



Francia Gómez Bueno*

Pirámide invertida de escritura: una estrategia para mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Inverted writing pyramid: a strategy to improve oral fluency in learning English as a foreign language

Recibido: 13-03-17

Aprobado: 18-05-17

Resumen

Este proyecto de investigación-acción ejemplifica la aplicación consciente e intencionada de una estrategia de aprendizaje denominada “Pirámide Invertida de Escritura” la cual permite a los estudiantes acceder a una novedosa práctica de escritura tendente a mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Dicho proyecto se fundamenta principalmente en la concepción de la escritura como instrumento cognitivo, en la importancia de la fluidez en el desarrollo de la expresión oral de lenguas extranjeras, y en la diversidad de estrategias cognitivas que intervienen en los procesos de aprendizaje. Su diseño de corte investigativo-participativo, bajo la modalidad de búsqueda reflexiva, favoreció la participación activa de la población objeto de estudio durante las seis semanas de implementación. A la luz de los resultados, se puede concluir que la aplicación de la estrategia denominada “Pirámide invertida de escritura” evidenció que la escritura tiene un impacto positivo en la expresión oral en estudiantes adultos jóvenes en nivel avanzado de una lengua extranjera.

Abstract

This action research project exemplifies the conscious and deliberate application of a learning strategy called “Inverted Writing Pyramid” which allows students to access a novel writing practice aimed at improving oral fluency in the learning of English as a foreign language. This project is based mainly on the conception of writing as a cognitive instrument, on the importance of fluency in the development of oral expression of foreign languages, and on the diversity of cognitive strategies involved in the learning processes. Its investigative-participatory design, under a reflective quest approach, favored an active participation of the target population during the six weeks of implementation. Based on the results, it can be concluded that the implementation of the strategy called “Inverted Writing Pyramid” showed that writing has a positive impact on the oral language of young adults in the advanced level.

Palabras clave

Fluidez; pirámide invertida; lengua extranjera; instrumento cognitivo; estrategias de aprendizaje

Keywords

Fluency; inverted pyramid; foreign language; cognitive instrument; learning strategies

***Francia Gómez Bueno:** Es Licenciada en Traducción por la Universidad APEC. Maestría en Tecnología Educativa por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Se desempeña como profesora a tiempo completo de Inglés en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus Santo Tomás de Aquino, Departamento de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades. Para contactar a la autora: fa.gomez.bueno@gmail.com; franciagomez@pucmm.edu.do

Introducción

El proyecto de investigación-acción denominado “Pirámide Invertida de Escritura: una estrategia para mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera” representa la culminación del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, como parte del Programa de Alfabetización Académica que lidera el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

La alfabetización académica plantea el reto de proporcionar a los alumnos oportunidades para “aprender a aprender” a partir de nuevas prácticas de lectura y escritura desde las distintas disciplinas, replanteando la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje, lo que habrá de conducir a mejorar el desempeño de los alumnos, a reflexionar y transformar la práctica docente y a desarrollar proyectos de investigación-acción e innovación en el aula, que según Carlino (2005), son algunas de las alternativas de las que dispone el profesor reflexivo para enfrentar estos retos.

La reflexión sobre nuestra práctica docente nos llevó a explorar estrategias innovadoras de lectura y escritura aplicables a la asignatura que impartimos que pudiesen ayudar a los alumnos a convertirse en mejores aprendices. Es así como nos embarcamos junto a los estudiantes del curso de Inglés Avanzado I, en un proyecto para la aplicación de una estrategia que hemos denominado “Pirámide Invertida de Escritura”, que contribuirá a mejorar la fluidez en la expresión oral de los alumnos en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En este artículo describimos la estrategia seleccionada, el acercamiento con los estudiantes y sus opiniones sobre la misma, y presentamos un análisis de los resultados y las conclusiones a las que arribamos con la colaboración del profesor acompañante como testigo de todo el proceso.

Antecedentes y justificación

La lectura y la escritura no son ajenas al aula de lenguas, por el contrario, forman parte esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio. Del mismo modo, la fluidez en la expresión oral es una competencia importante de la producción oral general que deben alcanzar los alumnos en el nivel avanzado de inglés.

