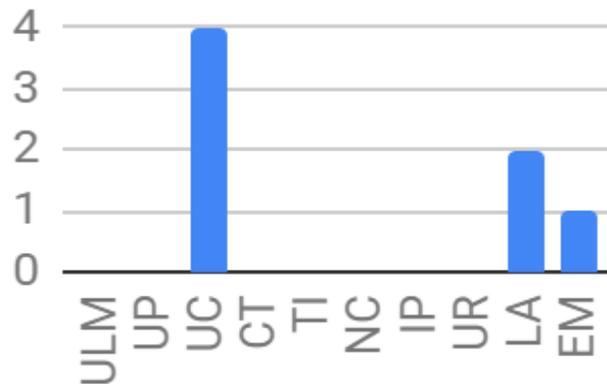
En la Gráfica 7, la participante, en la actividad uno, muestra una frecuencia alta en las palabras cercanas (UC) con cinco puntos; la otra alta es el uso de la lengua adicional que está aprendiendo (LA) con cuatro puntos. Hay tres, cuya frecuencia es muy pareja, uso del parafraseo (UP), uso repetido de una palabra (UR) y uso de la lengua materna (EM).

**Gráfica 8. Participante K: actividad tres**



En la Gráfica 8 de la actividad tres, hay variaciones. El uso de la lengua materna (EM) aumentó de uno a siete puntos. Otro cambio, el uso de palabras cercanas (UC) de cinco disminuyó a uno. Las estructuras no complejas (NC) se observan con dos puntos. La invención de palabras (IP) casi con la misma frecuencia que la otra lengua que está aprendiendo (LA).

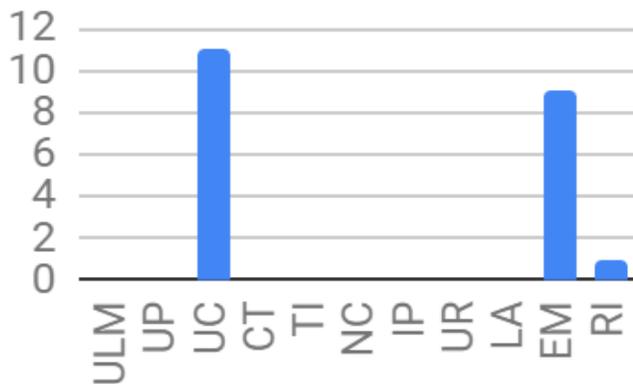
**Gráfica 9. Participante K: actividad cinco**



En la Gráfica 9, relacionada con la actividad final de esta participante, se ve un aumento en el uso de palabras cercanas (UC) de dos a cuatro puntos en contraste con la actividad media. La otra lengua que está aprendiendo (LA) aumenta un punto. Y la lengua materna (EM) disminuye a un punto únicamente.

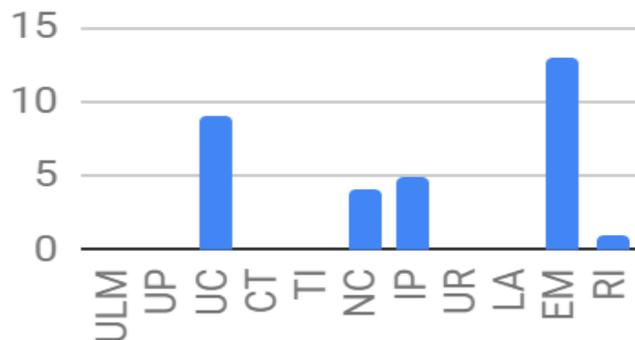
### **Participante R**

**Gráfica 10. Participante R: actividad uno**



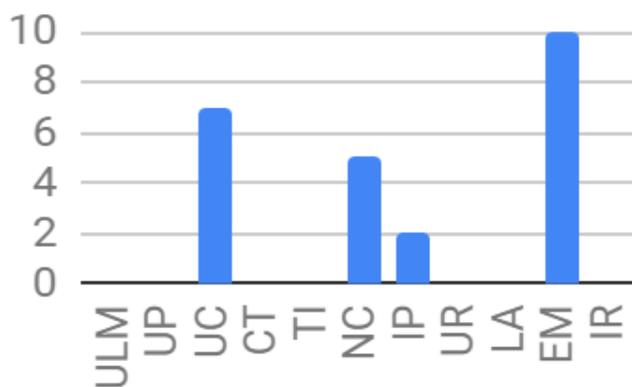
La Gráfica 10 de este participante tiene la mayor frecuencia, de once, en el uso de palabras cercanas (UC) en la actividad uno. En el uso de la lengua materna (EM) se observan nueve puntos y en las reglas innovadoras (RI), un punto.

**Gráfica 11. Participante R: actividad tres**



La Gráfica 11, de la actividad tres, disminuye a nueve en el uso de palabras cercanas (UC), aparecen las estructuras no complicadas (NC) y la invención de palabras (IP) con cuatro y cinco puntos respectivamente. El valor más alto es el que se refiere al uso de la lengua materna (LM) con trece puntos, y el más bajo atañe al uso de una regla del español, pero de manera innovadora (RI).

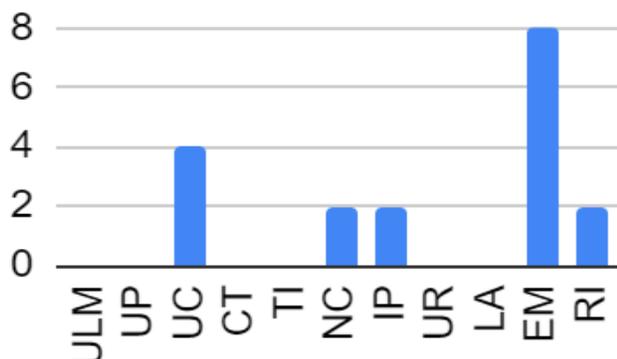
**Gráfica 12. Participante R: actividad cinco**



En la Gráfica 12, correspondiente a la actividad final, el uso de palabras cercanas (UC) se mantuvo muy cerca de los valores proyectados en la actividad media. Las estructuras no complicadas (NC) aumentaron un punto, de cuatro a cinco. Hubo una disminución de dos puntos en el uso de la lengua materna (EM).

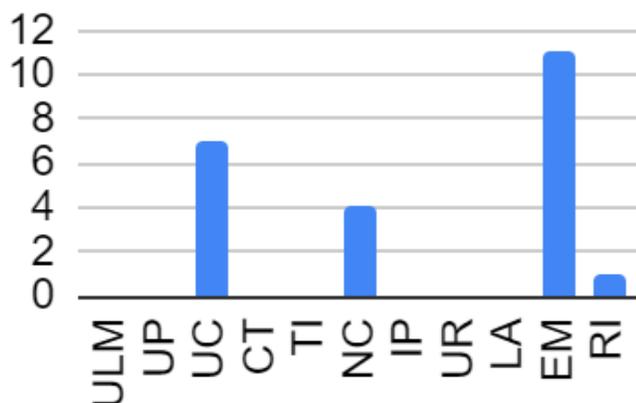
### **Participante S**

**Gráfica 13. Participante S: actividad uno**



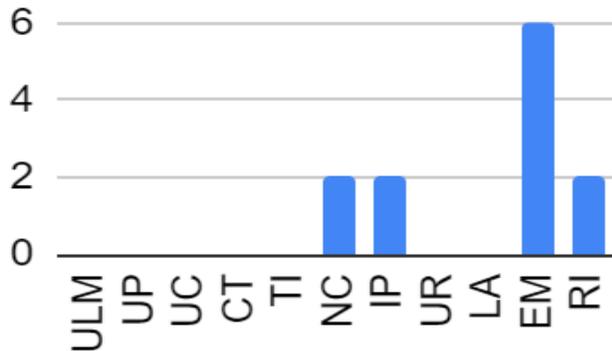
En la Gráfica 13, correspondiente a la actividad uno, se ve una frecuencia de ocho puntos en el uso de la lengua materna (EM). Hay cuatro puntos en el caso del uso de palabras cercanas (UC). Con el mismo puntaje aparecen estructuras no complejas (NC), invención de palabras (IP) y regla innovadora (RI), todas con dos puntos.

**Gráfica 14. Participante S: actividad tres**



En la actividad tres (Gráfica 14) se muestra una frecuencia más alta en el uso de la lengua materna (EM) si se compara con la actividad uno. Se aprecia un aumento también en el uso de palabras cercanas (UC), de cuatro puntos en la anterior pasó a siete. Finalmente, se percibe la desaparición de invención de palabras (IP), pero la aparición de regla innovadora (RI) con un punto.

