



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

**La autobiografía: estrategia para el aprendizaje y la evaluación de la
producción escrita en inglés de estudiantes de postgrado**

Trabajo de Grado para optar al grado de Magíster en Inglés como Lengua
Extranjera

Autor: Lic. Jhon Quiñones
Tutor: Mag. Eva Zeuch

Caracas, febrero 2017

DEDICATORIA

A Dios, quien me concedió el don de la vida.

A la Virgen María Auxiliadora, quien siempre me ha acompañado y protegido en el camino de la vida.

A mis amados padres Isabel y Francisco, quienes con amor y esmero han forjado el hombre que soy hoy.

A mi hija Aniuska María Valentina, quien es uno de mis motivos principales de inspiración y deseo de ser cada día mejor.

Al resto de mis queridos familiares y amistades, quienes de un modo u otro han contribuido con mi desarrollo integral.

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar esta oportunidad para expresar mi agradecimiento a todas las personas quienes de una u otra manera han contribuido con la realización de este trabajo de investigación, y en especial:

A la profesora Rebecca Beke por su atención, cooperación y asesoramiento en la etapa inicial de este estudio.

A mi tutora Profesora Eva Zeuch, le agradezco su atención, ayuda incondicional, dedicación y asesorías a la hora de leer y revisar los distintos borradores de este trabajo de investigación. Sus comentarios y orientaciones han sido significativos para mi aprendizaje, crecimiento personal y profesional.

A la profesora Ingrid Castell, quien muy amablemente colaboró con la validación de los instrumentos para la recolección de la información de este trabajo.

Por último, pero no menos importantes, deseo agradecer al personal administrativo-docente y estudiantes del curso de Inglés Instrumental, del programa de postgrado, período académico 2011-II (octubre 2011- abril 2012) de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), sede Guatire, Municipio Zamora, Estado Miranda quienes de manera incondicional y amable cooperaron y participaron como parte de la muestra de este proyecto de investigación.

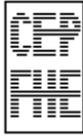
ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
LISTA DE FIGURAS Y CUADROS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 El contexto de la investigación.....	4
1.2 El problema de la investigación.....	5
1.3 Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
1.4 Justificación de la investigación.....	11
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	13
2.1 Antecedentes de la investigación.....	13
2.2 Fundamentación teórica de la investigación.....	17
2.2.1 Algunas concepciones acerca de la escritura	17
2.2.2 Algunas consideraciones sobre la autobiografía	27
2.2.3 Algunos aspectos acerca de la motivación en el aprendizaje...	31
2.2.4 Algunos conceptos sobre la evaluación	34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	42
3.1 Tipo de investigación.....	42
3.2 Participantes.....	43
3.3 Técnicas e instrumentos.....	44

3.4 Procedimiento.....	45
3.5 Limitaciones	47
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	48
4.1 Resultados del estudio de casos.....	48
4.2 Evaluación de los estudiantes.....	73
4.2.1 Autoevaluación de los estudiantes.....	74
4.2.2 Coevaluación de los estudiantes.....	79
4.2.3.Evaluación de los estudiantes por parte del docente	81
4.3. Comparación de las experiencias de otros autores en la misma línea de investigación.....	84
 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	92
Conclusiones e implicaciones pedagógicas.....	92
 REFERENCIAS	95
ANEXOS	100

LISTA DE FIGURAS Y CUADROS

Figuras	pp.
Figura 1: Conceptualización de la escritura	20
Cuadros	
Cuadro 1: Autoevaluación de estudiante H	75
Cuadro 2: Autoevaluación de estudiante N	75
Cuadro 3: Coevaluación de estudiante H	80
Cuadro 4: Coevaluación de estudiante N	81
Cuadro 5: Evaluación por parte del docente de estudiante H	82
Cuadro 6: Evaluación por parte del docente de estudiante N	82
Cuadro 7: Resultados obtenidos a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del docente	83
Cuadro 8: Escalas de evaluación utilizadas	84
Cuadro 9: Comparación de las experiencias de otros autores en la misma línea de investigación	85



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

**La autobiografía: estrategia para el aprendizaje y la evaluación de la
producción escrita en inglés de estudiantes de postgrado**

Autor: Lic. Jhon Quiñones

Tutor: Mag. Eva Zeuch

RESUMEN

La autobiografía es una estrategia didáctica que puede ser útil para promover la expresión de ideas, sentimientos y rasgos socioculturales del estudiante y, a la vez, desarrollar y evaluar su producción escrita y los aspectos inherentes a ella. La investigación reportada en este trabajo tuvo como objetivo general estudiar la incidencia del uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación en la producción escrita en inglés por parte de estudiantes de postgrado. Los objetivos específicos fueron: caracterizar las vivencias vinculadas con la aplicación de la autobiografía en el aula; averiguar si el uso de la autobiografía motiva a los estudiantes a optimizar la calidad de su producción escrita en inglés, e identificar las ventajas y desventajas del uso de la autobiografía. Con ese fin se realizó un estudio de casos con una muestra de seis estudiantes de Inglés Instrumental, asignatura dictada en los postgrados de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas Nacionales (UNEFA). Se llevó a cabo también una investigación documental de los trabajos de tres especialistas en el uso de la autobiografía, para identificar sus ventajas y desventajas. Los resultados indican que, para la mayor parte de los estudiantes, escribir su autobiografía en inglés es una estrategia didáctica y evaluativa útil, flexible y novedosa, en la que se consideran aspectos inherentes a su motivación. Igualmente, la mayoría asumió mayor responsabilidad al poder participar en sus propios procesos evaluativos. En cuanto a las ventajas, para algunos participantes la autobiografía representó estructuración en la composición escrita; para otros fue un reto, una actividad compleja y una oportunidad de aprender a escribir en inglés. Por otra parte, ninguno de los especialistas investigados reportó desventajas de usar la autobiografía. En el presente estudio, solo algunos participantes expresaron preocupación por tener que escribir sobre aspectos de su vida, lo cual el docente mitigó al garantizarles el derecho a la libertad de expresión, la privacidad y la confidencialidad.

Descriptor: autobiografía, producción escrita en inglés, estrategias de aprendizaje y evaluación, motivación, estudiantes de postgrado.

Título: *La autobiografía: estrategia para el aprendizaje y la evaluación de la producción escrita en inglés de estudiantes de postgrado*

Autor: Jhon Manuel , Quiñones García

Trabajo de Grado para optar al grado de Magíster en Inglés como Lengua Extranjera

Febrero, 2017. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado, Área de Lingüística, Maestría en Inglés, Mención Inglés como Lengua Extranjera.

Caracas 1010, Venezuela

Obra No. 4932

No. Depósito legal: MI2017000173

Tipo de material: Tesis de Postgrado

1era edición, 2017

No. 104

INTRODUCCIÓN

Dominar un segundo idioma se ha hecho esencial en la actualidad. Por esta razón, la mayoría de las universidades incluyen programas de estudio para el desarrollo de las habilidades indispensables para la lectura comprensiva y la escritura en el idioma inglés, con el fin de que los estudiantes manejen estas destrezas lingüístico-comunicativas y puedan ponerlas en práctica en sus futuros ámbitos de desempeño profesional.

Una de las posibles estrategias para el desarrollo de dicho tipo de destrezas es la autobiografía, considerada una alternativa didáctica que ayuda al docente a monitorear los procesos metacognitivos de sus estudiantes en lo concerniente al desarrollo de la escritura y los aspectos lingüístico-comunicativos del idioma, y, además, a evaluar integralmente la motivación y el aprendizaje de los aprendientes como elementos que inciden en la adquisición del idioma inglés (Aronson, 2012; Fujieda, 2013; Henry, 1996; Karpiak, 2000; Park, 2011, entre otros).

La autobiografía como estrategia pedagógica se ha aplicado en distintos contextos, niveles educativos, idiomas y con diversos propósitos. Karpiak (2000) y Pérez (2004) utilizaron la autobiografía como un ejercicio de reflexión, concientización y descripción personal de los aspectos de la vida de sus estudiantes en el pasado, presente y futuro. Por otro lado, Gutiérrez (2008), Madriz (2003), Murillo y Sandoval (2003) y Torregoza (2003) aplicaron la autobiografía para desarrollar la producción escrita en español de sus alumnos en distintos contextos y niveles educativos. Similarmente, Aronson (2012), Fujieda (2013) y Park (2011) trabajaron la autobiografía como estrategia pedagógica para desarrollar en sus estudiantes la destreza de la escritura, pero en el idioma inglés y en distintos contextos y niveles educativos.

Con el desarrollo de este estudio, el autor quiere continuar la tradición de investigación de los autores prenombrados y otros quienes han analizado la autobiografía como propuesta didáctica para desarrollar la producción escrita en inglés de sus estudiantes. La autobiografía puede brindar al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje o sobre lo que precisa optimizar referente a la escritura. De aquí que esta investigación se realizó con el fin de estudiar la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa complementaria a las convencionales, que contribuya a la promoción del autoaprendizaje, la reflexión, la autoevaluación y la motivación de estudiantes de postgrado, con la finalidad de optimizar su producción escrita en el idioma inglés como lengua extranjera.

La investigación que se llevó a cabo se fundamentó en la premisa que reza que el nivel motivacional y emocional alcanzado por los estudiantes, mediante la elaboración de la autobiografía, incide en la producción escrita cuando a estos se les invita a participar en su propio proceso de evaluación de sus aprendizajes mediante la reflexión sobre la adquisición de la escritura en la lengua inglesa (Park, 2011).

El presente trabajo de grado se estructura en cinco capítulos. En el primero se presenta el problema de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se reporta la literatura acerca de las teorías que fundamentan esta investigación y de los estudios realizados en el área. Por una parte, se reseñan como antecedentes del presente estudio una serie de investigaciones similares que abordan el tema de la autobiografía como una estrategia para desarrollar y evaluar la escritura en el idioma inglés. Por otra parte, se hace referencia a los aspectos teóricos relevantes para el desarrollo de esta investigación, concernientes a la escritura, la autobiografía, la motivación y la evaluación.

En el tercer capítulo se describe la metodología aplicada para el desarrollo de este estudio, la cual se fundamenta en el enfoque de la investigación cualitativa. Se describen, asimismo, los participantes, las técnicas y los instrumentos utilizados, así como los procedimientos seguidos. En el cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados del presente estudio, y finalmente en el quinto capítulo se indican las conclusiones e implicaciones pedagógicas de esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- El contexto de la investigación

La investigación que se presenta se desarrolló durante un semestre (período académico octubre 2011 – abril 2012) en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA), institución de educación superior pública, en su sede de Guatire, estado Miranda, Venezuela. Este estudio se llevó a cabo con los estudiantes de Inglés Instrumental, asignatura dictada a los participantes de los postgrados de la UNEFA.

El apropiado uso del idioma inglés, primordialmente para la comprensión de la lectura y para la escritura, es una herramienta esencial y requisito obligatorio para los estudiantes de postgrado en la UNEFA. Por consiguiente, el programa de la asignatura Inglés Instrumental apunta a desarrollar principalmente las habilidades lingüístico-comunicativas involucradas en la comprensión de textos y la producción escrita en esa lengua. Esto es motivado al hecho de que, durante los estudios de postgrado en la UNEFA, los participantes principalmente deben estar capacitados para leer textos especializados que, en la mayoría de los casos, están escritos en el idioma inglés; a su vez, en algunas ocasiones, deben escribir, en inglés, resúmenes de las lecturas.

De acuerdo al programa de la asignatura de Inglés Instrumental, el profesor facilitó a dichos estudiantes el aprendizaje de aspectos como el vocabulario relacionado con diferentes disciplinas y las propias de los estudiantes; elementos gramaticales del idioma inglés como, por ejemplo: la puntuación, la ortografía, la clasificación y función de las palabras (los sustantivos, los adjetivos, los verbos, los adverbios, las conjunciones, entre otras), la

estructuración de las oraciones, los mecanismos de cohesión y coherencia (el empleo adecuado de los conectores) y el uso apropiado de los tiempos verbales; las técnicas de lectura para la comprensión de textos especializados en inglés y las técnicas de escritura de resúmenes de tales textos.

Adicionalmente, para efectos del desarrollo de este estudio, el profesor (autor de la presente investigación) enseñó aspectos relacionados con la autobiografía, entre los que se distinguen: su definición, su clasificación, sus características y elementos esenciales, las técnicas para su escritura y la lectura de algunos modelos de textos del género autobiográfico.

1.2.- El problema de la investigación

Durante mi experiencia como profesor de inglés como lengua extranjera he percibido lo difícil que resulta para un gran número de estudiantes escribir en dicho idioma, como también lo han constatado diversos autores (Berrone, Oliva y Trebucó, 2005; Borrero y Borrero, 2009; Pérez, 2005). Si bien escribir en la lengua nativa es difícil, escribir en inglés bajo reglas, modelos, léxico y estructuras gramaticales distintas constituye un reto para el estudiante, tanto de pregrado como de postgrado. Un gran número de autores (Borrero y Borrero, 2009; Caldera y Escalante de Urrecheaga, 2006; Cassany, 1999, entre otros) coinciden en que escribir es una actividad que exige crear ideas, producir textos coherentes según las normas de la escritura, realizar construcciones gramaticales y sintácticas, cubrir requerimientos mecánicos del lenguaje como la ortografía y la puntuación y efectuar un análisis reflexivo acerca del mismo acto de escribir.

Chamorro (2008) indica que básicamente existen dos enfoques para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua: un enfoque centrado en el texto como producto final y aquel que concibe la escritura como un proceso.

Según esta autora, la primera visión atiende, fundamentalmente, a las características esenciales del texto, tales como la ortografía y las estructuras sintácticas para expresar las ideas (rasgos formales); los mecanismos para lograr la coherencia y cohesión del texto (rasgos textuales); y la situación comunicativa del texto como, por ejemplo, a quién va dirigido, cuál es su propósito comunicativo y su tipología.

En relación con el segundo enfoque, Chamorro (2008) observa que la escritura en una segunda lengua es vista como un proceso que básicamente comprende tres momentos para la elaboración de cualquier texto: uno que corresponde a la *planificación* de los contenidos y cómo estos se van a organizar; otro de *textualización*, es decir el momento en que los escritos toman una forma concreta, y un último momento de *revisión*, en el que se cuida el efecto final que el texto produce en el lector. La enseñanza que se inspira en este modelo sugiere que los alumnos realicen cooperativamente una serie de actividades en cada una de las fases, con el fin de afianzar un cierto modo de actuar a la hora de crear un texto, y haciéndolos conscientes de que escribir es un constante proceso de reelaboración.

De acuerdo con Chamorro (2008), tal proceso se pone en marcha en cada una de las fases de planificación, textualización o revisión a partir de los comentarios que pequeños grupos de estudiantes realizan sobre el trabajo individual. Aun cuando importan las características formales del texto resultante, en términos de contenido y corrección formal y textual, el énfasis de este modelo se sitúa claramente en el propio escribir y en las estrategias que el aprendiente desarrolla en el transcurso de la actividad. Se pretende rentabilizar el conocimiento del que ya disponen, proporcionándoles la experiencia de la creación y la seguridad de haber sido capaces de elaborar un texto propio, adecuado a lo que el lector espera de él.

A su vez, Chamorro (2008) expresa que la aplicación del enfoque centrado en el texto como producto final para escribir en una segunda lengua ha predominado más en relación con el enfoque centrado en la escritura como proceso. Frente a este fenómeno, la autora sugiere abordar la escritura en una segunda lengua como un proceso, pues éste

se constituye en una línea de investigación muy fructífera en el campo de la adquisición de una segunda lengua, y más tarde, en una propuesta pedagógica que resulta sin duda sugerente, por cuanto viene muy bien con la idea general en la pedagogía de trasladar el foco de la enseñanza al aprendizaje y al desarrollo de las destrezas más que a los resultados(Sección: Modelos centrados en el proceso, párr.1).

Basándome en mi práctica diaria como docente de inglés, he observado que existe un hábito de enseñar a escribir normativamente con el fin de lograr un producto final, en lugar de enseñar a escribir con autenticidad, con el objetivo de que los estudiantes se comuniquen efectivamente en distintos contextos. Igualmente, existe una tendencia a evaluar solamente el producto final, mas no los procesos implícitos en la producción escrita para mejorarla. Esta costumbre pudiera ser consecuencia de la influencia de teorías conductistas y estructuralistas ya que, frecuentemente, la producción escrita en inglés es asumida como una destreza técnica.

Cantone (2010) considera que la escritura es concebida, a menudo, como un proceso creativo y laborioso que exige esfuerzos por parte del escritor para la planificación, producción, ajustes del texto escrito, entre otros detalles. A pesar del trabajo inventivo y arduo que implica escribir, existe una tendencia a evaluar esta habilidad únicamente calificando la versión final del texto escrito (evaluación sumativa), desestimando el trabajo previo de preparación, producción y edición (evaluación formativa).

Frente a tal tendencia, Morales (2004) recomienda que la producción escrita de los estudiantes debería evaluarse de manera integral tomando en cuenta no solo el texto terminado, sino también el trabajo efectuado por los estudiantes en las etapas del proceso de escritura (preparación, producción y edición). En otras palabras, este investigador sugiere aplicar ambos enfoques de modo complementario (evaluación formativa y sumativa) para evaluar la producción escrita de los estudiantes.

Con base en mi propia experiencia, estoy consciente de que es muy habitual en las clases de inglés el siguiente fenómeno: regularmente, la evaluación del texto escrito que recibe el estudiante solo consiste en una calificación numérica en la primera página. Cuando su calificación es baja o reprobatoria, el estudiante se formula preguntas tales como: ¿qué hice mal?, ¿en qué fallé?, ¿cómo debí escribir el texto o algunas de sus partes específicas?

Por lo general, el estudiante no obtiene una respuesta rápida, ni parcial, a tales interrogantes por parte del docente. De aquí que precisa dirigirse a este y preguntarle al respecto. Pero son pocos los profesores quienes argumentan de manera personalizada, detallada y clara sus decisiones evaluativas de la producción escrita del estudiante. Los alumnos solo leen o escuchan argumentos breves tales como: “Pobre” o “Débil”, “Trabajo regular”, “Argumenta tus ideas”, “Mejorar”, “Es la impresión general que me da”, “No me gusta tu estilo”, “Se parece [no se parece] al trabajo escrito del autor X”, argumentaciones que suelen surgir como justificaciones de la calificación, sin mayores detalles.

De todo lo anteriormente expuesto, se puede inferir que un significativo número de profesores de inglés pudiera no estar desarrollando las potencialidades de los estudiantes en cuanto a la escritura. La evaluación sumativa que solo considera el producto final carece de la retroalimentación en forma de comentarios, por parte del docente, a lo largo del proceso que

podrían beneficiar al estudiante en el desarrollo de sus habilidades para la producción escrita.