Diversas investigaciones y experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras se refieren al rol de la escritura

en la adquisición del conocimiento y la relación lectura y escritura en dicho proceso. No obstante, MacArthur et al. (2008) señalan que no se ha investigado a profundidad la relación entre el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura, aunque es claro que el lenguaje oral y escrito están relacionados de una manera general, más particularmente, la escritura parece desarrollarse a partir del lenguaje oral, principalmente en el aprendizaje de la lengua materna, y a temprana edad.

Sin embargo, se ha encontrado que la escritura parece afectar el lenguaje oral, al menos en formas de desarrollo más tardía. Sobre la interrelación entre el lenguaje oral y el escrito, Bigas y Correig (2000) expresan que “a medida que avanza el conocimiento del lenguaje escrito, se modifica el conocimiento del oral. Es decir, la competencia en el lenguaje escrito genera competencia en el oral”. (p. 107).

Considerando los referidos beneficios de la escritura, la diversidad de estilos de aprendizaje y la responsabilidad del maestro de buscar siempre procedimientos útiles y significativos para los estudiantes, nos parece pertinente la incorporación de estrategias de escritura a la amplia gama de actividades orales interactivas y estrategias de aprendizaje presentes en el aula de lenguas y diseñadas para mejorar la expresión oral, sobre todo, si tomamos en cuenta que “el desarrollo y aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de una materia es uno de los elementos que justifica toda actuación didáctica”. (Castillo & Cabrerizo, 2006, p.22).

Es preciso señalar que la investigación y exploración en diversas fuentes sobre actividades o estrategias destinadas a mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera no arroja referencias a estudios realizados o actividades propuestas para el desarrollo de la fluidez oral mediante una estrategia de escritura similar a la que nos proponemos aplicar, es decir a la Pirámide Invertida de Escritura.

Fundamentos teóricos

Los elementos que conforman el marco teórico se desarrollan en torno a tres ejes fundamentales: la escritura como instrumento cognitivo, la diversidad de estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje y la fluidez en la expresión oral.

La escritura como instrumento cognitivo

Es evidente que, de las habilidades básicas para aprender una lengua, la escritura es la más compleja, pues es la que conlleva procesos cognitivos más elevados y unas convenciones formales que se añaden.

En palabras de Carlino (2013, p.24), “al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita”. La misma Carlino refiere que numerosos estudios han revelado que una gran parte de los estudiantes universitarios no hacen un uso epistémico de la escritura, es decir, no la usan como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un tema, como instrumento para conectarse con un tema y para descubrir lo que es posible decir acerca de dicho tema.

Es por eso que fomentar la producción escrita en nuestros alumnos es capacitarlos para pensar mejor y, por supuesto, para expresarse mejor. Según Bigas (2000), la lengua escrita es un instrumento esencial para el desarrollo del pensamiento, ya que escribir implica actividades intelectuales como:

- Pensar previamente lo que se quiere decir.
- Seleccionar y elegir la información.
- Hacer abstracción de lo concreto.

En ese mismo orden, Lantolf (2000) ha señalado que la enseñanza de una segunda lengua debe promover, idealmente, el desarrollo de la escritura formal e informal con el aprendiz como centro del proceso, ayudando a romper así la jerarquía tradicional entre docente y alumno y promoviendo un ambiente de apoyo y confianza mutua.

Mucho se ha hablado de la importancia de la lectura y escritura para el aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, tal como expresara Bräuer (2000), a la escritura se le sigue asignando, igual que en el pasado, un lugar secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Mirando atrás, Kroll (1991) había propuesto que la lectura y la escritura deben dejar de ser pasivas y que, por el contrario, en su papel activo promuevan la habilidad del estudiante de comunicarse, no sólo a nivel del texto discursivo, sino también a nivel del discurso hablado.

La diversidad de estrategia cognitivas

Las diferentes escuelas de pensamiento en el área de la lingüística y, posteriormente, de la psicología han tratado de explicar cómo la persona aprende y cómo las variaciones cognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua explican por qué todos los alumnos no obtienen igual beneficio de una misma actividad. Los estilos de aprendizaje determinan las estrategias de aprendizaje empleadas por los individuos para enfrentar problemas específicos en contextos particulares de aprendizaje. (Brown, 2014). Con el término “estrategias” nos referimos a las acciones específicas o procesos

realizados por el aprehendiente para facilitar, acelerar y hacer el aprendizaje más divertido, más directo y transferible a nuevas situaciones. (Oxford, 1990).