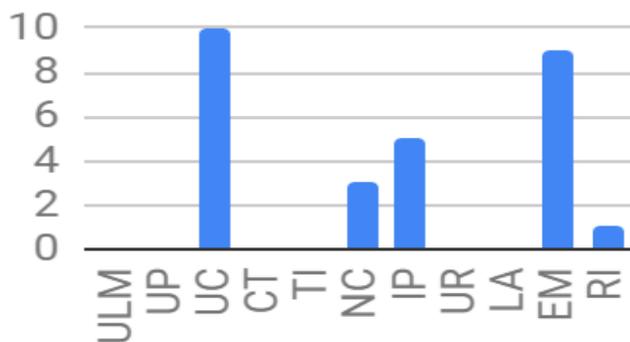
**Gráfica 15. Participante S: actividad cinco**



En la actividad final (Gráfica 15) el uso de la lengua materna (EM) tiene una barra menor, pues bajó a seis puntos. No hay presencia de palabras cercanas (UC), este rubro llegó a siete puntos. Aparece la invención de palabras (IP) con dos puntos y la regla innovadora (RI) aumentó un punto.

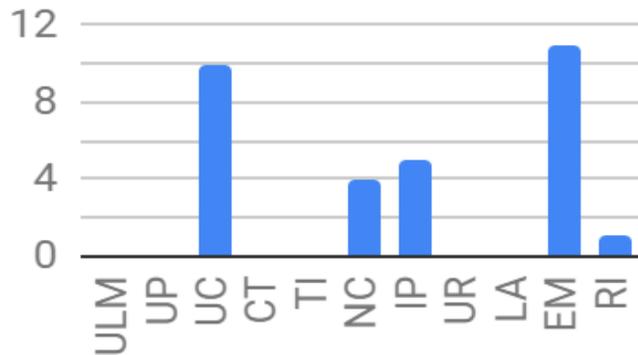
### **Participante W**

**Gráfica 16. Participante W: actividad uno**



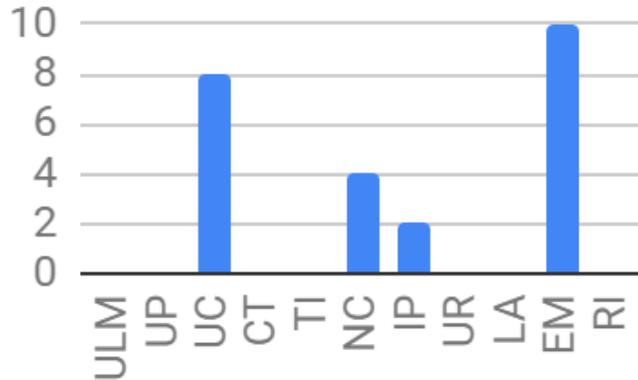
En la actividad uno (Gráfica 16), las estrategias de compensación con frecuencia más alta son: el uso de palabras cercanas (UC) con diez puntos y el uso de las estructuras de la lengua materna (EM) con nueve. Las estructuras no complicadas (NC) están en seis puntos y la invención de palabras (IP) en cinco. La regla innovadora es la de valor más bajo con solamente un punto.

**Gráfica 17. Participante W: actividad tres**



En esta Gráfica 17 se presenta el proceso de la actividad tres. Se observa una ligera disminución en el uso de estructuras cercanas (UC), pero, al mismo tiempo, se nota que sube el empleo de la lengua materna (EM). También se aprecia un ligero descenso en las estructuras no complicadas (NC), en la invención de palabras (IP) y en el uso de una regla en español, pero de manera innovadora (RI).

**Gráfica 18. Participante W: actividad cinco**



En la Gráfica 18, correspondiente a la actividad cinco, se puede observar que el uso de ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua (NC) y de las estructuras de la lengua materna (EM) siguen teniendo las barras más altas, pero sí hubo un descenso en la primera. La invención de palabras (IP) disminuyó y la de uso de una regla del español de manera innovadora desapareció.

#### 4.5 Contraste entre la actividad uno y cinco de cada participante

Con la finalidad de hacer una observación más específica, se utilizaron gráficas en las que se visualiza cómo cada participante llegó a una diferencia al sobreponer la actividad uno y la cinco.

Se aprecia que ambas actividades coinciden en la duración de veinte minutos y en el tema de “mis últimas vacaciones”; revelan que sí se logran cambios al cabo de cinco momentos de producción escrita, de carácter espontáneo, durante cinco semanas ininterrumpidas.

En la siguiente sección se presenta el contraste por participante.

#### Participante C

El contraste de la participante C evidencia la disminución en el uso de palabras cercanas y de estructuras en la lengua materna. Sin embargo, es observable que hay una frecuencia alta en el uso de otra lengua que está aprendiendo. Para ella era fácil incluir el inglés en sus escritos, como una estrategia de compensación recurrente. En general, se percibe una disminución en la frecuencia de uso de las estrategias de compensación, sin embargo, no se considera significativo en todas ellas (Tabla 4, Gráfica 19).

**Tabla 1. Participante C. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensaciones	Actividad uno	Actividad cinco
UC	23	15
NC	1	3
IP	1	0
LA	9	16
EM	10	1
RI	1	0

**Gráfica 19. Participante C. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



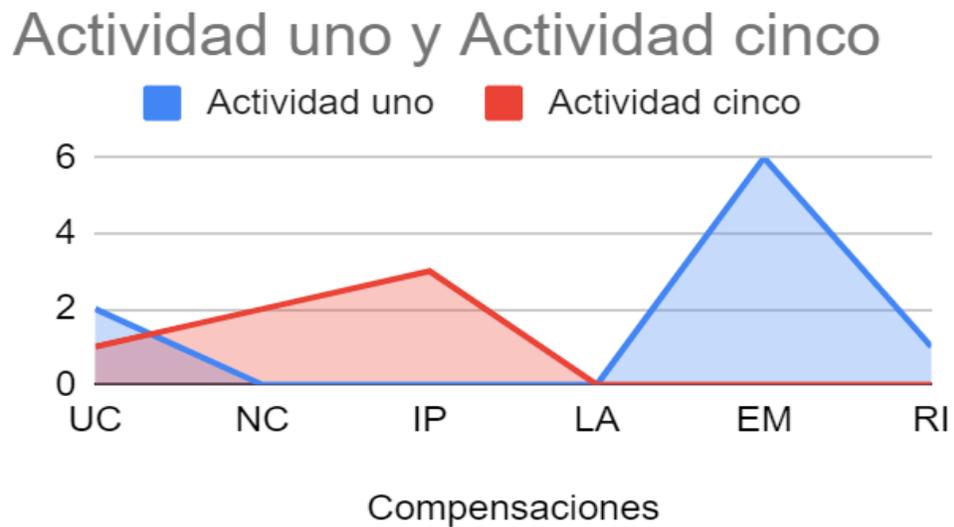
### Participante D

Es una de las participantes con el menor nivel de español, sin embargo, en su caso se nota un cambio significativo, pues el valor de la parte azul disminuyó notablemente en el uso de estructuras de su lengua materna (EM). En otras dos de las estrategias de compensación utilizadas, sí se ve un aumento en las estructuras no complicadas (NC) y en la invención de palabras (IP) (Tabla 5, Gráfica 20).

**Tabla 2. Participante D. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensaciones	Actividad uno	Actividad cinco
UC	2	1
NC	0	2
IP	0	3
LA	0	0
EM	6	0
RI	1	0

**Gráfica 20. Participante D. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



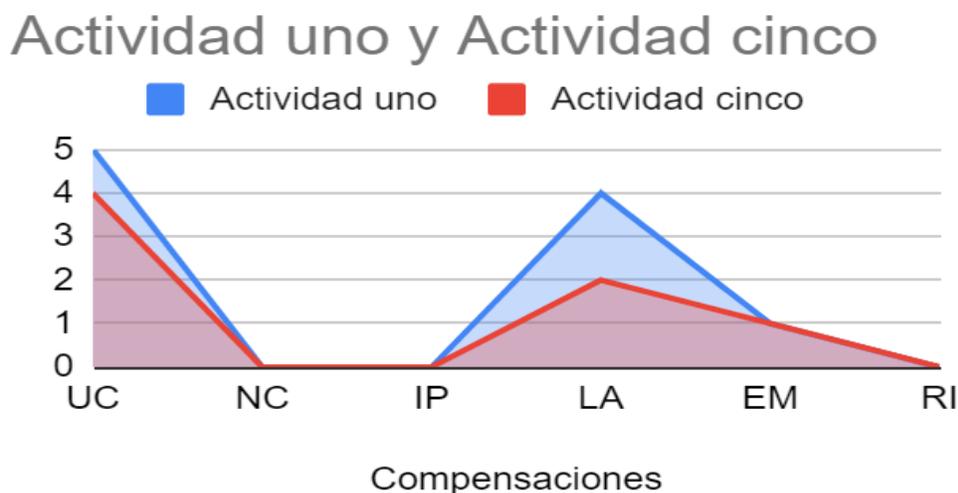
### Participante K

En el caso de la participante K, no se observó una disminución significativa en la compensación del uso de palabras cercanas (UC), pero sí en otra lengua que está aprendiendo (LA) y en las estructuras de la lengua materna (EM) (Tabla 6, Gráfica 21).