Además, este tipo de evaluación de la escritura pudiera resultar positivo para un escritor competente, pero para un estudiante inexperto en la producción escrita en una lengua extranjera, como es el caso de nuestros alumnos, dicha estrategia evaluativa puede no proveer las condiciones precisas para que este aprenda a escribir en una lengua extranjera de modo reflexivo y auténtico, y, por consiguiente, fomentar un aprendizaje significativo de la escritura.

Los profesores de idiomas se esfuerzan en desarrollar técnicas y metodologías para la enseñanza de las destrezas básicas —la comprensión auditiva, la comprensión de la lectura, la producción oral y escrita—. No obstante, en la mayoría de los casos, los docentes tienden a no revisar y modificar las estrategias de evaluación que ponen en práctica. Por otro lado, actualmente, en el área de la enseñanza se están haciendo intentos para desarrollar y aplicar la autobiografía como una estrategia de aprendizaje y evaluación alternativa que sea positiva tanto para el docente como para el mismo estudiante y, por ende, para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante el desarrollo de esta investigación, se persiguió fomentar la autobiografía como una estrategia de aprendizaje y evaluación complementaria que contribuya a que los estudiantes de postgrado valoren sus propios procesos de aprendizaje en la escritura en inglés, recurriendo a la autoevaluación y autorreflexión. Una de las premisas de este estudio es que cuando a los estudiantes se les propone escribir sobre aspectos de su vida (autobiografía), podrían sentirse interesados y motivados, lo cual podría contribuir a la promoción y el desarrollo de la escritura y el aprendizaje significativo en las clases de idioma inglés.

Con base en todo lo expuesto previamente, me planteé las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede el escrito autobiográfico favorecer el desarrollo de la producción escrita en el idioma inglés de los estudiantes aquí en cuestión?, y ¿de qué forma?
- ¿Puede el escrito autobiográfico incidir en la motivación de los estudiantes para escribir en el idioma inglés?, y ¿de qué manera?
- ¿De qué modo el escrito autobiográfico contribuye a la innovación en el aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje en el área del idioma inglés?

1.3.- Objetivos de la investigación

1.3.1.- Objetivo general:

Estudiar la incidencia del uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación en la producción escrita en inglés por parte de estudiantes de postgrado.

1.3.2.- Objetivos específicos:

1.3.2.1.- Caracterizar las vivencias vinculadas con la aplicación de la autobiografía en el aula.

1.3.2.2.- Averiguar si el uso de la autobiografía motiva a los estudiantes universitarios a optimizar la calidad de su producción escrita en la lengua inglesa.

1.3.2.3.- Determinar las ventajas del uso de la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa.

1.3.2.4.- Identificar las desventajas del uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación.

1.4.- Justificación de la investigación

La investigación reportada aquí se centró en el aprendizaje y la evaluación de la escritura en el idioma inglés de estudiantes de postgrado con la finalidad de optimizar su habilidad de la producción escrita. Esta destreza lingüístico-comunicativa es de vital importancia en distintos campos de acción tales como la comunicación (en las redes, correos y chats electrónicos), las finanzas, el comercio, el turismo, la investigación, los estudios y otros campos de acción.

Autores como Acosta (2007) afirman que “el dominar una lengua extranjera, en este caso, el idioma inglés, y, a la vez, el saber comunicarse en dicha lengua en forma escrita de modo efectivo resulta de suma importancia en nuestro mundo actual globalizado, progresista y tecnificado” (p.72).

Hoy en día, el uso y la utilidad del manejo de la lengua inglesa se puede evidenciar en diversos aspectos de nuestras sociedades: difusión de publicaciones, programaciones radiales y televisivas, eventos culturales, políticos, sociales y científicos; comunicaciones por satélite o soporte electrónico, literatura comercial y científica, entre otros.

Específicamente, en Venezuela, la mayoría de los estudiantes universitarios y profesionales precisan aprender un segundo idioma, principalmente el inglés, por diversos motivos: para comprender la literatura especializada que predominantemente está escrita en inglés, redactar resúmenes de investigaciones, informes y correspondencias, resolver pruebas de conocimientos, comunicarse por los medios electrónicos, participar oralmente en intercambios, conferencias, foros, entrevistas y otros eventos socioculturales.

La población de la presente investigación requiere comprender y escribir, de manera satisfactoria, textos en inglés tales como comunicaciones, resúmenes, comentarios, artículos para revistas, guiones para actividades

orales (presentaciones personales, exposiciones, ponencias, conferencias, foros). De aquí que dicha población no solo precisa desarrollar efectivamente la comprensión escrita, sino también la escritura en la lengua inglesa.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, el presente estudio pretende responder a la permanente necesidad de los docentes de inglés de estar al día con las innovaciones en el ámbito de la enseñanza; en otras palabras, de estar vigentes con estrategias que promuevan el aprendizaje reflexivo, constructivo, significativo y efectivo de los estudiantes, y, a su vez, la evaluación objetiva, equilibrada y humana.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1.- Antecedentes de la investigación

Numerosos son los investigadores quienes han estudiado la autobiografía como una estrategia de enseñanza y evaluación de la producción escrita en inglés u otros idiomas (Aronson, 2012; Fujieda, 2013; Gutiérrez, 2008; Habermas, 2011; Henry, 1996; Madriz, 2003; Murillo y Sandoval, 2003; Park, 2011; Torregoza, 2003, entre otros).

A continuación, se presentan tres investigaciones relevantes que se consideraron para desarrollar este trabajo investigativo. Cabe destacar que estas investigaciones se basan en una misma metodología en la que se recurrió al estudio de casos de naturaleza descriptiva con un enfoque cualitativo. En términos generales, en estos estudios se describe la experiencia vivida con estudiantes de distintos contextos y niveles educativos durante el desarrollo de la autobiografía como estrategia didáctica en el área de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Seguidamente se presentan las particularidades de cada investigación.

Un estudio vinculado a esta investigación es *Constructing writing identities in a Japanese EFL setting* de YutacaFujieda (2013), en el cual se analizó cómo construyen su identidad como escritoras cinco estudiantes universitarias japonesas de la licenciatura en Inglés del Departamento de Estudios Sociales e Internacionales en la Universidad Maebashi Kyoai Gakuen, quienes cursaron la asignatura electiva *Second Language Literacy II* en el segundo semestre (septiembre-enero) del año académico 2012. Específicamente, en este estudio, su autor examinó los textos autobiográficos de este grupo de estudiantes quienes incluyeron la

descripción de sus actividades y experiencias en las clases de escritura en inglés en sus estudios de secundaria y universitaria.

En cuanto a la metodología, Fujieda desarrolló esta investigación recurriendo a la narrativa autobiográfica con un enfoque cualitativo. Luego, este autor llevó a cabo un análisis de la información hallada en las autobiografías de las estudiantes. Posteriormente, se realizó una segunda revisión de las autobiografías, en la cual se halló la incorporación de temas relacionados con la identidad como escritor y las actividades de escritura realizadas por las estudiantes.

En este estudio se concluyó que las estudiantes tienden a construir su identidad como escritoras diferenciando sus prácticas de escritura en inglés presentes (en la universidad) y pasadas (en el liceo). Se observó que en el liceo, las estudiantes realizaron más actividades de escritura basadas en ejercicios gramaticales que en la producción de textos escritos. En el contexto de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, el estudio de la identidad del aprendiente como escritor es significativo para identificar aspectos claves que pudieran ayudar a promover el progreso de los estudiantes en la producción escrita en inglés. La redacción de la autobiografía pudiera motivar a los estudiantes a autorreflexionar, autocomprenderse, autorreconocerse como aprendientes del idioma inglés y escritores en el idioma inglés.

Otra investigación importante fue llevada a cabo por Aronson (2012) y reportada en el trabajo titulado *Nuestras historias. Encouraging literacy in beginning adult ESL classes through autobiographical writing*. Esta autora estuvo a cargo de un curso de Inglés como Segunda Lengua para adultos y de nivel principiante. El número de participantes de este curso era de 45 personas, cuyas edades oscilaban entre 18 y 70 años. La mayoría de este grupo de estudiantes estaban alfabetizados en su lengua nativa, que era,

predominantemente, español, pero había algunos estudiantes que no lo estaban.

Con respecto a las etapas del proceso pedagógico que Aronson (2012) desarrolló, se distinguen las siguientes:

1. Creación de los materiales de cada unidad para obtener información autobiográfica de los estudiantes.
2. Realización de actividades durante las clases por parte de los estudiantes.
3. Recolección de los trabajos escritos de los participantes, una vez que estos completaran cada unidad.
4. Recomposición (reajuste o corrección) de la autobiografía por parte de los estudiantes, una vez que el docente devolvió sus trabajos escritos con las observaciones y sugerencias.
5. Retroalimentación colectiva y en parejas acerca de la producción del escrito autobiográfico.
6. Incorporación opcional de elementos adicionales: fotografías, souvenirs, recortes, dibujos, elementos decorativos.
7. Entrega de la versión final por parte de los participantes.
8. Formulación opcional de preguntas de comprensión sobre el escrito autobiográfico por parte de los estudiantes.

Aronson (2012) concluyó su estudio aseverando que las vidas y voces (las autobiografías) de los estudiantes constituyen un medio valioso y útil para desarrollar la adquisición de una segunda lengua. Esta autora agrega que los escritos autobiográficos pueden generar dos resultados favorables, a saber: por un lado, generan una transformación personal y la formación de una identidad adicional vinculada al lenguaje; y, por el otro lado, el escrito autobiográfico posibilita un empoderamiento del lenguaje y el comienzo de la expresión en una segunda lengua.

También, Park (2011) llevó a cabo una investigación con estudiantes de un curso de escritura académica, correspondiente a un programa no acreditable de estudio de Inglés como Segunda Lengua en un *community college*. El objetivo general de esta investigación fue lograr que dichos estudiantes escribieran sus propias historias de vida enfocándose en cómo ellos percibían y experimentaban el aprendizaje del idioma inglés y las culturas de sus países de origen y de los Estados Unidos. El corpus de este estudio comprendió 54 autobiografías recopiladas entre el período 2002 y 2007, en el que la investigadora enseñó y promovió, entre sus estudiantes, el proyecto de escritura de la autobiografía.

Las autobiografías fueron estructuradas en capítulos, los cuales incluían los aspectos siguientes:

- Capítulo I: familia y primeras experiencias escolares
- Capítulo II: concepciones e ideas iniciales sobre los Estados Unidos y experiencia inicial en dicho país
- Capítulo III: experiencia de aprendizaje del idioma inglés en los Estados Unidos y metas educacionales
- Capítulo IV: aprendizajes y logros con la realización del proyecto de escritura de la autobiografía.

Una vez discutidos los aspectos de cada capítulo en clase, los estudiantes escribieron varios borradores y obtuvieron las observaciones y recomendaciones de la profesora y sus compañeros de clase aplicando el enfoque de la escritura como proceso. No se estableció un límite específico en el número de palabras, para que los estudiantes se sintieran libres de escribir sobre sus experiencias. Además, según el nivel de conocimiento y dominio del idioma inglés de cada estudiante, se reguló la elaboración de los borradores para mejorar su fluidez y precisión en la escritura.

Con base en este estudio, Park (2011) llegó a las conclusiones siguientes: este tipo de proyecto puede ayudar a los estudiantes a conectar su pasado con su presente y futuro al efectuar prácticas dialógicas con ellos mismos, sus textos y sus compañeros, así como también al reflexionar sobre sus metas académicas y profesionales; esta clase de proyecto puede contribuir a que las oportunidades de aprendizaje, en vez de ser una transmisión de conocimientos, sean un proceso interactivo en el que los problemas sean planteados y solucionados colectivamente. De aquí que en esta modalidad de proyecto se conciba la escritura como una práctica política, social y contextualizada que brinda a los nuevos escritores en inglés una oportunidad para alcanzar dominio y legitimidad en un nuevo idioma.

2.2.- Fundamentación teórica de la investigación

Esta investigación se fundamenta en los principios teóricos relacionados con aspectos importantes para el desarrollo de este estudio, a saber: la escritura, la autobiografía, la motivación y la evaluación.

2.2.1.- Algunas concepciones acerca de la escritura

La escritura ha sido estudiada por varios autores y desde diferentes puntos de vista. No obstante, a continuación, solo se hará referencia a las conceptualizaciones más relevantes y cónsonas con esta investigación.

Cassany (1999) sostiene que la escritura es un proceso que, a medida que se desarrolla, permite al escritor pasar por diferentes etapas: determinar la audiencia, establecer los objetivos, producir una tormenta de ideas, elaborar anotaciones, escribir borradores y, finalmente, producir un texto elaborado. Asimismo, este autor establece que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (1999, p.16) que le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás. Por otra parte, Cassany (1999) explica que se puede enseñar a escribir con mayor

eficacia a los estudiantes si se les anima a aprovechar todo el conjunto de actividades que supone el acto de escribir y no solo enfatizando las virtudes y debilidades de la escritura como producto final. Por ende, “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción” (1999, p. 20).

Para Hylan (2003), el acto de escribir es, en cierto sentido, personal e individual, pero es a su vez interaccional y social, pues expresa un propósito culturalmente reconocido y refleja un tipo particular de relación con una determinada comunidad. Según este autor existen varios enfoques a la hora de escribir en un segundo idioma:

- la escritura enfocada en las estructuras lingüísticas,
- la escritura basada en las funciones del texto,
- la escritura fundamentada en los temas o tópicos,
- la escritura orientada a la exposición creativa,
- la escritura enfocada en los procesos de composición,
- la escritura basada en los contenidos, géneros y contextos.

También, Hylan (2003) recomienda que los profesores deberían considerar lo mejor que ofrece cada uno de estos enfoques, que representan opciones disponibles, combinables y útiles en las prácticas de producción escrita.

Asimismo, Hylan (2003) ofrece una serie de características en torno a la escritura que son referidas a continuación. Escribir no es un proceso lineal, pero sí está orientado a un objetivo por lo que los estudiantes podrían beneficiarse del hecho de contar con una gama de estrategias de planificación, escritura y revisión para la producción escrita. La escritura tiene propósitos establecidos mediante modos de uso del lenguaje que son socialmente reconocidos, denominados géneros, de ahí que los profesores debieran ofrecer a sus estudiantes un metalenguaje para reconocer los

distintos géneros de la escritura y sus estructuras por medio del análisis de textos auténticos y ejecución de las fases de producción de cada género mediante modelos. Hylan resalta que escribir es una actividad comunicativa con propósitos, que responde a otras personas y textos, por ende las actividades de escritura no deberían simplemente enfocarse en la corrección formal y aspectos formales del lenguaje, sino estar enmarcadas en contextos significativos con propósitos reales. En este sentido, la producción escrita es frecuentemente estructurada según las demandas y expectativas de las comunidades discursivas *target*; en consecuencia, los profesores necesitan brindar a sus estudiantes actividades que los animen a considerar la perspectiva del lector incorporando una serie de recursos reales y simulados para la audiencia lectora.

Según Caldera y Escalante de Urrecheaga (2006), numerosos investigadores conciben el acto de escribir como un proceso intelectual complejo que involucra tres subprocesos o etapas: planificar, redactar y revisar lo escrito. En la etapa de planificación, el escritor selecciona el tipo de texto que quiere producir, elabora borradores, toma en cuenta al posible lector y la situación de comunicación. Durante la etapa de redacción se plasman sobre el papel las ideas a comunicar, tomando en consideración su estructuración coherente y los aspectos formales de la escritura. La revisión, por su parte, implica lectura y relectura del texto escrito, para realizar modificaciones y reelaboraciones totales o parciales. Estos subprocesos no ocurren secuencialmente, sino simultáneamente durante el proceso de escritura. Sin embargo, en algunos momentos de este se hace más énfasis en uno que en otro.

De acuerdo con Giner (2008), la escritura resulta un proceso complejo que comprende una serie de elementos, mencionados a continuación: habilidad gráfica, direccionalidad, trazo, capacidad de representación mental,

capacidad de orientación temporal, capacidad de planificación y conocimiento lingüístico (ver figura 1).

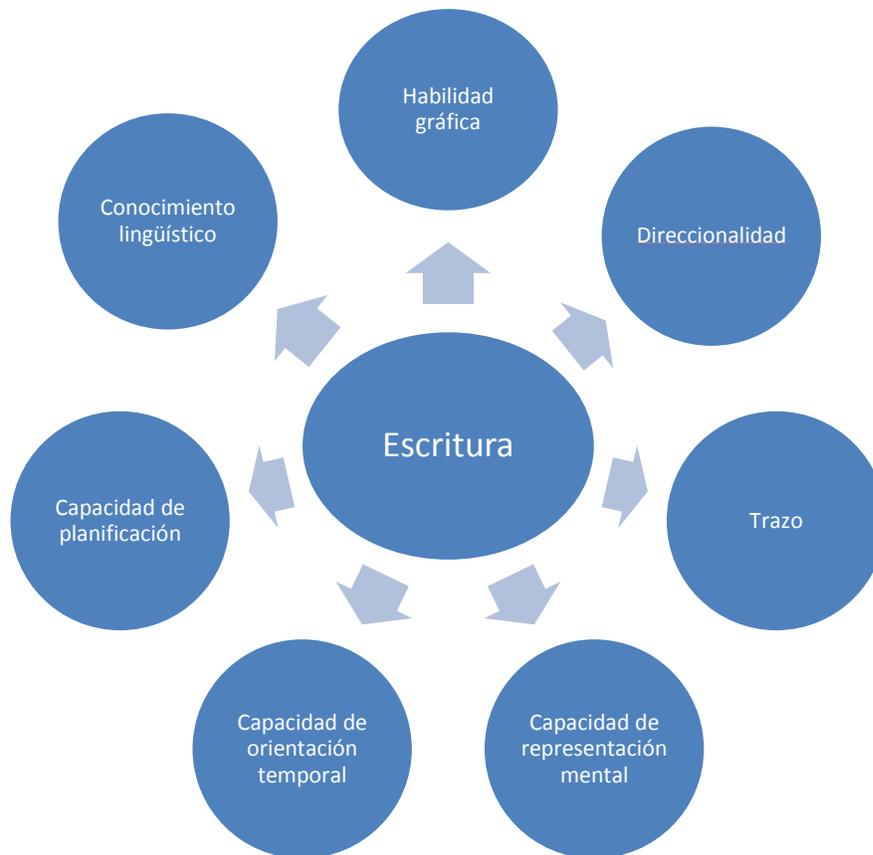


Figura 1. Conceptualización de la escritura (adaptación propia de esquema de Giner, 2008).

Sin embargo, para efectos del presente estudio, solo se considerarán los aspectos siguientes:

- La capacidad de representación mental: es el poder imaginarnos una cosa que no está frente a nosotros, aspecto muy importante para el desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura, ya que es la capacidad

que nos permite dotar de significado a una cosa que realmente no tiene como resultado el código escrito.