Weinsten y Mayer (2006) clasifican las estrategias en cinco categorías de aprendizaje, dependiendo del grado de control cognitivo que ejerce el alumno frente a una tarea. Estas categorías son:

1. Estrategias de repaso o repetición: incluyen prácticas de registro, copia, repetición y técnicas de estudio básicas, donde el control cognitivo es bajo.
2. Estrategias de elaboración: favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente adquiridos y los nuevos. Aunque mayor, el nivel cognitivo sigue siendo bajo.
3. Estrategias de organización: suponen el dominio del agrupamiento, ordenación y categorización de datos y el dominio de competencias como identificación de una estructura textual, modelos, actitudes, clasificaciones, taxonomías. El control cognitivo que se requiere es superior.
4. Estrategias de regulación o de control de la comprensión: abarcan la utilización de habilidades meta-cognitivas, meta-atención, meta-comprensión, meta-memoria. El control cognitivo es elevado.
5. Estrategias afectivas y motivacionales: incluye las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que muestra el alumno al momento de aprender y el control que es capaz de ejercer sobre estas variables, y por tanto, una utilización estratégica consciente e intencionada. Exige el grado máximo de control cognitivo. (Castillo y Cabrerizo, 2006).

De modo que seleccionar la estrategia idónea para encarar una situación en particular no es tarea sencilla. Para la creación de esos ambientes de aprendizaje e identificación de una estrategia de escritura que sirva al propósito de mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de los alumnos, debemos considerar la fluidez como uno de los criterios de evaluación de la expresión oral y de la competencia comunicativa en general, como establece el programa de la asignatura.

La fluidez en la expresión oral

La fluidez ha sido estudiada desde diferentes disciplinas por muchos autores, entre ellos Lennon (1990) y Oxford (1990), quienes se han referido a la fluidez como la habilidad de hablar en forma coherente y razonada o la habilidad de tener ideas apropiadas para expresarse en un amplio rango de contextos. También tenemos la

definición propuesta por el Marco Común Europeo para las Lenguas Extranjeras (2002) que se refiere a la fluidez como “la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida” (p. 125).

Otros estudios sobre el desarrollo de la fluidez en lenguas extranjeras han presentado como características de fluidez la capacidad de seguir adelante y de salvar los obstáculos. Por ejemplo, Fillmore (1979) en Pradas Macías (2004, p. 78), refiere que “la fluidez es la habilidad de llenar el tiempo con habla y que una persona que es fluida en este sentido no tiene que pararse muchas veces a pensar qué es lo siguiente que quiere decir o cómo decirlo”.

Sin embargo, las pausas no siempre significan falta de fluidez. En tal sentido, Thornbury (2005, p. 8) establece también que, dependiendo de la situación, las pausas pueden ser un elemento de falta de fluidez o no. Estas pueden ser largas, pero en ningún caso frecuentes, colocadas en lugares apropiados, generalmente rellenas y con largos fragmentos de discurso entre ellas. En sus propias palabras, las características de la fluidez muestran que:

- las pausas pueden ser largas, pero no frecuentes
- las pausas suelen estar llenas
- se producen pausas en los puntos de transición significativos
- hay ciclos largos de sílabas y palabras entre pausas

Para que la expresión oral, especialmente la fluidez, se afiance y desarrolle adecuadamente, tal y como indica Bygate en Alcoba (2000), lo primero que hay que tener claro es que la puesta en práctica de la expresión oral exige al hablante dos condiciones esenciales:

1. Conocimiento: para poder producir oraciones y textos correctos.
2. Habilidad, destreza: para ser capaz de tomar decisiones, en el transcurso de la propia conversación, y así adaptar el discurso al contexto en el que se actúa.