**Tabla 3. Participante K. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensación	Actividad uno	Actividad cinco
UC	5	4
NC	0	0
IP	0	0
LA	4	2
EM	1	1
RI	0	0

**Gráfica 21. Participante K. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



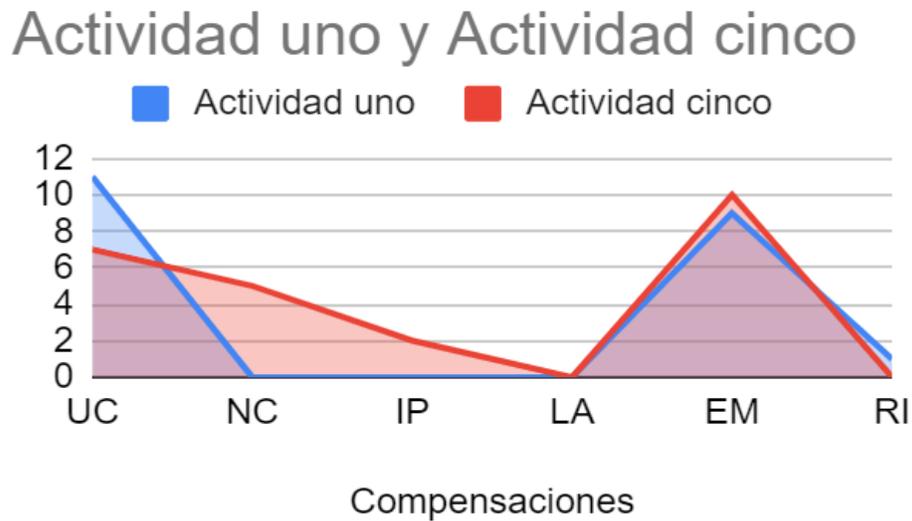
### Participante R

En el caso del participante R, se registran algunos cambios a medida que avanzaba en las actividades de escritura. Hay una ligera disminución en el uso de palabras cercanas (UC), las estructuras no complicadas (NC) aparecen y la invención de palabras (IP) también. Una vez más, las estructuras de la lengua materna (EM) tienen una frecuencia alta, de hecho, casi idéntica (Tabla 7, Gráfica 22).

**Tabla 4. Participante R. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensaciones	Actividad uno	Actividad cinco
UC	11	7
NC	0	5
IP	0	2
LA	0	0
EM	9	10
RI	1	0

**Gráfica 22. Participante R. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



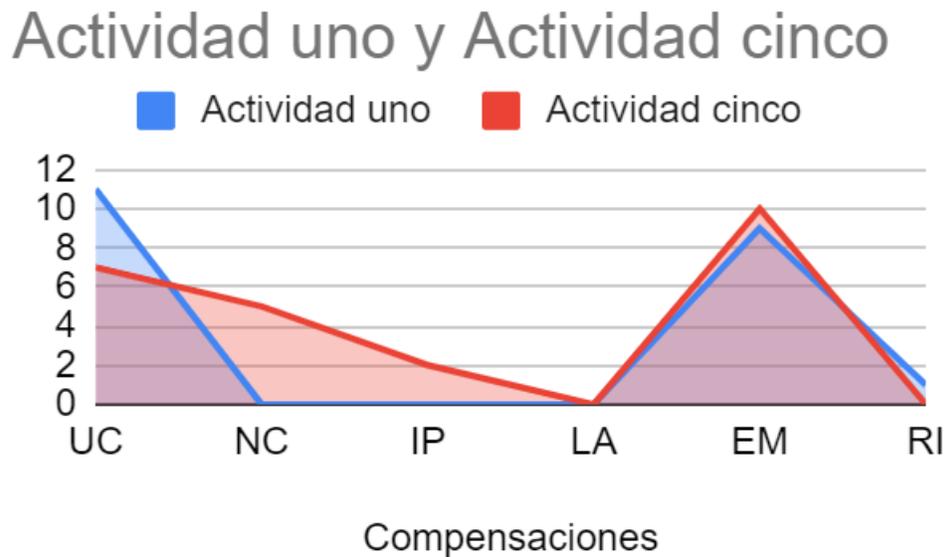
**Participante S**

En cuanto al participante S, no se nota un cambio significativo; es interesante porque ambos participantes, R y S, han estudiado casi por el mismo tiempo, pero sus niveles de español no son iguales. Además, tienen una edad parecida y son estadounidenses. Por último, no saben otras lenguas. En el uso de palabras cercanas, de cuatro bajó a cero. Las estructuras no complicadas (NC) y la regla innovadora (RI) se mantienen en dos puntos. Las estructuras de la lengua materna (EM) bajaron dos puntos (Tabla 8, Gráfica 23).

**Tabla 5. Participante S. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensacione	Actividad uno	Actividad cinco
s		
UC	4	0
NC	2	2
IP	2	2
LA	0	0
EM	8	6
RI	2	2

**Gráfica 23. Participante S. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



**Participante W**

Para el participante W, se observa que sí hay una disminución en algunas de las estrategias de compensación, pero el uso de las estructuras de la lengua materna (EM) tiene un ligero ascenso de un punto. El resto de las estrategias de compensación bajaron o aumentaron de uno a dos puntos (Tabla 9, Gráfica 24).

**Tabla 6. Participante W. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**

Compensaciones	Actividad uno	Actividad cinco
UC	10	8
NC	3	4
IP	5	2
LA	0	0
EM	9	10
RI	1	0

**Gráfica 24. Participante W. Contraste de compensaciones entre actividad uno y cinco**



#### 4.6 Totales en las estrategias de compensación como grupo

La Gráfica 25 muestra las estrategias de compensación con mayor frecuencia con todos los participantes en las tres actividades, uno, tres y cinco. Cada color corresponde a uno de los participantes. Las más altas corresponden al uso de palabras cercanas (UC), en el uso de estructuras no complicadas (NC), aunque la parte más relevante corresponde a las barras del uso de las estructuras de la lengua materna (EM). Por lo anterior, el resto de las compensaciones no se consideran tan significativas, basándose en esa repetición.

Cabe hacer una nota especial para la estrategia de compensación sobre el uso de otra lengua (LA), pues, en la participante C es el inglés y en la K es el francés. Es importante porque prevalecen a lo largo de las cinco actividades; es una herramienta recurrente para llegar al español como lengua meta.

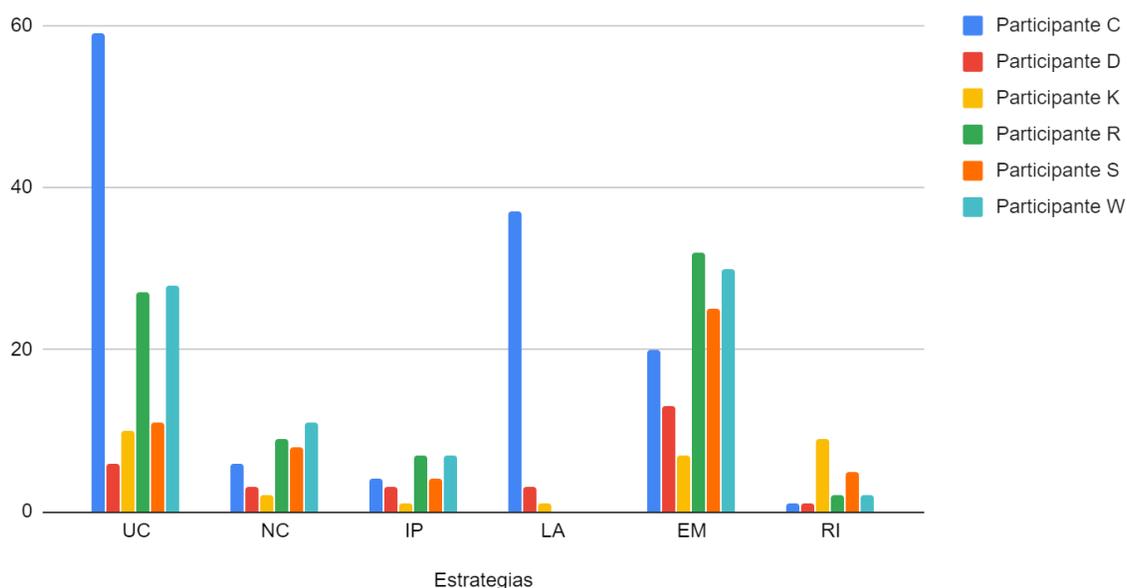
Ya en este proceso quedaron descartadas las estrategias de compensación que resultaron nulas en todos los estudiantes, y únicamente se incluyen seis de las once planteadas inicialmente.