- La capacidad de orientación temporal: consiste en ser capaz de comprender las secuencias de acontecimientos, ubicarse en el antes, ahora y después, así como entender el devenir de la historia como encadenamiento de causas y consecuencias.
- La capacidad de planificación: comprende las capacidades cognoscitivas que nos permiten imaginar las acciones intermedias, adelantar sus resultados y realizar la coordinación precisa para armonizarlas en el tiempo y en las precondiciones para lograr la consecución del objetivo.
- El conocimiento lingüístico: se refiere al saber sobre aspectos morfosintácticos, lexicales, ortográficos y textuales del lenguaje.

Por último, Giner (2008) señala que en las instituciones educativas, por lo general, solo se acostumbra a trabajar tres de los aspectos indicados en la figura 1: la habilidad gráfica, la ortografía y la morfosintaxis, como parte del conocimiento lingüístico, mientras que el resto de los elementos suelen ser poco trabajados.

Por su parte, Chamorro (2008) expresa que debido al cambio de paradigma de enseñanza de segundas lenguas —del estructural al comunicativo— se generaron dos principales grupos de modelos para la escritura en un segundo idioma, a saber: aquellos que atienden al texto y aquellos que prestan mayor atención al propio proceso de la escritura.

Modelos centrados en el texto

Modelo centrado en los aspectos formales del texto

De acuerdo con Chamorro (2008), una de las perspectivas más constantes en la creación del texto escrito en L2 ha sido aquella que atiende

primordialmente a los rasgos del texto; en otras palabras, la que otorga mayor importancia a aquellos aspectos con los que el estudiante pudiera tener problemas, pues escribe en una lengua que no es la suya. De aquí que este enfoque atiende fundamentalmente a elementos formales tales como la ortografía, las estructuras sintácticas para expresar las ideas y la fluidez, de la que regularmente carecen los aprendientes. En las clases desarrolladas con base en este modelo se acostumbra a trabajar inicialmente con una actividad controlada, enfocándose en la estructura de la frase. Por ejemplo: los estudiantes deben completar con información propia una serie de oraciones que incluyen una estructura útil para, luego, en otra ocasión, escribir un determinado tipo de texto, o bien con composiciones guiadas con un modelo dado a partir del cual ellos deben desarrollar un texto más amplio. Estas tareas controladas se combinan con redacciones de tema libre con el fin de desarrollar la fluidez en la escritura. Cabe señalar que es fácil identificar la manera como habitualmente se plantean las actividades de producción escrita en los materiales didácticos y en las clases de un segundo idioma: El profesor propone un tema (una anécdota de un viaje, un recuerdo de infancia, entre otros, sobre el que escribir), de vez en cuando con un formato determinado —una carta a un amigo, una carta a un periódico— y frecuentemente relacionado con el contenido de la unidad o con alguna estructura sintáctica. Al revisar el texto, el profesor señala principalmente los errores formales: de ortografía, de vocabulario y de gramática.

Modelo centrado en los aspectos textuales del texto

Según Chamorro (2008), otro de los modelos centrados en el texto es el que surgió con la Lingüística Textual. En este modelo la atención ya no se centra en concientizar al aprendiente sobre la existencia de aquellos elementos en los que los textos producidos en una primera y en una segunda lengua difieren, sino en familiarizarlo con aquellos mecanismos que hacen que, en

cualquier lengua, un texto sea propiamente un texto y no un conjunto de frases dispuestas correlativamente.

Los conceptos fundamentales que se esperan que el alumno maneje teóricamente y prácticamente son los de *coherencia* y *cohesión textual*; es decir, se busca que el estudiante, al crear un texto escrito, recuerde que este debe ser coherente desde el punto de vista del contenido, comprensible para un posible lector y que debe representar una unidad, de tal manera que cada parte del texto esté vinculada morfológicamente tanto a la que la precede como a la que la sucede. Por otro lado, se le instruye en las posibles estructuras textuales y en las especificaciones de las distintas secuencias, a saber: exposición, argumentación, descripción y narración. Las actividades de clase comprenden ejercicios de análisis de textos y la elaboración de otros nuevos, haciendo énfasis en cada uno de los aspectos concretos que se han tratado.

Modelo centrado en la situación o propósito comunicativo del texto

Para Chamorro (2008), existe un tercer modelo que atiende a los rasgos de un texto en relación con la situación de comunicación en la que este tiene lugar: algunos elementos del texto resultarán diferentes según a quién esté dirigido, qué finalidad comunicativa tenga, así como el tipo de escrito de que se trate (una carta formal o informal, una nota, un informe, una receta, entre otros).

Este es el enfoque con el que la enseñanza comunicativa fundamenta la didáctica de la destreza escrita: se persigue, mediante la participación de los estudiantes en actividades de comunicación reales o verosímiles, hacerlos conscientes de que su escrito tiene siempre un destinatario y de que escriben un tipo de texto que impone al escritor una serie de convenciones

(de contenido, estilo, registro, entre otras) social y culturalmente establecidas.

De acuerdo con este enfoque, el estudiante debe aprender a *adaptar* lo que escribe a la situación comunicativa en la que se encuentre (Chamorro, 2008). Con ese objetivo, las actividades de clase se basan en el análisis, más o menos creativo, de modelos textuales y en la producción de textos muy similares en un contexto claro, con un interlocutor real o figurado. A los errores formales se presta aquí una atención secundaria, ya que el interés primordial es mostrar las inadecuaciones pragmáticas que comete el estudiante, y suministrarle recursos para evitarlas y reducir las.

Chamorro (2008) expresa que existe una extensión del modelo comunicativo que es, en cierta forma, la corriente de L2 *para fines específicos*. Se trata de cursos que atienden las necesidades comunicativas de un hablante en ciertos contextos de uso, ligados a distintas áreas profesionales. De este modo se han diseñado cursos específicos en segundas lenguas para los negocios, con fines académicos, para médicos, por mencionar los que tienen mayor demanda. Con la finalidad de garantizar un nivel de competencia aceptable en la destreza escrita, el contenido de los cursos consiste, como es esperado, en capacitar a los estudiantes en la creación de los distintos tipos de escritos que el desempeño profesional en cada uno de los campos precisa, como redacción de cartas comerciales o pedidos, exámenes o monografías, informes médicos o artículos científicos, que son el eje sobre el que se articula la enseñanza. Esta está orientada a fomentar el conocimiento sobre las características de cada tipo de *género* —su estructura textual, el léxico y el estilo específico de cada tema— y a ofrecer prácticas y revisiones sobre los textos producidos.

El hecho de que la razón de ser de los cursos de L2 para fines específicos sea formar a los estudiantes en una tarea por la que van a ser valorados con

un nivel de exigencia muy cercano al que podría tener un hablante nativo explica por qué la evaluación de los escritos no se restrinja solamente, como en el modelo comunicativo, a cuestiones de adecuación sino que se contemple también con cierto rigor la corrección formal.

Modelos centrados en el proceso

Frente a los anteriores enfoques didácticos para la escritura en L2, en los modelos referidos aquí se centra la atención en el propio proceso de la escritura, en otras palabras, en las distintas etapas por las que el estudiante pasa desde el momento en que decide, a *grosso modo*, las ideas que quiere incluir en su escrito hasta que presenta la versión final. En estos modelos se tiende a establecer tres fases en el proceso de producción de cualquier texto escrito, a saber: una que corresponde a la planificación y organización de los contenidos; otra de textualización, la fase en la que los contenidos adoptan una forma concreta, y una última fase, de *revisión*, en la que se cuida el efecto final que el texto produce en el lector.

La enseñanza basada en este modelo promueve la realización, por parte de los estudiantes y en forma cooperativa, de una serie de actividades en cada una de las fases, para reforzar un específico modo de actuar al momento de producir un texto escrito, y haciéndolos conscientes de que escribir es un constante proceso de reelaboración. Dicho proceso se activa en cada una de las fases de planificación, textualización o revisión considerando los comentarios que pequeños grupos de estudiantes realizan sobre el trabajo individual de algunos de sus compañeros.

Aunque las características formales del texto resultante, en términos de contenido y corrección formal y textual, son consideradas importantes, el énfasis de los modelos centrados en el proceso se sitúa claramente en el propio acto de escribir y en las estrategias que el aprendiente desarrolla

durante la actividad. Se persigue rentabilizar el conocimiento del que ya los estudiantes disponen, brindándoles la oportunidad de crear y la garantía de haber sido capaces de crear un texto escrito propio, adecuado a lo que el lector espera de él.

La escritura creativa

De acuerdo con Chamorro (2008), hay una variación del modelo orientado hacia el proceso, que tiene un diferente objetivo y que es denominado generalmente *escritura creativa*. El objetivo no es tanto crear hábitos de escritura, o suministrar recursos para realizar cualquier asignación en la que los aprendientes deban escribir, sino promover el desarrollo de la creatividad del estudiante y permitirle que vaya dando forma, por medio de la escritura, a intuiciones y sensaciones del mundo y de sí mismo, que se transformen en nuevos saberes. Esta visión de la escritura, obviamente, halla su espacio propio en la lengua materna de las personas; es allí donde cobra sentido.

Sin embargo, esta manera de concebir el proceso de escribir ha inspirado a ciertas corrientes de la didáctica de lenguas por varias razones: la primera es que se ajusta favorablemente a los modelos pedagógicos generales que ubican al aprendiente en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en este modelo el escritor constituye el elemento central del proceso de la escritura; por otra parte, desarrolla lo lúdico y motivador de cualquier práctica creativa con las consiguientes ventajas para el aprendizaje; y, por último, se aproxima a la escritura como desarrollo de una destreza, con un interés menor por el resultado del proceso.

De acuerdo a los objetivos de este estudio, se aplicó el modelo de la escritura como proceso, pues si se pone en práctica esta perspectiva, se pudiera brindar a los estudiantes la posibilidad de concientizar la escritura como un proceso iterativo en el cual el aprendiente puede detenerse, revisar

y mejorar lo que escribió en alguna de las etapas previas (planificación y organización, textualización y revisión). De igual modo, la escritura concebida como un proceso permite al estudiante aplicar sus conocimientos previos con el apoyo y guía del profesor para desarrollar su capacidad creadora.

2.2.2- Algunas consideraciones sobre la autobiografía

La autobiografía, en palabras de Park (2011, p. 55), constituye "... una herramienta pedagógica poderosa que capacita culturalmente y lingüísticamente a diversos estudiantes". En efecto, el escribir la autobiografía constituye una estrategia didáctica que puede ser útil para promover la expresión de las ideas, sentimientos y rasgos socioculturales del estudiante; y a la vez, desarrollar su producción escrita y los aspectos inherentes a ella (ortografía, vocabulario, gramática, sintaxis, coherencia, cohesión, entre otros).

A modo personal, se puede aseverar que la autobiografía permite al estudiante comunicar sus pensamientos, emociones y sus características socioculturales, así como plasmar sus aprendizajes, sus fortalezas y limitaciones, su progreso y situaciones difíciles. Además, fomenta la optimización de sus habilidades metacognitivas (capacidad de investigación, análisis, síntesis y creación) y las destrezas lingüísticas y comunicativas (todos los elementos que comprende la producción escrita, en este caso en el idioma inglés).

Por otro lado, la elaboración de la autobiografía permite determinar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes; a su vez posibilita la práctica de la evaluación, coevaluación y autoevaluación. La puesta en práctica de la autobiografía como estrategia ofrece la oportunidad de monitorear gradualmente el proceso de aprendizaje de la

producción escrita en el idioma inglés, en este caso, de tal modo que se pueden hacer cambios en este proceso para su mejoramiento (Park, 2011).

Hoy en día, la elaboración del proyecto de la autobiografía tiene aplicación en distintas disciplinas. En educación, la autobiografía se usa como un motivo para identificar los aspectos socioculturales, fortalezas, limitaciones y aprendizajes previos del estudiante (Fonseca, 1995 y Gutiérrez, 2008). En psicología, la autobiografía resulta ventajosa para determinar el nivel de autoconocimiento, autoaceptación, autovaloración, pensamiento, comportamiento, emociones y crecimiento personal del individuo (Karpiak, 2000 y Pérez, 2004). En historia y sociología, el escrito autobiográfico es útil para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico (Madriz, 2003).

De igual modo, profesores y especialistas en idiomas, tales como Aronson (2012), Brick (1998), Fujieda (2013), Habermas (2011), Henry (1996), Murillo y Sandoval (2003), Park (2011), Prain (1996), Torreagoza (2003), entre otros, han aplicado la estrategia didáctica de la autobiografía en sus clases para fomentar y caracterizar el desarrollo de la producción escrita de sus estudiantes.

En los últimos años, la puesta en práctica de la autobiografía ha tenido lugar con mayor criterio. Según Canga (2011), el Consejo Europeo sugiere la autobiografía lingüística (así denominada por el Consejo de Europa) como estrategia para el aprendizaje y como medio de evaluación en el estudio de distintos idiomas. Esta autobiografía lingüística, con el pasaporte lingüístico y *dossier*, conforman el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL). En dicha autobiografía lingüística el estudiante describe detalladamente sus experiencias asociadas con el aprendizaje del idioma objeto y, a su vez, reflexiona sobre aspectos personales y experiencias interculturales. Por ejemplo, a los aprendientes se les solicita escribir en el idioma que estudian

acerca de aspectos personales, tales como su familia, sus experiencias, rutinas, gustos, desagrados, entre otros.

Por su parte, Álvarez (1989, p. 441) ofrece una definición de la autobiografía como estrategia:

El acto de escribir una autobiografía es una estrategia que el ser humano desarrolla para hacer que su vida trascienda. La creación autobiográfica, como arte literario, es la forma que toma nuestra vida en la cual el pasado ocupa el presente, gobierna el presente, pero en realidad todo poder genuino reside en el momento de la creatividad. El escritor se recuerda a sí mismo como niño, adolescente y/o como adulto, su memoria va dando forma a esos recuerdos y va creando la obra autobiográfica con la ayuda de la lengua, la expresión más perfecta del ser humano en cuanto a la cultura. La historia personal se va desplegando poco a poco en una vida, en el tiempo y fuera del tiempo.

En lo personal, la autobiografía es fundamentalmente la narración de eventos y descripción de aspectos de la vida de una persona, escrita por ella misma, en la que además explicita procesos de aprendizaje personal, describe procesos metacognitivos individuales y grupales, presenta juicios (evaluaciones) acerca del desempeño integral, valora el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establece metas futuras de desarrollo personal y profesional. En la creación de la autobiografía, los estudiantes deben participar activamente en la escogencia de los contenidos.

Según Lejeune (1975), existen ciertas condiciones que debe presentar una autobiografía para ser considerada como tal, a saber: la forma del lenguaje es una narración en prosa; el tema es una vida individual, la historia de una personalidad; existe una identidad común entre el autor y el narrador; de igual manera existe una identidad común entre el narrador y el personaje

principal; y la perspectiva de la narración es retrospectiva. Dichas condiciones se deben considerar para diferenciar la autobiografía de algunos géneros afines tales como la biografía, las memorias, el diario íntimo o epistolario, la novela autobiográfica. Estos géneros, junto a la autobiografía, son conocidos también como géneros de la escritura del yo.

En cuanto a la clasificación de la autobiografía, Sánchez (2002) propone que puede ser estructurada y no estructurada. La autobiografía estructurada se distingue porque para su redacción se dan una serie de instrucciones explícitas de apoyo que cubren de forma secuenciada los aspectos más resaltantes de la vida del estudiante (por ejemplo, antes de asistir a la escuela, los años de escolaridad, la vida fuera de la escuela, su futuro, entre otros). En otras palabras, esta modalidad constituye una redacción guiada de la autobiografía. En relación con la autobiografía no estructurada, esta se caracteriza por solicitarle al estudiante que escriba acerca de sí mismo o de su vida y proyectos. En el momento de comunicar las instrucciones, únicamente se dan ciertas sugerencias generales, pero no se establecen pautas concretas a los estudiantes. Esta manera de escribir corresponde a una redacción libre.

Finalmente, pero no menos importante, Pérez (2004) hace referencia a una serie de elementos claves que deberían considerarse para facilitar el proceso de creación de la autobiografía, que se indican a continuación.

- Las personas: estas comprenden los familiares, amigos, maestros, autores, aquellos que consideramos seres importantes para nosotros, que nos hacen revivir nuestra historia y evocan actitudes, gestos, gustos, olores, caricias, entre otros.
- Los espacios: están representados por los lugares privilegiados que llegan a la mente de manera nítida, reiterada e intensa: un paisaje,

una calle, un parque, la escuela, sitios especiales de nuestro universo íntimo.

- Los tiempos: este aspecto está ligado a nuestros ciclos vitales, a los eventos significativos de nuestra existencia.
- Los objetos: incluyen objetos importantes tales como nuestros primeros juguetes, nuestras cosas más valiosas recordadas como tesoros de nuestra vida, su significado y la razón por la que nos conmueven.
- El mundo de nuestros sueños y fantasías: está constituido por los aspectos que pertenecen al mundo de nuestras aspiraciones más íntimas pasadas, presentes y futuras.
- El contexto: este elemento está conformado por las épocas, los acontecimientos y culturas que han determinado nuestro ser, nuestras relaciones humanas: cómo y en qué grado influyeron en nuestra manera de ser.

2.2.3.- Algunos aspectos acerca de la motivación en el aprendizaje

La motivación es uno de los elementos que tiene un papel importante en la elaboración de la autobiografía, por lo que resulta importante referirse a ciertos aspectos inherentes a ella. De acuerdo con Good y Brophy (1990), el término *motivación* tiene su origen en la palabra latina *motus* que significa movimiento, y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida; es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo. Para Petri (1991), la motivación comprende las diferencias en la intensidad de la conducta, es decir, que a más nivel de motivación, más nivel de intensidad en la conducta.

Trasladándonos al contexto educativo y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen su conducta en el ámbito académico. Sin embargo, también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, aspecto que es influyente en ellos.

García y Doménech (2005) aseveran que si se analizan las principales teorías sobre motivación (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, teoría de Nicholls, entre otras), son las variables personales las que van a determinar, en gran medida, la motivación a estudiar, siendo referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de sus estudiantes los siguientes elementos:

1. El autoconcepto, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos, como compañeros, padres y profesores. Se regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado por el autoconcepto.
2. Los patrones de atribución causal, que están determinados usualmente por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos de ella.

3. Las metas de aprendizaje, que son los objetivos que pretende conseguir el estudiante; dependiendo de ellas aparecen modos diferentes de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales.

Al respecto, Elliot y Dweck (1988) distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento. Es por ello que estos autores establecen dos tipos bien diferenciados de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Estas motivaciones van a estar íntimamente relacionadas con el uso preferente de unas determinadas estrategias de aprendizaje, que a su vez condicionarán el enfoque de aprendizaje, y por ende, los resultados académicos de los estudiantes, entendidos en términos de rendimiento escolar.

De acuerdo con Maslow (1970), la motivación intrínseca se define como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autorreforzarse. Este autor considera que si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y pertenencia) y sus necesidades secundarias (reconocimiento y estima), llega a la autorrealización personal, que es lo que realmente buscan las personas con mayor nivel de motivación intrínseca.