Gracias a la psicolingüística se han obtenido datos importantes sobre los procesos cognitivo-lingüísticos que materializan la actividad verbal. Tenemos, por ejemplo, la hipótesis del “período crítico” formulada por Eric H. Lenneberg, según la cual el desarrollo del lenguaje puede ser sometido a la existencia de un período crítico, desde el nacimiento hasta la pubertad. Este período crítico se evidencia en la adquisición de una segunda lengua, donde el desarrollo del lenguaje resulta extremadamente costoso en los adultos en

comparación con el proceso de adquisición de la lengua que realizan los bebés. (Anula Rebollo, 2002).

A partir de esta premisa, el enfoque didáctico que se adopte debe tomar en consideración la edad de los alumnos, motivarlos a participar activamente en la adquisición de los conocimientos y a desarrollar las destrezas necesarias para expresarse con fluidez en diferentes situaciones de comunicación. El reto es, pues, prepararlos para enfrentar las variadas limitaciones y dificultades que les impiden expresarse con fluidez cuando se presenta algún escollo en la comunicación. Según Rabéa (2010), podemos pensar en dificultades o limitaciones de conocimiento, presión de tiempo, participación desigual de los alumnos, inhibición o sentimiento de vergüenza, miedo a cometer errores, dificultad para mantener la lengua extranjera en el transcurso del intercambio comunicativo, falta de confianza en uno mismo o falta de interés real en el tema del que se trata, entre otros.

Las preguntas de investigación

En consonancia con la Misión de la PUCMM de formar profesionales con determinadas competencias comunicativas para su integración al entorno global, el programa de inglés ha sido diseñado pensando en los alumnos, quienes pasan a convertirse en el eje central de todo el proceso, de modo que logren vivir una experiencia de aprendizaje y adquirir los conocimientos necesarios para comunicarse efectivamente en inglés.

Para lograr la interacción en una segunda lengua se requiere que el aprendiz se inscriba en diferentes tipos de comunidades discursivas, tanto en su vida académica como en el ámbito personal, social o profesional, y que alcancen un alto nivel de dominio de la expresión oral y escrita, y de la lectura y la escucha. A tales fines, se han introducido cambios significativos en las estrategias didácticas y metodológicas, las cuales se basan ahora en un nuevo enfoque comunicativo, mucho más participativo e interactivo, y centrado en el alumno. El currículo consta de nueve cursos: dos cursos básicos, dos intermedios, dos avanzados, un curso de conversación avanzada, un curso de redacción académica, y un curso de inglés con fines específicos.

El curso de Inglés Avanzado I, ILE-301, Grupo 002, objeto de este estudio, es un curso ecléctico donde se abordan tópicos de diversa índole y donde se utilizan muchas estrategias y actividades comunicativas e interactivas comunes en el aprendizaje de inglés para desarrollar la oralidad. Sin embargo, se ha observado que muchos de los alumnos muestran cierto nivel de dificultad al expresarse oralmente sobre los temas fuera de su entorno disciplinario. Algunos parecen ser tímidos, otros necesitan mucho más tiempo para

pensar, para encontrar la palabra apropiada, traducir, o dar forma y sentido a sus ideas. Es decir, no han alcanzado plenamente el nivel de fluidez establecido en los criterios de evaluación para dicho curso.

Entonces, nos preguntamos: ¿La aplicación de estrategias de escritura contribuirá a mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de los estudiantes en el Curso Inglés Avanzado I, Grupo 002? ¿Serán dichas actividades relevantes y significativas para los alumnos?

Metodología y contexto

Estas interrogantes nos motivaron a diseñar un proyecto bajo el formato de investigación-acción, mediante la técnica de la observación directa de una muestra seleccionada, no aleatoria, en el ambiente y contexto natural donde se ha identificado el problema de estudio, adoptando una modalidad de búsqueda auto-reflexiva porque “esta perspectiva posibilita efectuar diagnósticos y al mismo tiempo encarar acciones de intervención que tiendan, en el menor plazo posible, a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (Carlino & Martínez, 2008, p. 16). Esta investigación cualitativa se enmarca en el contexto de la Misión y Modelo Educativo de la PUCMM y de su Programa

Inglés, que plantea la preparación de un profesional con unas competencias comunicativas que le permitan desenvolverse exitosamente en la sociedad actual.