Para mostrar las frecuencias de las estrategias de compensaciones (Gráfica 25), cada color representa a un participante y están ordenados en concordancia con las siglas siguientes:

1. UC (Uso de palabras cercanas para completar el texto).

2. **NC** (Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua).
3. **IP** (Invención de palabras por no saber la exacta).
4. **LA** (uso de otra lengua que está aprendiendo).
5. **EM** (Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta).
6. **RI** (Uso de una regla en español, pero de manera innovadora).

**Gráfica 25. Frecuencias de las estrategias de compensación entre participantes**



#### 4.7 Reflexiones personales del proceso de escritura: su autoevaluación

Es pertinente mencionar dichas reflexiones en el proceso de aplicación de la técnica de escritura espontánea. Muchas veces se permite que sea el maestro el que valore el proceso del estudiante. Incluir un momento para el aprendiente en el que plasme reflexión sobre el propio desarrollo, crea un escrito honesto; puede orientar al docente y al discente para el momento actual y el porvenir en las clases. Dar cuenta y darse cuenta de lo que sucede al escribir o hablar espontáneamente, es una brújula personal para determinar qué pasos habrá que dar en la enseñanza-aprendizaje.

Se notó que cada uno de los participantes valoraba su desempeño como -acto seguido- sus emociones, vacíos de información y su progreso. Ese momento apoyaba el proceso de escritura espontánea porque denotaba lo metacognitivo y las estrategias de compensación.

Esta autoevaluación sucedía al final de cada actividad y mostraba comentarios que evidencian un antes y un después consciente.

A continuación, se presentan esas reflexiones personales que escribieron, luego de cada actividad. No se incluyen todas y se especifica a cuál actividad del proceso pertenecen.

#### **4.7.1 Percepciones de los estudiantes en la autoevaluación**

##### **Participante C. Examen diagnóstico (actividad uno). Tema “mis últimas vacaciones”.**

**8:46 a. m.**

*Reflexión: estoy sorprendido, porque pensaba que conozco menos español. Pero sé que tengo problemas para utilizar el correcto tiempo y probablemente que a veces traduzco de francés, así que no es español. Texto 1*

*No sé. Creo que solamente necesito escribir más y más y más y después un corrección para ver precisamente las expresiones que no son correctas. Texto 2*

Lo anterior, texto 1 escrito por la participante C, expone una reflexión metacognitiva al darse cuenta de sus necesidades sobre el manejo de la lengua, sin que un maestro se lo indicara. Además, en el texto 2, desde este primer momento, reconoce el valor del proceso de la escritura espontánea. Es un dato importante, pues los participantes reconocen en esa técnica una buena opción para avanzar en la lengua meta.

##### **Participante C. Examen final. Tema “mis últimas vacaciones”.**

**8:58 a. m.**

*Como siempre creo que es mejor pero voy a hacer muchos errores.*

*Y también tengo problema para hacer la forma correcta de las oraciones. Texto 3.*

Al verificar la reflexión en su actividad final, texto 3, sigue observando la necesidad específica de lo metalingüístico, pues expresa que las oraciones requieren de más trabajo, sin embargo, reconoce que lo hizo mejor.

##### **Participante D. Examen diagnóstico (actividad uno).**

**10:44 a. m.**

*Mi experiencia de escribir espontáneamente es difícil pero a mi me gusta el ejercicio. Luchando con el vocabulario es una realidad. También es una realidad que me gusta platicando y oír la idioma. La idioma es muy bonita pero es necesario que yo aprender más y más y más.*

La participante D encuentra una oportunidad en la escritura espontánea, diciendo que le gusta ese ejercicio. Hace una reflexión metacognitiva al reconocer la falta de vocabulario y que hay trabajo por hacer para mejorar en la lengua meta.

#### **Participante D. Examen final.**

**10:47 a. m.**

*Es un ejercicio que levanta mi vocabulario y también tengo que pensar y escribir rápido.*

Ya en la reflexión de su actividad final, reitera el tema del vocabulario diciendo que ve un avance y valora la rapidez empleada en sus pensamientos para cumplir con la escritura espontánea. Una vez más se valora positivamente el proceso.

#### **Participante K. Examen diagnóstico (actividad uno).**

**9:33 a.m.**

*Trato de decir lo arriba. Tengo problemas con la diferencia entre los dos tipos del verbos del pasado. Puedo entender las reglas, pero tengo la tendencia de pensar en las situaciones en una manera diferente que las hispano-hablantes. Entonces, para mi, es mejor memorizar algunas situaciones específicas y el uso del verbo corecto en cada una. Esa manera requiere mucha practica. Otro problema es el uso del adjectivo corecto, masculino o femenino en una manera espontánea.*

En su actividad uno, reflexiona metalingüísticamente al decir que no diferencia por completo el uso de los pasados y menciona la problemática en relación con la concordancia de género. Continúa con un comentario en el aspecto metacognitivo, pues reconoce que las opciones para ella son la memorización y la práctica.

**Participante K. Examen final.**

**9:30 a. m.**

*Ésta vez puedo ver más usos del pretérito. Parece mas facile distinguir entre las descripciones que necesitan imperfecto y las acciones que necesitan pretérito. No tuve tiempo para verificar me trabajo, entonces pienso que hay errores de deletreá y adjetivos y acentos, pero espero que los tiempos de los verbos son mejores. Me gustó mucho la experiencia. Muchas gracias.*

La reflexión en su actividad final incluye un comentario metalingüístico que muestra una diferencia en su proceso inicial, diciendo que encuentra más claridad en los usos del pasado. Su idea sobre la falta de tiempo para verificar su escrito, resalta lo planteado en esta investigación; la importancia de la espontaneidad que pretende acercarse a la rapidez de la producción oral.

**Participante R. Examen diagnóstico (actividad uno).**

**9:30 a. m.**

*La cosa más difícil para mi es que Kathy apagó la parte de Skype que corecta mis letras y mis acentos. Es como un bastón para mi. Y siempre da me con frecuencia la manera corecta de varias palabras. Si veo la palabra corecta mucho, poco a poco se queda en mi mente. Otra cosa es que 20 minutos de pensar en Español es muy largo. Normalmente tenemos turnos de escribir ó de hablar. Es interesante que es como cuando pensar en mi mente de un tema. Pero en mi mente mi Español siempre es perfecto. No hay palabras y frases con errores!!!!*

En la opinión de este participante, es necesario el apoyo de la tecnología que le ayuda a verificar que su español esté correcto. Además, nota que se cansa al escribir continuamente. Le afecta que haya errores, pues lo expresa con sus últimos comentarios.

**Participante R. Examen final.**

**9:30 a. m.**

*Es un tema de sentemientos. Es un poco diferente de escribir de experiencias. Y como todo de sus temas es algo cerca de mi corozón. Muchas cosas suben en mi*

*alma. Siempre tengo problemas con "Era". Nunca estoy seguro para usar eso. ¿Es una forma de ser ó estar? "Mi padre ERA bombero". "ERA porque está muerto ó porque su trabajo está terminado. No se.*

*Muchas gracias por el tiempo y el trabajo.*

Para el momento de su actividad final, se vuelve a sentir vulnerable, por haber elegido un tema que involucra sentimientos, pues le exige mayor complejidad en las estructuras. Reflexiona en lo metalingüístico al notar que aún existe confusión en el uso del verbo ser vs. el verbo estar, y si debe usar una u otra forma del pasado.

### **Participante S. Examen diagnóstico (actividad uno).**

**8:33 a. m.**

*Hay un poco de estresa para pensar lo que a escribir. yo noto que hizo muchos errores pero yo continué.No seguro lo que el proceso esta disingnar a hacer. Quiero entender más sobre el proceso en el futuro.*

El participante S, se muestra vulnerable por la espontaneidad con la que debe escribir, y por eso comete errores, según su percepción. Expresa su incertidumbre al pensar que hay un objetivo evaluatorio con sus escritos.

### **Participante S. Examen final.**

**8:32 a. m.**

*Autoevaluación: Hoy me siento mucho mejor. Yo pienso que mi párafaro es mejor. Yo fui más tranquilo pero yo sé que yo necesito más practica con el pasado.*

Al llegar a su reflexión de la actividad final, recuerda esa vulnerabilidad y le parece que algo le ha sucedido, pues dice sentirse mucho mejor. Expresa un sentimiento de tranquilidad, y reflexiona en favor de la lengua meta, cuando menciona un aspecto metacognitivo al pensar en más práctica en el uso del pasado.