Para Brown (2000), la motivación intrínseca se genera en muchos individuos atraídos por el interés en conocer el mundo o explicar fenómenos. Por otro lado, Brown (2000) define la motivación extrínseca como opuesta a la intrínseca, como aquella que procede de afuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Este tipo de motivación tiene lugar cuando la persona aprende algo para cumplir con los requerimientos o condiciones de otros (personas, instituciones, etc.), mas no por iniciativa propia. Asimismo, Brown (2000) observa que, al igual que la autoestima, la motivación puede ser global, situacional u orientada a la realización de una tarea específica. Por ejemplo,

un estudiante podría tener una motivación global alta, pero una motivación a la ejecución de una tarea determinada baja (escribir en el idioma que aprende).

Además, para Brown (2000), la motivación del estudiante de una segunda lengua puede adoptar dos tipos de orientaciones: integrativa o instrumental. El primer tipo de motivación se manifiesta cuando el estudiante desea, por iniciativa propia, integrarse a la cultura del grupo nativo que habla el idioma que aprende e interactuar socialmente con dicho grupo, mientras que la orientación instrumental de la motivación tiene lugar cuando necesitamos (no deseamos) aprender una segunda lengua como medio para ejecutar satisfactoriamente tareas de orden instrumental, como por ejemplo, estudiar una carrera profesional, leer textos técnicos o especializados, traducir un texto, entre otros casos.

2.2.4.- Algunos conceptos sobre la evaluación

La autobiografía es una de las estrategias didácticas apropiadas para enseñar y evaluar la producción escrita de los estudiantes (Aronson, 2012; Fujieda, 2013; Park,2011). Con esta estrategia se puede lograr la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de diversos aspectos de la escritura: la estructuración de las oraciones, la coherencia y cohesión del texto escrito, la aplicación de las reglas de puntuación y ortografía, el uso de los tiempos verbales, el dominio del vocabulario, la expresión de puntos de vistas, emociones, sentimientos y vivencias, entre otros. Con base en lo expresado anteriormente, el desarrollo de la autobiografía, como propuesta didáctica, implica un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En este mismo orden de ideas, Fairstein y Gissels (2003) afirman que el proceso de enseñanza-aprendizaje abarca diversos elementos: el currículo, el estilo de enseñar del profesor, la manera de aprender de cada estudiante o grupo de estudiantes, el ambiente educativo, la planificación, las

actividades, los materiales didácticos, las técnicas e instrumentos de evaluación, entre otros. Evaluar alude a cualquier proceso por medio del cual alguno o varios de dichos elementos reciben la atención del que evalúa; se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea adecuado y positivo para optimizar la situación de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, según Montalvo (2009), esta se concibe como un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los educandos; su propósito es orientar y mejorar la labor de estos últimos durante el proceso enseñanza-aprendizaje, su rendimiento académico, el currículo y el contexto para brindar ayuda y asegurar la formación apropiada de los educandos. Para este autor, la evaluación de los aprendizajes se caracteriza por ser:

a) Integral: porque desde el punto de vista del aprendizaje involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del alumno. En este sentido, la evaluación tiene correspondencia con el enfoque cognitivo, afectivo y sociocultural del currículo, puesto que su objeto es valorar las capacidades, los valores y actitudes y las interacciones que se dan en el aula.

b) Procesal: porque se realiza a lo largo del proceso educativo, en sus distintos momentos: al inicio, durante y al final del mismo, de manera que los resultados de la evaluación permitan tomar decisiones oportunas.

c) Sistemática: porque se organiza y desarrolla en etapas debidamente planificadas, en las que se formulan previamente los aprendizajes que se evaluarán y se utilizan técnicas e instrumentos válidos y confiables para la obtención de información pertinente y relevante sobre la evolución de los procesos y logros del aprendizaje de los estudiantes. La recopilación de

información ocasional mediante técnicas no formales, como la observación casual o no planificada, también es de gran utilidad.

d) Participativa: porque posibilita la intervención de los distintos actores en el proceso de evaluación, entre ellos los alumnos y los docentes en el mejoramiento de los aprendizajes, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

e) Flexible: porque se adecua a las diferencias personales de los estudiantes, considerando sus propios ritmos y estilos de aprendizaje. En función de estas diferencias se seleccionan y definen las técnicas e instrumentos de evaluación más pertinentes.

Con respecto a los tipos de evaluación de los aprendizajes, Hidalgo (2005) distingue los siguientes: de acuerdo a la función, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa, sumativa y final; y según la participación, se clasifica en coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Señala esta autora que la evaluación diagnóstica es aquella que tiene como fin obtener información acerca del desarrollo de las competencias alcanzadas en el inicio, incorporación y adaptación del estudiante en la institución o nivel educativo, así como los conocimientos previos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que este posee, antes de emprender el desarrollo de las competencias propuestas en el programa de estudio, producto de la observación directa que realiza el docente en cada aprendiente.

En cuanto a la evaluación formativa, según Hidalgo (2005), esta se efectúa durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo continuo; tiene como finalidad favorecer el progreso del estudiante, el mejoramiento del programa de estudio y la práctica pedagógica, así como también identificar dificultades y reorientar el aprendizaje, para motivar y

encauzar el proceso de formación con miras a la consecución de las competencias u objetivos establecidos.

En referencia a la evaluación sumativa, de acuerdo con Hidalgo (2005), esta es una modalidad de evaluación que se presenta de dos maneras: sumativa parcial y sumativa final. La primera es aquella con la que se reporta información del aprendizaje del alumno en períodos cortos de tiempo (al final de una actividad pedagógica o cuando es necesario un avance informativo del alumno), mientras que la evaluación sumativa final es aquella que se caracteriza por recoger y verificar el alcance de las competencias al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la evaluación final, la autora prenombrada asevera que esta se concibe como un proceso de carácter global que se lleva a cabo cuando finaliza el período académico; para ello se utiliza la información proporcionada por la evaluación continua contenida en los registros acumulativos, constituyéndose así la información obtenida en el resultado del proceso de aprendizaje del estudiante, que será útil para dirigir la toma de decisiones en lo que respecta la función administrativa de la evaluación.

Asimismo, Hidalgo (2005) indica que la autoevaluación consiste en la valoración que cada estudiante hace de su propia actuación. Su logro se concreta cuando el participante tiene conciencia de su responsabilidad, logra su autocontrol y participa activamente en su proceso de aprendizaje. Para realizarla es necesario establecer criterios que le den direccionalidad al proceso y al mismo tiempo permitan al alumno valorar sus producciones, determinar cuáles son sus necesidades e inconvenientes confrontados y exponer sus razones, hacer las correcciones necesarias y tener conocimiento de lo que aún le queda por hacer.

La autoevaluación es recomendable como medio para promover la formación integral del sujeto, por cuanto mediante ella se logra aumentar la autoestima

del participante, despertar su sentido de responsabilidad y reafirmar su autonomía, acciones que contribuyen a que asuma sus compromisos y realizaciones.

Por otra parte, la Hidalgo (2005) indica que la coevaluación es la valoración mutua y reflexiva que realizan los participantes sobre la actuación de otro o del grupo, atendiendo a ciertos criterios establecidos por consenso entre los sujetos. La coevaluación posibilita apreciar y detectar el alcance de valores como la solidaridad, honestidad, responsabilidad, colaboración, compañerismo y otros acordados por los participantes en el cumplimiento de tareas asignadas al equipo, el cumplimiento de las normas y la oportunidad de participar.

Refiriéndose a la heteroevaluación, Hidalgo (2005) la define como la valoración continua y recíproca entre cada uno de los actores del proceso educativo (estudiantes, grupo, docente, padres, equipo, interdisciplinario del plantel, entre otros) acerca de las experiencias emprendidas en el aula o fuera de ella, en atención a pautas establecidas, las cuales deben ser consensadas con los participantes para analizar e interpretar los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del estudiante según las aspiraciones planteadas en el proyecto pedagógico de aula. Los resultados obtenidos mediante este proceso permitirán optimizar la práctica pedagógica.

Entre los principales paradigmas o enfoques de cómo se concibe la evaluación de los aprendizajes se encuentran el conductista y el cognitivo (Blanco, 2004). El paradigma conductista se caracteriza por el hecho de que en la situación de enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona con competencias aprendidas, transmisor de conocimientos de acuerdo con la planificación de una serie de objetivos específicos. El alumno es considerado como un receptor de información; su responsabilidad es

aprenderse lo enseñado. El sentido de la evaluación se centra en el producto, en otras palabras, en la realización mecánica de actividades repetitivas omitiendo la reflexión sobre las tareas efectuadas, que suelen ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (Blanco, 2004).

Una evaluación basada en criterios conductistas se distingue por tomar en cuenta solo los productos y no los procesos de aprendizaje, basarse en objetivos expresados en función de una conducta esperada; ser predominantemente externa; estar fundamentada en la retroalimentación y cuantificación de las conductas; centrarse en las conductas de tipo cognoscitivo y psicomotriz; tender a evaluar la conducta y posibilidad de respuesta; otorgar importancia a la precisión de indicadores y valorar los cambios en el alumno como resultado del aprendizaje (Castro,1999).

Por otra parte, en el paradigma cognitivo, el individuo es concebido como una totalidad (un sistema) y la mente, que es equiparada a un computador procesador de información, es la que orienta a la persona, y no los estímulos (Román y Diez, 1989).El modelo cognitivo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del estudiante; por lo tanto, se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. El profesor cumple un papel de mediador y el estudiante posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-aprendiz (Román y Diez, 1989).

En el modelo cognitivo, la planificación de las actividades instruccionales es abierta y flexible; los objetivos que se persiguen en la actividad de enseñanza-aprendizaje se formulan en términos amplios y funcionan como orientadores de la acción pedagógica y se estimula la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.

El enfoque cognitivo de evaluación se distingue por subordinar la enseñanza al aprendizaje; el docente y los estudiantes son los principales protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje; diversificar las funciones del profesor en la intervención, medición, coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos; orientarse a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos de manera crítica. Este enfoque tiene una finalidad formativa y educativa (Castro, 1999).

En la práctica docente se tiende a calificar en vez de evaluar propiamente dicho (González, 1996). Ante esta tendencia, este autor sugiere poner en práctica una serie de acciones vinculadas con el paradigma cognitivo, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: cambiar la naturaleza de los exámenes de actividades evocativas y repetitivas por aquellas que favorezcan el intercambio o interacción estudiante-profesor, y hacer de ello una actividad productiva en vez de reproductiva; determinar los conocimientos previos que poseen los educandos, ya que se utilizarán para motivarlos a adquirir saberes de mayor complejidad; substituir la idea de que en el aprendizaje lo importante es la calificación obtenida por la idea de que el sujeto debería estar consciente de lo que aprende y cómo lo aprende; incluir actividades funcionales para los aprendientes, que fomenten el aprendizaje significativo; considerar los conflictos cognitivos, el trabajo colaborativo y promover las actividades necesarias para que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos previos y nuevos; planificar actividades evaluativas que permitan que los estudiantes consoliden sus conocimientos, revisen aspectos anteriores y adquieran gradualmente conocimientos de niveles más complejos; aplicar una evaluación formativa y correctiva. De esta manera se puede motivar al estudiante para que desarrolle eficientemente las actividades de aprendizaje. González (1996) propone también poner en práctica una evaluación que contribuya a que el estudiante aprenda a aprender. Ello implica que la retroalimentación recibida

de la evaluación formativa debe ser considerada como base útil para corregir conceptos, opiniones equivocadas y le permita al estudiante obtener nuevos y correctos saberes. Este autor enfatiza la importancia de centrar la situación enseñanza-aprendizaje en el estudiante, de manera que las actividades en clases sean de su agrado, cubran sus necesidades y se sienta satisfecho de haber logrado los objetivos de aprendizaje establecidos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1.- Tipo de investigación

El presente estudio es de naturaleza descriptiva, ya que se describe la experiencia vivida con un reducido grupo de estudiantes universitarios de cuarto nivel, quienes elaboraron sus autobiografías en inglés durante el período de un semestre. Durante ese tiempo se tomaron muestras de sus producciones escritas con el fin de observar y evaluar el desarrollo de su habilidad de escribir en inglés. Estas características del trabajo hacen que se ajuste a la siguiente definición de estudio de casos dada por Mackey y Gass (2005, p. 171):

Los estudios de casos [son investigaciones que] tienden a ofrecer descripciones detalladas de aprendientes específicos (...) dentro de su contexto de aprendizaje. También se les asocia generalmente con un enfoque longitudinal, en el que se hacen observaciones de los fenómenos investigados en intervalos periódicos durante un período de tiempo extendido¹.

Asimismo, se comparó la experiencia con aquellas de otros investigadores quienes utilizaron la autobiografía, con el propósito de determinar las fortalezas y debilidades de dicha estrategia.

¹Original en inglés: "... case studies tend to provide detailed descriptions of specific learners (...) within their learning setting. Case studies are also usually associated with a longitudinal approach, in which observations of the phenomena under investigation are made at periodic intervals for an extended period of time."

3.2.- Participantes

De una población de 12 estudiantes cursantes de Inglés Instrumental, asignatura dictada a los participantes de los postgrados de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA), se preseleccionaron ocho (8) autobiografías según los criterios de desarrollo y finalización de la totalidad de las actividades obligatorias. Posteriormente, de modo aleatorio, se escogieron seis (6) autobiografías de esas ocho con el propósito de estudiar y reportar el proceso de aprendizaje y evaluación de la producción escrita de los autores de dichos trabajos.

Este grupo de estudiantes era heterogéneo en relación a sus áreas profesionales. El mismo estaba conformado por profesionales de las áreas siguientes: Administración, Derecho, Educación Física, Informática, Ingeniería Mecánica y Rentas Fiscales. Asimismo, en dicho curso de Inglés Instrumental habían estudiantes de diferentes postgrados: Administración de Desastres, Auditoría de Sistemas de Seguridad de la Información, Ciencias Fiscales, Ciencias Criminalísticas, Ciencias Jurídicas, Gerencia de la Información, Gerencia de las Telecomunicaciones y Gerencia Logística.

Los participantes de este estudio no tenían un nivel homogéneo de inglés, es decir, el grupo también era heterogéneo en cuanto a su competencia en el inglés. En cuanto a los datos etnográficos de la población de esta investigación, esta estuvo conformada por siete (7) mujeres y cinco (5) hombres cuyas edades oscilaban entre veinte y seis (26) y cincuenta y siete (57) años, resultando el rango de edad de 39 años. Todas las personas eran de nacionalidad venezolana. La muestra para realizar el estudio de casos estuvo conformada por cuatro (4) mujeres y dos (2) hombres, cuyas edades estaban comprendidas entre veinte y seis (26) años y cuarenta y cuatro (44) años.

En el curso de Inglés Instrumental de postgrado de la UNEFA, el participante tiene una carga horaria de inglés de cuatro (4) horas semanales durante un semestre, dando como resultado un total de noventa y seis (96) horas.

3.3.- Técnicas e instrumentos

Con los estudiantes se aplicaron las técnicas de observación libre o no estructurada y la entrevista no estructurada (Scribano, 2007); también se realizaron encuentros y conversaciones con cada uno de ellos sobre los avances de su producción escrita. Asimismo, los datos suministrados por los estudiantes fueron escritos por el profesor en hojas de registro de información (ver anexo A).

Los aspectos que se tomaron en cuenta para la observación de los procesos de escritura de los estudiantes, su caracterización y su interpretación fueron los siguientes (ver anexo B):

1. Contexto del curso en general antes, durante y después de la aplicación de la autobiografía como estrategia pedagógica y evaluativa.
2. Aspiraciones de los estudiantes en relación con el curso.
3. Reacciones de los estudiantes frente a la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación.
4. Actitudes de los estudiantes frente al proceso de la escritura en inglés.
5. Rasgos motivacionales de los estudiantes.
6. Interés de los estudiantes en las actividades.
7. Logro de los objetivos por parte de los estudiantes.
8. Producción escrita de los estudiantes.

9. Premisas rectoras de las acciones pedagógicas de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación.

10. Premisas rectoras de la enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso.

A su vez, se utilizó la bitácora de aprendizaje (*Learning log*) (Howard, 2003) (ver anexo C) como instrumento de recopilación de la información cualitativa y reflexiva sobre la metodología aplicada para la elaboración de la autobiografía y su evaluación. Esta bitácora fue escrita por los estudiantes, quienes mediante este instrumento tuvieron la posibilidad de registrar todo lo vinculado a sus progresos, logros, dificultades, limitaciones, reacciones, sentimientos y opiniones.

Igualmente, se aplicó una escala de estimación cuantitativa y cualitativa (ver anexos D, E y F), validada por el método “Juicio de expertos” (Scribano, 2007), con el fin de realizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (evaluación de los estudiantes por parte del profesor) acerca de la calidad de sus escritos autobiográficos.

También se diseñaron y se utilizaron cuadros de registro para recopilar la información más importante sobre los procedimientos y resultados de tres investigaciones adicionales en la misma línea de investigación.

3.4.- Procedimiento

El proyecto de la autobiografía comprendió la recolección y organización sistemática, durante un semestre, de la producción escrita de los estudiantes cursantes de Inglés Instrumental de la Unidad de postgrado de la UNEFA de la sede de Guatire, Estado Miranda.

La elaboración y organización de la autobiografía se hizo conjuntamente con las propuestas del facilitador y de los participantes con el fin de promover la

negociación de los intereses que se desearon desarrollar dentro del programa de estudio y así motivar a los estudiantes a involucrarse, desde el principio del semestre, en su propio proceso de aprendizaje de la escritura. De aquí que las autobiografías redactadas por los estudiantes fueron no estructuradas, de acuerdo a la clasificación de Sánchez (2002).

De esta manera, se propuso organizar el proyecto de la autobiografía en tres partes:

- Parte I: comprendió el desarrollo en sí de las autobiografías. La producción escrita de la autobiografía se elaboró, en su totalidad, en clase y posteriormente fue corregida y mejorada en versiones a lápiz o en computadora por los estudiantes. El tiempo que transcurrió entre la entrega de la primera y la última versión de las autobiografías fue de cuatro (4) meses.
- Parte II: actividades realizadas en clase como, por ejemplo, lista de vocabulario, ejercicios gramaticales, trabajo con géneros de la escritura —específicamente elaboración de escritos autobiográficos basados en la lectura de modelos auténticos—, y técnicas de lectura y escritura de textos en inglés. Además, siguiendo lo contemplado en el Programa de la Asignatura Inglés instrumental de la UNEFA dirigido a estudiantes de cuarto nivel, los participantes de esta asignatura hicieron resúmenes en inglés a partir de la lectura de textos en inglés. Adicionalmente, a pesar de que no estaba estipulado en dicho programa de estudios, a petición de los estudiantes, el profesor promovió la práctica de la producción oral en algunas clases, lo que resultó bien aceptado y motivante para la mayoría de los estudiantes.
- Parte III: la bitácora de aprendizaje del participante, que fue considerada el elemento más importante según la perspectiva de esta investigación, pues allí se registraron las reflexiones sobre el proceso

de aprendizaje de la escritura y el desarrollo de la producción escrita personal y original de cada estudiante. Estas reflexiones sirvieron como datos que permitieron mostrar alguna relación con el proceso de la escritura, los tipos de evaluación, los procesos de aprendizaje, la actitud del estudiante, su motivación y, finalmente, la experiencia en sí con el uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación.