La población objeto de este proyecto la constituyen los alumnos del curso de Inglés Avanzado I (ILE-301), Grupo 002, durante el Período Académico 1-2014-2015, en el Campus Santo Tomás de Aquino de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Un grupo heterogéneo en cuanto a composición: con un total de 18 alumnos, nueve de sexo masculino y nueve de sexo femenino, jóvenes adultos en el rango de edad comprendido entre los 18 y 23 años, así como en segundo o tercer año de carrera en diferentes disciplinas: siete en Ingeniería, (Civil, Industrial, Telemática), tres en Comunicación Social, dos en Administración, dos en Hotelería, dos en Arquitectura, uno en Mercadeo y uno en Economía.

La rúbrica a continuación es el instrumento metodológico escogido para medir el impacto de la estrategia.

En dicha rúbrica se establecen los criterios generales para la evaluación de los diferentes aspectos de la expresión oral en este curso; sin embargo, para los fines del proyecto, solo se toma en consideración los parámetros establecidos para evaluar la fluidez en la expresión oral.

Tabla 1
Rúbrica para evaluación de la expresión oral

ESL Speaking Rubric				
Component	Poor	Fair	Good	Excellent
Clarity	All questions and answers were awkward and incomprehensible.	Questions and answers were awkward and incomprehensible to understand at times	Questions or answers were awkward at times but always understandable.	Questions and answers were clear and comprehensible.
Pronunciation	Student's pronunciation was incomprehensible.	Student's pronunciation made understanding difficult.	Student's pronunciation was understandable with some error.	Student's pronunciation was like a native speaker.
Fluency	Student was unable to ask or respond to questions.	Student took a long time to ask and respond to questions.	Students were able to ask and answer the questions with little difficulty.	Students were able to communicate clearly with no difficulty.
Comprehension	Student was unable to comprehend questions. Questions had to be repeated.	The student showed little comprehension of questions. Questions had to be repeated.	The student understood most of what was asked of him/her.	The student fully understood the questions asked and answered correctly.
Content	Did not ask appropriate question for information, no response to question.	Ask some inappropriate questions for information or answered question with very limited answers.	Gave appropriate questions for survey information but responses were limited in content.	Gave appropriate questions and good content in responses to questions.

Copyright © 2015 Reazon Systems, Inc. All rights reserved.

Diseño y aplicación de la estrategia

El planteamiento de Martinelli (2000) de que en la teoría del aprendizaje o adquisición de una lengua nada es definitivo, así como los retos planteados por la alfabetización académica nos conducen de vuelta a la reflexión sobre el quehacer docente, a la exploración de opciones para proponer a los estudiantes estrategias de lectura y escritura como herramientas de aprendizaje. Por consiguiente, y para un abordaje distinto al tema de la fluidez, se diseñó una innovadora estrategia de escritura denominada “Pirámide Invertida de Escritura” que, junto a las demás actividades comunicativas que se realizan en el aula, se propone mejorar la fluidez en la expresión oral de los alumnos participantes en el proyecto.

A partir de la premisa del carácter epistémico de la escritura y de su impacto sobre la oralidad, la estrategia

diseñada consiste en un ejercicio de escritura libre mediante el cual los estudiantes deben contestar por escrito una serie de preguntas sobre temas de interés general antes de contestar dichas preguntas oralmente. En cada una de las 5 sesiones, se plantea una pregunta a toda la clase y se concede un período de tiempo para escribir sus respuestas. El tiempo para escribir irá disminuyendo en cada sesión: en la primera sesión se otorga 5 minutos, en la segunda, 4 minutos, luego, 3, 2, y 1, sucesivamente, hasta la sexta y última sesión, el momento cero (0), donde se debe contestar la última pregunta sin oportunidad para escribir, y donde cada alumno debe contestar una pregunta diferente. Con el propósito de favorecer la fluidez, se plantean preguntas relacionadas con los diferentes aspectos de la unidad temática en proceso.

La figura 1, a continuación, muestra la pirámide con las preguntas planteadas a los estudiantes y el tiempo asignado para escribir sus respuestas.



Figura 1 Pirámide Invertida de Escritura

Para la puesta en ejecución de la estrategia se diseñó un cronograma de actividades en coordinación con el profesor acompañante. Se acordó con los alumnos, con quienes ya se había socializado el alcance y la relevancia del proyecto, que la estrategia de la Pirámide Invertida de Escritura comenzaría a implementarse en la segunda mitad del semestre, durante los últimos cuarenta minutos de la clase de los jueves, durante seis semanas.