### **Participante W. Examen diagnóstico (actividad uno).**

**8:26 a. m.**

*Hay muchos errores! Me gusta la idea porque tengo que usar todo que yo sé. Hoy, tuve un idea de que puedo escribir, pero sospecho que si no necesitara una lista o idea para empezar. Es cómodo escribir en casa. No hay tanto estres que a veces tengo cuando hablo cara a cara.*

La reflexión de este participante se dirige, en primer lugar, a su vulnerabilidad al tener que escribir espontáneamente y, por lo tanto, cometer errores. Luego habla de su proceso metacognitivo porque ve lo aprendido. Valora las opciones que se le ofrecieron en la intervención asincrónica, para fluir en la escritura espontánea. Puede ser el resultado de la elección de temas significativos que derivan de las experiencias de las personas. También destaca la disminución en el estrés por el uso de la mediación, pues lo compara con lo que siente cuando está frente a alguien y debe hablar la lengua meta.

#### **Participante W. Examen final.**

*10:48 a. m.*

*Esta vez me costó trabajo empezar, pero me gusta que, después de escribir unos minutos, me parecía más fácil. Me gusta que me mandaste las correcciones la ultima vaz, my ayuda ver lo que necesito praticar además mis errores basicas.*

En su actividad final, el participante reconoce mayor comodidad al escribir espontáneamente. Le da valor a las correcciones que recibió durante el proceso central de las cinco actividades, pues la dos, la tres y la cuatro eran para mostrarle áreas de oportunidad en sus escritos espontáneos, y los ve como una guía para mejorar en la lengua meta.

Por todo lo anterior, en los comentarios, se nota la incertidumbre de los estudiantes al enfrentarse con la escritura espontánea. En otra sección de las autoevaluaciones, se muestra la reflexión metalingüística como una parte muy significativa, pues ellos aspiran a la perfección en sus producciones, sin embargo, cabe destacar que el proceso pudo lograr una diferencia. La escritura espontánea también es vista como una práctica que les muestra una evolución en lo que primero enunciaron como mejorable, por ejemplo, sobre el uso de una estructura, el vocabulario, la fluidez, entre otros.

#### **4.8 Resultados relativos a la aparición de las estrategias de compensación en los escritos espontáneos**

Este proceso de práctica escrita intentaba apoyar la lengua meta con la técnica de escritura espontánea. En dicho proceso, por ser semejante al momento de la producción oral espontánea, las estrategias de compensación se tomaron como evidencias para hacer observable la diferencia entre la actividad uno y la cinco que corresponden al mismo tema, “mis últimas vacaciones”.

Se pudo observar que, de las once estrategias adaptadas a la escritura, únicamente se encontraron ejemplos de seis. Al principio se intentó encontrar ejemplos de todas, finalmente, las más frecuentes sucedieron en todos los participantes de esta investigación. A pesar de las características de nivel, ocupaciones, contacto con la lengua meta, necesidades particulares de cada participante, las cinco mostraron cambios para cada uno de los participantes.

Los resultados obtenidos con la técnica de producción escrita espontánea, vía *Skype*, señalan una tendencia en el uso de las estructuras de la lengua materna (EM). Esto responde a que es un recurso, una estrategia de compensación de alto valor para que la comunicación no se rompa. Siempre será un recurso latente en los estudiantes de lenguas. Por lo tanto, es necesario que se vea como un proceso aceptable para el desarrollo y madurez eventual de la producción.

Otra de las estrategias de compensación, con una frecuencia alta, es otra lengua que están aprendiendo (LA), puesto que les permite fluir en la comunicación cuando hacen falta elementos para completar los mensajes o lograr interpretarlos. No hay registro en cada participante, dado que solo dos tenían esta situación particular.

En lo correspondiente al uso de palabras cercanas (UC), es una estrategia de compensación que muestra conocimientos sobre la lengua meta, pero no eran completamente adecuados al contexto; aun así, funcionaban como un puente, la mayoría de las veces, casi coherente.

Siguiendo con la frecuencia, el uso de ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua (NC), se encuentran varios ejemplos que corroboren que lo que

más importa es la comunicación, aunque también la velocidad, al intentar la aplicación de la escritura espontánea.

En la invención de palabras por no saber la exacta (IP), la frecuencia no se parece a la de las estrategias anteriores, pero sucede también para la continuidad en una situación en la que el participante requiere completar su idea. Cabe destacar que es una expresión genuina del conocimiento de la lengua meta.

Por último, hay pocos casos de otra de las estrategias observables en los participantes, sobre el uso de una regla del español, pero de manera innovadora (RI); sin embargo, es una muestra de proceder para alcanzar la comunicación.

Aunque se pretendía encontrar ejemplos de las distintas estrategias de compensación que tenían origen en las propuestas por González (2009), no fue posible. Tal vez, en otros estudios, con participantes con características similares, haya más estrategias de compensación evidentes cuando se combina con la escritura espontánea y una mediación como el *Skype*.

## **Capítulo V. Conclusiones: el valor de la escritura espontánea en el acercamiento y la maduración de la lengua meta**

Al desarrollar esta investigación, se buscaba un panorama general de lo que ocurre con los estudiantes en el proceso de escritura de tipo improvisado; bajo este planteamiento, el apoyo teórico se basó en Rebecca L. Oxford (1991) y sus estrategias de aprendizaje, específicamente señalando las estrategias de compensación; se eligieron estas por ser la manera en la que el aprendiente resuelve sus situaciones para mejorar el manejo de la lengua meta.

Al escribir en las actividades solicitadas, a un ritmo equiparado al habla, el estudiante mostró sus áreas de oportunidad; cuando este recibía la intervención asincrónica del investigador, en las tres actividades intermedias, se señalaron tales aspectos con comentarios. Se buscaba un cambio en la producción, contrastando la actividad uno y la cinco, por eso era el mismo tema.

Las preguntas de investigación se respondieron de la siguiente forma.

*¿Qué tanto mejoran su conocimiento de la L2 utilizando la escritura espontánea los estudiantes de español como lengua extranjera?*

De manera general, los participantes presentaron una diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias de compensación. En contraste con otras investigaciones, que señalan que a mayor número de estrategias mejor uso de la lengua meta; en nuestro caso, se interpreta como los participantes muestran avance al disminuir la aparición de dichas estrategias.

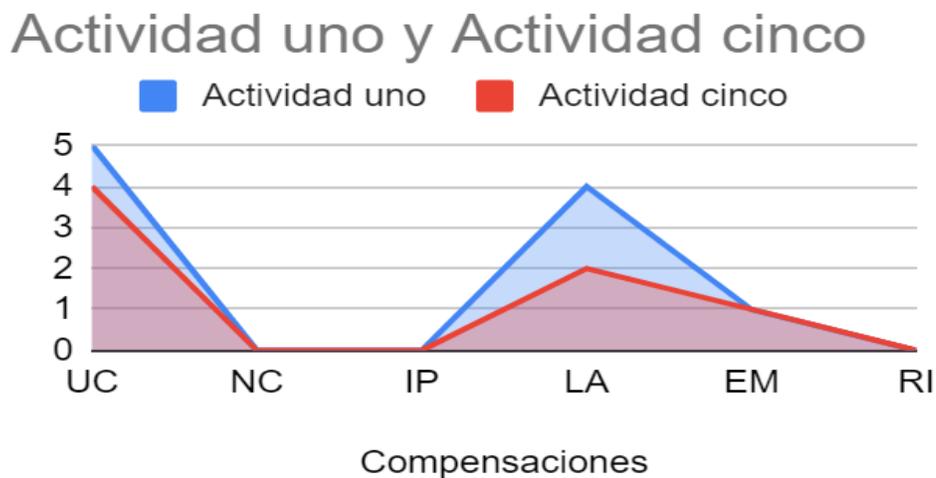
Cabe resaltar que la estrategia referente al uso de la lengua materna, LM, es una que prevalece en todos los participantes, es inherente a sus procesos; siempre será un apoyo. Respalda lo que otros autores ya habían observado en sus estudiantes de lenguas, aunque solo al trabajar con la producción oral.

En segundo lugar, pueden mencionarse otras estrategias de compensación de valor relevante, como la inclusión de otras lenguas que hayan aprendido, LA. El camino recorrido con el aprendizaje de otras lenguas, previas al español, se vuelve una herramienta que también permite que el discente se siga desarrollando en el uso de ese idioma como lengua meta. Es una aportación que otros autores destacan más, nuevamente, en la producción oral que en la escrita.

En el uso de palabras cercanas, UC, los participantes emplearon este mecanismo para acercar a la docente investigadora a las ideas de sus escritos y que, gracias a la contextualización, les propuso palabras que mejoraran el mensaje de sus párrafos y oraciones, por correo electrónico. Con todo esto, se pretende decir que la actividad inicial, en contraste con la inicial, aunado al uso del mismo tema, permitieron ver una frecuencia más baja en varias de las compensaciones encontradas a lo largo de las cinco actividades. Por ejemplo:

La participante C, con su frecuencia más alta en azul y la roja demuestra la disminución (Gráfica 27). Es evidente que, después de únicamente cinco sesiones consecutivas, hay una diferencia que impacta el escrito y permite que el propio participante observe los efectos de este proceso.