En relación con la autoevaluación, coevaluación y evaluación de los estudiantes por el profesor (determinación de la calidad de la escritura de los estudiantes), estas se efectuaron mediante una escala de estimación cuantitativa y cualitativa y con base en algunos de los siguientes aspectos: la producción de las distintas partes de la autobiografía, la habilidad para escribir correctamente (ortografía), el empleo de los elementos característicos y apropiados del género autobiográfico, el léxico, entre otros (ver anexos D, E y F).

Además, se presentaron y describieron los procedimientos y los resultados de otros estudios en la misma línea de investigación del presente estudio.

3.5.- Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio lo representó el hecho de como la redacción de la autobiografía es una actividad de carácter personal, algunos estudiantes manifestaron desacuerdo en compartir, o escribir sobre cierta información, lo que ameritó que el investigador hiciera algunas pausas de tiempo durante las sesiones de redacción de la autobiografía, para aclarar a los estudiantes que ellos tenían la libertad de incluir los aspectos que ellos quisieran en sus historias de vida.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados del presente estudio en el que se aplica la redacción de una autobiografía como estrategia de aprendizaje y de evaluación de la producción escrita en el idioma inglés de estudiantes de postgrado.

La presentación de los resultados sigue los objetivos específicos que se plantearon al inicio de este Trabajo, los cuales son:

- 1.- Caracterizar las vivencias vinculadas con la aplicación de la autobiografía en el aula.
- 2.- Averiguar si el uso de la autobiografía motiva a los estudiantes universitarios a optimizar la calidad de su producción escrita en la lengua inglesa.
- 3.-Determinar las ventajas del uso de la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa.
- 4.- Identificar las desventajas del uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación.

4.1.- Resultados del estudio de casos

En el presente apartado se detallan y analizan los resultados de la aplicación de la autobiografía como estrategia didáctica en la producción escrita en el idioma inglés de estudiantes de cuarto nivel, con el fin de lograr el primer objetivo planteado.

La experiencia de aplicar la autobiografía representó un gran reto tanto para el profesor investigador como para los estudiantes, pues la mayoría de estos últimos, a pesar de saber qué es una autobiografía, manifestaron nunca haber producido un texto autobiográfico en inglés. Al comienzo del semestre, frente a la asignación de escribir sus autobiografías, los niveles de preocupación, angustia y bloqueo de la mayor parte de los estudiantes en el aula fueron notables. No obstante, tales niveles fueron disminuyendo a medida que se establecieron los parámetros y las orientaciones generales para la creación de la autobiografía, lo que generó en los aprendientes más tranquilidad, apertura y motivación para asumir la escritura autobiográfica en inglés.

La escritura en inglés de los estudiantes evidenció esencialmente lo favorable de poner en práctica el enfoque de la escritura como un proceso. A medida que los estudiantes planificaban, escribían y revisaban sus textos escritos, las habilidades por desarrollar iban mejorando. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos de la escritura del estudiante M² quien, como la mayoría de los estudiantes, después de la discusión teórica sobre la definición, caracterización y elementos de la autobiografía, comenzó su proceso de escritura realizando un esquema de los aspectos a incluir en su autobiografía. Vale acotar aquí que cada estudiante estructuró su esquema de manera libre, es decir, no se les dio un patrón único a seguir, ya que como se mencionó antes, las autobiografías escritas por los estudiantes fueron no estructuradas, según la clasificación de Sánchez (2002).

Esquema de autobiografía de M:

Primera parte: nacimiento e infancia
Segunda parte: adolescencia

²Se escribirán solo las iniciales de los nombres de los participantes con el fin de guardar su anonimato.

Tercera parte: final de adolescencia hasta graduación en la universidad
Cuarta parte: hechos relevantes, pasatiempos, mascota, logros y metas alcanzadas

Siguiendo este esquema, la estudiante M redactó la primera versión de su texto autobiográfico.

Primera versión de la autobiografía de la estudiante M³

My full name is Xxxxx Xxxxxxxxx Xxxxxxxxx Xxxxxx. The name of my parents are Xxxxx y Xxxxxxxxx. My place of birth is El Chaparro, Anzoategui state. The day of my birth, is November 26, 1967. My childhood was spent in a harmonious and happy. In my teens I graduated from Bachelor of Arts and Law shortly. My occupation is a lawyer. My current residence address in "Bosque Valle", Coche parish. My favorite music is the ballad in Spanish. My wedding date Dicember 16, 2003. My husband name is Xxxxxx Xxxxxx. I am currently working as Military and Military prosecutor.

Para esta estudiante el proceso de escritura de su autobiografía resultó un reto, pues en más de una ocasión se vio en la obligación de repetir y optimizar su producción en diferentes sesiones hasta lograr una de mejor calidad, como las versiones que se transcriben a continuación:

³ Todos los ejemplos de producción escrita de los participantes en esta investigación se transcribieron de manera exacta, por lo que se incluyen sus errores.

Segunda versión de la autobiografía de la estudiante M:

My name is Xxxxx Xxxxxxx Xxxxxxx. Born in the village of El Chaparro, Municipality Mc Gregor, Anzoategui State, my birthday is the day November 26, 1967, my parents are Xxxxxxxx and Xxxxx Xxxxxxxx Xxxxxxx.

My residence address is Central Street, Terrace 12, 12-06 apartments, Private "Bosque Valle", Parish car, Libertador Municipality. My childhood was a happy and harmonious way, my parents would give me lots of toys like dolls. My teachers treated me very well and loved, I was also applied to my studies because I wanted to be professional. Study Basic school at the Liceo Augusto D'Aubeterre until the third year in high school and Diversified Briceno Mendez Fourth and Fifth year study. I graduated from high school in Humanities. Then enter in the Santa Maria University to study law, where I graduated as a lawyer. My wedding date is December 16, 2003 with my current husband Xxxxx Xxxxxx. Among my hobbies, I like cinema, music Ballad in Spanish, the Beach, the Country and I like children. I has a poodle race dog I am currently active duty military and work in the Attorney General Military and military. My goals are: Complete Course English Instrumental, graduating Master of Science in Legal UNEFA, promoted to the rank of First Lieutenant and have my own children.

Versión mejorada de la autobiografía de la estudiante M:

My name is Xxxxx Xxxxxxx Xxxxxxx. I was born in El Chaparro village, in Mc Gregor Municipality, in Anzoategui state. My birthday is on November 26th, in 1967. My parents are Xxxxxxxx and Xxxxx Xxxxxxxx Xxxxxxx. My actual address is Central street, Terrace 12, apartment 12-06, "Bosque Valle"

private residence, Coche parish, Libertador Municipality. My childhood was happy and harmonious. My parents would give me lots of toys like dolls. My teachers treated me very well and I loved them. I devoted to my studies very much because I want to be professional. I studied primary education and part of my secondary education at Augusto D´Aubeterre institution, until the third year of highschool. Then, I studied the fourth and fifth year at Briceno Mendez highschool. I graduated from highschool in Humanities. Then, I entered in Santa Maria University to study Laws, where I graduated as a lawyer. My wedding date was December 16th, 2003. I married to Xxxxx Xxxxxx. Among my hobbies, I like cinema, spanish love music, the beach, the country and children. I have a poodle race dog. Its name is Xxxxx. Actually, I am an active duty military and I work in the general military attorney. My goals are to complete Instrumental English Course, to study a Master of legal Science at UNEFA, to be promoted to the rank of first lieutenant and to have my own children.

El análisis del texto autobiográfico final de M permite observar que, a pesar de la persistencia de ciertos errores, esta estudiante mejoró considerablemente su autobiografía al tomar en cuenta las correcciones y observaciones hechas por el profesor investigador. Se presentan ahora las reflexiones del estudiante M sobre su proceso de escritura de la autobiografía en inglés:

Reflexiones dela estudiante M (Bitácora de aprendizaje):

El ejercicio de escribir la autobiografía me pareció sumamente interesante, en virtud de que esta actividad me hizo recordar momentos importantes de mi vida, por ejemplo pude recordar que hace bastante tiempo me tracé

metas que he logrado y no me había dado cuenta de ello. Me entusiasmé buscando la manera de escribir en el idioma inglés ciertas palabras y frases que eran algo complicadas, pero que pude armar y completar. Con esta autobiografía me trace nuevas metas, las cuales estaré alerta para que se hagan realidad.

En esta actividad de reflexión la aprendiente expresó su opinión sobre lo que significó para ella la creación de la autobiografía en inglés. Esta estudiante comentó que la experiencia de escribir sobre su vida le pareció atractiva no sólo por ser una oportunidad para practicar la escritura en inglés, sino también por haber sido un ejercicio para identificar sus metas logradas y aquellas por lograr.

Esto se consideró como un aporte para abrir una conversación entre el docente investigador y los participantes acerca del valor didáctico, introspectivo y retrospectivo de la escritura de la autobiografía en inglés (Aronson, 2012; Fujieda, 2013; Karpiak,2000; Park,2011).Dicha intervención constituyó una evidencia de cómo los estudiantes se estaban involucrando directamente en su aprendizaje.

Seguidamente se muestran las producciones autobiográficas en inglés de la estudiante G:

Esquema de autobiografía dela estudiante G:

- Nacimiento
- Datos de principales familiares
- Infancia
- Estudios

- Trabajo y residencia actual
- Gustos
- Metas personales

Primera versión de la autobiografía de la estudiante G:

My name is Xxxxx Xxxxxxxx Xxxxx Xxxxxx; I was burn in Maturín city the Twety nine May of 1972. My Parents Are Xxxxx Xxxxxxxx And Xxxxx Xxxxx. I have two siblings, Xxxxx Xxxx and Xxx Xxxx. My infancy was greating. I played in the Courtyard of the family' s house all the time. My parents were working, Always. And I Student in The Private Scholl Maturin. I like of Animals. Now, I work As Judge of the primary Court in Barlovento.

En esta primera producción de la estudiante G, se observa un alto número de errores, lo que redujo, gradualmente, al revisar, corregir y escribir en varias oportunidades su autobiografía, tal como se muestra a continuación:

Segunda versión de la autobiografía de la estudiante G

I burned in Monagas state, at Maturin city. My parents are Xxxxx Xxxxxxxx and Xxxxx Xxxx. I have two siblings : Xxxxx Xxxx and Xxx Xxxx. My infancy was greatings. I played in the courtyard of the family's house all the time. My parents were workires, always. I studied in the private School at Maturin. Some place where I borned. I traveled to Caracas when I was fifty years old. And, I decided to live there an make my life here. I was studing at Santa Maria University, I was graduate in Law, Penal Law. I studied

Criminalistic in the Scholl Cientific Police. I studyed Human Right Law in the Latinoamerican and Caribbean University. Actuality, I work at guarenas Court Law. I'm judge. I live at Guarenas city. I have a car an it is 2010 year. I like of animals. I love to travel. I love the cakes. I wish to study PhD at UNEFA university and be graduate as Defense and Security of the State.

Versión mejorada de la estudiante G:

I was born in Monagas State, in Maturin City. My parents are Xxxxxx Xxxxxxxx and Xxxxxx. I have two siblings : Xxxxxxx Xxxx and Xxxx Xxxx. My infancy was great. I used to play in the courtyard of the family's house all the time. My parents always worked. I studied in a private scholl in Maturin. I traveled to Caracas when I was fifty years old, and, I decided to live there an make my life there. I studied at Santa María University, in Caracas. I graduated in laws, in Penal laws. I studied Criminalistics at the University Institute of Scientist Police. I studied Human Right law in The Latinoamerican University of the Caribbean. Currently, I work as a Judge in Guarenas Law Court. I live in Guarenas City. I have a car and it is 2010 year model. I like animals. I love to travel. I love cakes. I wish to study a PhD at UNEFA University; and, be graduated. I also want to become an excellent cook. I haven't thought getting married yet. I love to be a single woman, watching tv without any worries, sleeping for long very comfortable on my bed. And the most important of everything is to pass my English course succesfully.

A pesar de la persistencia de algunos errores en su escrito autobiográfico, G demostró mejoras en su producción escrita y logró el propósito comunicativo

que se quería alcanzar con la redacción de la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa.

Se presentan ahora las reflexiones de la estudiante G en relación con su experiencia de escribir su autobiografía en el idioma inglés:

Reflexiones de la estudiante G (Bitácora de aprendizaje):

A veces nos resulta muy fácil cuando conversamos con otras personas de anécdotas o determinadas circunstancias que ocurren en nuestras vidas. Muchas veces, porque dicen que es bueno compartir con otras personas los asuntos que nos suceden; otras, porque sencillamente deseamos que nos conozcan y sepan quienes somos realmente.

Sin embargo, lo contrario ocurre cuando tenemos la brillante idea de escribir sobre nosotros mismos. Te vienen tantas cosas, tantas épocas vividas, que muchas veces la mente queda en blanco, como resguardando celosamente esos pensamientos anteriores. Sin embargo, de manera sencilla y siguiendo las recomendaciones del profesor de la cátedra, me dispuse a hacerlo en los términos más sencillos.

¿Limitaciones? Bueno, quisiera decir que es el tiempo, sin embargo creo que la limitación está en uno mismo.

Confieso cierto temor, posiblemente al inicio de la actividad de escribir la autobiografía. Más que todo, no con los tiempos verbales a conjugar, pero sí con la traducción que pueda darle a los mismos, en el entendido que en algunas oportunidades, el significado no siempre es el mismo.

En esta actividad reflexiva, la estudiante G expresó que frecuentemente la mayoría de las personas, así como ella, tienden a resguardar información personal a la hora de escribir sobre ellas mismas; y, también, señaló que a

pesar de tener temor en relación a escribir en inglés y sentirse limitada de tiempo, manifestó estar dispuesta a emprender tal actividad. Esto fortaleció la idea y la actitud del profesor investigador a ser cuidadoso y dar libertad a los estudiantes de decidir qué deseaban incluir en sus autobiografías (para respetar su libertad y privacidad); y también ser objetivo, comprensivo y, de cierto modo, flexible en cuanto a las actividades asignadas y el tiempo establecido para lograr el producto final (Aronson,2012; Fujieda,2013; Park,2011).

El estudiante H, por su parte, evolucionó de la siguiente manera:

Estructuración de autobiografía del estudiante H:

Parte I: Información familiar e histórica:

- Apellidos y nombres
- Datos de nacimiento
- Algunos datos de parientes cercanos (nombres, educación, profesión entre otros)

Parte II: Educación:

- Primaria
- Secundaria
- Universitaria

Parte III: Experiencia laboral:

- Algunas organizaciones en las que trabajé y funciones desempeñadas

Parte IV: deportes y pasatiempos:

- Deportes y actividades recreacionales practicadas

Primera versión de la autobiografía del estudiante H:

My name is Xxxx XXXXXXXX. I was born in Caracas on december 28 of 1977. I am of son XXXXXX XXXX and XXXXXX XXXXXXXX. I have one brother and one Sister. I Studied elementary School in Dr Francisco Mendoza. I Studied at the Simón Bolívar high School. I Studied the university in Escuela de Administración y Hacienda Pública. I worked as Helpdesk operator in the central Bank of Venezuela. Presentely I work in the Petroleum and Mining Ministry. I practiced Martial arts. I like to run and read book.

La primera producción escrita del estudiante H evidencia sus conocimientos previos del idioma inglés, lo cual fue ratificado al revisar sus reflexiones sobre sus experiencias anteriores en relación con el aprendizaje de inglés. No obstante, se perciben algunos errores asociados al uso de las letras mayúsculas y minúsculas, la necesidad de ciertos conectores y algunas omisiones de sustantivos. Además, se puede indicar que este aprendiente, en todas las clases, manifestó responsabilidad, interés y entusiasmo por aprender más acerca de la escritura en inglés. También, se pudo constatar que este participante manifestó interés por mejorar su habilidad de estructuración y coherencia de las oraciones. En los siguientes textos, se pueden observar las mejorías y la iniciativa de desarrollar un poco más el texto autobiográfico del estudiante H.

Segunda versión de autobiografía del estudiante H:

My name is Xxxx XXXXXXXX. I was born in Caracas on december 28 of 1977. I am son of XXXXXXXX XXXXX and XXXXXXXX XXXXXXXX. I have one brother and one sister. I studied elementary education in Dr Francisco Mendoza School. I studied Fiscal Rent in Escuela de Administración y Hacienda Pública. I worked as helpdesk operator in the Central Bank of Venezuela. Presently I work in the Petroleum and Mining Ministry. I practiced martial arts. I like to run and read books.

Producción ampliada y mejorada de la autobiografía del estudiante H:

My name is Xxxx XXXXXXXX. I was born in Caracas on december 28th of 1977. I am the second of three sons between Xxxx XXXXXXXX XXXXXXXX and XXXXXXXX XXXXXXXX XXXX. My mother is housewife and my father is economist. I have one sister and one brother. My sister is older than me. She is a lawyer. My brother is younger than me. He is an university student. I have one nephew. His name is XXXXXXXX. He is four years old. And I have a niece too. Her name is Xxxx. She is eight years old. They both study in elementary school. I studied elementary education in Dr. Francisco Mendoza school. I studied Fiscal Rent in Escuela de Administración y Hacienda Pública. I worked as helpdesk operator in the Central Bank of Venezuela. Presently I work in Petroleum and Mining Ministry. In the past, I practiced martial arts.

Now, I like to run and read books.

Reflexiones del estudiante H (Bitácora de aprendizaje):

En cuanto a la actitud hacia la actividad de escribir la autobiografía es positiva. Me parece una experiencia agradable que se ha realizado hasta el momento de modo armonioso. Mis expectativas son aprender y fortalecer más mis habilidades a nivel personal y profesional por medio del aprendizaje de la lengua inglesa. De igual manera, me parece una buena estrategia de enseñanza del inglés siempre y cuando se tenga una buena guía.

A continuación se muestra la producción escrita de la estudiante N:

Estructuración de autobiografía de la estudiante N:

- Datos personales
- Mi infancia
- Mis estudios
- Experiencia laboral
- Expectativas

Primera versión de la autobiografía de la estudiante N:

My name is XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXX, I was born The Twenty six of September of 1985. My Parents are XXXXX XXXX XXXXXXXX XXXX and XXXX XXXXXX Xx XXXXXXXX. I Live in The Roses Urbanización, Miranda State. MY infancy went very happy and agreeable. I Like The musis, The beach and driven. My childhood was Very nice and pleasand. I USED to share with mi family. I LIKE help my father in the mechanics and played kikimboll. I do my Studies in a publics schools, obtaining a bachelor's degree in science. I began my professional studies in Guatire, Miranda State. I WORKED in Plastics Ecoplast, as System analyst and the UNEFA MANAGER of Technology. My EXPECTATIONS are, mostly, beat both personal, academic and professionally.