En la primera sesión se procedió tal como se había acordado con los alumnos. En la segunda hora de clases se planteó la pregunta correspondiente a toda la clase, y se cronometraron cinco minutos para responder individualmente por escrito. Posteriormente, cada alumno contestó la pregunta verbalmente. Se observó que algunos de los alumnos se apoyaron en la escritura a la hora de hablar, es decir, leyeron, y una de las alumnas dijo que no podía contestar. Se observó, además, un cambio en la actitud de los alumnos, quienes se mostraron más serios y con mayor profesionalismo.

En la segunda sesión se procedió de la misma forma, solo que esta vez los estudiantes disponían de cuatro minutos para escribir las respuestas. Nuevamente, unos pocos alumnos se apoyaron en lo escrito (o sea, leyeron lo que habían escrito) para expresarse oralmente. Se les animó a intentarlo nuevamente, esta vez sin leer.

En la tercera sesión, y sobre la base de las observaciones en los dos encuentros previos, se explicó a los alumnos

que a partir de ese momento se recogerían sus escritos antes de que ellos comenzaran a contestar las preguntas oralmente. Se continuó con esta dinámica en el cuarto y quinto encuentro, donde sólo disponían de dos y un minuto, respectivamente, para escribir la respuesta, para luego proceder a presentarla verbalmente.

La sexta y última sesión (el momento cero) se realizó de manera diferente. Los estudiantes no tenían la oportunidad de escribir las respuestas y cada uno debía responder a una pregunta diferente.

Para esta última sesión, se elaboró una lista de preguntas con similar nivel de complejidad para los alumnos, las cuales se plantearon en forma aleatoria, luego de la selección de un número de orden.

Para concluir el proceso, los estudiantes protagonistas de este proyecto contestaron dos preguntas sobre su participación en el mismo. Las opiniones más recurrentes se presentan a continuación.

Tabla 2
Opiniones de los estudiantes

<p>¿Cree usted que la estrategia de escritura le ha ayudado a mejorar la fluidez oral?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Sí, porque esa estrategia me ayudó a comunicarme con los demás en el aula, ya que tenía más confianza en mí mismo a la hora de hablar”. • “Sí, ayuda a coordinar primero las ideas y nos permite expresarnos mejor”. • “Creo que fue buena porque a veces sabemos lo que queremos decir y las palabras, pero al momento no sabemos organizarlas”. • “Sí, porque cuando escribo puedo organizar mejor las ideas que quiero expresar, ayudándome a ser más fluida a la hora de hablar”. • “Fue una buena experiencia ya que tuvo, creo, buenos resultados en el aprendizaje de todos”.
<p>¿Cómo se sintió durante su participación en esta experiencia de aprendizaje?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Muy a gusto, me sentía en plena confianza”. • “Muy bien, y me fue de mucho provecho para mejorar mi vocabulario y mi forma de expresarme”. • “Bien, ya que me siento capaz de hablar fluidamente, sin ningún temor”. • “Bien, porque pude ver mi mejoría en cuanto a mi expresión oral.” • “Muy bien, quisiera hacerlo de nuevo”.

Estas opiniones parecen indicar que la socialización de la estrategia con los estudiantes antes de su implementación, contribuyó a despertar su interés por la actividad y a mejorar su actitud en la clase al sentirse parte importante de la misma con lo que se obtuvo una ganancia adicional que se refleja en el aumento de la seguridad de los estudiantes y la auto-confianza en la capacidad para transmitir los pensamientos, las opiniones, ideas y sentimientos en forma oral en inglés, tal y como lo expresaran ellos mismos en la retroalimentación, superando de esta forma algunas de las limitaciones a la fluidez.

Resultados

Para determinar el nivel de fluidez de los alumnos al responder las preguntas, se consideraron los criterios

relativos a la fluidez especificados en la rúbrica para la evaluación de la expresión oral que se utiliza en esta clase.