**Gráfica 26. Participante C. Contraste entre actividad uno y cinco.**



*¿Cuáles estrategias de compensación disminuyen como resultado de esa mejora en la lengua meta?*

Sí se ve disminución en cada participante, aunque no de manera equitativa en cada uno de ellos. Esto tiene una probable relación con las variantes no controladas de nivel, experiencias, género, edad, profesión, etc. Pero no se considera relevante, pues el objetivo no radica en las diferencias entre ellos, sino la detección de un antes y un después, con mayor o menor frecuencia en la aplicación de las estrategias de compensación en sus escritos. Así, de todas las estrategias que se buscaban, las que aparecieron realmente

fueron:

**EM** - Uso de las estructuras de su lengua materna en la lengua meta.

**IP** - Invención de palabras por no saber la exacta.

**LA** - Uso de otra lengua que está aprendiendo.

**UC** - Uso de palabras cercanas para completar el texto.

**NC** - Ideas con pocas palabras para no entrar en la complejidad de la lengua.

**RI** - Uso de una regla en español, pero de manera innovadora

En todos esos casos hubo una disminución, aunque el uso de las estructuras de su lengua materna para apoyar la lengua meta no tuvo disminuciones significativas en la mayoría de los participantes.

### **5.1 Limitaciones del estudio**

Sobre esta investigación, habrán de notarse las distintas limitaciones: en primera instancia, el número de participantes es bajo; la secuencia de cinco actividades y la variación del número de minutos evidenciaría más, con la adición de otros participantes. Otra está relacionada con la teoría sobre las estrategias de compensación; no es amplia por el momento y mucho menos en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. Se observa información sobre la aplicación de las estrategias de aprendizaje de lenguas, pero las que nos interesaban no se han profundizado aún.

Como implicaciones pedagógicas, se aprecia una posibilidad de que las actividades escritas hagan una diferencia apoyándose en la técnica de producción escrita espontánea. La escritura es un proceso que está en la vida moderna en los *chats*, en la mensajería instantánea de las redes sociales, los correos electrónicos y la enseñanza en línea. Por lo anterior, se enfatiza que el vínculo entre la tecnología y la producción escrita ya está construido. Vale la pena aprovecharlo para que los estudiantes empleen temas significativos que les permitan expresar sus pensamientos, preocupaciones, experiencias, observaciones, propuestas, dudas, situaciones cotidianas, para luego ir incrementando el nivel y evitar la frustración ante el momento de escribir. Cassany comentaba que si el estudiante se identifica con la temática, el verdadero interés personal aflorará en la escritura.

Así, como docente de lenguas, se hace un llamado al gremio correspondiente para intentar

la aplicación de esta serie de acciones en favor de la escritura espontánea que repercutirá en el manejo de la lengua meta. Otra propuesta es que se haga esta intervención asincrónica para que el producto tenga más elementos genuinos que deriven en mayor seguridad para el discente.

Para futuros estudios, se propone ampliar el número de participantes, además de ampliar la aplicación de la secuencia propuesta en estudiantes de otras segundas lenguas, para notar si las estrategias de compensación suceden en la misma proporción; además de la idea de que aumente el número de veces que se escriba en el *chat*. Otra más, es el manejo del tiempo, pues quizás se puedan aumentar o disminuir los minutos como un factor que cause diferencia en los resultados, con miras al mejoramiento de la experiencia de escribir y sacarle el mayor provecho. Esto último, pensando en las certificaciones que los estudiantes contemplan o los ejercicios contenidos en los libros de texto, y por supuesto las tareas escritas que beneficiarán su aprendizaje.

Un elemento inherente es la motivación que puede o no aparecer, y el estrés como un elemento desmotivante para el estudiante de lenguas. Esto deriva de las autoevaluaciones del desempeño escrito, solicitadas a los participantes. Sería interesante saber qué tanto anima al discente, o no, a escribir, especialmente en la técnica improvisada, en tiempo real y sin oportunidad de corregir.

Para cerrar, se propone un estudio en el que la intervención no sea asincrónica, sino un tipo de acompañamiento en tiempo real, en el que el docente esté cerca de la escritura espontánea y que les pueda enviar comentarios a los estudiantes, en el momento en el que se detecte una oportunidad para orientarlo. Esto, en formato de oraciones simples y claras, para los discentes que aún no tienen mucha experiencia en producir por párrafos.

Es pertinente comentar que esta producción espontánea se podría visualizar por grupos, caso que no se presentó. La idea sería que a los integrantes del grupo se les asignara el tema y que se les dieran a todos los mismos minutos y, finalmente, que se les pidiera el envío inmediato, al mismo tiempo. Esta forma apoyaría a los maestros para que los estudiantes se desempeñaran con los elementos lingüísticos que ya manejan, y permitiría la detección de los que habría que perfeccionar.

Se identifica un campo que angustia a los docentes porque implica trabajo con los detalles y el manejo de comentarios de orientación lingüística de la lengua meta; sin embargo, una de las habilidades en las que un estudiante puede ser él mismo o ella misma es la escritura y revela puntos académicos de importancia. Este proceso presenta mundos interiores, mundos en proceso de maduración, sueños y realidades de las personas que más importan: los estudiantes con necesidades específicas. Hago una atenta invitación para la continua aplicación de la escritura espontánea y a acompañar a nuestros niños, jóvenes y adultos con esta técnica y alcanzar un mayor nivel en el manejo de las lenguas.

## Referencias

- Braslavsky, B. (s. f.). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Lectura y vida.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf)
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? Revista electrónica leer, escribir y descubrir. 2013; 1 (1): pp. 1–21.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Paidós.
- Cassany, D. (2005). Expresión escrita L2/ELE [Written expression L2/ELE]. Arco Libros. P. 63.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó. Pp. 13, 258, 259, 260, 274, 277, 278, 279, 322, 323
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnic ty, milieu, and target language on their emergence. Language learning, 33(3), 273-291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00542.x>
- Condemarín, M., Galdames, V., & Medina, A. (1995). Taller de lenguaje. Dolmen. Santiago de Chile.
- Digitalización y surgimiento de culturas modernas. (2019). p. 7.
- Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). (2021). Exámenes. Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>
- Elejalde Gómez, J. & Ferreira Cabrera, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). Universidad de Concepción-Chile. Trabajos em Linguística Aplicada [online]. v.55, n. 3 <https://doi.org/10.1590/01318135097186021>. [Cita a Corder (1975); Lamy y Hampel (2007); López (2009)].
- Ellis, R. (1997). SLA research and language teaching. Oxford University Press. <http://www.oup-usa.org>
- Faerch, K., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Longman.

- Fernández-Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. REIDOCREA. Vol. 4. ARTÍCULO 48. Pp 391-404. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21881>
- Freinet, C. (1926). L'imprimerie à l'école. E. Ferrary. [https://www.icem-freinet.fr/archives/ie/1927-1928/ie14-28/ie\\_14.pdf](https://www.icem-freinet.fr/archives/ie/1927-1928/ie14-28/ie_14.pdf)
- González Muñoz, D. A. (2009). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. [Cita a Brown 1994, Oxford y Vázquez (2000) y Richards (2008)].
- Ibáñez, E. T. T., & Sabarís, X. N. (2018). Análisis competencial de la escritura académica en Español Lengua Extranjera (ELE) de estudiantes portugueses. Aula de Encuentro, 20(2). <http://hdl.handle.net/11162/182365>
- Khanji, R. (1996). Two perspectives in analyzing communication strategies. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 34(2), 144. <https://www.proquest.com/openview/fb9aabf2df0a636a30ca1b4a7ecd57e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1816531>
- Landazábal C., D. P. (2017). Mediación en entornos virtuales de aprendizaje. Análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales. *Ponencia: cognición, aprendizaje, currículo. Universidad Del Bosque*. [Cita a Perkins (2001)]
- López, J. G., Sáez, Á. C., Ortiz, J. F., Salinas, M. Á., Gómez, C. C., Moreno, D. P., & Edmonson, R. S. (2019). Informe luz de la situación de la educación en Chile al 2019. Foro por el derecho a la educación pública. Revista Enfoques Educativos. Vol. 16 Núm. 1. Primer Semestre. 16(1), 77-95. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2019.64540>
- Mares, V. (2021). La intervención del profesor en escritos espontáneos con la mediación Skype. *Revista Superación Académica*. N.º 59. Pp. 62-73. SUPAUAQ.
- Margolis, D. P. (2001). Compensation strategies by Korean students. The PAC Journal, 1(1), 163-174.

- Mariscal Ríos, A. M. (2020). Fomento de la lectura y escritura en otras lenguas en el ámbito universitario: experiencia didáctica con estudiantes del Northwest Cádiz Program.
- Microsoft. (2021). Acerca de Skype. ¿Qué es Skype? <https://www.skype.com/es/about/>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=0TIq53s326EC&oi=fnd&pg=PR8&dq=O%27Malley,+J.+M.,+%26+Chamot,+A.+U.+\(1990\).+Learning+strategies+in+second+language+acquisition.+Cambridge,+UK:+Cambridge+University+Press.+&ots=6W7cPwZ86x&sig=EyGB-QMiX6G7ovnb8iMcsKYI5oI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=0TIq53s326EC&oi=fnd&pg=PR8&dq=O%27Malley,+J.+M.,+%26+Chamot,+A.+U.+(1990).+Learning+strategies+in+second+language+acquisition.+Cambridge,+UK:+Cambridge+University+Press.+&ots=6W7cPwZ86x&sig=EyGB-QMiX6G7ovnb8iMcsKYI5oI#v=onepage&q&f=false)
- Oxford, R. L., & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in second language learning and teaching*, 8(2), 403-426.  
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=675393>
- Oxford, R. (1991). Language learning strategies. What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers.
- Parra Calderón, D. L., & Ruiz Kerguelen, Y. P. (2014). Viabilidad de la escritura espontánea como estrategia en la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) en el grado primero de la Escuela Hermana Alcira Castro Osorio. [Citan a Freinet (1926)]
- Romero, M. F. (2014). La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio. Octaedro.
- Spychała-Wawrzyniak, M., & Bustinza, L. S. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85-102.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106214.pdf>. [Cita a Espí M. J.]
- Stryker, S., & Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction in foreign language education: Models and methods. Washington: Georgetown University Press.  
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=g9adF4JTBBkC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stryker,+S.,+%26+Leaver,+B.+L.+\(1997\).+Content-based+instruction+in+foreign+language+education:+Models+and+methods.+Washington:+Georgetown+University+Press.+&ots=4BJL-4ssTZ&sig=GoPOFhN5qqIpb0Hpbbyu-lav1ww#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=g9adF4JTBBkC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stryker,+S.,+%26+Leaver,+B.+L.+(1997).+Content-based+instruction+in+foreign+language+education:+Models+and+methods.+Washington:+Georgetown+University+Press.+&ots=4BJL-4ssTZ&sig=GoPOFhN5qqIpb0Hpbbyu-lav1ww#v=onepage&q&f=false)

UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Vygostky, L. V. (1984). Pensamiento y lenguaje. Rotger, M. M., traductor. La Pleyade.

Willis, M. S. (1993). Deep revision: A guide for teachers, students, and other writers. New York: Teachers & Writers Collaborative. Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de escuela elemental de un programa de inmersión. Mabel Ramos, mayo 2009.



## Anexo I

### Ejemplo de una encuesta contestada por un participante

<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO</b>
<b>FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS</b>
En el marco de un trabajo de investigación para la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELyC), le solicito su valioso apoyo para responder una pequeña encuesta.
El objetivo es conocer más sobre su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
Toda la información será totalmente anónima y se utilizará únicamente para esta investigación.
Les agradezco mucho su tiempo y la honestidad de sus respuestas.
Fecha: <u>9 junio</u> Lugar: <u>Chicago, IL, USA</u>

A continuación, hay una serie de opciones para seleccionar las más cercanas a sus experiencias en el aprendizaje del español usando Skype. Puede seleccionar más de una opción si es necesario.

Información general del participante.

Edad:

Entre 18 y 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 51
---------------	---------------	---------------	---------------	-----------

Ocupación:

Estudiante	Jubilado	Empleado	Ama de casa	Empresario
------------	----------	----------	-------------	------------

Otra: \_\_\_\_\_

Información sobre el uso del Skype para aprender español.

1. Empecé las clases por Skype hace:

Menos de un año	Dos o tres años	Cuatro o cinco años	Seis o siete años	Ocho o más años
-----------------	-----------------	---------------------	-------------------	-----------------

2. Decidí tomar clases por Skype por:

Curiosidad	Recomendación de una persona	Sugerencia de una escuela	Información en la red	Un comentario de otra persona con esa experiencia
------------	------------------------------	---------------------------	-----------------------	---

3. Estudiar por Skype es:

Un complemento a otra clase	Mi única forma de practicar el idioma	La mejor forma para aprender el idioma	La forma más difícil de aprender el idioma	Una forma más de aprender el idioma
-----------------------------	---------------------------------------	--	--	-------------------------------------

4. Practicar español por Skype es:

Muy difícil	Difícil	Más o menos difícil	Fácil	Muy fácil
-------------	---------	---------------------	-------	-----------

5. Continúo las clases por Skype porque:

Tengo muchos problemas con el idioma	Tengo menos problemas que antes con el idioma	Tengo necesidades especiales con el idioma	Tengo más habilidades con el idioma	Tengo un dominio mayor que antes del idioma
--------------------------------------	---	--	-------------------------------------	---

6. Cuando suspendo mis clases por Skype:

Olvido el idioma	No uso el idioma	Trabajo en el idioma de otras maneras	Repaso las notas de mis clases por Skype	Uso el español en varias maneras para sustituir la clase por Skype
------------------	------------------	---------------------------------------	--	--

7. Antes de la clase por Skype, yo:

Trato de recordar el tema de la clase anterior	Leo las notas del tema de la clase anterior	Estudio las notas del tema de la clase anterior	Busco información del tema de la clase anterior	Sé la información del tema de la clase anterior
--	---	---	---	---

8. Durante la clase por Skype, yo:

Quiero temas especiales	Quiero práctica escrita	Quiero práctica oral	Quiero temas nuevos	Quiero lo que mi maestra decida
-------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------	---------------------------------

9. Al terminar la clase por Skype, yo:

Prefiero una evaluación del tema visto	Prefiero escribir libremente	Prefiero hablar libremente	Prefiero recibir correcciones	Prefiero escuchar a mi maestra
--	------------------------------	----------------------------	-------------------------------	--------------------------------

10. Para el futuro quiero clases por Skype más / menos

Clases para aumentar mi vocabulario	Clases para mejorar mi gramática	Clases escritas principalmente	Clases habladas principalmente	Clase hablada y escrita en el mismo porcentaje
-------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

11. La personalidad de los maestros influye cuando estoy aprendiendo español:

Mucho en mi motivación y progreso	Poco en mi motivación y progreso	Influye más o menos en mi motivación y progreso	Un poco en mi motivación y progreso	No influye nada en mi motivación y progreso
-----------------------------------	----------------------------------	---	-------------------------------------	---

12. Durante los días en los que no tengo clases por Skype, yo:

No estudio el idioma	Estudio una hora el idioma	Estudio dos horas el idioma	Estudio tres horas el idioma	Estudio cuatro o más horas
----------------------	----------------------------	-----------------------------	------------------------------	----------------------------

13. Cuando la tecnología falla y afecta mis clases por Skype, yo:

Cancelo y continúo en otro día la clase	Espero y continúo	Uso otra forma para continuar con la clase	Pido reposición de la clase	Estudio por mi cuenta
---	-------------------	--	-----------------------------	-----------------------

14. Yo sí recomiendo las clases por Skype para personas que:

No saben nada del idioma	Saben un poco del idioma	Saben escribir el idioma	Saben hablar el idioma	Saben hablar y escribir el idioma
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------------

15. No voy a continuar con más clases por Skype si:

No avanzo en el idioma	No tengo tiempo	No tengo dinero	No entiendo los temas de la clase	Encuentro un sistema para aprender más
------------------------	-----------------	-----------------	-----------------------------------	--

Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.

16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera difícil de empezar	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase es:

Muy poco	Poco	Suficiente	Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	-------------	-----------

18. Cuando escribo por Skype, me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas más	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	-----------	---------------------

19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
------------------------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------------

20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar	Estoy motivado
------------------	--------------------	------------------	-----------------------------	----------------

			con confianza	
--	--	--	---------------	--

21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Difíciles de entender	No me ayuda
-----------	---------------	----------------------	-----------------------	-------------

22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi maestra y yo	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento por escrito.
---------------	------------------	----------	--	---

23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------

## Anexo II

Encuestas de participantes

### **Otro instrumento para la obtención de datos, la encuesta**

Cada uno de los participantes recibió una encuesta, las cuales están en el anexo I. En los siguientes segmentos se expresan observaciones relativas a sus respuestas. Además, se insertó la serie de respuestas que corresponde al proceso de escritura espontánea vía Skype, por su valor en esta investigación.

### **Participante C. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.**

Basándose en las respuestas marcadas en rojo en esta encuesta, es vital aclarar que la contestó antes de comenzar las actividades de escritura espontánea. Así sucedió con los seis participantes para documentar la importancia del proceso de producción escrita en su experiencia en esta modalidad de clases. Esto aporta algunos puntos a favor de la conveniencia, no en todos los casos, de implementar esta actividad de producción escrita espontánea en los estudiantes. Un requisito valioso era que el estudiante contara con un poco de experiencia con la lengua meta para que aceptara y lograra escribir en el *chat*, con el menor índice de presión, dada la premura con la que deberían producir.

Para la primera participante, la opción de escribir de manera inmediata le va bien porque la ha probado. Acepta que media clase, treinta minutos, son pertinentes. Subraya que, en su caso, estudiar previamente y trabajar con los tiempos verbales es lo que debe mejorar. La intervención de la maestra es útil, pero debe venir después de que ella haga su esfuerzo. Como último comentario conectado a la investigación presente, eligió escribir por párrafos y que, si la parte de escritura no estuviera en su clase, la sentiría incompleta. Este comentario responde a los objetivos de aprendizaje que ella tiene, pues ella quiere desarrollar su habilidad en la producción escrita del español como lengua extranjera.

### **Encuesta 1. Participante C. Respuestas sobre el proceso de escritura**

Nota: se utiliza la letra de los participantes antes de los reactivos para identificar la información de cada uno de ellos.

C16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera difícil de empezar	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

C17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase, es:

Muy poco	Poco	Suficiente		Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	--	-------------	-----------

C18. Cuando escribo por Skype me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas mías	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	------------	---------------------

C19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
------------------------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------------

C20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar con confianza	Estoy motivado
------------------	--------------------	------------------	---	----------------

C21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Difíciles de entender	No me ayuda
-----------	---------------	----------------------	-----------------------	-------------

C22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento
---------------	------------------	----------	---------------------------	--

			maestra y yo	por escrito.
--	--	--	--------------	--------------

C23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------

### **Participante D. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.**

En la encuesta aplicada a esta participante, se observa que ella tuvo inconvenientes para enviar las respuestas en el formato original. Sin embargo, no hay pérdida de información. Esto da cuenta de las diferencias entre los participantes por sus edades. La participante anterior está entre los 20 y 30 años; La que cambió el formato está tiene más de cincuenta y un años.

En la observación de sus respuestas, para ella igualmente conveniente que la clase por Skype inicie con la escritura y le parece buen tiempo que sea media hora. Para ella, las carencias son el vocabulario y los tiempos verbales como prioridades. Siente apoyo en la docente investigadora para sus problemas con la lengua meta y en la solicitud de correcciones al respecto. Ella prefiere que la escritura involucre un formato de conversación; por eso, más oraciones o párrafos más cortos. Finalmente destaca que sentiría que la clase no está completa sin la escritura espontánea.

### **Encuesta 2. Participante D. Respuestas sobre el proceso de escritura**

Respuestas de la participante D. Se respetó el formato en el que las envió.

D16: Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar.

D17: El tiempo dedicado a la parte escrita la mitad de la clase es: Buen tiempo.

D18: Cuando escribo por Skype me falta: Vocabulario y tiempos verbales.

D19: Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype: Le pido ayudar a mi maestra.

D20: Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Una ayuda.

D21: Los escritos por Skype son: una ayuda

D22: En los escritos por Skype prefiero usar: Una conversación entre mi maestra y yo.

D23: Si la clase no contiene la parte escrita para mi esta: Incompleta.

### **Participante K. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.**

A continuación, la participante K manifiesta que sí reconoce en la escritura una manera conveniente para comenzar con una clase por Skype, pero treinta minutos le parecen demasiado, aunque sí la considera una ayuda y prefiere esta práctica en ideas conectadas. Para ella, la carencia central es el vocabulario. En su caso, para recibir correcciones prefiere hablar y reconoce la importancia de ese proceso. Al final, ella valora más tener una clase orientada en la producción escrita.

### **Encuesta 3. Participante K. Respuestas sobre el proceso de escritura**

K16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera difícil de empezar	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

K17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase, es:

Muy poco	Poco	Suficiente	Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	-------------	-----------

K18. Cuando escribo por Skype me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas más	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	-----------	---------------------

K19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
------------------------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------------

K20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar con confianza	Estoy motivado
------------------	--------------------	------------------	---	----------------

K21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Dificiles de entender	No me ayuda
-----------	---------------	----------------------	-----------------------	-------------

K22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi maestra y yo	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento por escrito.
---------------	------------------	----------	--	---

K23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------

### **Participante R. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.**

En la selección de respuestas para el participante R, de manera general, se puede observar una aceptación del formato de escritura espontánea. Las respuestas enfatizan su experiencia productiva, misma que ha motivado su permanencia en este tipo de clases. Sin embargo, sí aclara que la sección hablada es importante también para el desarrollo de las habilidades en la lengua meta.

### **Encuesta 4. Participante R. Respuestas sobre el proceso de escritura**

R16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	---------------	------------------------------	--	--

	difícil de empezar			
--	-----------------------	--	--	--

R17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase, es:

Muy poco	Poco	Suficiente	Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	-------------	-----------

R18. Cuando escribo por Skype me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas más	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	-----------	---------------------

R19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
---------------------------	-------------------------------	-------------------	--------------------	---------------------------

R20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar con confianza	Estoy motivado
---------------------	-----------------------	---------------------	--	-------------------

R21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Difíciles de entender	No me ayuda
--------------	------------------	----------------------	-----------------------	-------------

R22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi maestra y yo	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento por escrito.
------------------	---------------------	----------	---	---

R23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------

**Participante S. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por**

**Skype.**

**Encuesta 5. Participante S. Respuestas sobre el proceso de escritura**

16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera difícil de empezar	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase, es:

Muy poco	Poco	Suficiente	Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	-------------	-----------

18. Cuando escribo por Skype me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas mías	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	------------	---------------------

19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
------------------------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------------

20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar con confianza	Estoy motivado
------------------	--------------------	------------------	---	----------------

21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Difíciles de entender	No me ayuda
-----------	---------------	----------------------	-----------------------	-------------

22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi maestra y yo	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento por escrito.
---------------	------------------	----------	--	---

23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------

**Participante W. Información sobre el proceso de escritura durante las clases por Skype.**

Se presenta ahora el caso del participante W. Encuentra que la escritura espontánea es una forma agradable para iniciar su clase y le parece suficiente que se escriba por media hora, Reconoce que le falta vocabulario principalmente. Para recibir ayuda en el manejo de la lengua meta, primero lo intenta y posteriormente, permite que la docente investigadora intervenga. Así, el participante destaca que se genera más confianza si recibe correcciones. Sí ve la escritura espontánea como una ayuda y prefiere trabajar por párrafos. El participante eligió la respuesta “incompleta” para decir que es importante que haya una sección para la producción escrita en su proceso de aprendizaje del español vía Skype.

**Encuesta 6. Participante W. Respuestas sobre el proceso de escritura**

W16. Cuando empiezo mi clase por Skype por escrito:

Es una manera conveniente de empezar	Es una manera difícil de empezar	Es una manera muy demandante	Es una manera muy agradable de empezar	Es una manera poco recomendable para empezar
--------------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--	--

W17. El tiempo dedicado a la parte escrita, la mitad de la clase, es:

Muy poco	Poco	Suficiente	Buen tiempo	Demasiado
----------	------	------------	-------------	-----------

W18. Cuando escribo por Skype me falta:

Vocabulario	Estudiar previamente	Tiempos verbales	Ideas más	Ideas de mi maestra
-------------	----------------------	------------------	-----------	---------------------

W19. Cuando tengo problemas en la parte escrita por Skype:

Intento y espero ayuda	Le pido ayuda a mi maestra	Cambio el tema	Prefiero hablar	Uso apoyo del internet
------------------------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------------

W20. Si recibo correcciones de mi maestra inmediatamente para mis escritos por Skype:

Estoy preocupado	Es una distracción	Es bueno para mí	Es necesario para continuar con confianza	Estoy motivado
------------------	--------------------	------------------	---	----------------

W21. Los escritos por Skype son:

Una ayuda	Una confusión	Una forma de repasar	Dificiles de entender	No es ayuda
-----------	---------------	----------------------	-----------------------	-------------

W22. En los escritos por Skype prefiero usar:

Ideas simples	Ideas conectadas	Párrafos	Una conversación entre mi maestra y yo	Un texto largo de mi maestra y yo lo comento por escrito.
---------------	------------------	----------	--	---

W23. Si la clase no contiene la parte escrita, para mí está:

Incompleta	más fácil	excelente	mal	terrible
------------	-----------	-----------	-----	----------