En esta primera versión del escrito autobiográfico de la estudiante N, se pueden percibir algunos errores relacionados con los tiempos verbales, la concordancia, el vocabulario, la ortografía, entre otros. Sin embargo, con la aplicación del aprendizaje y evaluación visto como un proceso y el acompañamiento y orientación continuos por parte del docente, esta estudiante pudo optimizar su autobiografía logrando los objetivos establecidos de modo satisfactorio, lo cual se puede evidenciar en sus siguientes versiones:

Segunda versión de la autobiografía de la estudiante N:

My name is XXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXX, borned in Caracas at September 26, 1985. My parents are XXXXX XXXXXXXX And XXXX XXXXXX. I live in The Rosas neighborhood, Miranda State. My childhood was very nice and pleasant. I used to share with my family, help my father in the mechanics and played kikimball. I did my studies in a public schools, obtaining a bachelor's degree in science. I began my professional studies in Guatire, Miranda State, where I earned my title of technical management degree in computer. Two years later, I continued my studies and got a degree in management information. I worked in Plasticos Ecoplast as system analyst, in the IUTECP as manager collections and the UNEFA manager of Technology. My expectations are, mostly, beat both human, academic and professionally, as well as get to meet all my objectives in life to set goals of law of life, such as creating my own home, have my children, emotional stability and labor.

Versión optimizada de la autobiografía de la estudiante N:

My name is XXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXX, I was born in Caracas on September 26th, in 1985. My parents are XXXXX XXXXXXXX and XXXX XXXXXX. I live in La Rosa neighborhood, in Miranda state. My childhood was very nice and pleasant; I used to share with my family, help my father in the mechanics and play kickingball. I did my studies in public schools and highschools, obtaining a highschool diploma in Science. I began my professional studies in Guatire, in miranda state, where I got my senior technical management degree in Computer Science in 2005. Two years later, I continued my studies and got a degree in Information Management. I am currently doing a degree

in Management CPP in Telecommunications. I worked in Plastics Ecoplast as a System analyst; at the IUTECP, as Collection manager; and at the UNEFA, as Technology manager. My expectations are, mostly, to have success in human, academic and professional contexts; as well as, to reach all my goals in life; and, to fulfill the laws of life, such as to create my own home, to have my children, and to reach my emotional and work stability.

Reflexiones de la estudiante N (Bitácora de aprendizaje):

En realidad, la única experiencia previa que he tenido con el idioma inglés ha sido en el bachillerato. Pienso que el idioma inglés es una gran herramienta para mi profesión actual, Administración, mención Informática, y para los estudios de postgrado este idioma es fundamental. Por ende, estoy haciendo este curso para tener dominio y desarrollar las destrezas en esta lengua.

En cuanto a la elaboración de la autobiografía, me sentí muy bien con esta actividad, ya que no pensé que podría escribir un texto sobre mi vida en inglés por mi propia cuenta.

La verdad es que no he practicado los aspectos enseñados por usted. Sin embargo, ya puedo identificar los elementos y la estructuración de las oraciones en el idioma inglés.

En relación a mis expectativas, me gustaría comprender un texto en inglés más rápido.

Al analizar las reflexiones de la estudiante N se observa, primeramente, la importancia que esta estudiante le otorga al idioma inglés como medio para desenvolverse en su ámbito profesional y académico. En cuanto a la actividad de escribir su autobiografía, esta aprendiente expresa bienestar y satisfacción al haber podido escribir su historia de vida en el idioma inglés por su propia cuenta. Además, esta estudiante observa que después de un semestre de formación, en cual una de las actividades desarrolladas fue la redacción de la autobiografía, ya se siente en capacidad de reconocer la sintaxis de las oraciones en el idioma inglés.

Seguidamente, se presenta el progreso en la creación de la autobiografía de la estudiante C:

Estructuración de autobiografía del estudiante C:

Información
<ul style="list-style-type: none">- Nombres y apellidos- Fecha de nacimiento- Lugar de nacimiento- Información de mis padres y hermanos
Educación
<ul style="list-style-type: none">- Primaria- Secundaria- Universitaria
Trabajos
<ul style="list-style-type: none">- Primer trabajo- Trabajo actual
Diversión
<ul style="list-style-type: none">- Deportes- Cosas que me gustan

Al observar los esquemas de la estructuración de la autobiografía de los estudiantes, se puede notar que cada uno tuvo la libertad de proponer su propio esquema, como se mencionó anteriormente, e incluir los aspectos personales que a ellos les parecieran pertinentes.

Primera versión de la autobiografía de la estudiante C

My name is XXXXX XXXXXXXX, I was born in march 22, of 1975, In Caracas, Bolivarian Republic of Venezuela, I am dauther of XXXXXXX XXXXXXXX and XXXX XXXXXXX And The first one Four Sister. I am Studied the primary Education on school Jose Enrique Rodo at Caracas, for six years (1981-1987), The High School education in the Pedro Luis Brion, For Six years (1987-1993) And University education on Santa María university for five years.

En la producción autobiográfica de la estudiante C, se pueden percibir algunos errores de ortografía, concordancia, tiempos verbales, puntuación entre otros, los cuales se dispuso a revisar y corregir con la cooperación del docente. Esto dio como resultado las siguientes versiones mejoradas y ampliadas de su autobiografía.

Segunda versión de autobiografía de la estudiante C:

My name is XXXXX XXXXXXXX. I was born in march 22, of 1975, in Caracas city, in the Bolivarian Republic of Venezuela. I am dauther of XXXXXXX XXXXXXXX and XXXX XXXXXXX. I am the first one four sister. I am studied the primary Education in the elementary school Jose Enrique Rodo at Caracas, for six years (1981-1987). I am studied high school education in the Pedro Luis Brion. In Caracas, for six years (1987-1993). I studied at the

Santa María university, at Caracas for five years (1995-2000). My first work was in chicken Arturo's at Caracas for two years (1993-1995). Nowadays, I am work as lawyer in oil and mining ministry in Caracas city. I like to walk in the proceres park. I like to practice Arabian dance. I love animals, especially the dogs. I like to read books of Laws. I like to run.

Versión con mejoras de la autobiografía de la estudiante C:

My name is XXXXXX XXXXXXX. I was born on March 22nd in 1975, in Caracas city, in the Bolivarian Republic of Venezuela. I am a daughter born from the marriage between XXXXXX XXXXXXX and XXXX XXXXXXX. I am the oldest one of four sisters. I studied primary education at the elementary school named Jose Enrique Rodo in Caracas, for six years (1981-1987). I studied the high school education in Pedro Luis Brion Institute in Caracas for six years (1987-1993). I studied Laws at the Santa Maria University in Caracas for five years (1995-2000). My first work was in Arturo's chicken restaurant in Caracas for two years (1993-1995). Nowadays, I work as a lawyer in the Oil and Ministry of Petroleum and Mines, in Caracas city. I like to walk in Los Proceres park. I like to practice Arabian dance. I like to run, too.

Reflexiones de la estudiante C:

En relación con la actividad de la autobiografía, ha sido muy fructífera porque plasmas los acontecimientos que han sucedido en tu vida. También un poco difícil, ya que generalmente a uno le cuesta escribir sobre uno en español, mucho más en inglés, pero es gratificante ver cómo vas

avanzando.

Según lo que expresa la estudiante C en su bitácora de aprendizaje, la autobiografía le ha resultado provechosa, pues considera esta actividad como un medio útil para registrar sus vivencias personales y avanzar en el aprendizaje del idioma inglés. No obstante, también observa que escribir en inglés le resulta un poco difícil. Sin embargo, haberlo logrado fue motivante para ella.

A continuación se muestra la producción escrita del estudiante J:

Estructuración de la autobiografía del estudiante J:

- Mi información personal
- Mis familiares
- Mis estudios
- Mi trabajo
- Mis planes futuros

Versión inicial de la autobiografía del estudiante J:

My name is XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX. I was born in Caracas, Venezuela, mornig at night in February 1971. I live in Caracas, in one house. an I got to school and high School near from my house. My grandfather was born in Valencia, Venezuela. he lived in Caracas. he was a big studied of The astronomic and big fan operates. I have two brotres and one sister. My second brother live in Orlando, Florida,U.S.A. She has four son. They live with her mother and my first nephew live between in Caracas to Miami. My other boother live whit my mothers. and studied technical computer. he is single. My second brother, married, he have a one son. My mother studied

economy and my father was dedicated to livestock. The name of my father is too Jesus and he likes animals. In my house have a cat, dog, and parrot. And my mother worried too much. Because my father worked in the camp. I was studied kindergarten in the school near my house, which name Institute School. The School and the high school was studied in this institute in the highschool studied science, later studied in the university Laws and specialized in administration laws. and studied laws. I like much Studied and read many books. I completed many courses in laws and I now Study Magister. I have in project will be studying. Aeronautical law because I like too much this area and prefer the planes I like see the airport and Study everything with aeronautical laws. in my profession I work to the litigation laws with devoted many times and defend one municipality as Syndic Procurators in The Miranda State. I have ten years in this work and have spent working responsibility and with dedications and Study. My outlooks in the future is will be continue studies prepare and establish and advisor office aeronautical and administrative laws with other peers. I probably want in the future live in other countries and work in the aeronautical laws. Maybe can't beginning for my new dedications I like read many books an occasionally love go to the beach at Margarita island Actually to no belongs organization because I dedicated only work and study. I the past time was worried giving class in the foundations and worked in the church near from the mother's house.

En el análisis de la primera versión de la autobiografía de J, se pudieron observar muchos errores (de coherencia, puntuación, ortografía, vocabulario, tiempos verbales), que fueron revisados y corregidos por el estudiante con la asesoría del docente, dando como resultado los siguientes textos autobiográficos mejorados:

Segunda versión de autobiografía de estudiante J:

My name is XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX. I was born in Caracas, Venezuela, in the morning at night in February in 1971. I live in Caracas, in a house, and I went to school and highschool near my house, my grandfather was born in Valencia, Venezuela. He lived in Caracas. He was a big studios man of astronomic and big fan of opera. I have two brothers and one sister. My second brother lives in Orlando, Florida, in the U.S.A, he studied international commerce, he goes outside of Caracas, because the actual situation and y sister witch name Nelly live in Miami, state of Florida U.S.A. She has four sons. They live whit her mother, and my first nephew lives in Caracas and Miami. My another brothers live with my mothers. He studied technical computer. He is single and my second brother which name Cesar, married. He has a son. My mother studied economy and my father was dedicated to livestock. The name of my father is also jesus, and he likes animals. In my house I have a cat, dog, and parrot. My mother worked to much because my father worked in a farm.

I studied the kindergarten in a school near my house, which name was "Instituto Escuela". In this Institute, I studied primary and secondary education. In the highschool, was studied science, later I studied laws in the university, and I specialized in Administratives laws, and now I study a master. I have in project to study Aeronautical laws because I like to much.

In my profession I work as laws and defender one municipality as layers, in Carrizal, state of Miranda, Venezuela, I have been in this job positions for ten years, also work responsibility and whit dedications. I like much work in this area and study the cases. In my professional to be responsibility and dedicated study to case law, study of the structure of legal systems and its principles.

My future outlook is to continue studies, prepare and to found a consulting

office aeronautical and administrative laws with other colleague. I probably want to live in other countries in the future and work in aeronautical laws. Maybe, I will to work in new fields. I like to read many books and I love to go the beach on Margarita Island.

Producción mejorada de la autobiografía del estudiante J:

My name is XXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX. I was born in Caracas, Venezuela, in the morning, in February in 1971. I live in a house, in Caracas. My grandfather was born in Valencia, Venezuela. He lived in Caracas. He was a big studious man of Astronomy and a big fan of opera. I have two brothers and one sister. My oldest brother lives in Orlando, Florida, in the U.S.A. His name is César. He is married. He has a son. He studied International Commerce. He went abroad, because the current situation of our country. My sister's name is Nelly and she lives in Miami, Florida state, in U.S.A. She has four sons. All of them live with her mother, and my oldest nephew sometimes stays in Caracas and other times in Miami. My youngest brother lives with my mother. He is single. He studied Technical Computation. My mother studied Economy and my father, Cesar, is dedicated to livestock. He likes animals. They work too much, because they live on a farm. In my house, I have a cat, a dog and a parrot.

I studied kindergarten in a school near my house, whose name was "Instituto Escuela". In this Institute, I studied primary and secondary education. In the high school, I studied science. In the highschool, I studied Sciences. After high school, I studied Laws at the university. Then, I specialized in Administrative Laws. Now, I study a master. I have a project to study Aeronautical Laws because I like it too much.

In my current job, I work as lawyer and defender of people from a municipality of Carrizal, of Miranda state, Venezuela. I have been in this job

position for ten years. I have done this job with responsibility and dedication. I like to work and study the cases in this area. In this job, I have the responsibility to study law cases and study the structure of legal systems and its principles.

Among my likes, I like to read many books and I love to go the beach on Margarita Island.

My future outlooks are: to continue my studies, to plan and found an aeronautical consulting office and to administrate laws together with other colleagues. I probably live in other countries and work in Aeronautical Laws in the future.

Reflexiones del estudiante J (Bitácora de aprendizaje):

En lo que respecta a las reflexiones sobre la autobiografía realizada, en su elaboración resultó ser no de tan difícil elaboración, lo que hay que denotar es el cómo se realiza la construcción de las oraciones. En la misma se indica aspectos y rasgos resaltantes que se ha realizado en la vida. Ahora en la redacción de la autobiografía un aspecto que ha ido en contra del desarrollo de la misma es el resguardo de la confidencialidad de la información suministrada. Considerando con todo lo expuesto y haciendo uso del Derecho previsto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, referido a la libertad de expresión, desde nuestro humilde punto de vista, se ha debido hacer mayor hincapié en la realización de un ejercicio de composición o bien la habilidad lectora en un tema referido al área temática del derecho, para tener manejo o dominio del área para la cual se está estudiando y no a la exposición de hechos de la vida que es un área genérica o de la vida diaria que se prestaría más a un inglés conversacional. En este sentido podría haberse asignado por ejemplo, una actividad que

comprendiese el análisis y comentarios de la declaración universal de los derechos humanos, o de la situación de los refugiados y desplazados de las diferentes regiones en conflictos del planeta, etc. Tal vez hubiese sido más provechoso para el maestrante y le permitiría al docente emprender una caracterización y evaluación de cada uno de los estudiantes con más precisión.

En su bitácora de aprendizaje, el estudiante J, en primer lugar, indica que la actividad de escribir la autobiografía no fue tan difícil y que la clave está en prestar atención a la construcción de las oraciones. Además, este estudiante comenta que uno de los aspectos que va en detrimento del desarrollo de la autobiografía es la protección de la información provista por los estudiantes. Sin embargo cabe destacar que durante el desarrollo de la autobiografía, siempre se les comunicó a los estudiantes que ellos tenían la libertad y decisión de incluir en sus autobiografías lo que ellos consideraran lo más pertinente y que la confidencialidad y privacidad de sus producciones siempre se respetarían usando el anonimato. Este estudiante también observa que hubiese sido más favorable escribir un texto vinculado al área profesional de cada estudiante en vez de escribir la autobiografía. En referencia a esta observación, es importante señalar que la autobiografía fue concebida como una actividad complementaria durante el semestre y no fue la única actividad planificada. Dentro de la planificación del curso se incluyeron otras actividades tales como: dinámicas (autopresentaciones), talleres sobre la gramática inglesa (elementos, estructuración y orden de la oración, tiempos verbales, cohesión y coherencia de la oración inglesa), actividades de comprensión lectora y de producción escrita (esquemas, resúmenes y comentarios) de textos especializados correspondientes a los ámbitos profesionales de los estudiantes.

4.2.- Evaluación de los estudiantes

En relación con la evaluación de los estudiantes que participaron en la redacción de las autobiografías, esta se caracterizó por ser:

- integral, ya que se consideraron y valoraron las destrezas, las opiniones, las actitudes y las interacciones de los estudiantes;

- procesal, porque la evaluación de la autobiografía se concibió y efectuó como un proceso, más no como un producto final de modo que los resultados de la evaluación permitieron tomar decisiones adecuadas (al inicio, durante y al final de su elaboración) para reorientar y optimizar el proceso de creación de la autobiografía;

- flexible, ya que durante la elaboración del texto se le dio importancia a las diferencias personales de los estudiantes, considerando sus propios ritmos y estilos de aprendizaje;

- sistemática, pues la creación de la autobiografía se organizó y se llevó a cabo de forma planificada, con el previo establecimiento de los objetivos de aprendizaje que se evaluarían y se utilizaron técnicas e instrumentos válidos y confiables para la obtención de información significativa referente al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes;

- participativa, pues permitió la participación de los diferentes protagonistas en el proceso de evaluación—los aprendientes y el docente (el investigador)—en la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en práctica de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (o evaluación de estudiantes por parte del profesor).

En efecto, a la hora de evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes mediante la autobiografía se fomentó la participación constante de los aprendientes y, por supuesto, del profesor, para lo que se aplicaron

tres modalidades diferentes (pero complementarias) de evaluación: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con el fin de materializar estos tres tipos de evaluación, se diseñaron tres instrumentos: instrumento de autoevaluación para el estudiante, instrumento de coevaluación para el estudiante e instrumento de evaluación de los estudiantes para el profesor (ver anexos D,E y F). En estos tres instrumentos se incluyeron los siguientes criterios: puntuación, ortografía, concordancia, estructura gramatical, vocabulario apropiado, uso de conectores, coherencia, propósito comunicativo, presentación, seguimiento de instrucciones, estimación numérica y apreciación cualitativa. Además, se utilizó una bitácora de aprendizaje como un instrumento adicional de autoevaluación, en la cual cada estudiante debió responder una serie de preguntas con el fin de promover su reflexión y opinión.

4.2.1.- Autoevaluación de los estudiantes

En referencia a la autoevaluación de los aprendientes, la mayoría de estos manifestaron acuerdo, interés e entusiasmo para autoevaluarse. Con base en la revisión y el análisis de la información recopilada en el instrumento de autoevaluación para los estudiantes, se puede afirmar que la mayor parte de los estudiantes valoraron su aprendizaje de los aspectos lingüístico-comunicativos del idioma inglés (tales como ortografía, puntuación, concordancia, coherencia, propósito comunicativo, entre otros aspectos) como excelente o bueno, de lo cual se deduce que la escritura de la autobiografía en inglés resultó una estrategia didáctica favorable para el logro del objetivo general del curso, que era desarrollar la producción escrita en inglés de los estudiantes aquí referidos. Seguidamente, a manera de ejemplificación, en los cuadros No. 1 y No. 2, se muestra la autoevaluación realizada por dos estudiantes:

Cuadro 1

Autoevaluación de estudiante H

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación				1,00		
Ortografía				0,90		
Concordancia				1,00		
Gramática				1,00		
Vocabulario				0,90		
Uso de conectores				1,00		
Coherencia				1,00		
Objetivo comunicativo				1,00		
Adecuación del texto escrito				1,00		
Seguimiento de instrucciones				1,00		
Estimación numérica total					9,80= 0,90	
Apreciación (valoración)						Excelente

Cuadro 2

Autoevaluación de estudiante N

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación			0,50			
Ortografía			0,50			
Concordancia			0,65			
Gramática			0,70			
Vocabulario				0,80		
Uso de conectores				0,85		
Coherencia				0,80		

Objetivo comunicativo				1,00		
Adecuación del texto escrito			0,74			
Seguimiento de instrucciones				0,80		
Estimación numérica total					7,34=0,73	
Apreciación (valoración)						Bueno

En cuanto a las bitácoras de aprendizaje, estas se consideraron como unos de los instrumentos más importantes durante la realización de esta investigación, ya que evidenciaron las opiniones y actitudes de los participantes en relación con la experiencia de escribir sus autobiografías en inglés. De igual modo, se consideró que dichas bitácoras sirvieron como pruebas para demostrar la utilidad pedagógica que tiene el uso de la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa, puesto que con ella se pudo lograr la confianza en los aprendientes, no solamente para escribir, sino también para autorregular apropiadamente sus procesos de aprendizaje. Mediante la permanente revisión, al estudiante se le brindó la posibilidad de reelaborar y optimizar sus textos autobiográficos, y, por ende, de alcanzar los objetivos establecidos en cuanto a la producción escrita en inglés. A su vez, se obtuvo información valiosa en cuanto a su nivel de satisfacción, como bien se puede leer en la mayoría de las reflexiones generadas con la siguiente pregunta:

¿Cómo se sintió usted durante el proceso de escribir su autobiografía en el idioma inglés?

Mediante el análisis de las bitácoras, se logra el segundo objetivo de este Trabajo: averiguar si la autobiografía motiva a los estudiantes a optimizar la calidad de su producción escrita.

Estudiante M:

El ejercicio de escribir la autobiografía me pareció sumamente **interesante**, en virtud de que esta actividad me hizo recordar momentos importantes de mi vida, por ejemplo pude recordar que hace bastante tiempo me tracé metas que he logrado y no me había dado cuenta de ello. **Me entusiasmé** buscando la manera de escribir en el idioma inglés ciertas palabras y frases que eran algo complicadas, pero que pude armar y completar. **Con esta autobiografía me trace nuevas metas**, las cuales estaré alerta para que se hagan realidad.

Estudiante G:

A veces nos resulta muy fácil cuando conversamos con otras personas de anécdotas o determinadas circunstancias que ocurren en nuestras vidas. Muchas veces, porque dicen que **es bueno compartir con otras personas los asuntos que nos suceden**; otras, porque sencillamente deseamos que nos conozcan y sepan quienes somos realmente.

Estudiante H:

En cuanto a la actitud hacia **la actividad de escribir la autobiografía es positiva.** Me parece **una experiencia agradable** que se ha realizado hasta el momento de modo armonioso. (...). De igual manera, me parece una **buena estrategia de enseñanza del inglés siempre y cuando se tenga una buena guía.**

Estudiante N:

En cuanto a la elaboración de la autobiografía, me sentí muy bien con esta actividad, ya que no pensé que podría escribir un texto sobre mi vida en inglés por mi propia cuenta.

Estudiante J:

En lo que respecta a las reflexiones sobre la autobiografía realizada, en su elaboración resultó ser no de tan difícil elaboración, lo que hay que denotar es el cómo se realiza la construcción de las oraciones. En la misma se indica aspectos y rasgos resaltantes que se ha realizado en la vida. **Ahora en la redacción de la autobiografía un aspecto que ha ido en contra del desarrollo de la misma es el resguardo de la confidencialidad de la información suministrada.**

Estudiante C:

En relación con la actividad de la autobiografía, ha sido muy fructífera porque plasmas los acontecimientos que han sucedido en tu vida. También un poco difícil, ya que generalmente a uno le cuesta escribir sobre uno en español, mucho más en inglés, pero **es gratificante ver como vas avanzando.**

Las palabras resaltadas en negrita y subrayadas representan los indicadores que muestran el nivel de satisfacción manifestado por los estudiantes sobre su experiencia de escribir sus autobiografías en idioma inglés.

4.2.2.- Coevaluación de los estudiantes

Con respecto a la coevaluación entre los pares, en términos generales, se percibió un poco de angustia por parte de los estudiantes, quienes expresaron no poseer el conocimiento necesario para evaluar a sus compañeros y menos en inglés. No obstante, el nivel de preocupación se redujo cuando leyeron el instrumento para la coevaluación del estudiante (ver anexo E), que sirvió de referencia para el cumplimiento de las pautas negociadas al inicio del semestre e incluía una lista de cotejo con una ponderación preestablecida. Todos los aprendientes se coevaluaron y registraron la información solicitada; luego, se asignó la ponderación de acuerdo con sus valoraciones. En general, la coevaluación arrojó como resultado que el desarrollo de la escritura en inglés, mediante la redacción de la autobiografía, alcanzó los rangos de bueno- excelente. Estos resultados fueron debidamente examinados por el docente a fin de revisar el grado de autorregulación de los estudiantes y la asertividad en la toma de decisiones

en dicha evaluación, así como el seguimiento de los criterios recomendados en referencia a la creación de la autobiografía en inglés. Una vez más, se evidencia que la autobiografía como estrategia didáctica fue beneficiosa para promover el aprendizaje de la producción escrita en inglés. A continuación se presentan, en los cuadros No. 3 y No. 4, a modo de ilustración, las coevaluaciones hechas por dos estudiantes.

Cuadro 3

Coevaluación de estudiante H⁴

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación				0,80		
Ortografía				0,60		
Concordancia				0,80		
Gramática				0,75		
Vocabulario				0,70		
Uso de conectores				0,65		
Coherencia				0,90		
Objetivo comunicativo				0,80		
Adecuación del texto escrito				0,75		
Seguimiento de instrucciones				0,90		
Estimación numérica total					7,6 =0,76	
Apreciación (valoración)						Excelente

⁴Durante la coevaluación, cada estudiante solo evaluó a uno de sus compañeros del curso.

Cuadro 4

Coevaluación de estudiante N

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación		0,45				
Ortografía				0,75		
Concordancia			0,60			
Gramática		0,70				
Vocabulario				0,80		
Uso de conectores				0,75		
Coherencia			0,70			
Objetivo comunicativo			0,55			
Adecuación del texto escrito				0,80		
Seguimiento de instrucciones				0,90		
Estimación numérica total					7,00=0,70	
Apreciación (valoración)						Bueno

4.2.3.- Evaluación de los estudiantes por parte del docente

El autor de esta investigación y, a su vez, docente encargado de facilitar el curso de Inglés Instrumental al grupo aquí referido, tuvo la responsabilidad de evaluar a cada estudiante. A continuación, de manera ilustrativa, en los cuadros No. 5 y No. 6 se muestra la evaluación hecha por el docente-investigador a dos participantes del curso:

Cuadro 5

Evaluación por parte del docente de estudiante H

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación				1,00		
Ortografía				0,90		
Concordancia				1,00		
Gramática				0,90		
Vocabulario				1,00		
Uso de conectores			0,74			
Coherencia				1,00		
Objetivo comunicativo				1,00		
Adecuación del texto escrito				1,00		
Seguimiento de instrucciones				0,80		
Estimación numérica total					8,6=0,86	
Apreciación (valoración)						Excelente

Cuadro 6

Evaluación por parte del docente de estudiante N

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1,00	Estimación numérica total	Apreciación (valoración)
Puntuación				0,80		
Ortografía				0,80		
Concordancia			0,74			
Gramática			0,74			
Vocabulario				0,90		
Uso de conectores			0,74			
Coherencia			0,74			

Objetivo comunicativo				0,90		
Adecuación del texto escrito				0,90		
Seguimiento de instrucciones				0,90		
Estimación numérica total					8,16=0,81	
Apreciación (valoración)						Excelente

Según los cuadros No. 7 y No. 8, presentados abajo (cuadros en los que, respectivamente, se resumen los resultados obtenidos a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del docente y las escalas de evaluación utilizadas), tres estudiantes coincidieron en su apreciación cualitativa de su propio desempeño (autoevaluación) con el criterio del profesor, y cuatro coincidieron con el docente en cuanto a la evaluación del desempeño de sus compañeros (coevaluación); no hubo coincidencia en los restantes. Sin embargo, esa diferencia no es muy marcada (Bueno versus Excelente; Excelente versus Bueno). En conclusión, en términos generales, se observa que hubo coherencia en los resultados arrojados por los tres instrumentos de evaluación.

Cuadro 7

Resultados obtenidos a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del docente

Estudiante	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
M	Excelente (0,86/1,00)	Excelente (0,82/1,00)	Excelente (0,76/1,00)
G	Bueno (0,54/1,00)	Bueno (0,62/1,00)	Excelente (0,79/1,00)
H	Excelente	Excelente	Excelente

	(9,80/1,00)	(0,76/1,00)	(0,90/1,00)
N	Bueno (0,73/1,00)	Bueno (0,70/1,00)	Excelente (0,81/1,00)
C	Excelente (0,85/1,00)	Excelente (0,77/1,00)	Excelente (0,88/1,00)
J	Excelente (0,79/1,00)	Bueno (0,59/1,00)	Bueno (0,72/1,00)

Cuadro8
Escalas de evaluación utilizadas

Escala cualitativa	Escala numérica
Excelente	0,75 -1,00
Bueno	0,50 – 0,74
Regular	0,25 – 0,49
Deficiente	0,01 - 0,24

4.3.- Comparación de las experiencias de otros autores en la misma línea de investigación

Con el fin de alcanzar los dos últimos objetivos de este estudio, que se enfocan en la identificación de las ventajas y desventajas del uso de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación, se consideraron las opiniones de los autores de tres investigaciones adicionales a las ya presentadas como antecedentes para determinar más detalladamente las implicaciones de su uso. En el siguiente cuadro, cuadro No 9, se registran los aspectos más relevantes de cada investigación. Como se puede observar en dicho cuadro, ninguno de los autores comparados reportó alguna desventaja de la autobiografía usada como estrategia didáctica y evaluativa para desarrollar la escritura en inglés.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

• En lo concerniente a las vivencias vinculadas con la aplicación de la autobiografía en el aula, esta investigación demostró la utilidad, flexibilidad y novedad de la autobiografía como estrategia de aprendizaje y evaluación, ya que a medida que se aplicaban distintos tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación por el docente) y actividades (elaboración de listas de vocabulario, escritura de oraciones de información personal en inglés, lectura de identificación y comprensión de textos autobiográficos, redacción de la autobiografía, automonitoreo y realización de procesos reflexivos para promover la autoconciencia del aprendiente mediante la bitácora de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de apoyo motivacional), se consideraban aspectos inherentes a la motivación de los estudiantes, factores que tienden a olvidarse en la evaluación de la escritura como producto final.

• En cuanto al aspecto del desarrollo de la motivación en los estudiantes, se observó que la mayoría de los estudiantes manifestaron entusiasmo e interés al ver que podían mejorar las versiones de sus autobiografías a medida que se les proveía de la retroalimentación apropiada. De igual manera, asumieron mayor responsabilidad al poder participar en sus propios procesos evaluativos. La bitácora de aprendizaje animó a los estudiantes a expresarse autónomamente y a autoevaluarse con detenimiento acerca de su proceso de aprendizaje, logrando un mayor nivel de automonitoreo y conciencia en sus actividades de escritura. Esta autovaloración tenía como objetivo alcanzar un mejor desempeño académico y una mejor calidad en la escritura.

• En relación con las ventajas de la autobiografía como estrategia didáctica para el desarrollo de la producción escrita en inglés, para los aprendientes, la

autobiografía representa una actividad comprometedora que los conduce a realizar una permanente revisión, comparación, reflexión y valoración de sus producciones escritas. Particularmente, para algunos estudiantes la autobiografía representó estructuración y orden en el hábito de estudio y por consiguiente, en la composición escrita; para otros significó un reto, una novedad, una diversión, una actividad compleja y una oportunidad de aprender a escribir en inglés para luego aplicarlo en su ámbito académico y profesional. Elementos como la motivación y el desempeño académico fueron esenciales para desarrollar la producción escrita en inglés y esto se evidenció en las destrezas comunicativas de los estudiantes. En general se evidenció una mejoría en la escritura en inglés por parte de los estudiantes, que se pudo apreciar, por ejemplo, en los resúmenes que produjeron basados en las lecturas de textos en inglés.

Además, la autobiografía permitió al docente poner en práctica un enfoque más holístico e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. La aplicación de este tipo de enfoque generó resultados positivos como lo evidencia el hecho de que la mayor parte de la muestra de estudiantes de esta investigación quedó satisfecha con el desarrollo de su habilidad de escribir.

- Con respecto a las desventajas de la redacción de la autobiografía, a pesar de que la mayoría de los estudiantes se mostraron animados a escribir sus autobiografías, al inicio del semestre, algunos de ellos expresaron su preocupación o temor a tener que escribir sobre aspectos de su vida. Este aspecto pudiera constituir una desventaja de la autobiografía, pero se puede mitigar aclarando a los estudiantes, permanentemente durante el proceso de creación del escrito autobiográfico, que ellos tienen el derecho y la libertad de incluir en sus autobiografías lo que ellos consideren pertinente y notificándoles que sus textos van a ser tratados de manera anónima y confidencial.

- En referencia a las implicaciones pedagógicas generadas de este estudio, estas podrían tener dos direcciones principales en el campo educativo: 1) promover el uso de la autobiografía como estrategia didáctica y evaluativa de la producción escrita en inglés; y,2) fomentar programas de formación docente acerca de las diferentes estrategias de aprendizaje y evaluación que están al alcance del profesor de idiomas. Esto pudiera tener una incidencia favorable al optimizar el aprendizaje de las competencias lingüístico-comunicativas por parte de los estudiantes y al capacitar al docente de inglés de las instituciones educativas venezolanas en el uso de estrategias de aprendizaje y evaluación más innovadoras y flexibles.

- Por último, es necesario indicar que el uso de la autobiografía no se debe concebir como la única solución para la complejidad de los procesos de aprendizaje y evaluación de la producción escrita en el idioma inglés de los estudiantes; ella únicamente es una alternativa que implica mayor participación de los agentes (docentes-estudiantes), un aprendizaje más significativo, dinámico y reflexivo fundamentado en la evaluación como proceso que posibilita, a su vez, la aplicación de distintos tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación por el docente) y la formación integral de los aprendientes.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2007). *Estudios de variables relacionadas con la escritura de la lengua inglesa en alumnos de primero y segundo año de la universidad de Ciego de Ávila* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España.
- Álvarez, M. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. *Epos (Revista de Filología)*, 5, 439-450. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-58F03BE4-878B-BC3A-32B5-9DE0CD56F8E4&dsID=PDF>.
- Aronson, K. (2012). *Nuestras historias: Encouraging literacy in beginning adult ESL classes through autobiographical writing*. Investigación realizada dentro del marco del programa TESOL MA (MA CAPSTONE). City College of San Francisco, Mission Campus, California, Estados Unidos.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.
- Berrone, M., Oliva, M. y Trebuco, M. (2005). *Errores de léxico: Un problema frecuente en alumnos universitarios de inglés*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas. Disponible: www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigospdf.../12e_trebuqc_260a269.pdf.
- Borrero, V. y Borrero, Y. (2009). *El desarrollo de la habilidad de escribir*. Las Tunas, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey". Disponible: innovaciontec.idict.cu/index.php/innovación/article/view/69/65.
- Brick, M. (1998). *The transforming power of critical autobiographies*. Paper presented at the 32nd Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) (pp. 17-21). Seattle, WA.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4a. ed.). Nueva York: Longman.
- Caldera, R. y Escalante de Urrecheaga, D. (2006). Escribir en el aula: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*, 27(80), 371-405.
- Canga, A. (2011). *El portafolio como recurso para la reflexión y la autoevaluación en alumnos con dificultades de aprendizaje*.

- Portalinguarum*, 16, 137-153. Disponible:
<http://www.oapel.es/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e12680004463>.
- Cantone, D. (2010). *¿Cómo desarrollar el hábito de la escritura?* Disponible:
davidcantone.com/como-desarrollar-el-habito-de-la-escritura/-España.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Castro, O. (1999). *Evaluación integral del paradigma a la práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chamorro, M. (2008). *La enseñanza de la expresión escrita: De la teoría a la práctica de clase*. Trabajo de investigación para acceder al título de docente en la Universidad de Lund, Suecia. Disponible:
beta.difusion.com/uploads/telechargements/.../5-Lola-Chamorro.pdf.
- Consejo de Europa y el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. Disponible:
www.unil.ch/weddar/site/cdlshared/.../ES_PEL_ELC_Bio_sug.pdf.
- Elliott, E. y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se enseña?* Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares, Formación Pedagógica, Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fonseca, J. (1995). Una propuesta para trabajar la lecto-escritura en la II etapa de la Escuela Básica. *Revista Movimiento Pedagógico*, Año III, 5, 7-9.
- Fujieda, Y. (2013). *Constructing writing identities in a Japanese EFL setting*. Universidad Maebashi Kyoai Gakuen, Departamento de Estudios Sociales e Internacionales, Japón.
- García, M. y Doménech, D. (2005). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 1, 55-65.
- Giner, M. (2008). *La escritura, aspectos básicos*. Disponible:
psicopedagogias.blogspot.com/2008/la-escritura-aspectos-basicos.ht

- González, O. (1996). Cambiar el sistema de evaluación significa un cambio de mentalidad (material mimeografiado). En *Materiales para el curso Evaluación Constructivista*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Siso Martínez", Venezuela.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4a. ed). White Plains, NY: Longman.
- Gutiérrez, A. (2008). *La autobiografía como herramienta transformadora en la construcción de aprendizajes significativos en los niños y niñas de sexto grado de la escuela básica "El Ingenio"*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), Profesionalización de Docentes en Ejercicio Fe y Alegría, Equipo de Sistematización "Forjadores del ser".
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning and narrating from a biographical perspective. En T. Habermas (ed.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New directions for child and adolescent development* (pp. 1-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Henry, K. (1996). Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *The Modern Language Journal*, 80, 309-326.
- Hidalgo, L. (2005). *La evaluación: Una acción social en el aprendizaje*. Caracas: Brújula Pedagógica.
- Howard, J. (2003). Teaching tip. The learning log. *Journal of Information Systems Education*, 14(1), 11-14.
- Hylan, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills: Autobiographical reflexive approach in the context of teaching language*. Pirkanmaa, Finlandia: Springer.
- Karpiak, I. (2000). Writing our life: Adult learning and teaching through autobiography. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26, 31-50.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. París: Editions du Seuil.

- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Nueva York, NY: Routledge.
- Madriz, G. (2003). ¿Quién eres? ... ¿quién soy? La autobiografía en el relato del aula universitaria. *Revista Ensayo y Error*, Año XII, 25, 119-129.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2a. ed.). Nueva York: Harper and Row.
- Montalvo, A. (2009). *Conocimientos pedagógicos generales*. Disponible: [abdiasmontalvo.blogspot.es/img/conocimientos pedagogicos](http://abdiasmontalvo.blogspot.es/img/conocimientos_pedagogicos)
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, Sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Revista Acción Pedagógica*, 13. Disponible: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf.
- Murillo, M. y Sandoval, C. (2003). *Autobiografía y lengua materna: Una experiencia pedagógica* (libro inédito). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Park, G. (2011). Adult English language learners constructing and sharing their stories and experiences: The cultural and linguistic autobiography writing project. *TESOL Journal*, 2(2), 156-172.
- Pérez, S. (2004). La autobiografía como proceso de reflexión personal. *Revista Movimiento Pedagógico*, Año VIII, 36-47.
- Pérez, L. (2005). *Algunas técnicas de enseñanza para contribuir al desarrollo del proceso de escritura en el idioma inglés de estudiantes de educación secundaria* (tesis). Universidad de la Salle, Facultad de Lenguas Modernas, Bogotá, Colombia.
- Petri, H. L. (1991). *Motivation. theory, research and applications*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Prain, V. (1996). Selves to discover, selves to invent: Rethinking autobiographical writing in the English classroom. *Changing English*, 3. Disponible: vprain-changingEnglish
- Román, M. y Díez, E. (1989). *Curriculum y aprendizaje*. Pamplona, España: Itaca.
- Sánchez, F. (2002). *Tutorías en la ESO. 20 actividades prácticas*. Alicante, España: Cefire de Elda.

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social-cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Torregoza, J. (2003). Escribiendo mi autobiografía. *Revista Movimiento Pedagógico*, Año VIII, 33, 18-20.

ANEXO C

Bitácora de aprendizaje

Instrucciones: Lea detenidamente cada pregunta y respóndala según su caso. Posteriormente, escriba sus reflexiones sobre la elaboración de su autobiografía.

1.- De acuerdo a su conocimiento, ¿qué es una autobiografía?

2.- Según su criterio, ¿cuáles son las diferencias entre una autobiografía y una biografía?

3.- ¿En alguna ocasión ha escrito su autobiografía? Describa la experiencia.

4.- En su opinión, ¿qué se debería incluir en una autobiografía?

Reflexiones sobre la elaboración de su autobiografía:

ANEXO D

Instrumento para la autoevaluación del estudiante

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1.00	Estimación cuantitativa	*Estimación cualitativa
Puntuación						
Ortografía						
Concordancia(sujeto- verbo)						
Estructura gramatical						
Vocabulario apropiado						
Uso de conectores						
Coherencia						
Propósito comunicativo						
Presentación						
Seguimiento de instrucciones						
Estimación numérica						
Apreciación (Valoración)						

*Según el resultado de la estimación cuantitativa de cada indicador, señale la estimación cualitativa correspondiente: Deficiente, Regular, Bueno o Excelente.

ANEXO E

Instrumento para la coevaluación del estudiante

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1.00	Estimación cuantitativa	*Estimación cualitativa
Puntuación						
Ortografía						
Concordancia(sujeto- verbo)						
Estructura gramatical						
Vocabulario apropiado						
Uso de conectores						
Coherencia						
Propósito comunicativo						
Presentación						
Seguimiento de instrucciones						
Estimación numérica						
Apreciación (Valoración)						

*Según el resultado de la estimación cuantitativa de cada indicador, señale la estimación cualitativa correspondiente: Deficiente, Regular, Bueno o Excelente.

ANEXO F

Instrumento para la evaluación del estudiante por parte del profesor

Indicadores	Deficiente 0,01-0,24	Regular 0,25- 0,49	Bueno 0,50- 0,74	Excelente 0,75-1.00	Estimación cuantitativa	*Estimación cualitativa
Puntuación						
Ortografía						
Concordancia(sujeto- verbo)						
Estructura gramatical						
Vocabulario apropiado						
Uso de conectores						
Coherencia						
Propósito comunicativo						
Presentación						
Seguimiento de instrucciones						
Estimación numérica						
Apreciación (Valoración)						

*Según el resultado de la estimación cuantitativa de cada indicador, señale la estimación cualitativa correspondiente: Deficiente, Regular, Bueno o Excelente.

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Investigador	María Brick	Irene Karpiak	Riitta Jaatinen
Título y año de la investigación	The transforming power of critical autobiographies (1998).	Writing our life: Adult learning and teaching through autobiography (2000).	Learning languages, learning life-skills: Autobiographical reflexive approach in the context of teaching language (2007).
Objetivo general de la investigación	Explicar cómo una autobiografía crítica se elabora y sus efectos en los estudiantes, padres y profesores.	Investigar el valor de la escritura autobiográfica como herramienta didáctica para desarrollar la producción escrita en un grupo de estudiantes de educación continua para adultos.	Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como un idioma extranjero basado en un enfoque reflexivo autobiográfico.
Contexto de la investigación	Estados Unidos, Universidad de Boston. Este estudio incluye cuatro casos: 1.- El trabajo personalizado de un profesor especializado en la recuperación de la lectura con un estudiante de primer grado; 2.- Un profesor bilingüe de quinto grado trabajando con un grupo completo y apoyado por los profesores de Inglés como Segunda Lengua y de Computación; 3.- Un profesor bilingüe de sexto grado aplicando la autobiografía crítica en las clases de Español, Artes y Estudios Sociales; y, 4.- Un profesor de Inglés como Segunda Lengua de bachillerato trabajando con un grupo pequeño de estudiantes.	Canadá, Universidad de Manitoba, Programa de Educación continua para adultos. La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes de dicho programa.	Finlandia, Universidad Politécnica Pirkanmaa. La población estuvo representada por estudiantes de un curso de Inglés como idioma extranjero de la licenciatura en Servicio Social. La muestra estuvo conformada por tres estudiantes finlandeses del curso prenombrado.
Fundamentación teórica de la	La adquisición del lenguaje	Teoría del aprendizaje	Concepción holística del hombre (Rauhala,

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

<p>investigación</p>	<p>(Edelsky, 1991).</p> <p>La práctica del lenguaje académico (Goldenberg, 1991).</p> <p>El lenguaje académico (Wong Fillmore, 1982).</p> <p>La narrativa personal (McGinley y Kamberelis, 1996; Igoa, 1995).</p> <p>La autobiografía crítica (Freire y Macedo, 1987).</p>	<p>fundamentado en los aspectos personales del estudiante (Vallance, 1986; Greene, 1978; Dewey, 1964).</p> <p>El uso de la autobiografía para convertir nuestras vidas en historias (Gusdorf, 1980).</p> <p>La autobiografía como herramienta que permite a los estudiantes registrar su propia voz (Karpik, 2000).</p>	<p>1978, 1981, 1982, 1989, 1992).</p> <p>El paradigma del significado como orientación a la investigación (<i>The meaning paradigm as an orientation to research</i>) (Vart, 1992).</p> <p>El mundo del individuo (Kauppi, 1994).</p> <p>La realidad humana (Lehtonen, 1996).</p> <p>El desarrollo autobiográfico e histórico (Lehtovaara, 1992).</p> <p>La interpretación de nuestras experiencias (Schutz, 1966).</p> <p>La metodología de la enseñanza de un idioma utilizando las experiencias y actividades personales (Moscowitz, 1978).</p>
<p>Metodología y procedimientos</p>	<p>Estudio cualitativo fundamentado en el estudio de casos. La autobiografía crítica tiene una estructura común para la práctica del lenguaje oral y escrito en un discurso extenso y reflexivo en torno a factores situacionales.</p> <p>Las actividades y temas específicos son elegidos según el contexto educativo y las características de los</p>	<p>Investigación cualitativa apoyada en el estudio de casos conformada por las siguientes etapas:</p> <p>1.- Pautas para escribir autobiografía: Estructurar autobiografía en 5 capítulos (cada uno con una extensión mínima de 2 páginas). Elaborar esquema de autobiografía incluyendo el título de esta y de cada capítulo.</p>	<p>Estudio cualitativo basado en el estudio de casos en el que se describieron las experiencias personales de tres estudiantes finlandeses de la licenciatura de Servicio Social en relación al aprendizaje del inglés como idioma extranjero. El método de estudio de Jaatinen incluyó la narración autobiográfica y la interpretación del significado producido en este tipo de narración: el conocimiento es producido a través de la narración de la historia de</p>

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

	<p>estudiantes (edad, nivel de instrucción, destrezas lingüísticas, y requerimientos curriculares). Los pasos generales para llevar a cabo una autobiografía crítica son los siguientes: introducción del concepto, exploración de los temas mediante diversas actividades, redacción de la autobiografía; y, su organización y ensamblaje.</p> <p>Las actividades se realizaron en el idioma nativo, en inglés o en ambos idiomas según el contexto.</p> <p>Los temas desarrollados debieron relacionarse con la experiencia de ser bilingüe y tener que desenvolverse en distintos entornos socio-culturales. Estas actividades se efectuaron adoptando un enfoque académico de investigación adecuado al grupo de estudiantes en vez de un enfoque psicológico de intervención curativa útil para un psicólogo u orientador.</p> <p>Los estudiantes más jóvenes realizaron dibujos mientras conversaban acerca de diferentes temas, mientras los</p>	<p>Se sugiere incluir en la autobiografía metáforas, patrones, motivos que surjan de vivencias personales y reflejen el contenido de los capítulos.</p> <p>2.- Lectura y revisión de autobiografía, con base en las cuales la autora opinó que la autobiografía posee un valor educativo.</p> <p>3.- Realización de entrevista grabada aplicando un cuestionario a los estudiantes con el fin de determinar si los participantes opinaban igual. Este cuestionario incluía preguntas tales como: ¿Cuáles aprendizajes adquirió usted con la elaboración de la autobiografía?; ¿para quién escribió usted la autobiografía?; ¿algún aspecto le llamó la atención durante el proceso de creación de la autobiografía?; ¿cuáles fueron los momentos (partes) del proceso de creación de la autobiografía que más disfrutó?; ¿cuáles fueron los momentos más difíciles?</p> <p>4.- Transcripción y registro de entrevistas grabadas.</p> <p>5.- Análisis de información de autobiografías y entrevistas.</p>	<p>vida (o un aspecto de la vida) de una persona (en este caso, el estudiante y su experiencia de aprender el idioma inglés) y la interpretación de lo que fue narrado por el estudiante (darle significado a lo que el estudiante escribió).</p> <p>Al inicio, Jaatinen solicitó a los tres estudiantes escribir lo más fidedignamente sobre su experiencia personal de aprender inglés como un idioma extranjero. De esta manera, cada estudiante tuvo la oportunidad de producir su propia historia de aprendizaje, recordarla, narrarla, describirla e interpretarla. Posteriormente, esta autora leyó e interpretó cada historia. Además, esta investigadora utilizó como instrumento de investigación un diario en el que periódicamente registraba sus vivencias y la de sus estudiantes en el aula. La investigadora también realizó entrevistas grabadas a los tres estudiantes cuyo contenido luego cotejó con el contenido de las historias escritas sobre el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes y la información registrada en su diario.</p>
--	---	--	--

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

	<p>estudiantes de mayor edad participaron en discusiones, actividades de comprensión lectora y entrevistas a expertos previamente a la escritura de sus autobiografías.</p>	<p>6.- Descripción de resultados de análisis.</p>	
<p>Resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados evidencian que la autobiografía crítica permite que los padres y profesores adquieran un conocimiento más profundo de los asuntos, sentimientos y pensamientos de sus hijos. - Los estudiantes reaccionan positivamente en un contexto educativo en el que sean considerados aspectos relevantes vinculados a sus vidas y asuntos (aprendizaje significativo). - El hallazgo de factores que afectan a los estudiantes bilingües es un elemento favorable para animar a los estudiantes de este tipo a participar en actividades productivas para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. - Los estudiantes necesitan discutir sobre temas distintos, leer literatura de calidad y escribir de modo extensivo y 	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados sugieren que cuando los estudiantes asumen la escritura autobiográfica en el contexto de educación para adultos, estos se embarcan en un proceso de autoexploración y construcción de ideas sobre sus vidas que pueden fomentar el desarrollo de una visión más amplia de ellos mismos y del mundo que los rodea. - Con base en los hallazgos de Karpiak, esta investigadora propone la autobiografía como una estrategia para la transformación beneficiosa del estudiante adulto en lo que concierne a su autoanálisis, autorreconocimiento, autovaloración y desarrollo de sus habilidades metacognitivas (como por ejemplo la escritura). 	<ul style="list-style-type: none"> - La concepción de la investigadora sobre sus estudiantes y su aprendizaje se profundizó y se diversificó al leer y escuchar sus historias personales en torno al aprendizaje del idioma inglés (sobre sus caminos recorridos desde el comienzo). - Estas historias y las entrevistas de discusión permitieron examinar el éxito y las limitaciones del aprendizaje del idioma inglés como un fenómeno social, definido por el contexto y de múltiples niveles. Asimismo, estas historias personales de los alumnos ofrecieron la posibilidad de analizar a los estudiantes, su aprendizaje en sus contextos situacionales, las singularidades y las diferencias de sus historias de vida y ambientes de desarrollo. - Existir en el mundo resulta algo temporal. Cada estudiante trae su historia de vida completa a las situaciones de aprendizaje; su pasado, su presente y futuro están todo el tiempo presentes en el proceso de aprendizaje.

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

	<p>cuidadoso.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mediante la comprensión del mundo que rodea a los estudiantes, estos toman control de su situación de vida presente.- En términos generales, las actividades académicas y lingüísticas para el estudiante favorecen su visión propia en un nuevo entorno socio-cultural.- Los estudiantes se muestran realmente, no solo como luchadores con diferentes grados de habilidad lingüística y comunicativa en una segunda lengua y en una nueva cultura, sino también como individuos con historias complejas y a veces dolorosas.- Los profesores logran el desarrollo de las destrezas y potenciales de los estudiantes, que son necesarios para realizar efectivamente las actividades complejas.		<ul style="list-style-type: none">- Las historias de vida de los estudiantes aquí referidos constituyen un buen ejemplo de cómo también importantes destrezas y conocimientos profesionales pueden ser adquiridos en el aprendizaje de un idioma extranjero. Los profesionales del cuidado de la salud y servicios sociales, en su trabajo, experimentan frecuentemente situaciones en las cuales deben ayudar a sus pacientes o compañeros de labor.- El cuidado y la rehabilitación de las personas son trabajos basados en la cooperación de un ayudante y la persona asistida. El punto inicial de una buena ayuda es la buena comprensión del mundo (de la vida) de otra persona (significados). Este entendimiento se puede lograr escuchando la historia de vida del paciente.
--	---	--	--

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

<p>Ventajas</p>	<p>La creación de la autobiografía crítica facilita el desarrollo lingüístico de los estudiantes, porque estos tienen la oportunidad de usar el idioma de manera amplia; ejercitan sus destrezas académicas; le sacan provecho a su nueva experiencia sociocultural; y exploran objetiva y críticamente su mundo.</p> <p>Las actividades de discusión sobre temas diversos, de lectura de información, de escritura y de revisión de textos largos contribuyen al desarrollo de las habilidades de los estudiantes: la lectura, la escritura y el pensamiento crítico.</p> <p>Al igual que el lenguaje oral, el lenguaje escrito se adquiere mediante su uso real.</p> <p>La autobiografía crítica promueve la práctica amplia del lenguaje académico que los estudiantes necesitan para desenvolverse satisfactoriamente en sus distintas asignaturas.</p> <p>Las narrativas personales son una herramienta poderosa que permite a los estudiantes explorar y comprender su</p>	<p>Mediante la redacción de la autobiografía, se puede evidenciar el aprendizaje y progreso de los estudiantes.</p> <p>La escritura de la autobiografía es un proceso integrado, retrospectivo y reflexivo en el que se retrocede y se reflexiona sobre lo que se ha vivido en las distintas etapas de la vida.</p> <p>La autobiografía representa una herramienta útil para el autoconocimiento y autodesarrollo.</p> <p>Con la escritura de la autobiografía, los estudiantes tienen la oportunidad de adoptar el rol de sujetos reflexivos, críticos y evaluadores de su vida y del mundo circundante.</p> <p>La autobiografía permite a los docentes comprender mejor a los estudiantes adultos; y, por ende, identificar sus experiencias y cualidades positivas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La autobiografía puede ser</p>	<p>Mediante la revisión y análisis de la historia de vida del estudiante es posible comprender mejor su manera personal de interpretar las condiciones y el proceso de su aprendizaje de un idioma extranjero. La historia de vida del aprendiente puede contribuir a visibilizar los significados existentes en sus experiencias. Además, esta actividad posibilita la reinterpretación de las experiencias y, por ende, el cambio de significados.</p> <p>Según el enfoque aquí aplicado, el punto inicial de la enseñanza de un idioma extranjero no es definir, controlar o “enseñar” a otro ser humano, sino escucharlo, encontrarse y dialogar con él. En lugar de una voz (la del profesor), debería existir un salón para diversas voces (la del profesor y la de los aprendientes). Es tarea del profesor, y por supuesto, de los estudiantes procurar estar continuamente en un diálogo preguntándose qué es un ser humano verdaderamente y cómo es él o ella; y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando las respuestas a tales interrogantes.</p> <p>La narración escrita de las experiencias de vida como actividad pedagógica le concede el derecho al estudiante de ser el sujeto de su propio aprendizaje para expresar qué y cómo él es. En este sentido</p>
-----------------	--	--	---

CUADRO No 9

COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS DE OTROS AUTORES EN LA MISMA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

	<p>mundo circundante como también reflexionar y resolver sus problemas y dilemas. La autobiografía crítica responde a esta visión más amplia de la formación lingüístico-comunicativa que toma en cuenta la palabra y el mundo y en particular el mundo de los individuos bilingües.</p>	<p>usada con fines terapéuticos y para la estimulación de la escritura creativa.</p> <p>Definitivamente, la autobiografía genera aprendizaje, pues esta implica no sólo recontar memorias y expresiones, sino también encontrar sus significados más profundos aplicando saberes y habilidades metacognitivas; y de este modo amplia el conocimiento individual de sí mismo y del mundo.</p>	<p>el profesor se convierte en un estudiante y viceversa.</p> <p>El reto más importante de enseñar bajo el enfoque reflexivo-autobiográfico consiste en tomar en cuenta diferentes mundos de significado experimentados (la vida de cada aprendiente) en los cuales el proceso de enseñanza es construido y desarrollado con el fin de satisfacer sus necesidades de aprendizaje del mejor modo.</p>
--	--	--	--