Los resultados se analizaron mediante la comparación de la situación de los estudiantes al inicio y final del período, es decir, a partir de la evaluación de la fluidez en la primera y última sesiones, sobre la base de las observaciones y las anotaciones tanto de la profesora titular de la asignatura, como del profesor acompañante como testigo de todo el proceso, así como por la retroalimentación de los estudiantes al concluir el proceso.

La Figura 2 muestra varios aspectos mejorados en los estudiantes al finalizar el proyecto en contraste con la situación inicial.



Figura 2 Aspectos mejorados

Como se puede apreciar en la Figura #2, se registró una mejoría significativa en la fluidez de los estudiantes participantes en el proyecto.

En la situación inicial, al comienzo del curso, se observan las dificultades de los alumnos al contestar preguntas, como pausas excesivas, vacilaciones, errores estructurales y limitaciones de conocimiento

del vocabulario, recurriendo en algunos casos a L1, entre otras dificultades.

La Figura #3, a continuación, muestra los resultados a partir de la evaluación de los alumnos según los criterios establecidos en la rúbrica para la evaluación de la fluidez en la expresión en la primera y última sesiones de aplicación de la estrategia.

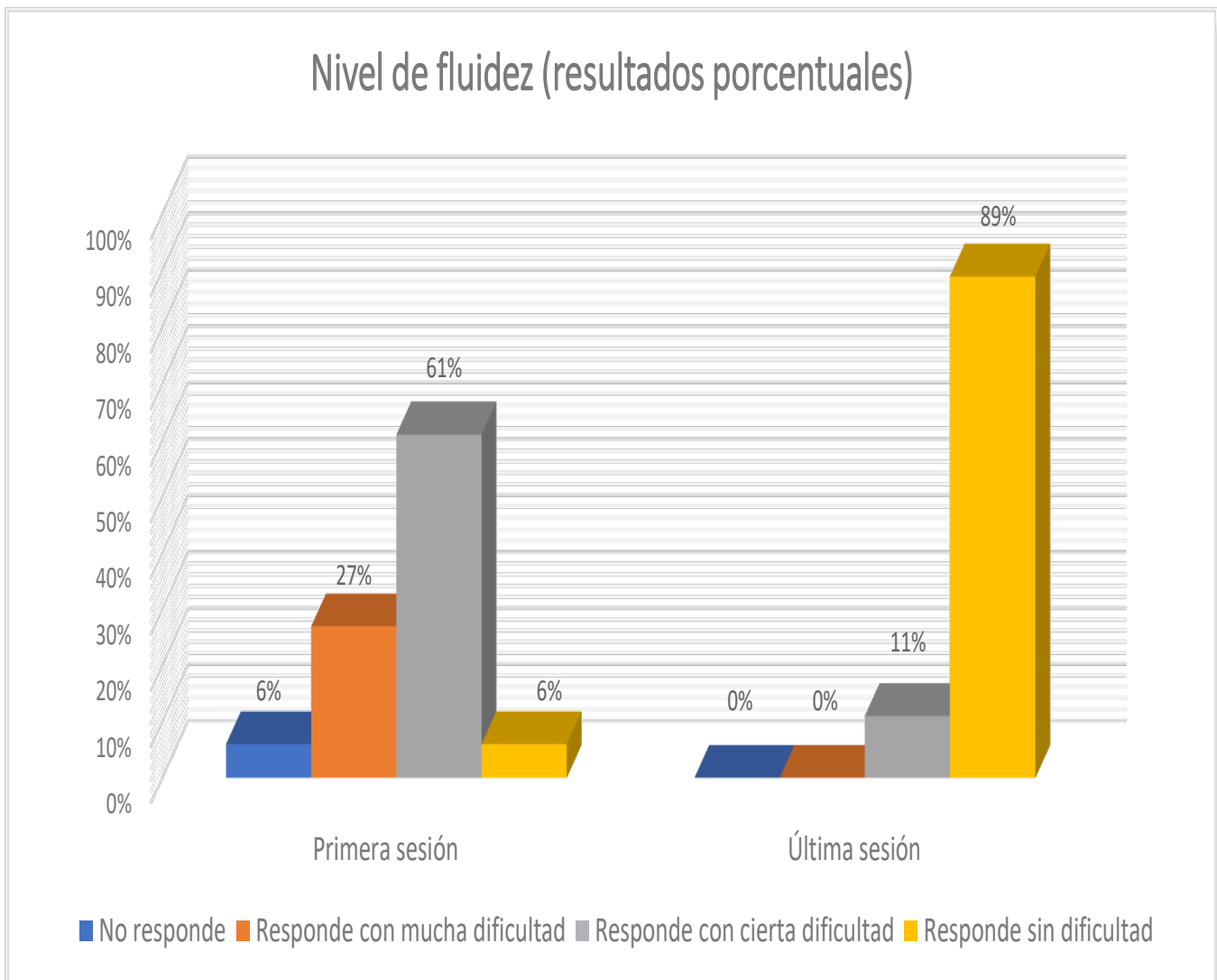


Figura 3 Resultados porcentuales

La Figura #3 muestra los resultados en términos porcentuales, los cuales reflejan una mejoría significativa en la fluidez de los alumnos participantes. En la primera sesión de aplicación de la estrategia, el 6% de los alumnos no pudo contestar la pregunta; el 27% de ellos contestó con mucha dificultad; el 61% con cierta dificultad, y el 6% contestó sin dificultad. En la última sesión, el 100% de los alumnos contestó su pregunta, un 11% de éstos alumnos respondió con ciertas dificultades, pero un 89% logró hacerlo sin dificultad.

Conclusiones

La aplicación de la estrategia de escritura denominada “Pirámide invertida de escritura” evidenció que la escritura tiene un impacto significativo en el lenguaje oral en estudiantes adultos jóvenes en el nivel avanzado de aprendizaje de inglés como lengua extranjera y que la combinación de las dos destrezas de producción (escritura y habla) en una estrategia

de aprendizaje arrojó resultados positivos, ya que contribuyó a una mejoría significativa de la fluidez en la expresión oral en inglés de los estudiantes participantes en esta experiencia.

En resumen, el proyecto fue exitoso porque se alcanzó el objetivo de mejorar la fluidez en la expresión oral de los estudiantes; se seleccionó una estrategia de escritura idónea para enfrentar el problema planteado; y se involucró a los alumnos en una actividad relevante y significativa.

