

El vínculo con la escritura de docentes en formación en la Licenciatura en Lenguas
Extranjeras de la Universidad del Valle

Carol Michelle Gamboa Ibarguen

Dayhanna Hernández Ramírez



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje
Santiago de Cali
2023

El vínculo con la escritura de docentes en formación en la Licenciatura en Lenguas
Extranjeras de la Universidad del Valle

Carol Michelle Gamboa Ibarguen

Dayhanna Hernandez Ramirez

Dirigido por:

Omaira Vergara Luján

Trabajo presentado como requisito para optar al título de:

Licenciada en Lenguas Extranjeras



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje
Santiago de Cali
2023

AGRADECIMIENTOS

En el camino hacia la vida profesional queremos expresar nuestra gratitud a las personas que hicieron posible transitar este proceso: a la Universidad del Valle por su formación académica y por formarnos como profesionales íntegras. Extendemos nuestra gratitud a todos los docentes que con su amor por la enseñanza y paciencia nos compartieron sus conocimientos para poder enfrentarnos al mundo educativo con el mismo amor y empeño.

A nuestra directora de trabajo de grado, Omaira Vergara, por ser un pilar y guía en nuestra investigación y experiencia docente, por su acompañamiento fundamental durante este año, admiramos sus aportes en la formación docente, su paciencia y amor por la enseñanza, también su fuerza para seguir adelante a pesar de las adversidades.

Ahora, de manera personal, yo Carol Gamboa doy un profundo agradecimiento a mi familia, en especial a mi madre y mis hermanos, quienes me han apoyado incondicionalmente y conocen mi lucha para poder seguir adelante y cumplir mis metas paso a paso, también un enorme gracias a mis amigas que me regaló la Universidad, porque con el tiempo se comprende que la amistad también hace parte de los grandes logros. A todos, gracias por darme la confianza y los ánimos para saber que siempre puedo.

Yo, Dayhanna Hernández, agradezco inmensamente a mi familia, quienes me han brindado su apoyo y amor incondicional. En especial, a mis fieles compañeras peluditas y a mi futura sobrina, que con su compañía e ilusión me han dado fuerzas para siempre seguir adelante sin importar los obstáculos. Por último, a Dios, por ser un pilar inquebrantable en cada etapa de mi vida. A todos, eternamente gracias.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	
Introducción	1
Problemática	3
Justificación	4
Objetivos	6
Antecedentes	7
Metacognición para promover autonomía	8
Metacognición con diarios reflexivos	16
Marco teórico	23
Diarios en el aprendizaje	23
Escritura y metacognición	25
Vínculo con la escritura	26
La dimensión conceptual	27
La dimensión axiológica	28
La dimensión afectiva	28
La dimensión praxiológica	29
Metodología	30
Enfoque metodológico	30
Corpus	31
Análisis de contenido	32
Procedimiento metodológico	32
Descripción del corpus	32
Preparación de los datos	34
Proceso de organización de los datos	35
Categorización	35
Análisis y resultados	36
Dimensión conceptual	37
Dimensión axiológica	39
Dimensión afectiva	42

Conclusiones	46
Reflexión	49
Referencias	50
Anexos	55
Anexo 1: Formato de transcripción.	55

Resumen

En el proceso de formación para la docencia en lenguas extranjeras existen diversas estrategias de aprendizaje que ayudan con el desarrollo de habilidades. En este trabajo nos enfocamos en el uso de diarios de aprendizaje teniendo como objetivos el desarrollo de la relación de los estudiantes con la escritura. Para esto usamos la metodología cualitativa que nos permitió hacer el análisis de contenido de los diarios. Como resultado se obtuvo que la relación con la escritura depende de distintas variables, en este caso las más destacadas son la lengua en la que se escribe, el tipo de texto que se desarrolla y el contexto en el que se emplea la escritura. La fuerza y la apropiación del vínculo cambian de manera marcada del contexto académico a otros contextos de la vida de los estudiantes. Es importante destacar que algunas percepciones, expresadas al inicio del semestre, cambiaron a lo largo del proceso de escritura del diario, evidenciando así la influencia de los procesos reflexivos, críticos y autoevaluativo en el vínculo de los individuos con el escrito.

Palabras clave: *Vínculo con la escritura, escritura en LE, diarios de aprendizaje, metacognición.*

Abstract

In the foreign language teaching training process, there are various learning strategies that aid in skill development. In this study, our focus is on the use of learning journals with the objective of enhancing students' relationship with writing. We employed a qualitative methodology that allowed us to conduct a content analysis of the journals. The results indicated that the relationship with writing depends on various variables, with language of writing, type of text, and context of writing being the most prominent in this case. The strength and appropriation of the connection significantly shift from the academic context to other aspects of students' lives. It is important to note that some perceptions expressed at the beginning of the semester underwent changes throughout the journal writing process, highlighting the influence of reflective, critical, and self-evaluative processes on individuals' connection with written expression.

Keywords : *Relationship with writing, writing in a foreign language, learning journals, metacognition.*

Introducción

La relación con la escritura adquiere una importancia fundamental en el proceso de aprendizaje de un idioma, especialmente en un entorno académico de educación superior. En el aprendizaje de una lengua, además de ser un contenido, la escritura es una competencia y una herramienta para el aprendizaje en general. Al plasmar el pensamiento en el papel, los estudiantes ponen en acción su dominio gramatical y léxico al mismo tiempo con la diversidad de las estructuras discursivas y las funciones pragmáticas. La práctica constante de escribir no solo mejora la destreza lingüística, sino que también profundiza la comprensión cultural y la capacidad de expresar ideas de manera coherente y persuasiva, elementos esenciales para el éxito en un contexto de educación superior.

Nuestra experiencia personal como aprendices de lenguas extranjeras nos llevó a explorar diversas estrategias pedagógicas a lo largo del programa de formación, entre las cuales destacamos el uso del diario y de fichas de escritura como herramientas metacognitivas en algunos de los cursos que tomamos. Estas herramientas fomentaron la adquisición de vocabulario, el desarrollo de habilidades del lenguaje y contribuyeron de manera notable al desarrollo del pensamiento crítico mediante la reflexión escrita. La experiencia nos mostró que el diario podía ser una herramienta eficaz en la adquisición de la lengua y en el desarrollo de estrategias metacognitivas. Esta constatación determinó nuestro interés por indagar sobre el vínculo con la escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras dentro y fuera del aula.

El trabajo que presentamos aquí consiste en un análisis de contenido de diarios de escritura escritos por estudiantes de séptimo semestre del Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Valle. En los diarios, los estudiantes exploran su vínculo con la escritura a partir de preguntas dadas por la docente durante la materia Composición escrita en francés VII. El contenido se expone en el orden establecido en el Reglamento de Trabajo de grado para este tipo de trabajos: en primer lugar, se encuentra la problemática que contiene la justificación y los objetivos. En segundo lugar, se encuentra la revisión de antecedentes, estos están presentados en dos grupos según sean trabajos relacionados con metacognición y desarrollo de la autonomía o metacognición y diarios de reflexión, los subtemas que resultaron de los trabajos revisados. El marco teórico, en tercer lugar, está construido sobre los conceptos de diario de aprendizaje, escritura relacionada con metacognición y el vínculo con la escritura y sus diferentes dimensiones, propuesto por Barré De-Miniac (2015). En cuarto lugar, presentamos la metodología que comprende el enfoque y los procedimientos metodológicos utilizados, antes de dar paso al apartado de análisis y resultados. Finalmente aparecen las conclusiones, las referencias y los anexos.

Problemática

El desarrollo de las habilidades comunicativas es una prioridad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para el logro de este propósito, el rol del docente es el de ser un mediador entre las lenguas-culturas objeto de aprendizaje y los estudiantes. Sin embargo, este rol no garantiza procesos lineales ni dominio de las habilidades de manera equitativa por parte de los estudiantes. La metacognición se hace entonces necesaria para que los estudiantes puedan asumir la responsabilidad del aprendizaje.

La preocupación constante en el ámbito educativo sobre la poca autorregulación de aprendizaje que tienen los estudiantes en su proceso de adquisición de una segunda lengua genera interés entre los docentes en su rol de investigadores. Con frecuencia, el objetivo común de los estudios sobre el tema se centra en lograr que los estudiantes tengan una participación activa en sus procesos de aprendizaje y procesos más eficientes en términos de competencias y de conocimientos.

La reflexión escrita es una estrategia metacognitiva que permite la introspección del estudiante, además de conducir a un aprendizaje consciente, así lo mencionan autores como Serra & Metcalfe (2009); Carlino, P. (2005); Cassany, (1993). En la práctica de la escritura reflexiva, el estudiante evalúa y monitorea su proceso llegando a desarrollar autonomía, al ser consciente de la interiorización de sus conocimientos, y a mejorar aspectos de sus habilidades.

Durante nuestra formación como licenciadas, tuvimos algunas experiencias con los *journals* o diarios de aprendizaje. Estas son herramientas que ayudaron a la adquisición de vocabulario, a reconocer la sintaxis y a mejorar la producción escrita, mientras la tarea central consistía en reflexionar sobre el aprendizaje. Por la importancia que le reconocemos a la

escritura y a la metacognición en el aprendizaje de lenguas, nos propusimos indagar sobre la utilidad del diario de reflexión en el reconocimiento y la construcción del vínculo con la escritura de estudiantes de lenguas extranjeras, utilizando para ello diarios de reflexión propuestos y escritos en un curso de francés del séptimo semestre de la Licenciatura en lenguas extranjeras.

De acuerdo con lo anterior, dos interrogantes principales guían la construcción y el desarrollo de la propuesta: ¿Qué características tiene el vínculo con la escritura de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en lenguas extranjeras? y ¿Cuál es el aporte del diario al vínculo con la escritura de los estudiantes?

Justificación

Las experiencias propias y de investigaciones consultadas nos muestran el impacto del diario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el docente, el uso de diarios por parte de los estudiantes le permite promover el desarrollo de las habilidades de comunicación y la capacidad crítica y reflexiva. Para el estudiante, el uso de diarios sirve para desarrollar la competencia escritural y al mismo tiempo incrementar su vocabulario y producción oral, ya que los diarios no solamente se limitan a la escritura, estos pueden ser objeto de comunicación oral por medio de discusiones sobre las reflexiones hechas.

Aunque en nuestra licenciatura el uso de diarios tiene una larga trayectoria, esta está poco documentada en publicaciones y, en todo caso, no encontramos ninguna reciente que explore la relación de los estudiantes con la escritura. Dado que este fenómeno social es dinámico, consideramos pertinente el estudio que proponemos, pues permitirá conocer las características de

la relación con la escritura de un grupo de futuros docentes en un momento determinado de su formación.

Los estudios previos en el contexto de nuestro programa de licenciatura que dan cuenta del vínculo con la escritura de estudiantes y de docentes son los siguientes: En primer lugar tenemos el estudio etnográfico sobre las prácticas de enseñanza de la escritura universitaria donde Vergara (2016) indaga sobre la relación con la escritura por parte de los profesores y de los estudiantes, en general, y la relación con la enseñanza y aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras, de manera más particular. Los datos se obtuvieron a través de encuestas, entrevistas y observaciones de clase. En segundo lugar, Vergara & López (2021) indagan sobre la didáctica de la escritura en el programa de formación con el objetivo de caracterizar las prácticas de enseñanza de la escritura en lengua extranjera en los primeros semestres de la licenciatura. La recolección y análisis de datos de esta investigación se logró con un grupo de 4 docentes de inglés y de francés, observaciones no participantes en los cursos y entrevista semiestructurada. El trabajo logra sistematizar la dinámica de enseñanza de escritura de los docentes participantes teniendo en cuenta las consignas, la asignación de tema, el tiempo asignado para la tarea y la entrega, aspectos que caracterizan todas las tareas de escritura.

Así, los trabajos que en nuestro contexto han abordado el concepto de vínculo con la escritura no han utilizado el diario en lengua extranjera como instrumento de recolección de datos o como corpus para el análisis. Siendo el diario un instrumento-estrategia de reflexión sobre la escritura y reconociendo su utilidad para la reflexión y la metacognición, consideramos que nuestra aproximación es novedosa pues aún no ha sido explorada en nuestro contexto.

Confiamos plenamente en que, como futuras licenciadas, los fundamentos de investigación en el aula provistos en nuestra Licenciatura nos habilitan para explorar diferentes fenómenos de manera sistemática y analizar los resultados con miras a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos sean confiados, así como para dar cuenta del avance en las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes.

Objetivos

Partiendo de los interrogantes a los que llegamos al final del apartado Problemática, se proponen dos objetivos que consideramos del mismo nivel para el presente trabajo:

1. Caracterizar el vínculo con la escritura de estudiantes en el séptimo semestre de la Licenciatura en lenguas extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés, Universidad del Valle.
2. Identificar el aporte de la escritura del diario en lengua extranjera al reconocimiento y construcción del vínculo con la escritura.

Aunque para alcanzar cada uno de estos objetivos serán necesarias aproximaciones desde diferentes conceptos, optamos por un abordaje exploratorio por medio del análisis de contenido y sin objetivos específicos predefinidos.

Antecedentes

En el siguiente apartado se presenta una selección de investigaciones ligadas al uso de la escritura reflexiva como herramienta metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las investigaciones revisadas se escogieron con el criterio de ser trabajos relacionados con el uso de diarios y la escritura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En un documento en Excel titulado Base de datos bibliográficos se fueron categorizando estos trabajos recopilados de las siguientes revistas de lenguaje: Ikala, How, Lenguaje y Revista Educación. Asimismo, en el documento Excel se separaron en columnas con las categorías de título, nombre de autor(es), año de publicación, resumen o síntesis, palabras claves, objetivo general y objetivos específicos, metodología, resultados, citación en normas APA y, por último, el tipo de documento al que pertenecía la investigación, es decir, si era revista, artículo, tesis, monografía, blog, entre otros.

Con este procedimiento, seleccionamos inicialmente 25 investigaciones. Después de extraer los metadatos y de revisar los resúmenes en la base de Excel, se establecieron como criterios mantener los trabajos publicados a partir del año 2015, explícitamente relacionados con metacognición o con diarios reflexivos. Con estos nuevos criterios seleccionamos las siguientes 10 investigaciones: Herrera, Cuesta Melo & Lucero Zambrano (2022); Agudelo-Correa (2020) ; Salgado Ramírez, García Mendoza, & Méndez-Cadena (2019); Valenzuela (2018); Alvarez-Ayure, Barón-Peña & Martínez Orjuela (2018); Frances Litzler & Bakieva (2017); Briesmaster & Etchegaray (2017); Villalobos (2017); Diaz (2015); y Trujillo Becerra, Álvarez Ayure, Zamudio Ordoñez, & Morales Bohórquez (2015). Dividimos en dos secciones este apartado de acuerdo con la orientación de los trabajos: metacognición para promover la autonomía y uso de diarios para promover la metacognición.

Metacognición para promover autonomía

De los diez trabajos seleccionados, los cinco siguientes corresponden a esta orientación: Herrera, L., Cuesta Melo, C. H., Lucero Zambrano, M. A. (2022), Agudelo-Correa, Y. (2020); Alvarez-Ayure et al. (2018); Valenzuela, Ángel A. (2018) y Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Algunas de las estrategias en las que estas investigaciones convergen son: planeación, monitoreo y evaluación.

En primer lugar, está la investigación de Herrera, L., Cuesta Melo, C. H., & Lucero Zambrano, M. A. (2022). Esta tuvo como objetivo principal determinar cómo la autoevaluación influye en el proceso de aprendizaje de una lengua en un grupo de estudiantes entre los 16 y 21 años del programa de licenciatura en inglés reflexionando en diarios y grupos focales de discusión. La metodología de la investigación sigue las condiciones de un estudio de caso en las que se analizan las reflexiones y discusiones presentadas en los grupos focales sobre la percepción de la autoevaluación.

De acuerdo con la información recogida con las estrategias mencionadas, los estudiantes perciben la autoevaluación como una actividad en la que el docente tiene el voto final al darle un sentido numérico en vez de reflexivo; al ver la autoevaluación más allá de un puntaje, los estudiantes pueden fomentar sus cualidades individuales al autorregular su aprendizaje, ya que desarrollan autoconciencia, mejoran habilidades críticas y son capaces de encontrar soluciones y superar sus dificultades.

Por otro lado, entre las desventajas de la autoevaluación, en los diarios y grupos de discusión los estudiantes mencionaron que al no reconocer su desempeño real les imposibilita

identificar los aspectos a mejorar ya que no pueden juzgar su nivel de aprendizaje sin tener una autoevaluación orientada. Durante esta intervención el uso de la lengua materna ayudó a que los estudiantes se sintieran más cómodos al realizar la autoevaluación. Por último, los estudiantes destacan este procedimiento de autoevaluación ya que les permite tener conciencia y apropiarse de su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la investigación de Agudelo-Correa, Y. (2020) tuvo como propósito analizar los efectos de la implementación de diferentes estrategias metacognitivas en el proceso de escritura usando el modelo *cognitive academic language learning approach* -CALLA de planeación, monitoreo y evaluación propuesto por O'Malley y Chamot (1990). El enfoque fue una investigación-acción aplicada a 25 estudiantes entre los 17 y 24 años matriculados en el segundo semestre del programa de lenguas modernas. Se realizaron entrevistas y encuestas a los estudiantes, también el docente, en su rol de investigador, hizo uso de un diario reflexivo sobre las cosas que ocurrían en el aula. Posteriormente, los datos recolectados hicieron parte de la triangulación que proporcionó cinco categorías: fluidez, vocabulario, precisión, contenido y mecanismo.

En la metodología usaron la propuesta de Kemmis et al (2014) que se divide en etapa de planificación, acción, observación y reflexión. Se planearon seis sesiones en las que se aplicaron 9 estrategias metacognitivas divididas en fases de tres e implementadas en dos planes de clase, lo anterior teniendo en cuenta promover la conciencia en el uso de estrategias metacognitivas por medio de cuatro etapas: a) preparación, b) presentación, c) práctica y, d) evaluación. En las sesiones se aplicaron las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (1990). En la primera sesión de dos horas las estrategias fueron visión general y vinculación con material ya conocido

(planeación); organización con hoja de repaso (monitoreo) y, por último, lista de control y autoevaluación (evaluación).

En las lecciones tres y cuatro se usaron las estrategias de establecer objetivos (planeación), usar organizadores gráficos (monitoreo) y revisión entre pares (evaluación). La actividad de escritura desarrollada era construir un párrafo comparando su vida como estudiantes a los 14 años con la vida como estudiante de pregrado. Con el uso de estas estrategias los estudiantes pudieron confirmar que al fijarse objetivos y tener una lluvia de ideas sobre el tema que van a tratar pueden direccionar su proceso de escritura, además que la revisión entre pares enriquece su proceso de aprendizaje ya que genera conciencia en la escritura correcta de la estructura gramatical en las oraciones. Para las lecciones cinco y seis las estrategias usadas fueron autocuestionamiento (planeación), esquemas de marca (monitoreo) y auto corrección-evaluación (evaluación) con el propósito de redactar un párrafo de causa y otro de efecto. El uso de estas estrategias permitió la elaboración de párrafos completos con oraciones bien estructuradas, uso de ejemplos y conectores.

Los resultados de esta investigación muestran que durante las fases dos y tres (entre las sesiones tres, cuatro, cinco y seis) las estrategias ayudaron a mejorar en la fluidez, contenido, vocabulario, mecánica y precisión. La fluidez mostró mejoría en la conexión de ideas haciendo uso de conectores, las estrategias útiles en estas fases fueron fijar objetivos y autocuestionarse.

La precisión mejoró en los aspectos de conciencia gramatical, el uso de artículos y preposiciones, las estrategias ideales fueron revisión entre pares y autocorrección, esto ayudó a que los estudiantes también pudieran comparar su redacción. El contenido se mejoró por medio de los organizadores gráficos, hojas de repaso y autocuestionamiento permitiendo tener claridad

en las ideas principales que fueron desarrolladas en los párrafos. En relación con el vocabulario, la vinculación de material conocido con el párrafo a desarrollar permitió construir vocabulario para la redacción, igualmente la corrección entre pares y las conferencias enriquecieron la adquisición de vocabulario y promovieron la autonomía dependiendo más de sus compañeros que del docente. Por último, la mecánica en la escritura presentó mejoría en el uso de los signos de puntuación, reglas ortográficas y promover la autoconfianza y autoaprendizaje ya que no se sentían en un entorno amenazante debido a ser evaluadores entre ellos mismos.

De manera general, en la investigación resaltan la importancia de introducir estas estrategias en las aulas de clase dentro del plan de estudios y la planificación de las lecciones, ya que permite que los estudiantes anticipen dificultades y piensen en maneras de resolverlas, también obtienen más confianza, autonomía y automotivación.

En la tercera investigación, Alvarez-Ayure C. P., Barón-Peña, C., & Martínez Orjuela, M. L.(2018), plantearon como objetivos identificar cómo los estudiantes utilizan el vocabulario y las estrategias metacognitivas para realizar una tarea de aprendizaje de vocabulario, además de determinar el efecto de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Los participantes fueron estudiantes de dos escuelas públicas, una ubicada en Bogotá y otra ubicada en Ibagué. Los estudiantes estaban en octavo y compartían características lingüísticas similares y un nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Se trabajó haciendo uso de una herramienta pedagógica llamada WebQuest titulada The World in Our Hands haciendo uso de un conjunto de actividades orientadas a la investigación y utilizando una adaptación del enfoque cognitivo CALLA donde el estudiante participa activamente de las etapas de preparación,

presentación, práctica, evaluación y expansión, con el propósito de desarrollar las estrategias y obtener vocabulario en el contexto específico, en este caso sobre *Land Pollution*.

En relación con las etapas de desarrollo, en primer lugar, se hizo una aproximación a la plataforma para que los estudiantes se familiarizaran con las actividades individuales y grupales, además de recalcar el trabajo asincrónico que permite la plataforma. Luego, se realizó como actividad introductoria una activación de conocimientos previos y, a su vez, se les pidió a los estudiantes completar una columna en la que se fijaran objetivos y la manera en la que podrían alcanzarlos. Estos objetivos se fijaron haciendo uso del cuadro KWLH (Know, want to know, learned, how to learn more) de Mooney (1990).

En la tarea, los estudiantes realizaron una muestra visual explicando cómo reducir y evitar la contaminación de suelos. Esto permitió que los estudiantes dejaran en evidencia el vocabulario que habían adquirido durante la explicación del tema. Se realizó una autoevaluación para reflexionar sobre la estrategia de metacognición aplicada, en este caso, hacer uso del vocabulario aprendido previamente. La estrategia de relación fue importante para adquisición del vocabulario ya que los estudiantes aprendieron las palabras conectándolas con un dibujo, un sinónimo, frase o definición.

Después de la intervención en estrategias, los estudiantes realizaron una autoevaluación de su rendimiento al usar la WebQuest, al mismo tiempo se les pidió escribir en sus diarios de aprendizaje una conclusión de lo aprendido sobre la contaminación del suelo, desarrollar más sus mapas mentales; completar las últimas columnas del cuadro de KWLH y, por último, realizaron una entrevista semiestructurada. Los resultados de la investigación indican que la aplicación de esta herramienta permite hacer uso de estrategias metacognitivas que permiten que el estudiante

planifique, monitoree y evalúe su proceso de aprendizaje de manera individual o colaborativa, también permite el uso de esta herramienta dentro y fuera del aula. Además, se indica que el uso de las estrategias puede influir en los factores de creencias, compromiso y actitudes hacia el aprendizaje de vocabulario.

El siguiente trabajo es el de Valenzuela, Ángel A. (2018), quienes presentan en su artículo la revisión y síntesis del desarrollo en las investigaciones relacionadas con procesos de metacognición en la escritura y lectura académica. Para hacer este análisis se tomaron 46 documentos que fueron divididos en los siguientes criterios: 1) la relación de la metacognición y los procesos de lectura o escritura, 2) y la aplicación de estos en un contexto de educación superior.

La síntesis de las investigaciones se divide de la siguiente manera: a) metacognición y lectura académica; b) metacognición y escritura académica, y, por último, c) metacognición y estudios de lectura y escritura académica. En el análisis de metacognición y lectura académica se encuentra dentro de algunas investigaciones la pertinencia de los procesos y la evaluación de las estrategias de monitoreo, por lo tanto tienen como eje los juicios de aprendizaje (JOL) que por medio de estimaciones miden el rendimiento en el aprendizaje de manera positiva o negativa, mientras que las predicciones de rendimiento (POP) hacen que el aprendiz haga una estimación de cómo sería su rendimiento en una tarea específica, teniendo como propósito evaluar la comprensión y la capacidad de poder realizar actividades futuras sobre el tema. Dentro de esta línea del análisis de la lectura y metacognición, algunos autores mantienen la hipótesis de que el formato en el que se realiza la lectura puede condicionar el bajo rendimiento, ya que el formato

de pantalla interviene en el proceso de monitoreo y regulación comparado al formato papel que permite un enfoque más profundo en la tarea.

Otra temática vista como monitoreo cognitivo dentro del análisis desde esta perspectiva, es el uso de estrategias como resaltado, marcaciones u organizadores gráficos para el aprendizaje, ya que esto ayuda con la memorización, comprensión y organización de información. Sin embargo, estas estrategias no funcionan por sí solas, es pertinente hacer una relectura del documento para interiorizar la información.

Desde el análisis de metacognición y escritura académica también se evidencia que hay diferentes focos. Primero, ver el rol de la metacognición como mejoramiento cualitativo de la escritura. En esta parte los borradores antes del escrito final son vistos como una manera de monitoreo y control del proceso cognitivo. El segundo foco dentro de estas investigaciones va relacionado con la escritura de diferentes tipos de texto.

Por último, se encuentra la combinación entre la lectura y la escritura junto a la aplicación de estrategias metacognitivas, el uso de estas actividades juntas se ve reflejado en propuestas pedagógicas como intervenciones o revisiones bibliográficas. En las conclusiones se resalta la metacognición como un aliado de los procesos cognitivos enfocados en la lectura y la escritura en el mundo académico y profesional. Es así como se debe tener en cuenta una interiorización por parte de los estudiantes en relación con el uso de las estrategias, y por parte del docente en las prácticas pedagógicas de estas estrategias. Los autores de este análisis de investigaciones invitan a indagar sobre cómo se reflejan estas estrategias en lectores principiantes dentro de los contextos académicos versus los lectores con más experiencia en el

ámbito académico y también a la metacognición desde un dominio general dentro de un dominio en específico.

En la última investigación de este apartado, Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017) indagan sobre el impacto de la intervención de escritura basada en la metacognición L2 en el rendimiento de coherencia y cohesión en la escritura de los alumnos de grado 8°. Sus preguntas de investigación se centran primero, en definir los procesos de escritura empleados por los alumnos de 8° grado antes y después de la intervención basada en metacognición, así como también en los resultados de su rendimiento en relación con la coherencia y la cohesión antes y después de la intervención basada en la metacognición.

El proceso de intervención en esta investigación se dio con un grupo experimental que debía presentar un escrito semanal teniendo en cuenta la temática vista, en este caso sobre cultura y tradiciones tomando el currículo sugerido de Chile como soporte y teniendo en cuenta que el nivel de la lengua requerido era A2 de acuerdo con el MCER.

Los estudiantes debían realizar una tarea de escritura tomando en cuenta la propuesta de Flower & Hayes (1981) basada en tres etapas, la primera es la planificación donde se presentan las acciones previas a la escritura (pre-writing), luego sigue la etapa de monitoreo (while-writing) donde el estudiante realiza borradores y está constantemente modificando el texto, por último, la etapa de evaluación (post-writing) consiste en la lectura del producto teniendo en cuenta la coherencia y cohesión del texto, en esta etapa los estudiantes reciben feedback del docente, además la posibilidad de ir por todas las etapas nuevamente.

La metodología empleada para la recolección de información fue mixta. En cuanto a lo cualitativo, los investigadores recolectaron información de los procesos metacognitivos

utilizados por los estudiantes al momento de escribir. La metodología cuantitativa se utilizó para la evaluación de los estudiantes antes de la intervención del uso de estrategias y después del uso de estas. En relación con el tipo de investigación, se hizo uso de investigación-acción para recoger los datos y analizarlos, por otro lado, se hizo una investigación experimental ya que hubo dos grupos observables, al que se le aplicó la propuesta del uso de las estrategias metacognitivas y el grupo que no recibió la propuesta, posteriormente se compararon los resultados obtenidos.

En los resultados de la investigación se evidencia que los estudiantes mejoraron en la escritura con el uso de las estrategias metacognitivas, sin embargo, este proceso es visto de manera mecánica como una transmisión de contenidos lingüísticos a la L2. Los investigadores recomiendan aplicar estrategias que incentiven el uso de la metacognición referente a la escritura y reflexión cuando se produce en la L2, ya que, haciendo uso de las estrategias adecuadas en las intervenciones, pueden convertirse en mejores escritores con una apreciación realista de sus habilidades de pensamiento crítico.

De acuerdo con las investigaciones de este grupo, las estrategias desarrollan en el estudiante una capacidad reflexiva, consciente en la adquisición de conocimientos y de autonomía, siendo esta última uno de los objetivos principales de la instrucción en estrategias metacognitivas. Este tipo de estrategias son generalizables, lo que quiere decir que son adaptables para diferentes aprendizajes y grupos de estudiantes dentro del ámbito educativo.

Metacognición con diarios reflexivos

Dentro del análisis de las investigaciones seleccionadas en la base de datos, se identificó la relación de los diarios reflexivos con el desarrollo de las estrategias metacognitivas. Las

siguientes cinco investigaciones corresponden a este grupo: Díaz, I. (2015); Trujillo, C. L., Álvarez, C. P., Zamudio, M. N. & Morales, G. (2015); Villalobos, J. (2017); Frances Litzler M. y Bakieva M. (2017) y por último, Salgado Ramírez, García Mendoza, & Méndez-Cadena (2019).

En la primera investigación en la que encontramos ambos conceptos, Salgado Ramírez, García Mendoza, & Méndez-Cadena (2019) proponen el diario como recurso de doble beneficio. En primera instancia, ubican el diario como un puente de comunicación directa entre el profesor y el estudiante para que este último, a su vez, desarrolle habilidades de metacognición. Esta investigación se desarrolló con una metodología cualitativa con una población de estudiantes de segundo semestre de maestría en Diseño Estratégico e Innovación y del tercer módulo de la Especialidad en Docencia Universitaria, ambos programas en México. El material estudiado fueron 82 diarios de clase en donde se les pidió a los estudiantes escribir los aprendizajes cognitivos y afectivos que se alcanzaban en cada sesión. Algunas preguntas que les servían de guía eran; ¿qué es lo más significativo de la sesión?, ¿qué no deberías olvidar de la sesión?, ¿cómo pondrías en práctica lo aprendido?, entre otras.

Los resultados demostraron que los estudiantes lograron un proceso de metacognición más eficaz gracias al uso constante del diario que a su vez genera reflexión y un desarrollo de diferentes habilidades. Adicionalmente, esto fue útil para los docentes, ya que a través de los diarios les era más fácil poder identificar modelos que podían seguir para tener un mejor desempeño como cuerpo docente y que al mismo tiempo contribuía a prepararlos a los obstáculos o desafíos que se pueden presentar en la educación superior en el siglo XXI.

En la investigación de Frances y Bakieva M. (2017) se proponía hacer uso de diarios reflexivos para que los estudiantes mejoraran la autonomía en el aprendizaje de la lengua. Para la

investigación se trabajó con 76 estudiantes de Lenguas Modernas y Traducción matriculados en un curso obligatorio de lengua inglesa de primer semestre. El curso contaba con tres objetivos que componían el plan de estudios; estos objetivos buscaban que el estudiante se **auto**comprendiera mejor y que descubriera maneras de aumentar la autonomía en su proceso de aprendizaje. El instructor de la clase explicó que iban a trabajar en una actividad de registro en donde tenían que rellenar una tabla con sus objetivos semanales y actividades diarias que pudieran mejorar el aprendizaje del inglés, esto con la idea de que pudieran descubrir ellos mismos nuevas estrategias o formas de aprender.

Aparte de los registros de actividades diarias, se les dieron dos opciones más a los estudiantes: la primera era escribir un resumen semanal en prosa que debía incluir una descripción de las nuevas estrategias que intentaron hacer durante esa semana, las impresiones sobre las estrategias y sus progresos observados. La segunda opción era que los estudiantes tenían que investigar semanalmente sobre estrategias de aprendizaje en áreas específicas de la lengua extranjera y que presentaran un resumen de la información encontrada junto con hipótesis de si podían o no funcionar en ellos mismos. Sorprendió el reducido número de estudiantes que optaron por escribir un resumen de su trabajo relacionado con el inglés en lugar de rellenar la tabla de registro. Al mismo tiempo, la variedad de razones ofrecidas por el pequeño número de estudiantes que utilizaron la tabla reveló que se sentían obligados (incluso si es de una forma motivadora) a buscar formas diferentes de trabajar con la lengua de forma frecuente. Sin embargo, para el autor estos resultados fueron positivos puesto que podrían ayudar a los estudiantes a aprender la lengua extranjera por sí mismos, ya que están relacionados con las estrategias metacognitivas. Además, incluyó que, aunque a algunos estudiantes no les gustaba hacer registros o monitoreos de su propio aprendizaje ya que lo encuentran tedioso y aburrido,

había otros que les parecía beneficioso ya que se crea una mayor conciencia de las estrategias y mayor autonomía, tal como ellos admitieron “es una buena razón para considerar el uso de algún tipo de registros de aprendizaje en las clases de lenguas extranjeras”.

En la investigación cualitativa realizada por Villalobos, J. (2017) se tuvo como propósito brindarles a los estudiantes la oportunidad de sentir placer en el momento de escribir y desarrollar la escritura a través del uso del diario. Tomó 16 semanas, de enero hasta mayo de 2017 con la participación de 16 estudiantes de pregrado en el curso Español Nivel Intermedio II del Programa de Español de una universidad ubicada en los Estados Unidos. El estudio corresponde a un caso único en el que el investigador se concentró en el proceso de un estudiante con el fin de observar si hubo un cambio o no de percepción en la escritura y si hubo un mejoramiento en la producción de sus textos escritos en español como lengua extranjera. La recolección de datos se realizó mediante las observaciones y notas de campo, los documentos escritos que eran los diarios y las entrevistas semi-estructuradas que en su totalidad fueron dos.

La dinámica consistió primero en explicar lo que era un diario interactivo a los estudiantes y en aclarar que la actividad relacionada con el diario interactivo era opcional. El formato del diario se desarrolló con los estudiantes, estos eligieron el que más les gustaba: cuaderno de notas o carpetas con hojas. Los temas dependían de textos o de artículos que se les asignaba para leer y discutir durante el tiempo estipulado para trabajar con los diarios. Además, las entregas cuando los estudiantes creyeran convenientes hacerlo y si había una sección que no querían que se leyera debían avisar con la palabra privado. El profesor trataba de dar una respuesta frecuente cada que le entregaban los diarios para así crear un diálogo.

El análisis de la información reveló un patrón general en el que los estudiantes que hacen uso del diario constantemente no solo mejoran la fluidez y adquisición de vocabulario, sino que aprendieron a enfocar mejor sus ideas y pensamientos al escribir, aprendieron a desarrollar mejor un tema en específico que trataban en los diarios y a generar nuevos conceptos e ideas al mismo tiempo que escribían.

La investigación de Díaz, I. (2015) buscó examinar los efectos que tenían las estrategias metacognitivas para así ayudar a los estudiantes del *English Language Center* de la Universidad de Córdoba, Colombia a retener vocabulario en el idioma inglés. A los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 10 años, siendo un total de seis niñas y cuatro niños, se les explicó el término de estrategias metacognitivas y después les hicieron 5 intervenciones que estuvieron acompañadas por el uso de un diario reflexivo con el fin de que ese proceso fuera un entrenamiento para los estudiantes. La autora obtuvo buenos resultados en la implementación del entrenamiento y pudo notar un impacto significativo en la adquisición de vocabulario e incluso, lograr que los estudiantes explicaran y relacionaran el término estrategias metacognitivas con su vida cotidiana.

Por último, está la investigación de Trujillo, C. L., Álvarez, C. P., Zamudio, M. N. & Morales, G. (2015). El objetivo principal fue indagar si el entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas a través de diarios de aprendizaje mejoraba la adquisición de vocabulario de los estudiantes en una lengua extranjera. Esta investigación contó con 41 hispanohablantes de tres colegios públicos en diferentes regiones de Colombia: Bogotá, Orito y Tocaima. La metodología de recolección de datos incluyó diarios, cuestionarios, mapas mentales y notas de campo de los profesores y de los estudiantes. De manera más específica, se desarrollaron tres etapas para

implementar el entrenamiento en los estudiantes: antes, durante y después y la implementación duró alrededor de 3 meses.

En la etapa del *antes*, se quería saber las necesidades y falencias que tenían los estudiantes en el campo lexical para poder, en la segunda etapa, trabajar desde ese punto y que se les presentara el *Metacognitive Strategy Training (MST)* para que pudieran trabajar en temas como las rutinas (daily routines) en los diarios. La última etapa se relacionaba más con los investigadores para que hicieran un mapa mental final para precisar si había cambios que se produjeron en el vocabulario de los estudiantes en cuanto se refiere al número de palabras que tenían que ver con las rutinas diarias y como tema final, lograr que los estudiantes hicieran una reflexión final acerca de las estrategias metacognitivas del entrenamiento que tuvieron. Corresponde decir que, aunque no muestran resultados concluyentes, se insinúa que dicho entrenamiento sirvió para desarrollar en los estudiantes una conciencia metacognitiva donde eran conscientes y críticos de sus propios procesos de aprendizaje y en la adquisición de vocabulario.

Este grupo de investigaciones nos permiten concluir que el uso de las estrategias metacognitivas promueve el desarrollo de la autoconciencia, autonomía, pensamiento crítico y reflexivo. Llevar el diario al aprendizaje de las lenguas extranjeras tiene resultados positivos que se ven reflejados en la adquisición del idioma por parte de los estudiantes ya que les permite interiorizar los contenidos atravesando los estadios de planeación, monitoreo y evaluación. Además, el uso de diarios sirve como soporte reflexivo en el que se evidencia la manera en la que los estudiantes viven su proceso de aprendizaje.

La anterior revisión de antecedentes nos permite reconocer los beneficios reportados en relación con la metacognición y la utilidad del diario de aprendizaje como dispositivo que

materializa la reflexión. Nos proponemos en este estudio explorar un corpus de diarios escritos por estudiantes de francés lengua extranjera. En el contexto de producción, los diarios que analizamos constituyen un dispositivo de reflexión sobre la escritura y la relación personal con la misma en los diferentes ámbitos y lenguas en los que es utilizada durante la formación como futuros profesores.

Marco teórico

Desde su aparición, la escritura ha estado presente en los contextos sociales. En su paso desde la piedra a la pantalla, pasando por las tablillas de arcilla, el papiro, el papel y otros muchos soportes, la escritura permitió la comunicación humana desligada de la presencia física y del tiempo. La escritura es uno de los primeros objetos de la institución educativa: íbamos a la escuela a aprender a leer y a escribir. Sin embargo, la escritura hoy es omnipresente y cuando llegamos a la escuela las letras ya no son un descubrimiento. La escritura nos rodea desde siempre y en los distintos ámbitos de la vida, llegando de la esfera social hasta la esfera de lo íntimo, como sucede en la escritura reflexiva sin vocación de comunicarle a nadie más que a sí mismo. Aun así, en la educación superior la escritura todavía pesa a veces como una obligación y no como un medio que nos permita el desarrollo de otras habilidades y la construcción de conocimiento. Para explorar la relación con la escritura de docentes de lenguas en formación y el aporte de la escritura reflexiva a dicho vínculo, proponemos estudiar los siguientes conceptos de manera relacionada: diarios y aprendizaje; escritura y metacognición; vínculo con la escritura.

Diarios en el aprendizaje

El diario, también conocido en francés como *carnet d'écriture* o *journal d'apprentissage*, es una forma de expresión escrita por un estudiante que puede manifestarse en diversos formatos como un blog, un cuaderno, una libreta, hojas sueltas o incluso un documento de texto electrónico, etc. Para Román (s.f) su propósito principal es que el estudiante o practicante escriba para reflexionar sobre sí mismo y su pensamiento, es decir, que haga un uso de la escritura para desarrollar habilidades metacognitivas. En otras palabras, este instrumento se utiliza para

plasmar reflexiones académicas o personales y para evaluar y analizar el progreso del aprendizaje propio en determinada área. A través de esta práctica constante, la persona se encuentra en un estado de reflexión continua sobre su proceso de aprendizaje, generando así una conexión profunda entre sus escritos y la habilidad de escribir en sí misma.

Los diarios tienen una connotación de intimidad, por lo tanto, lo plasmado está relacionado con lo afectivo y las emociones. Usar el diario como herramienta reflexiva en el aula de clase, teniendo en cuenta la investigación de Hernández & Vergara (2004), permite detectar las inquietudes expresadas por los estudiantes, igualmente, mantener activa la relación docente-estudiante ya que establece un intercambio personalizado. En lo concerniente a los estudiantes, la escritura de diarios en el aula de clase promueve que ellos reflexionen sobre los aspectos positivos y negativos en la adquisición personal de las lenguas extranjeras y empiecen a generar una autoconciencia que les permita ver la manera en la que realizan su aprendizaje. Para los maestros, “releer las entradas de los diarios y reflexionar sobre dudas o preguntas relacionadas con un tema específico desarrollado durante un periodo de tiempo da una visión de conjunto de la manera como el estudiante aprende y de la manera como el maestro presenta los temas” (Hernández Gaviria, F., & Vergara Luján, O. 2004 p.226).

Al momento de evaluar a los estudiantes también se debe mantener una diversidad, y es aquí donde los diarios de aprendizaje, por medio de la reflexión hecha por los estudiantes, pueden servir además de herramienta de evaluación, como herramienta de autoevaluación. El contexto y los estudiantes permiten la elección del formato de acuerdo con las condiciones, asimismo, el docente establece consignas de acuerdo con las necesidades del grupo. Este tipo de estrategia se ha venido aplicando con el uso de diferentes instrumentos. Laura Román (educación 3.0) presenta el uso de diarios de aprendizaje como instrumento de evaluación y de reflexión.

En este blog se presenta una entrevista donde uno de los docentes menciona la versatilidad de los diarios, estos pueden ser tanto individuales como colectivos. Roman. (s.f) “los individuales sirven para valorar el aprendizaje del estudiante mientras que con los colectivos se pueden valorar actitudes de trabajo cooperativo, tareas grupales, trabajar la coevaluación...”

El sentido pedagógico del diario en el ámbito educativo se puede contemplar de la siguiente manera: desde la perspectiva del docente, el diario es un instrumento que le permite monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura con sus estudiantes, por medio de actividades o consignas ligadas con su formación académica. Al estudiante, el diario le permite reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, es decir, promueve la autoevaluación. Por permitir plasmar reflexiones, observaciones, análisis, entre otras cosas, Hernández & Vergara (2004) consideran el diario como un instrumento de recolección de datos de utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

Escritura y metacognición

El investigador Flavell (1996) menciona que la metacognición tiene dos dominios metacognitivos: el de conocimiento metacognitivo y el de la experiencia metacognitiva. El conocimiento metacognitivo sería lo que sabemos sobre cómo funciona nuestra mente y cómo hacer tareas, en su mayoría, académicas. Este conocimiento es lo que nos permite hacer entender nuestras habilidades y cómo usar estrategias -metacognitivas- para resolver problemas, en este contexto, de escritura. Cuando se habla de experiencia metacognitiva, Flavell se refiere a

aquellos sentimientos que se tienen mientras se piensa y se resuelven problemas de escritura. En su libro, Flavell incluye el darse cuenta de si una tarea es difícil, si se está usando la estrategia correcta o si se está cerca de lograr un objetivo, como parte de lo que es la experiencia metacognitiva.

Además, Paula Carlino (2005) nos presenta que escribir es un proceso de aprendizaje. Siendo así, las habilidades escriturales deben ser desarrolladas con el apoyo del docente, ya sea fomentadas de manera individual o colaborativas entre los mismos estudiantes. Según esta autora, la escritura debe tener siempre un propósito dentro del aprendizaje y es una estrategia para la comprensión que, a su vez, es vista como una actividad metacognitiva. Carlino (2005) comparte cómo en sus cursos hace uso de la escritura colaborativa de síntesis para que los estudiantes comprendan y negocien entre ellos la comprensión de los contenidos, generando plenas de sentido.

Teniendo en cuenta esto, entendemos que la relación escritura y metacognición es estrecha porque, primero, la escritura obliga a tomar decisiones sobre cómo expresar las ideas de manera eficiente, lo que a su vez lleva a reflexionar sobre cómo se piensa y se organiza el conocimiento. Esto quiere decir que se usan ambos dominios de la metacognición declarados por Flavell. Segundo, a medida que se escribe, hay una evaluación constante de la claridad, de la coherencia y de la eficacia de las palabras que se usan, de lo que se quiere expresar y hacer llegar con ellas al receptor. Por lo tanto, vemos implicados los dos dominios.

Vínculo con la escritura

El vínculo con la escritura propuesto por Christine Barré-De Miniac (2015), designa globalmente “concepciones, opiniones, actitudes de mayor o menor implicación, pero también valores y sentimientos ligados a la escritura, a su aprendizaje y a sus usos” (p. 16). Cabe destacar que este vínculo es altamente influenciado por la experiencia del individuo, por lo que el vínculo es dinámico. Según Vergara (2016), el vínculo es una “noción-concepto que sugiere la idea de una orientación o disposición de la persona hacia un objeto y hacia la puesta en práctica de ese objeto en la vida personal, cultural, social y profesional” (p.420).

De acuerdo con Barré-De Miniac, C. (2015), el vínculo con la escritura es un sistema multidimensional que comprende aspectos sociales, percepciones, actitudes y componentes psico-afectivos que son empleados en el aprendizaje y la práctica de la escritura. Caracterizar el vínculo con la escritura nos permite reconocer las concepciones que los estudiantes tienen de ella, los intereses y actitudes personales de las actuales generaciones de docentes en formación. De este conocimiento se pueden derivar acciones para hacer más eficiente la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. A continuación, se definen las cuatro dimensiones del vínculo con la escritura de acuerdo con la autora citada: dimensión conceptual, dimensión axiológica, dimensión afectiva y dimensión praxiológica.

La dimensión conceptual

La dimensión conceptual se refiere a cómo las personas ven y comprenden la escritura y el proceso de aprender a escribir. Las concepciones sobre la escritura se relacionan con las ideas

y comprensiones individuales acerca de lo que significa escribir y cómo se aprende. Es muy importante aclarar que esta perspectiva también tiene en cuenta la influencia social en la escritura y quién la practica, es decir, que puede variar significativamente entre personas y culturas, ya que está arraigada en las creencias y tiende a ser resistente al cambio. Por ejemplo, una persona puede tener la creencia de que la escritura es una actividad normatizada que debe ser precisa y objetiva, mas no espontánea, mientras que otra puede ver la escritura como una forma de expresión personal y creativa. Estos casos representan enfoques contrastantes de la escritura, y esto tiene implicaciones en la relación que los individuos establecen con el escrito.

La dimensión axiológica

En esta dimensión se habla de lo que la gente opina y de sus actitudes sobre la escritura. Las opiniones son las creencias y juicios que se tienen sobre la escritura, como si la consideran importante o no, útil o no, y si les gusta o no; mientras que las actitudes hacia la escritura se refieren a cómo se siente el individuo emocionalmente y cómo actúa frente a tareas de escritura específicas. Algunos pueden pensar que escribir es genial y útil, mientras que otros pueden encontrarlo aburrido o no tan relevante. Algunos pueden sentir entusiasmo, confianza y placer al escribir, mientras que otros pueden sentir ansiedad, estrés, resistencia o incluso disgusto al enfrentarse a tareas de escritura.

De acuerdo con Barré-de Miniac, las opiniones arraigadas en los individuos tienen un impacto en la motivación y en la disposición para participar en actividades de escritura, así como las actitudes desempeñan un papel importante en la cantidad y en la calidad de la escritura que una persona realiza.

La dimensión afectiva

Esta dimensión es llamada comúnmente "apropiación" y se trata de cuánto interés y energía pone una persona en la escritura. Aquí, se hace la distinción entre la fuerza y el tipo de apropiación. Primero, la fuerza se refiere a cuán comprometida está una persona con la escritura, y esta puede ser débil, fuerte o neutral. Algunas personas pueden sentir una fuerte pasión por escribir, mientras que otras pueden sentirse menos comprometidas o neutrales al respecto. Segundo, el tipo de apropiación puede ser positivo o negativo. Una apropiación positiva significa que alguien disfruta y se siente satisfecho al escribir; pueden ver la escritura como una forma de expresión personal o profesional y como una herramienta efectiva de comunicación. Por otro lado, una apropiación negativa implica que las tareas de escritura pueden generar rechazo, ansiedad, bloqueo creativo o dificultades para expresarse.

La dimensión praxiológica

El modo de apropiación o modo de verbalización se refiere a la capacidad de expresar verbalmente los procesos mentales y las reflexiones relacionadas con la escritura que vive el individuo cuando escribe. Es una dimensión que precisa de la comunicación y el intercambio de ideas sobre la actividad de escritura en contextos específicos. Barré-De Miniac (2015) destaca que es una dimensión de gran importancia y que requiere enfoques de intervención específicos. Es decir, este modo de apropiación es esencial en el desarrollo de habilidades de escritura, ya que implica la capacidad de reflexionar y comunicar de manera efectiva sobre el proceso de escritura.

En síntesis, el vínculo con la escritura es una conexión emocional, cognitiva y práctica que un individuo desarrolla en relación con el escribir y la cultura escrita, en general. Es

importante saber que este vínculo es, primero, influenciado por factores como la experiencia, el ámbito educativo en el que se encuentra, la cultura social, intereses personales y la perspectiva de la escritura como actividad académica y, segundo, también es un vínculo que puede variar a medida que el estudiante desarrolle sus habilidades de escritura con el paso del tiempo.

Teniendo en cuenta lo mencionado por Barré-De Miniac sobre las condiciones de observación para la dimensión praxiológica y las características de los diarios de aprendizaje con los que podemos adelantar este estudio, consideramos que es posible explorar las dimensiones conceptual, axiológica y afectiva. Estas dimensiones se convertirán en el enfoque central de nuestro análisis como categorías macro.

Metodología

Enfoque metodológico

Para el desarrollo de nuestra indagación, nos inscribimos en el paradigma cualitativo. De acuerdo con Sandín (2003, p. 123):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos

Por lo tanto, su variedad en métodos y estrategias permite hacer uso del razonamiento por medio de la discusión sobre lo que concierne comportamientos sociales.

Dentro de esta investigación nuestro propósito es indagar sobre el *vínculo con la escritura* que tienen los estudiantes del programa de lenguas extranjeras. Es aquí donde la

metodología cualitativa cumple con las características apropiadas para permitir el análisis de la información extraída de los diarios de aprendizaje usados en cursos de francés avanzado.

Al ser estudiantes provenientes del mismo programa vemos la escritura como parte fundamental del ejercicio de formación y aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo tanto, este tipo de metodología nos permite indagar desde un contexto ya que dentro de las reflexiones de Sandín (2003) la metodología cualitativa no puede ser comprendida sin tener en claro el contexto que se investiga ya que está fija su atención en entornos naturales, es decir, va atada al mundo real.

Corpus

De acuerdo con J. Sinclair, un corpus es: “A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of language” (1994, p. 14) Es decir, define al corpus como una colección organizada de fragmentos de lenguaje que son elegidos y seleccionados según criterios lingüísticos específicos para usarse como una muestra representativa para estudiar y analizar cómo se usa el lenguaje en situaciones reales.

Un corpus textual puede estar compuesto por diferentes tipos de texto, como libros, conversaciones, artículos de noticias, páginas web, etc. Los lingüistas y otros investigadores lo usan para diferentes propósitos y los docentes de lenguas extranjeras, usan corpus textuales para investigar sobre cómo la primera lengua de los estudiantes influye en su segunda lengua en varios niveles de análisis lingüístico, cómo detectar errores comunes, expresiones no convencionales o incluso un mal uso del lenguaje.

En resumen, en el ámbito de la lingüística, los corpus textuales son muestras de lenguas escritas tomadas de textos tanto escritos como hablados que se recopilan cumpliendo ciertos criterios con el fin de ser analizados y estudiados para un fin específico. En el contexto de nuestra investigación, el corpus seleccionado se compone de diarios de escritura provenientes de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, el análisis tuvo como propósito describir el vínculo con la escritura.

Análisis de contenido

El autor Van Der Maren (1987) se refiere al proceso de tratamiento de datos como una etapa esencial en la investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa. Para él, en esta etapa «se trata de condensar o resumir, tanto como organizar, estructurar o factorizar para finalmente presentar las relaciones y las estructuras ya resumidas» (Van Der Maren 1987, p. 48 como se citó en Rusque, 1998). Es decir, se busca que en los datos recolectados en la investigación se puedan identificar patrones, relaciones y estructuras de manera clara y poder trabajar con ello. En resumen, el análisis de datos, según Van Der Maren (2004), se centra en la representación y resumen de los datos con el propósito de facilitar su comprensión y trabajar con ellos en el contexto de la investigación.

En nuestra investigación, abordamos este proceso de tratamiento de datos descritos por Van Der Maren con el propósito de identificar patrones inherentes en las entradas de diario de los estudiantes, con el fin de enriquecer nuestra comprensión y poder establecer de qué manera están presentes las dimensiones del vínculo con la escritura en el corpus de diarios estudiado.

Procedimiento metodológico

Descripción del corpus

Para la realización de esta investigación se seleccionaron 13 *carnets d'écriture* de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. El *carnet d'écriture* es un diario sobre la escritura usado en la materia Composición escrita en francés VII, con el objetivo de reflexionar sobre la competencia escritural y el proceso de aprendizaje y enseñanza de la escritura. Los diarios utilizados fueron manuscritos en cuadernos de 50 hojas de papel cuadriculado de formato pequeño (20 x 15 cm). Las consignas se van dando una a una hasta completar 16 que generan igual número de entradas. Algunas veces a los estudiantes se les dio un tiempo de 20 minutos para escribir en clase, pero la mayoría de las veces debían hacerlo por fuera de la misma. De las 16 consignas, tres fueron de escritura libre, es decir, el estudiante tenía la opción de escribir si lo deseaba o no y sobre el o los temas de su elección. Otro factor a tener en cuenta con el diario es que fue recogido, revisado y comentado por la docente en tres ocasiones durante el semestre, lo que le daría el carácter de diario dialogado. Los comentarios de la docente son anotaciones personales para cada estudiante que invitan a continuar la conversación, como se observa en el siguiente ejemplo:

“Est-ce que les tâches d'écriture en espagnol et en anglais vous posent les mêmes difficultés ou vous provoquent les mêmes sentiments que celles du français? Pourriez-vous essayer de trouver des différences et des points communs ?” (Comentario de la profesora en el diario 17-7)

Sin embargo, en el corpus seleccionado no hay evidencia de que los estudiantes hayan hecho uso de esta función de diálogo respondiendo a los comentarios de la docente. La entrada siguiente al comentario sólo se refiere a la consigna para esa semana. Por último, el diario tenía

propósito reflexivo y también tenía un pequeño porcentaje de 5% dentro de la calificación definitiva del curso. Los criterios de evaluación son presentados y compartidos desde el inicio del curso junto con los objetivos o propósito de la tarea de escritura reflexiva. Esto aparece de la siguiente manera en el documento en el que se van completando las consignas durante el semestre:

1 point : Respect de la fréquence des entrées, de la pratique régulière de la réflexion par écrit

1 point : Prise en compte des consignes et de la rétroaction : commentaires, suggestions

1 point : Évolution des connaissances (prise en compte des fautes signalées)

2 points : Évidence d'une vraie dimension réflexive avec questionnements, prises de positions, jugements (logique argumentative).

Preparación de los datos

Para la preparación de datos se seleccionaron 13 diarios del semestre 2017-1. Esta muestra se tuvo en cuenta por su disponibilidad y acabado, ya que, del material disponible, estos 13 estaban más completos. A continuación, fueron etiquetados con la marca 17-1, siendo 17 el año y el dígito siguiente el diario correspondiente hasta completar un total de 17-13. La numeración se asigna como el código para llevar un orden y cumplir con el tratamiento de datos manteniendo en anonimato la identidad de los estudiantes.

Una vez tuvimos seleccionado el corpus compuesto por los 13 diarios, volvimos a las dimensiones del vínculo con la escritura para relacionarlas con las consignas de escritura semanales. Esto nos permitió seleccionar las entradas más directamente asociadas con las dimensiones que queríamos explorar: conceptual, axiológica y afectiva:

Dimensions	Thèmes
Dimension conceptuelle	Semaine 1: Libre /"Qu'est-ce que l'écriture pour moi ?"
	Semaine 10. "Fonctions des écrits dans la licence"
Dimension axiologique	Semaine 15. "Evaluation de l'expérience du carnet"
	Semaine 4. "Mes pratiques actuelles d'écriture"
Dimension affective	Semaine 3: Libre
	Semaine 6. "Ma relation avec l'écriture selon la langue"
	Semaine 9. "Quels sont les genres qui provoquent les sentiments les plus forts ? (attraction/rejet) J'essaie de comprendre et d'expliquer les réactions."

Proceso de organización de los datos

Una vez seleccionadas las preguntas, se transcribieron las respuestas correspondientes de los 13 diarios en un documento llamado "Transcripción Diarios de Aprendizaje". En este se construyó un formato que contiene dos ejes: Consigna y Diarios. En la categorización de la consigna se ubicaron las siete preguntas en francés y en la de Diarios, se dividieron los diarios por códigos según la fecha 2017 y el número total de diarios, numerados del 17-1 al 17-13. Para la transcripción se pasaron las respuestas correspondientes a cada consigna de los diarios al formato Word. Lo anterior se hizo en francés, sin tener en cuenta los errores gramaticales dado que se analizaría el contenido y no las competencias en la lengua. Algunos de los diarios no respondían a todas las consignas, a esta inconsistencia se le asignó la siguiente frase: Il n'y a pas de réponse. Al terminar, quedó un formato con cuatro columnas, una correspondiente a las consignas (7 filas) y tres a los diarios, se hicieron cuatro cuadros con esta información más una

columna extra que cumplía con la información del diario 17-13. La transcripción así hecha tuvo un total de 25 páginas (ver Anexo 1: Formato de transcripción).

Categorización

Esta etapa es ya la entrada en firme en el análisis. Para esto, tomamos como macrocategorías las dimensiones ya seleccionadas y nos aseguramos de tener claras y presentes sus respectivas definiciones. Con esto en mente, nos propusimos leer detenidamente las entradas de los diarios que considerábamos representativas para cada macrocategoría con el objetivo de ir identificando categorías. Sin embargo, desde el primer ejercicio con la macrocategoría dimensión conceptual, nos dimos cuenta de que en las entradas asociadas a esta (semana 1 y semana 10) aparecían aspectos que correspondían a otras macrocategorías. Así, la categorización resultó un proceso en simultáneo para todas las macrocategorías.

Para realizar esta categorización y análisis se dividieron las consignas de acuerdo con cada macrocategoría y se seleccionó un color para demarcar las respuestas en cada diario. Luego, se resumía en una sola palabra o frase el conjunto de características que compartían las respuestas y, de esta manera, se podía contar la cantidad en que se menciona o se repite un término y cómo es visto desde los 13 diarios. Hecho esto, se escribía un primer análisis sobre los datos destacados que posteriormente era ampliado en el apartado de análisis y resultados. En el apartado de anexos se presenta una muestra del análisis para ilustrar las categorías. Es importante aclarar que si había más de una pregunta en la categoría de una dimensión solo mostraremos la ilustración de una y no de todas.

Análisis y resultados

En este apartado se presenta la reflexión sobre lo observado acerca del vínculo con la escritura en estudiantes del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Para llegar a este análisis se tomaron tres de las cuatro dimensiones que conforman este vínculo: dimensión conceptual, dimensión axiológica y dimensión afectiva. Estas tres dimensiones se toman como macrocategorías y se analizan en este mismo orden. Las preguntas que funcionan como consignas de escritura de los diarios, son utilizadas aquí como categorías para el análisis.

Dimensión conceptual

En la dimensión conceptual, que vemos como lo declarado sobre el significado de escritura, se analizó la respuesta a la pregunta *¿qué es la escritura para mí?* De acuerdo con las definiciones, esta dimensión es vista de diversas maneras y surgieron nueve nociones (Ver anexo 2: Formato y análisis dimensión conceptual.)

Es pertinente aclarar que en algunas de las 13 respuestas se encontró más de una de las nociones. Presentamos a continuación estas nueve nociones en orden decreciente de frecuencia, esta se indica en el paréntesis: *medio (6)*, *transmisión (6)*, *terapia (2)*, *fobia (1)*, *creación (1)*, *estrategia de aprendizaje (1)*, *arte (1)*, *herramienta (1)* y *registro (1)*:

“Pour moi, l'écriture est une façon d'exprimer notre subjectivité et la devenir objective en mots simples, communiquer ce qu'on pense et on sent selon notre point de vue. Mais, pour exprimer notre subjectivité il faut savoir ce qui passe à l'intérieur de nous-mêmes, alors, l'écriture est aussi une façon l'autoconscience, explorer notre esprit; et quand on fait ça nous nous connaissons plus, mieux et, en certains occasions, il nous permet d'approfondir dans nous mêmes. D'ailleurs, l'écriture est aussi thérapeutique, elle nous permet de laisser sortir nos tristesses et nos joies” (Diario 17-5)

Las dos nociones más frecuentes son medio y transmisión. Ambas definen la escritura como el mecanismo que permite la comunicación de ideas, opiniones, mensajes y puntos de vista de manera física.

“L’écriture me permet de transmettre mes sentiments, c’est une manière de créer des mondes, une forme de fait l’irréel partie de notre monde. Écrire est organisé nôtres idées physiquement d’apprendre à montrer le contenu de notre tête au monde.” (Diario 17-3)

La mayoría de las respuestas fueron positivas, exceptuando una que definió la escritura como una fobia:

“Pour moi, l’écriture est ma phobie, généralement mes textes sont critiqués et corrigés pour mes professeurs. Je ne suis pas passionnée par la lecture, à cause de cela mes documents sont mauvais et mon vocabulaire jusqu’à dans ma langue maternelle est limité” (Diario 17-4)

La segunda pregunta analizada en la dimensión conceptual es *¿cuál es la función de escribir en la licenciatura?* Las reflexiones de los estudiantes muestran la escritura con las siguientes funciones: *desarrollo de la habilidad escritural (7); función reflexiva/crítica (4); función académica (4); función argumentativa (3); función cultural (3);*y, por último, *función lingüística (1)*

La función argumentativa es vista como la oportunidad de brindar la capacidad de expresar ideas de manera clara y convincente permitiendo así construir tanto textos complejos como sencillos, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la comunicación mediante argumentos sólidos en ámbitos académicos, como lo podemos ver expresado en el siguiente fragmento:

“...Dans ce contexte, tous les textes écrits qu’on rédige au cours des études universitaires. ont la fonction de promouvoir une compétence argumentative, avec laquelle, un étudiant

obtient ou acquiert une formation pour construire des textes complexes à partir d'un point de vue soutenu par arguments solides” (Diario 17-1)

En cuanto a la función lingüística, actúa como una herramienta para mejorar tanto las habilidades gramaticales como contextuales para los estudiantes en sus escritos.

“Aussi, on écrit dans la licence pour nous exprimer et pour améliorer nos compétences linguistiques. Dans presque tous les cours de la licence on nous demande d'écrire pour savoir ce que nous avons compris d'un texte ou pour savoir ce que nous évoque certains textes.” (Diario 17-6)

La función como desarrollo de la habilidad escritural anima a ver la escritura como un proceso de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades para escribir diferentes tipos de textos, como artículos, reseñas y monografías. Esta última siendo la perspectiva en común en la que los estudiantes ven la escritura.

“...Dans la licence, l'écriture est une manière d'inciter à la réflexion. L'écriture est une méthode pour nous faire penser et nous transmettre culture. Quand on fait un résumé ou un compte rendu on apprend d'un pièce de culture spécialement Sélectionné par nos professeurs pour un raison, parce qu' ils veulent transmettre un reflection de ce parti de culture. Quand on fait un essai les professeur nous apprennent / nous montrent Indirectement l'importance de défendre avec des arguments nos convictions.” (Diario 17-3)

Esto va de la mano con la función académica y reflexiva, ya que los estudiantes ven la escritura como una preparación hacia su vida profesional y un método que les enseña a reflexionar de manera crítica sobre diferentes aspectos.

“...Mais c'est dans le domaine universitaire ou grâce à ce type d'écrits que nous pouvons développer notre pensée critique explorer la moyen d'expression écrite pour nous défendre ou pour réfuter quelque chose. Les écrits universitaires, à son tour, nous permettent de nous préparer à la vie professionnelle et de savoir comment traiter les différents documents et/ou des processus bureaucratiques” (Diario 17-9)

Al ser el programa de Lenguas Extranjeras, para algunos la escritura tiene una perspectiva de función cultural por el uso de la lengua inglesa y francesa en algunos escritos.

“D’autre part, et je crois que cela est une des raisons les plus importants, on écrit avec le but d’améliorer notre performance dans les langues étrangères; l’anglais et le français. Quand nous écrivons dans une autre langue nous mettons en pratique ce qu’on nous enseigne, la grammaire, le vocabulaire, les phrases des aspects culturels de la langue, entre autres.” (Diario 17-3)

Dimensión axiológica

Siguiendo con la dimensión axiológica donde se tienen en cuenta las valoraciones sobre la escritura que tienen los estudiantes, empezamos con la consigna *hacer un listado de mis prácticas actuales de escritura*. Se observa que los juicios de los estudiantes van mayormente direccionados a una **actividad personal pero que va acompañada por obligación. Debido a** esto los estudiantes también mostraron bajo interés; sobre todo cuando no es un tema que les agrade o un tipo de texto formal. (Ver anexo 3: Formato y análisis dimensión axiológica). Presentamos a continuación las cuatro nociones encontradas en el análisis: personal (5); escritura por obligación (académica/gramatical) (2); equilibrio (2); plurilingüística (2) y sin respuesta (1).

Las valoraciones están conectadas con la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la función de la escritura en el programa, la mayoría lo asocia con propósitos académicos, es decir, las nociones que categorizamos como por obligación.

“Je pense que je doit d’écrire un peu plus de textes formels pour prendre une bonne orthographe, une bonne manière d’écrire et de formuler mes idées.” (Diario 17-10)

No obstante, también se identificaron características de escritura personal, tales como la

elaboración de listas de tareas pendientes y la correspondencia con sus seres queridos, ya sea a través de cartas o, como se observó en los escritos, a través de redes sociales y diarios, entre otros medios, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

“Message sur Facebook, beaucoup de messages au WhatsApp, essai pour la classe d’Anglais, prise des notes du film, mails à mes professeurs, travail aux classes, essai pour la classe de Recherche, résumé pour la classe de “Didactique”, mails à mes copains” (Diario 17-4)

“J’écris beaucoup au niveau personnel, principalement sur twitter et whatsapp. J’essaie d’écrire en différentes langues mais je pense qu’il manque un petit peu de vocabulaire, aussi que la grammaire, surtout en français.” (Diario 17-11)

Estos hallazgos ponen de manifiesto que dichas actividades se consideran escritura, no limitándose únicamente a un ámbito académico u obligatorio. Adicionalmente, la lengua en la que escriben también representa una valoración; a pesar de que los estudiantes escriben en 3 lenguas diferentes, algunos se sienten más cómodos haciendo escritos en su lengua materna.

“Quoique je ne suis pas la meilleure écrivaine en français. Je l’aime plus que l’anglais. **Mais ma langue préférée est l’espagnol**, parce que je peux donner plus de détails. En espagnol j’ai un lexique plus spécialisé j’aime utiliser des métaphores et en français c’est plus difficile.” (Diario 17-3)

Continuando con las valoraciones sobre la escritura, sigue la consigna sobre la evaluación de la experiencia del *carnet d’écriture* en la licenciatura. Presentamos a continuación las siguientes seis nociones encontradas en el análisis: proceso de metacognición (8); no respuesta (4) ; proceso/desarrollo de la imaginación (1), oportunidades (1), proceso de práctica (1), proceso de aceptación (1), y diálogo con la profesora (1).

La mayoría de los estudiantes interiorizan esta herramienta como una actividad

metacognitiva, ya que la encuentran interesante porque les permite reconocer su proceso de aprendizaje por medio de la reflexión, además de darse cuenta de sus errores gramaticales y no pasar por alto estas equivocaciones.

“Pour conclure ce carnet d’écriture, je peux dire qu’écrire ce n’est pas facile mais faire l’effort a été très important pour améliorer l’orthographe et la conjugaison et aussi pour développer l’imagination.” (Diario 17-2)

Por otro lado, algunos no dieron respuesta a la evaluación del uso del carnet, lo que probablemente se interprete como un bajo interés o un no gusto por la actividad de escritura. Se debe agregar que solo uno vio el carnet como una actividad reflexivo-dialogal ya que permitía comentarios por parte de la docente, este diálogo era parcial porque los estudiantes no respondían a los comentarios o correcciones hechas por la docente.

“Les questions du carnet sont faciles et elles permettent la réflexion de l’enseignement des langues, notre futur travail. Finalement, on peut établir un dialogue différent avec la prof qui nous guide à partir des corrections de langue et des questions pour réfléchir” (Diario 17-5)

Dimensión afectiva

Por último, la dimensión afectiva, en la que se expresan los sentimientos por la escritura, se compone de la apropiación y la fuerza, siendo la apropiación el interés y ánimo que se aplica al escribir, puede ser positiva o negativa, mientras que la fuerza es el compromiso con la escritura y se puede mostrar como débil, fuerte o neutral.

La pregunta de entrada libre nos permite analizar la dimensión afectiva ya que muestra la fuerza y apropiación que tuvieron los participantes. En esta entrada los estudiantes tomaban la

determinación de escribir o no, además de tener libertad al escoger el tipo de escritura y tema durante esa semana.

De acuerdo con el análisis de la pregunta, hay resultados semejantes. (Ver anexo 4: formato y análisis de la dimensión afectiva). Los estudiantes que muestran una apropiación positiva normalmente tienen un compromiso fuerte con la escritura, hablan de esta actividad como una manera de expresión libre, evocan sentimientos placenteros y autoconocimiento como podemos observar en el siguiente párrafo:

“l'homme est condamné à être libre”. Avec cette phrase de Sartre je décris mon processus d'écriture libre. Ce n'est pas que Je haï écrire, au contraire, je l'aime, je la trouve intéressant. Mais écrire librement implique choisir à Propos de quoi écrire, comment l'écrire, la raison, beaucoup pour une activité libre” (Diario 17-5)

Otra observación es que los estudiantes que escribieron en su expresión libre estuvieron abiertos a opinar sobre diversos temas, por lo tanto, su fuerza puede ser neutral o fuerte. Por otro lado, hubo cinco diarios sin respuesta en expresión libre lo que muestra una apropiación negativa por la posibilidad de rechazo o bloqueo en la tarea de escritura. Algunos de los que escribieron tienen una apreciación negativa, sin embargo, su fuerza es distinta porque cumplieron con la actividad de escritura. Algunas de sus opiniones fueron:

“Quand j'ai commencé l'université j'ai découvert que j'avais peur... J'ai peur d'écrire et de lire, je peur d'ouiller une conjugaison, mot, la structure.” (Diario 17-3)

“Je crois qu'écrire est très dur, je ne l'aurais pas pensé quand j'étais à l'école parce que les devoirs que je faisais n'étaient pas exigeants au niveau de l'écriture, mais quand je suis commencée mes études ici à l'université du Valle, je ne suis rendu compte que l'écriture n'était pas facile. Il y a beaucoup des choses qui sont important quand on va écrire, par exemple, le type de texte, sou structure, les caractéristiques de chaque texte, il y a en a qui sont plus élaborés, qui d'autres et je crois aussi qu'il y a des occasions quand écrire

ne pas agréable parce que l'exigeait du texte fait de l'écriture une devoir stressant.” (Diario 17-12)

Para seguir analizando la dimensión afectiva, también se tuvo en cuenta la consigna *mi relación con la escritura según la lengua*, en la que queda claro que la escritura en cada lengua varía en cada participante. Se entiende que todos los estudiantes tienen como lengua materna el español lo que muestra una apropiación positiva en el uso de ésta para escribir, ya que permite que puedan expresar sus ideas claramente. Sin embargo, la fuerza es distinta, presentando mayor fuerza cinco estudiantes y fuerza neutra otros cinco, solamente una parte menciona que ni siquiera usando el español le gusta la escritura. Tal como lo podemos ver en el siguiente extracto:

“L’espagnol est ma langue maternelle, mais contrairement à ce que la plupart des gens disent << tu sais l’espagnol, alors tu peux l’écrire bien >> je n’aime pas écrire en espagnol.” (Diario 17-6)

En relación con las lenguas extranjeras, todos los participantes escriben en alguna. Respecto al inglés, la apropiación es positiva pero la fuerza es neutra ya que mencionan que uno de los mayores temores es equivocarse gramaticalmente y no poseer el vocabulario necesario para desarrollar sus ideas. Solamente una mínima parte tiene una fuerza “fuerte” al escribir en inglés debido a que la lengua les genera valentía para decir cosas que quizá en su lengua materna no expresaría. Tal como vemos en el siguiente enunciado:

“Je sens qu’en Anglais, je peux exprimer des sentiments beaucoup mieux et je coule plus facilement.” (Diario 17-9)

“L’anglais, je me trouve bien confortable, je ne sais pas pourquoi mais elle est la langue que je trouve plus facile pour m’exprimer d’une manière honnête et tranquille, elle est la

langue que j'utilise pour écrire mes affaires et pour tout ce que peux penser comme personnel." (Diario 17-8)

Por otro lado, escribir en francés genera una apropiación balanceada en el conjunto de los diarios analizados, la mitad positiva y la otra negativa. Aunque muchos mencionan que esta lengua les genera similitud con su lengua materna, su fuerza al escribir es neutra o débil porque escribir en francés es considerar muchos aspectos gramaticales que a veces pasan por alto, lo que al final les genera rechazo y estrés.

"je préfère écrire en espagnol qu'en anglais ou en français, je me sens plus sûr et plus fluide dans ma langue maternelle, dans les autres je doute beaucoup à cause de la grammaire et de l'orthographe. Pour conclure je sais qu'il faut que je pratique plus." (Diario 17-2)

También se tiene en cuenta las personas que no respondieron, aunque fue un porcentaje mínimo, puede interpretarse como de apropiación negativa y fuerza débil.

En suma, la apropiación y la fuerza depende de muchas variables, tales como el nivel de fluidez que los estudiantes tengan con la lengua usada, el tipo de escritura a la que se enfrenten, ya que expresan que la escritura académica genera sufrimiento, al mismo tiempo que escribir por obligación les roba la libertad y el acto de escribir deja de ser terapéutico.

Por último, dentro del análisis de la dimensión afectiva tenemos la consigna de *¿cuáles son los géneros que provocan los sentimientos más fuertes?* en la que los estudiantes podían mencionar cuales les generaban gusto o rechazo.

En esta consigna la mayoría de los estudiantes no respondieron nada, lo que podría

mostrar su apropiación de la escritura. Como no hay respuesta, posiblemente exista algún rechazo por los tipos de textos, especialmente en la escritura académica. Por otro lado, la mínima parte que respondió a la consigna tienen una apropiación positiva y una fuerza “fuerte” hacia la escritura de textos narrativos, tales como historias y cuentos, también el ensayo literario, ya que estos permiten la expresión personal y son escrituras que desarrollan la imaginación desde la libertad:

“Le genre qui me provoque les sentiments les plus forts est la littérature, mais aujourd’hui je préfère les fables, les petites histoires.” (Diario 17-4)

Conclusiones

En esta investigación se propusieron dos objetivos del mismo nivel: el primero fue caracterizar el vínculo con la escritura de estudiantes en el séptimo semestre de la Licenciatura en lenguas extranjeras, y el segundo objetivo fue identificar el aporte de la escritura de diario en lengua extranjera al reconocimiento y construcción del vínculo con la escritura.

En la investigación pudimos evidenciar que el vínculo con la escritura en los estudiantes de lenguas extranjeras tiene diferentes matices, este vínculo muestra apropiación y fuerza distinta entre los participantes. A pesar de que las preguntas formuladas apuntaban con cierta claridad a una dimensión específica, las respuestas obtenidas revelaron varios aspectos pertenecientes a diversas dimensiones. Recordemos que se entiende que el vínculo con la escritura está compuesto por cuatro dimensiones, sin embargo en esta investigación priorizamos tres: las dimensiones conceptual, axiológica y afectiva.

De acuerdo con el primer objetivo, las conclusiones en torno a la caracterización del vínculo con la escritura en estudiantes de séptimo semestre dan cuenta del dinamismo del vínculo, ya que, aunque en este trabajo se dividen de acuerdo a las consignas, estas dimensiones en su mayoría van ligadas y se conectan durante el proceso de escritura.

En la dimensión conceptual pudimos notar que el vínculo de los estudiantes con la escritura destaca su integración en aspectos personales y sociales, resaltando que esta práctica amplía las formas y contextos de expresión, enriqueciendo la relación de los estudiantes con la escritura mediante la exploración de experiencias y perspectivas diversas sin dejar de lado su complejidad.

En la dimensión axiológica los estudiantes nos permiten percibir el vínculo tomando el

valor de la escritura en el programa académico. Debido a la importancia de la escritura en la formación como profesionales y futuros docentes, esta se descubre como una herramienta clave para el desarrollo personal y la expresión de pensamientos y emociones.

Aunque en el análisis algunos estudiantes tienden a ver la escritura principalmente como una tarea académica obligatoria, con un interés limitado, especialmente cuando se trata de temas o tipos de textos que no les resultan atractivos o de su interés, se observa que esta percepción no se aplica de manera uniforme, pues se identificaron manifestaciones de escritura personal, como la elaboración de listas de tareas y la correspondencia con seres queridos a través de diversas formas, incluyendo redes sociales y diarios. Esta variedad de “nociones” subraya la alternancia de la relación de los estudiantes con la escritura, y cómo ésta va más allá de simples obligaciones académicas, abordando dimensiones personales y creativas. Este tipo de práctica escritural de no obligatoriedad genera menos tensión ya que no cumple ninguna función relacionada con actividades académicas sino personales y de libre expresión, es así como los estudiantes sienten mayor inclinación hacia la escritura libre, la escritura que los invita a explorar su imaginación.

En la dimensión afectiva, un aspecto muy importante que tuvimos en cuenta fue la semana de entrada libre, pues se convierte en una ventana para analizar la apropiación de los estudiantes hacia la escritura. Aunque la mayoría muestra interés por la escritura libre, algunos, que respondieron cumpliendo la tarea, revelan una fuerza diferente, indicando que la apropiación y la fuerza pueden variar. Esto se aplica también a quienes no respondieron, cuya apropiación y fuerza no pueden determinarse. También se destaca que la lengua en la que se escribe puede modificar la apropiación y la fuerza, siendo subjetivas estas modificaciones. La lengua materna juega un rol importante para la mayoría, mientras que, para algunos, la lengua extranjera les permite liberarse de filtros y expresar lo que no podrían en su lengua materna.

Respecto al segundo objetivo sobre identificar el aporte de la escritura del diario en lengua extranjera al reconocimiento y construcción del vínculo con la escritura, podemos concluir de acuerdo con cada dimensión indagada que:

En la dimensión conceptual, la escritura se concibe como un medio versátil para expresar ideas, deseos y la esencia personal tanto como profesional. Dentro del programa la escritura cumple roles importantes aportando al desarrollo de habilidades gramaticales, conocimiento de tipologías textuales y sus macroestructuras, además de cumplir funciones argumentativas al fomentar la reflexión y la crítica. La escritura se percibió también con una importancia en la cotidianidad, desde acciones tan simples como plasmar pensamientos en una hoja de papel hasta desarrollar un escrito académico, además de cumplir un rol cultural al permitir explorar la expresión escrita en diferentes lenguas, tales como inglés y francés.

Por otro lado, la escritura reflexiva que permite el diario en los semestres avanzados les posibilita reconocer, observar y monitorear su proceso de aprendizaje. El diálogo indirecto con los docentes también juega un papel crucial, facilitando la comprensión y autoevaluación, esto nos recuerda la investigación de Salgado, García Mendoza, & Méndez-Cadena (2019) donde usaban el diario para el desarrollo de la metacognición.

Por último, en la dimensión afectiva, la escritura se manifiesta como una herramienta dual para el autoanálisis y la reflexión, tanto personal como académica. La conexión con la escritura se presenta como una experiencia mixta, marcada por el reconocimiento de la necesidad de mejora y la confrontación de desafíos personales en contextos específicos. Además de propiciar el autoanálisis y la reflexión, la escritura también ofrece la oportunidad de abordar una

variedad de temas, no limitándose a indicaciones específicas, lo que sugiere que su relación con los estudiantes no es estática, sino cambiante.

En conclusión, este diario provee una conexión emocional y valoración significativa de la escritura como un medio de expresión y reflexión personal. La relación con la escritura se ve influenciada por la lengua en la que se escribe, destacando preferencias y desafíos específicos en español, francés e inglés. Además, la evaluación del *carnet* revela una apreciación creciente de la utilidad de la escritura para mejorar habilidades y fomentar el amor por los idiomas extranjeros. En general, este diario muestra una relación rica y matizada con la escritura, con un reconocimiento de sus desafíos y beneficios, proporcionándonos una mayor visibilidad en cuanto a la relación entre estudiante y escritura, así como la percepción de la dimensión a la que esta conexión se creía que pertenecía inicialmente.

Reflexión final

En el ámbito de nuestra formación, esta investigación nos permite reconocer la escritura como una destreza compuesta por diversas dimensiones que como estudiantes inicialmente no reconoceríamos. Sin embargo, a lo largo de este proceso, hemos tenido la oportunidad de aprender y de comprender que existen diversos factores que influyen en el proceso de escritura de los estudiantes, además de observar al diario como una herramienta didáctica y pedagógica en la que tanto el docente como el estudiante se apoyan mutuamente, abordando aspectos mentales como la autoevaluación y la reflexión crítica, promoviendo así el autoconocimiento.

Asimismo, se abre la posibilidad de identificar estrategias que puedan mejorar la relación de los estudiantes de la licenciatura con la escritura o incluso fuera de esta. Este enfoque amplio

y reflexivo permite una comprensión más profunda de las complejidades involucradas en el desarrollo de habilidades escritas, promoviendo un análisis más exhaustivo y la mejora continua en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto universitario.

Referencias

Agudelo-Correa, Y. (2020). The Effect of Planning, Monitoring and Evaluating as Metacognitive Strategies on the EFL Writing Process. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(1), 86–117. <https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92465>

Alvarez-Ayure, C. P., Barón-Peña, C., & Martínez Orjuela, M. L. (2018). Fomento de estrategias metacognitivas y de aprendizaje de vocabulario en estudiantes de 8.º grado. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 23(3), 407–430. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/327274/20792889>

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion

Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherencia y cohesión en la producción escrita de estudiantes de inglés: El impacto de una intervención pedagógica basada en metacognición. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(2), 183–202. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a02>

Carlino, P (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Capítulo 1: La escritura en el nivel superior, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama

Díaz, I. (2015). Training in metacognitive strategies for students' vocabulary improvement by using learning journals/ Entrenamiento de estrategias metacognitivas para mejorar vocabulario a través de diarios de aprendizaje. *Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 87+. <https://link.gale.com/apps/doc/A400956361/IFME?u=univalle&sid=bookmark-IFME&xid=87226fcf>

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

Flower, L., and Hayes. J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387

Frances Litzler M. y Bakieva M. (2017). Diarios de aprendizaje en el estudio de los idiomas extranjeros: Opiniones de alumnos acerca de su utilidad para la autonomía de los aprendices. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 65-80. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57130>

Hernández Gaviria, F., & Vergara Luján, O. (2004) ¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle p.226). <http://hdl.handle.net/10893/2743>

Herrera, L., Cuesta Melo, C. H., & Lucero Zambrano, M. A. (2022). The Influence of Self-Assessment on the English Language Learning Process. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 89–104. <https://doi.org/10.14483/22487085.17673>

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Mooney, M. E. (1990). *Reading to, with, and by Children*. Katonah, NY. Owens

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Roman L. (s.f) *Diarios de Aprendizaje: el instrumento de evaluación y reflexión para alumnado y docente*. Artículo. Educación 3.0. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/diario-de-aprendizaje/ julio/16/2023>.

Rusque, A. M. (1998.) *Paradigmas cuantitativos (sociología estándar) y paradigma cualitativo (sociología interpretativa) ¿un continuo o una polarización?* In Lulle, T., Vargas, P., & Zamudio, L. (Eds.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I. Institut français d'études andines*.

Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2019). *La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?* Revista Educación, 44(1). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Sandín E, Mª Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España

Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). *Effective Implementation of Metacognition*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 278-298). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sinclair, J. McH (1994): «Trust the text», en M. Coulthard (ed.): *Advances in written text analysis*, London and New York, Routledge, 12-25.

Trujillo, C. L., Álvarez, C. P., Zamudio, M. N. & Morales, G. (2015). Facilitating vocabulary learning through metacognitive strategy training and learning journals. *Colomb. Appl. Linguist. J.* 17(2), pp. 246-259 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a05>

Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université

Valenzuela, Ángel A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69–93. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Van der Maren, J.-M. (1987c). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montreal: Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, Université du Québec à Montréal.

Vergara, O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques*. Université Sorbonne Paris Cité - INALCO

Vergara Luján, O., & López Jiménez, G. (2021). Didáctica de la escritura académica en una licenciatura en lenguas extranjeras . *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 147–166. <https://doi.org/10.6018/educatio.452051>

Villalobos, J. (2017). Uso del diario interactivo para fomentar la escritura en ELE: Volviendo al papel y al lápiz. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (11), 45–75. <https://doi.org/10.15446/male.n11.71854>

Anexos

Anexo 1: Formato de transcripción.

Consigna	Diarios		
	Cod. 17-1	Cod. 17-2	Cod. 17-3

Anexo 2: Formato y análisis de la dimensión conceptual.

Categoría	Subcategorías
Lo declarado (dimensión conceptual) El significado de escritura 1. "Qu'est-ce que l'écriture pour moi ?"	Moyen (manera o medio): 6 Manera o medio para organizar las ideas de manera física
	Transmitir: 6 Expresar ideas, opiniones, mensajes Permite la comunicación y mostrar los puntos de vista.
	Fobia o miedo: 1 La escritura es una fobia porque sus escritos reciben muchas correcciones.
	Terapéutica y reflexiva: 2 La escritura permite exteriorizar sentimientos, dejar salir la tristeza.
	Crear (creación): 1 La escritura es un proceso de creación, de darle sentido al mundo y mostrar la realidad por medio de palabras.
	Estrategia de aprendizaje: 1
	Arte: 1
	Herramienta: 1
	Registrar: 1 Registrar las ideas.
	Análisis:

	La dimensión conceptual es vista de diversas maneras, haciendo una indagación a las declaraciones sobre que es escritura, surgieron 9 subcategorías que componen a la escritura como un medio, transmitir, fobia, terapéutica, crear, estrategia de aprendizaje, arte, herramienta y registro. Es pertinente aclarar que dentro de las 13 respuestas se podían encontrar diferentes definiciones de las mencionadas en las subcategorías. O sea, que la escritura no es vista o englobada en una sola definición. No obstante, la mayoría de los estudiantes definen la escritura como un medio o manera para organizar las ideas de manera física. Otra definición con mayoría de participantes fue la escritura como transmisor de ideas, opiniones, mensajes permitiendo la comunicación y mostrar los puntos de vista. La mayoría de las respuesta fueron positivas, exceptuando una que definió la escritura como una fobia
--	---

Consigna	Diarios		
	Cod. 17-1	Cod. 17-2	Cod. 17-3
"Qu'est-ce que l'écriture pour moi?"	C'est un moyen de mettre en ordre les idées ou les pensées que nous avons sur le papier.	L'écriture est la manière d'exprimer beaucoup des choses, comme des opinions, des nouvelles idées, des sentiments, des recherches, etc. Peut être académique, ou vous suivez des règles pour le faire ou pour loisir ou n'emporte pas les règles, seulement se sentir bien.	L'écriture me permet de transmettre mes sentiments, c'est une manière de créer des mondes, une forme de fait l'irréel partie de notre monde. Écrire est organisé nôtres idées physiquement d'apprendre à montrer le contenu de notre tête au monde. Comme écrivaine je suis...addicte. Depuis que j'ai appris à écrire j'ai trouvé ma passion quo, que ma calligraphie n'est pas la mieux je ne peux pas imaginer ma vie sans écrire.

Anexo 3: Formato y análisis dimensión axiológica

Categoría	Subcategorías
Las valoraciones (axiológica) Mes pratiques actuelles d'écriture"	Escritura por obligación (Académica/ gramática): 2 - Se ve la escritura como un proceso estructural desde el principio de redacción (intentar escribir bien desde el principio: sin abreviaciones y con signos de puntuación, en el caso de francés) - Se ve la redacción de textos formales como un medio para mejorar la ortografía y formular las ideas. - También se ve que la mayoría escribe solo para cumplir con las tareas de escritura de diferentes cursos. ya sea ensayos, síntesis, etc.

- Tal vez se evidencie que por la escritura académica los estudiantes muestren bajo interés. sobre todo cuando no es un tema que les agrade.

Personal: 5

- Como una lista de to do's list (académico y personal -laboral-)
- Redes sociales (3)
- Como diario: lista de cosas que escribieron según el día (1)
- A sus familiares: los mensajes a su pareja antes de irse a trabaja (1)
- Lista de cosas por aprender en la semana (1) *no sé si lo dijo con esa intención*
- Reseñas: opiniones de series
- Informes bancarios (1)
- Casa/hogar: mensajes entre compañeros de piso para repartir los deberes de la casa (1)

Metáforas

- Se relaciona con la lengua materna, expresiones que no cree que podría decir en otra lengua sin darle la misma intención.

Equilibrio: personal y académico (2)

- Mantener un equilibrio para escribir lo que el sujeto le gusta y no dejar de lado la escritura académica (1)

Hábito

- **El acto de escribir es un acto interesante, tanto a nivel académico como personal.**

Sin respuesta :1

Una no respuesta puede indicar bajo interés en cumplir con la tarea de escritura.

Escritura plurilingüística: 2

Algunos estudiantes mencionan que escriben en diferentes lenguas, algunos muestran inclinación o preferencia por unas. Algunos se sienten cómodos en su lengua materna.

Análisis

Las valoraciones que los estudiantes tienen sobre la escritura van mayormente direccionadas a una **actividad que cumplen por obligación**, por lo que escriben para cumplir sus funciones académicas Tal vez se evidencie que por la escritura académica los estudiantes muestren bajo interés; sobre todo cuando no es un tema que les agrade. Las valoraciones están conectadas con la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la función de la escritura en el programa, la mayoría lo asocia con propósitos académicos. No obstante, también se identificaron características de **escritura personal**, tales como la elaboración de listas de tareas pendientes y la correspondencia con sus seres queridos, ya sea a través de cartas o, como se observó en los escritos, a través de redes sociales y diarios, entre otros medios. Estos hallazgos ponen de manifiesto que dichas actividades se consideran escritura, no limitándose únicamente a un ámbito académico u obligatorio.

La lengua en la que escriben también representa una valoración, a pesar de que los estudiantes escriben en 3 lenguas diferentes, algunos se sienten más cómodos haciendo escritos en su lengua materna.

Consigna	Diarios		
	Cod. 17-4	Cod. 17-5	Cod. 17-6
"Mes pratiques actuelles d'écriture"	- Message sur Facebook - Beaucoup de messages au WhatsApp - Essai pour la classe d'Anglais - Prise des notes du film - Mails à mes professeurs - Travail aux classes - Essai pour la classe de Recherche - Résumé pour la classe de "Didactique" - Mails à mes copains	Liste de choses j'ai écrit pendant la semaine 1. Un résumé en français. 2 Prise de notes pour mon monographie 3 En petit essai en anglais. 4. écrit libre dans le carnet d'écriture. 5. Des emails (pour demander quelque chose, en français et en espagnol) 6. Chater	Samedi -J'ai écrit des prénoms et des noms des personnes qui venaient aux centres de ressources. -J'ai écrit des post-it. -J'ai écrit des messages sur facebook et whatsapp. -J'ai écrit sur Youtube et google. Dimanche -Des notes sur des lectures des mes clases. -Facebook, Google. -Pour faire un monologue. -J'ai écrit sur internet pour chercher des chansons ou d'autres choses. Lundi -J'ai écrit pour faire mes devoirs. - Dans la classe Français et d'Anglais. -Sur Facebook → des messages Mardi -J'ai écrit des notes sur mes copies. -De notes pour ma classe d'anglais et d'enseignement. -J'ai écrit, des petites choses dans mon travail. Mercredi -Pour faire mes devoirs d'anglais et de didactiques. -J'ai écrit un e-mail. Jeudi -J'ai écrit dans mes présentations de Powerpoint. -J'ai pris des notes dans la classe de didactique. Vendredi -j'ai cherché des choses sur internet. -J'ai écrit des messages sur facebook.

Anexo 4. formato y análisis de la dimensión afectiva

Categoría	Subcategorías
Los sentimientos (afectiva)	Apropiación: positiva: 5 Negativa: 5
La fuerza y la dirección del vínculo	Fuerza: Débil:4 Fuerte: 4 Neutral: 2
Libre (pregunta 3)	Sin respuesta: 5 Análisis: La pregunta de entrada libre nos permite analizar la dimensión afectiva ya que muestra la fuerza y apropiación que tuvieron los participantes. Empezaremos por considerar que los resultados son directamente proporcionales, esto quiere decir que si se muestra una apropiación positiva también habrá una fuerza “fuerte”, de la misma manera en una apropiación negativa. De acuerdo al análisis de la pregunta, hay resultados semejantes. Los estudiantes que muestran una apropiación positiva normalmente tienen un compromiso fuerte con la escritura, hablan de esta actividad como una manera de expresión libre, evocan sentimientos de amor y autoconocimiento. Otra observación es que los estudiantes que escribieron en su expresión libre estuvieron abiertos a opinar sobre diversos temas, por lo tanto su fuerza puede ser neutral o fuerte. Por otro lado, hubo 5 diarios sin respuesta en expresión libre lo que muestra una apropiación negativa por la posibilidad de rechazo o bloqueo en la tarea de escritura. Algunos de los que escribieron tienen una apreciación negativa, sin embargo, su fuerza es distinta porque cumplieron con la actividad de escritura. Algunas de sus opiniones fueron: “Tengo miedo de escribir y leer...” “Yo creo que escribir es muy duro...no es fácil...no es agradable porque la exigencia de un texto hace que la escritura sea una tarea estresante.”

Consigna	Diarios		
	Cod. 17-4	Cod. 17-5	Cod. 17-6
Libre (pregunta 3)	Aujourd’hui on utilise l’écriture dans les domaines personnels (WhatsApp, Facebook, Twitter, etc) ou académique. Mais il y a des différences entre eux, par exemple dans la première on utilise beaucoup l’oralité et dans la deuxième on le fait comme un devoir. C’est-a-dire, qu’on a perdu	Il n’y a pas de réponse	Quand j’ai commencé l’université j’ai découvert que j’avais peur... J’ai peur d’écrire et de lire, je peur d’ouïller une conjugaison, mot, la structure. Je me souviens quand j’étais petite et j’ai aimé écrire. La question est si bien j’ai peur, je ne m’arrête pas.

	l'écriture comme une manière d'améliorer notre langue.		
--	---	--	--