El éxito de esta sencilla estrategia de escritura radica en los diferentes niveles de control cognitivo que ejercen los estudiantes en los distintos momentos de su aplicación. La misma incluye prácticas de repetición que benefician a los menos aventajados, conexiones con los conocimientos previamente adquiridos al escoger las palabras apropiadas para cada situación, competencia de identificación de una estructura textual para organizar sus ideas, y una aplicación consciente e intencionada.

Para cerrar el ciclo de investigación-acción, este proyecto ha sido socializado en diferentes escenarios: en el Seminario de Cierre del Diplomado en Lectura y Escritura, en el XIII Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, y con colegas profesores del Departamento de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Campus Santo Tomás de Aquino de la PUCMM. En estos escenarios se han planteado las posibilidades de repetición de esta experiencia y la recomendación de grabar los parlamentos de los estudiantes para una más detallada sistematización de los resultados.

Esta estrategia de escritura puede ser de utilidad no solamente para clases de lenguas extranjeras, sino también para otras disciplinas, ya que replantea la escritura como una destreza activa y una poderosa herramienta de aprendizaje.

Referencias

- Anula Rebollo, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco Libros.
- Bigas, M. & Correig, M. (editoras). (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Bräuer, Gerd. (2000). *Writing Across Languages*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
- Bygate, M. (2000). "Speaking". (O.U.P., Oxford, 1987), en Alcoba, S., (2000). *"La expresión Oral"*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Séptima reimpresión. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. & Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 9876041231, 9789876041232.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Vol II. McGraw Hill.
- Kroll, B. (1991). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. (2000). *Introducing sociocultural theory*. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). New York, NY: Oxford University Press.
- Lennon, P. (1990): Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach in Language Learning. 40:3, pp. 387-417.
- MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2008). *Handbook of Writing Research*. Guilford Press.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (2002): Madrid. Consejo de Europa; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Martinelli, S. (coord.). (2000). *Methodology in language learning T-Kit*. Council of Europe Publishing.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Prada Macías, E.C. (2004). *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Rabéa, Berraghda. (2010). *El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera*. Universidad De Bouzaréah. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf