

FORTALECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN INGLÉS A TRAVÉS DE UN ANDAMIAJE DE ESCRITURA CREATIVA COLABORATIVA: UN ESTUDIO DE DISEÑO DESDE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA*

*Alonso Vergara Novoa***

Universidad Antonio Nariño, Colombia

*Maria Elena Perdomo Cerquera****

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de un estudio que buscó determinar la incidencia de un andamiaje de escritura creativa colaborativa en el desarrollo de la expresión oral y escrita en inglés de un grupo de estudiantes de Filología e Idiomas en la Universidad Nacional de Colombia. En el andamiaje confluyeron los fundamentos conceptuales de la adquisición de lenguas, la escritura creativa y la cognición distribuida. La investigación fue un estudio de diseño de corte cualitativo, a través del cual se pudo determinar que el andamiaje favoreció las habilidades expresivas, al generar un alto nivel de interacción en la lengua extranjera, mayor conciencia metalingüística y autorregulación del aprendizaje. Se considera que este estudio puede contribuir a la generación de estrategias que coadyuven a mejorar la cualificación de los licenciados en inglés en Colombia, ya que, según las estadísticas, un alto porcentaje se gradúa con niveles más bajos de los requeridos.

Palabras clave: *andamiaje; cognición distribuida; escritura colaborativa; expresión oral y escrita.*

Cómo citar este artículo:

Vergara Novoa, A., & Perdomo Cerquera, M. E. (2016). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155.

Artículo de investigación: Recibido: 09-09-2015, aceptado: 16-11-2016

-
- * Este artículo es un producto de la investigación «La cognición creativa distribuida como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la producción oral y escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera», avalada por la convocatoria de investigación Orlando Fals Borda, 2013, primer semestre (Apoyo a Docentes Investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas).
 - ** avgnovoa@yahoo.com
 - *** meperdomoc@unal.edu.co

IMPROVING ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION IN
ENGLISH THROUGH COLLABORATIVE CREATIVE WRITING
SCAFFOLDING: A DESIGN STUDY FROM THE DISTRIBUTED
COGNITION APPROACH

Abstract

This article presents findings of a study conducted to determine the incidence of collaborative creative writing scaffolding in the oral and written production of English in students of Philology and Languages at the Universidad Nacional de Colombia. The scaffolding brought together the theoretical basis for the acquisition of languages, creative writing and distributed cognition. This was Design Based Research with a qualitative approach. The findings revealed that scaffolding was useful to improve expressive abilities, generating a high level of interaction in English and raising metalinguistic awareness and autonomy in students' regulation of their own learning. This study can contribute to the generation of suitable strategies to improve pre-service English teachers' professional qualifications, given that, according to statistics, a high percentage of English teachers finish the undergraduate program with a language level lower than that required for their profession in Colombia.

Keywords: *scaffolding; distributed cognition; collaborative writing; written and oral expression.*

FORTALECIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA EM INGLÊS
POR MEIO DE UM AR CABOUÇO DE UMA ESCRITA CRIATIVA
COLABORATIVA: UM ESTUDO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA
COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

Resumo

Este artigo apresenta as descobertas de um estudo que procurou determinar a incidência de um arcabouço de escritura criativa colaborativa no desenvolvimento da expressão oral e escrita em inglês de um grupo de estudantes de Filologia e Idiomas na Universidad Nacional de Colombia. No arcabouço reuniram-se os fundamentos conceituais da aquisição de línguas, a escrita criativa e a cognição distribuída. A pesquisa foi um estudo de criação de corte qualitativo, por meio do qual pôde ser determinado que o arcabouço favoreceu as habilidades expressivas, ao gerar um alto nível de interação na língua estrangeira, maior consciência metalingüística e autorregulação da aprendizagem. Considera-se que este estudo pode contribuir à geração de estratégias que ajudem a melhorar a qualificação dos licenciados em inglês na Colômbia, já que, segundo as estatísticas, uma alta porcentagem se gradua com níveis mais baixos do que os requeridos.

Palavras-chave: *arcabouço; cognição distribuída; escrita colaborativa; expressão oral e escrita.*

INTRODUCCIÓN

El inglés es el idioma más usado para la comunicación internacional y hablarlo representa una ventaja cultural, social y laboral en el mundo globalizado. Es por tal razón que, en Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), iniciado en 2004 y actualmente denominado Colombia Bilingüe, se ha convertido en uno de los proyectos bandera del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, a doce años de su lanzamiento, los logros no corresponden a las expectativas, según lo demuestra el informe realizado por el Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República (Sánchez, 2013), que evaluó el estado del plan de bilingüismo en Colombia y reportó que el 90% de los estudiantes de educación media y el 60% de los universitarios se ubicaban en el nivel A1; solo el 2% de los bachilleres alcanzaron el nivel B1 y entre los estudiantes de educación superior el 6.5% llegó al nivel B+.

En cuanto a los docentes, los datos son también poco alentadores: únicamente el 25% supera el nivel B1 y más preocupante aún es que el 12.7% quedaron clasificados en A1 y el 14.4% en A-, es decir, no alcanzan el nivel de un usuario básico. En el contexto internacional, según el Índice de Nivel de Inglés, que es un ranking mundial de dominio de esta lengua, Colombia ocupó en el 2015 el puesto 57 entre 70 países, por lo que se ubica en el rango más bajo (Education First, 2015).

Estas estadísticas ponen en evidencia el avance lento del bilingüismo en el país y, aunque a través del PNB se han ejecutado acciones importantes, tales como la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), la formulación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006), la Norma Técnica Colombiana 5580: programas de formación para el trabajo en el área de idiomas (ICONTEC, 2007), la Ley de Bilingüismo (Ley 1651, 2013), el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, s. f.) y, más recientemente, el Programa Nacional de Inglés 2015–2025 (MEN, 2014), es necesario que todos los actores involucrados generen estrategias tanto conjuntas como individuales que contribuyan a lograr las metas propuestas en el tiempo designado.

Al respecto, es importante señalar que, a pesar de que los docentes de inglés en ejercicio deben estar en permanente proceso de mejoramiento, también es urgente revisar los procesos de formación de los futuros licenciados, pues, como lo muestran las estadísticas presentadas por el Programa Nacional de Inglés y el Centro de Estudios Económicos (Sánchez, 2013), un porcentaje relativamente bajo de estudiantes de licenciatura que presentan las Pruebas Saber Pro alcanzan B2 y, en algunos casos, como el del 2011, el nivel más alto fue B+, obtenido por el 36%, lo cual contrasta con

las expectativas del Ministerio de Educación Nacional, que, a través del decreto 2450 (MEN, 2015) y de la Resolución 02041 (MEN, 2016), propone C1 como nivel ideal. Ante este panorama, es prioritario que, desde los programas de licenciatura, se propongan acciones curriculares y didácticas que coadyuven a mejorar la cualificación de los licenciados. Precisamente a partir de esa necesidad, surgió la propuesta aquí presentada.

Esta consistió en el diseño de un *andamiaje de escritura creativa colaborativa* que contribuyera al mejoramiento de la expresión escrita y oral en inglés de un grupo de estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Filología e Idiomas–Inglés, de la Universidad Nacional de Colombia; para lograrlo, se procuró que las características del andamiaje propiciaran un entorno de aprendizaje apto para la interacción comunicativa, la negociación de significados y la construcción de discursos auténticos, procesos que, de acuerdo con los expertos, pueden favorecer el desarrollo del pensamiento narrativo, las habilidades lingüísticas (Bruner, 1998; Lomas & Tusón, 2000) y, en últimas, facilitar la adquisición de la lengua extranjera (Richards, 2006; Harmer, 2004; Long, 1996; Pica, 1987; Chapelle, 2003; Ellis, 2005).

Esta premisa, además de ser la esencia de propuestas de aprendizaje derivadas del enfoque comunicativo (como lo son el enfoque basado en tareas y el enfoque basado en contenidos) (Richards, 2006; Nunan, 2004; Ellis, 2014; Consejo de Europa, 2002), es también un aspecto central en tendencias alternativas contemporáneas, como la Pedagogía posmétodo, que propone priorizar el conocimiento práctico e informado del maestro, las particularidades de los entornos de formación y las diferencias individuales de los estudiantes, y que se aleja de los parámetros prescriptivos de actuación docente y discente que proponen los enfoques y métodos en general (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2012).

MARCO CONCEPTUAL

El andamiaje aquí presentado integró la escritura, la creatividad, el trabajo en equipo y la didáctica de las lenguas en un marco sociocognitivo propuesto principalmente desde la *cognición distribuida* como teoría base para explicar los procesos de aprendizaje y, en este caso particular, el aprendizaje de lenguas adicionales (Atkinson, 2011). A continuación, se exponen los conceptos que subyacen a la propuesta y cómo estos se interrelacionan.

Un *andamiaje*, en el contexto educativo, es entendido como un diseño instruccional transitorio que permite al sujeto que aprende apropiarse de manera gradual de nuevos conocimientos, destrezas o procedimientos y que es retirado cuando el grado de dominio es tal, que el sujeto puede hacer uso autónomo y autorregulado de lo aprendido (Bruner, 1985; Delmastro, 2008; Huertas, Vesga, Vergara & Romero, 2015). Los andamiajes, en

cuanto estrategias mediadoras del aprendizaje, se construyen a partir de metas cognitivas concretas y de una caracterización precisa del nivel de desempeño de los aprendientes, por lo cual su diseño está sujeto a la experticia del docente mediador para obtener el mayor provecho de las zonas de desarrollo próximo. En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, el uso de andamiajes tanto individuales como colaborativos ha sido estudiado por expertos como Lantolf y Thorne (2006), Donato (1994), Schumm (2006), Lier (2004) y Verity (2005), entre otros, y se busca a través de ellos lograr mejores desempeños en términos de la competencia comunicativa. En consecuencia, las estrategias y herramientas didácticas integradas en el andamiaje colectivo propuesto fueron pensadas para favorecer procesos sociocognitivos y de interacción comunicativa por medio de una tarea colaborativa de escritura creativa.

La *escritura colaborativa* tiene su origen en el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1994; Luzzatto & DiMarco, 2010), en el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 2004; Kagan & Kagan, 2009) y en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978, 1986), los cuales enfatizan el valor de la interacción social y la mediación en el aprendizaje y en los procesos de enculturación. La escritura, tradicionalmente asumida como un oficio solitario, es en realidad un instrumento histórico–cultural (Kozulin & Barberán, 2000), de carácter epistémico y dialógico (Bakhtin, 1981; Olson, 1994; Olson & Torrance, 2009), que se sustenta en discursos socialmente construidos a través de la interacción entre expertos y novatos (Hyland, 2009), entre texto y contexto (Van Dijk, 1980, 1997) y entre escritores y lectores (Cassany, Luna & Sanz, 2001). Es una actividad epistémica, en cuanto favorece el desarrollo del pensamiento, al propiciar la aparición de maneras divergentes de analizar y entender los saberes, debido a que es un proceso complejo de solución de problemas (Van Dijk, 1997; Scardamalia & Bereiter, 1992), que activa el repertorio de recursos cognitivos y metacognitivos subyacentes en el pensamiento crítico y creativo (Sharpless, 1999; Cunningham, Duffy & Knuth, 1993). La escritura colaborativa, como andamiaje didáctico, puede propiciar el surgimiento de zonas de desarrollo próximo y de ciclos expansivos de aprendizaje (Engeström, 1987, 1999), en los que los aprendientes combinan progresivamente conocimientos, destrezas y estrategias, y participan en procesos de construcción conjunta de sentido (Storch, 2002, 2005; Harmer, 2004; Swain & Lapkin, 1998; DiCamilla & Anton, 1997).

Debido a la estrecha relación que existe entre la lengua escrita y la oral (Sharpless, 1999), el trabajo colaborativo de escritura no solo contribuye al dominio progresivo de la composición escrita, también llamada *literidad* (Wells, 1987; Cassany, 2009), sino que puede multiplicar las oportunidades para la comunicación (Wigglesworth &

Storch, 2012) e integrar las macrohabilidades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a que este tipo de trabajo involucra la lectura comprensiva, la escucha activa y la interacción oral para exponer ideas, resolver problemas y alcanzar acuerdos. Además, al ser la escritura una actividad recursiva y autorregulada que implica planear, textualizar, revisar y reescribir hasta llegar al producto final (Sharpless, 1999; Flower & Hayes, 1981; Cassany, Luna & Sanz, 2001), esta predispone a los participantes para explorar sus recursos lingüísticos, cognitivos, creativos y afectivos a partir de la motivación intrínseca que genera el acto de escribir (Swain & Lapkin, 1998) o, más específicamente, la motivación por conocer, por alcanzar un logro y por experimentar (Deci & Ryan, 2000).

También es de resaltar que la literatura especializada reporta que las tareas grupales que combinan la expresión oral y la escrita (como es el caso de la escritura colaborativa) propician una mayor atención hacia la construcción discursiva y formal (Swain & Lapkin, 2001), lo cual redunda en escritos de buena calidad (Storch, 2005). Por todo lo anterior, la escritura colaborativa puede resultar una estrategia valiosa para integrar y, a la vez, potenciar el desarrollo equilibrado de las destrezas, tendencia que marca los derroteros en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la actualidad (Hinkel, 2006; Juan & Flor, 2006).

La implementación de la escritura colaborativa, sin embargo, no siempre resulta exitosa (Kessler, Bikowski, & Boggs, 2012; Nelson & Murphy, 1993), por lo que se requiere un cuidadoso diseño didáctico, en el que tanto la interacción dialógica como la asignación de roles, tareas y recursos estén reguladas por una semántica del actuar (Bronckart, 2007), es decir, por una interpretación acertada de las circunstancias en que sucede la actividad discursiva, de manera que el aprendizaje, la comunicación y la cooperación realmente se vean favorecidas (Ellis, 2005). Por tal razón, resulta pertinente entender la escritura como un proceso social y contextualmente distribuido, en el que las cogniciones individuales interactúan y se extienden hacia las herramientas disponibles en el entorno para buscar y descargar información, generando formas diversas de sinergia cognitiva.

Este tipo de procesos ha sido el objeto de estudio de la *cognición distribuida* (Hutchins, 1995; Salomon, 2001; Perkins, 1995; Pea, 2001; Resnick, Levine & Teasley, 1991), cuyas raíces se anclan en la psicología histórico-cultural de Vygotsky, y explora la manera en que las mediaciones humanas y los instrumentos simbólicos y materiales transforman la arquitectura del pensamiento al estar socialmente distribuidos. La relación entre el organismo y lo que lo rodea es asumido por Wertsch (1998) como una tensión irreductible, en la que sujetos, representaciones, sistemas simbólicos y artefactos

culturales se mantienen en constante diálogo. Esta perspectiva ecológica intenta superar la visión reduccionista de la psicología cognitiva clásica, extendiendo los límites de la cognición más allá de la mente individual (Hutchins, 2010; Clark, 2008).

Perkins (1995) considera que la cognición se distribuye a través de tres tipos de sistemas: el *sociocomunicativo*, el *simbólico* y el *físico*. El primero hace referencia al tipo de interacciones comunicativas y colaborativas que se establecen entre las personas para acceder a la cultura. El trabajo cooperativo y los equipos de investigación son ejemplos de este tipo de distribución centrado en la interacción social. El *sistema simbólico* está constituido por las diferentes herramientas psicológicas que permiten descargar y extraer información; son artificios que suplen las limitaciones de las funciones cognitivas y se usan para archivar, computar, sintetizar, reelaborar datos y como medio de expresión del pensamiento abstracto y creativo. Medios de representación simbólica pueden ser los diagramas, las pinturas, los mapas, el Internet y, por supuesto, la lengua. Finalmente, el *sistema físico* está conformado por los soportes materiales del sistema anteriormente descrito y por los espacios socialmente asignados a actividades concretas con su correspondiente distribución de objetos y agentes. En esta perspectiva, libros, computadores y lienzos son instrumentos materiales en razón de que ellos albergan algún tipo de información simbólica; por su parte, una sala de conferencias y un salón de clase, con sus respectivas organizaciones del mobiliario, representan ejemplos del segundo caso. En el sistema físico, disciplinas como la kinésica y la proxémica son valiosas para determinar la incidencia del entorno en los procesos de comunicación.

Desde la cognición distribuida, diferentes tipos de procesamiento mental pueden ser comprendidos de una manera holística. Sigue así con la *creatividad*, otro componente central del andamiaje. Sin embargo, la mayoría de corrientes psicológicas se han concentrado en análisis de corte individualista, como es el caso del cognitivismo clásico que, a partir de la modelación por computador y los experimentos controlados, ha generado un amplio corpus de conocimiento acerca del funcionamiento del pensamiento creativo (Guilford, 1950; Finke, Ward & Smith, 1996; Boden, 2004; Minsky, 2010; Weisberg, 2006; Sternberg, 1999; Runco, 2007; Thagard, 2013).

Muestra de ello es el enfoque de la *cognición creativa*, a través del cual se busca identificar y describir las operaciones cognitivas que subyacen en el pensamiento creativo (Finke, Ward & Smith, 1996; Smith, Ward & Finke, 1997). Finke y sus colaboradores presentan el modelo Geneplore, en el que proponen que la creatividad se da en dos fases: la generación y la exploración de ideas, las cuales se realizan a través de procesos cotidianos de pensamiento, tales como la inferencia y la metáfora,

la recuperación de imágenes e ideas en la memoria y la combinación, la expansión y la síntesis conceptual o visual, entre otras, que llevan a la emergencia de protomodelos novedosos, denominados *estructuras preinventivas*, fuente de los productos creativos. Esta concepción de la creatividad como una facultad común en todos los seres humanos es apoyada por un amplio número de expertos que desmienten la creencia generalizada de que la creatividad es posesión exclusiva de personas con cualidades excepcionales (Weisberg, 2006; Weisberg & Reeves, 2013; Kaufman & Beghetto, 2013; Boden, 2004; Sharpless, 1999).

Otro aporte significativo del enfoque de la cognición creativa tiene que ver con la investigación acerca del monitoreo de la actividad mental durante la generación y exploración de ideas, ya que se asume que tal acción reflexiva cumple un papel crucial en el desempeño creativo, al propender por la autorregulación de las operaciones cognitivas y la gestión de las estrategias involucradas en el proceso. Esta habilidad de pensamiento de orden superior es llamada por Kaufman y Beghetto (2013) *metacognición creativa*.

Si bien es cierto que, a partir de la visión individualista, se ha avanzado significativamente en el entendimiento y la desmitificación del pensamiento creativo, una comprensión holística de la creatividad exige la valoración de múltiples dimensiones y aspectos que trascienden los procesos estrictamente mentales, ya que la creatividad depende en gran medida de la cooperación, del uso de herramientas y de la reconfiguración de la información disponible (Vergara, 2010). Así mismo, los sujetos y los productos creativos solo alcanzan tal reconocimiento cuando son validados socialmente por expertos (Csikszentmihalyi, 1996). Es por tales motivos que un grupo creciente de académicos apoyados en enfoques interdisciplinarios ha investigado el papel de lo social y lo cultural en el proceso creador, bajo la tesis de que tal proceso resulta ser más de carácter multicomponential, sistémico y distribuido que individual (Sawyer, 2003, 2007, 2012; John-Steiner, 2006; Paulus & Nisbett, 2003; Csikszentmihalyi, 1996; Amabile, 1996, 2013). Diversas tendencias de estudio, tales como la creatividad distribuida (Glăveanu, 2014), la colaboración creativa (John-Steiner, 2006) y la cognición creativa distribuida (Kerne & Koh, 2007), entre otras, se han derivado de esta forma de comprender la creatividad, cada una acorde con sus perspectivas investigativas y epistemológicas.

En este orden de ideas, el andamiaje de escritura creativa colaborativa es una propuesta de mediación configurada a partir de los principios que subyacen en las concepciones de escritura, cognición, creatividad y aprendizaje lingüístico antes expresadas. Está además sustentado en el vínculo existente entre creatividad y lenguaje,

reconocido por expertos como Chomsky (1969) y Humboldt (1990), y ampliamente estudiado desde su uso poético, literario y cotidiano (Maybin & Swann, 2007; Carter, 2004; Fauconnier & Turner, 2003). Del mismo modo, el papel del pensamiento creativo y la imaginación en el aprendizaje de lenguas ha atraído el interés de académicos como Egan y Judson (2013), Wells (2004, 2009) y Silk y Sunshine (2002), entre otros. Resulta igualmente interesante observar que los estudios sobre cognición y bilingüismo muestran que los sujetos bilingües tienden a tener mejores niveles de desempeño que los monolingües en el empleo de funciones tales como la solución de problemas, la memoria, el control metacognitivo y la creatividad (Bialystok, 2006, 2011; Pavlenko, 2005, 2011; Baker, 1988), lo cual sugiere una estrecha correlación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos, tema que, a su vez, ha sido trabajado desde la lingüística cognitiva (Langacker, 2013; Fauconnier & Turner, 2003; Lakoff, 1987).

Se asume, entonces, que un andamiaje de escritura colaborativa, diseñado desde un enfoque creativo y distribuido, puede ser una alternativa válida para favorecer la expresión oral y escrita en lengua extranjera, al generar espacios de interacción sociocognitiva y dialógica en los que la imaginación, la autoexpresión, la toma colectiva de decisiones y la regulación del aprendizaje sirven como puente para activar la competencia comunicativa.

METODOLOGÍA

En términos metodológicos, este fue un *estudio de diseño* predominantemente cualitativo, que se apoyó en algunos elementos del análisis del discurso para explicar varios de los cambios en el nivel extratextual, intertextual e intratextual. También se tomaron en cuenta ciertos datos estadísticos que sirvieron para establecer diferencias en algunos aspectos de las interacciones discursivas. El estudio de diseño, también conocido como *investigación basada en diseños* (*Design-Based Research*), es un paradigma de investigación en educación propuesto para analizar el impacto de estrategias, ambientes y diseños instruccionales en contexto (Baumgartner, et. al, 2003). Este paradigma ha sido promovido por numerosos expertos en educación que lo conciben como una alternativa metodológica apta para el desarrollo de nuevas teorías, instrumentos y prácticas que permitan comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula (Barab, 2006).

La presente investigación se desarrolló en varias fases, estructuradas a partir de los planteamientos de los estudios de diseño (Gravemeijer & Cobb, 2006, citado en Rinaudo y Donolo, 2010, p. 6). En primera instancia, se identificó la situación

problemática y, a partir de esta, se analizó la teoría disponible en busca de herramientas para el diseño de la propuesta. Luego, se trabajó en la configuración de las características y las metas del andamiaje y se planeó el proceso de implementación. En la siguiente fase, se aplicó la propuesta a lo largo de varias sesiones y se realizó el correspondiente seguimiento y recopilación de datos. Después de esto, se analizó la información recolectada y se evaluó el impacto de la intervención. Para el análisis de los datos tomados a partir de las interacciones verbales y de los escritos de los estudiantes, se recurrió al apoyo de estrategias provenientes del análisis del discurso, con el propósito de caracterizar el tipo de intercambios comunicativos e identificar aspectos de escritura relevantes para el estudio.

El proceso de implementación se llevó a cabo durante el primer semestre del 2014, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con estudiantes de la carrera de Filología e idiomas – Inglés: nueve hombres y cuatro mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y los 28 años de edad. La intensidad semanal fue de 2 horas.

Para la obtención de los datos, y en concordancia con los estudios de diseño, se usaron los siguientes instrumentos: las transcripciones de las conversaciones sostenidas durante las sesiones correspondientes a la primera y a la última sesión de trabajo colaborativo (sesiones 5 y 8 respectivamente), seleccionadas por ser los espacios en los que se inició y se finalizó la implementación formal del andamiaje, el instrumento de metacognición, los talleres escritos y la entrevista semiestructurada realizada al final de la implementación. También se aplicó una prueba de escritura antes de la implementación y otra al final del proceso, las cuales se analizaron y contrastaron por medio de una rúbrica de tipo analítica tomada de Hyland (2004). Para el análisis de la producción oral, se aplicó una rúbrica analítico–holística adaptada de una propuesta de Harmer (2001). Estos instrumentos fueron triangulados para asegurar la confiabilidad y la validez de los resultados arrojados por la investigación (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

Diseño del andamiaje y proceso de implementación

El andamiaje de escritura creativa colaborativa se implementó en dos fases: la primera tuvo como propósito contextualizar a los estudiantes en el tema de la escritura creativa y activar en ellos las destrezas creativas y la imaginación; la segunda fase consistió en la implementación del proceso de escritura. Allí se conformaron tres grupos que trabajarían hasta el final de la implementación.

En cada sesión, los grupos debían asignar roles a cada uno de los integrantes, de acuerdo con las características y funciones definidas con anticipación por los investigadores.

Estos roles eran rotativos, lo que significaba que los estudiantes cumplían funciones diferentes en cada sesión. Tal característica del andamiaje respondió a la necesidad de determinar responsabilidades dentro de los grupos, con el fin de lograr las metas propuestas de forma colaborativa, y evitar que unos trabajaran más que otros. También se buscó favorecer la interacción comunicativa, aspecto clave para que aumentaran las posibilidades de éxito del andamiaje.

Cada grupo contaba con un supervisor lingüístico, un facilitador, un sintetizador conceptual y un relator metacognitivo. El primero se encargaba de corregir los errores de lengua tanto en la comunicación oral como en la escrita; el segundo cumplía la función de asignar turnos conversacionales, moderar la discusión y facilitar la comunicación; el tercero ayudaba a tomar decisiones y trataba de sintetizar las ideas de los integrantes del grupo; y el cuarto tenía como propósito monitorear y optimizar el uso de las estrategias cognitivas y la generación y exploración de ideas.

El andamiaje incluyó diferentes herramientas, tales como organizadores gráficos, ejercicios de síntesis conceptual y visual, lluvia de ideas y actividades de asociación aleatoria de palabras. Otro componente fundamental del andamiaje fue el *Instrumento metacognitivo*, mediante el cual cada grupo, en momentos diferentes de las sesiones, realizaba un trabajo de planeación estratégica, monitoreo de los avances en el proceso creativo y una evaluación de los logros y las dificultades del trabajo grupal liderados por el relator metacognitivo.

En la sesión inaugural, se realizó un conversatorio en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con tres escritores, dos de ellos docentes de la maestría en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia y una egresada del mismo programa. El tema central del conversatorio fue el proceso de creación en la escritura.

Las tres sesiones siguientes estuvieron enfocadas en la activación de los procesos cognitivos creativos de los participantes, quienes trabajaron individualmente (Tabla 1). La primera sesión buscaba promover la imaginación y el pensamiento crítico mediante actividades, a partir de un video acerca de las innovaciones tecnológicas del futuro. En la segunda, se utilizó la versión en inglés del cuento «Los nueve mil millones de nombres de Dios» («The Nine Billion Names of God»), obra icónica del escritor Clarke (1974), para revisar las características y los elementos de un cuento de ciencia ficción. En la tercera sesión, se trabajó en torno a dos géneros literarios que se seleccionaron como opciones para escribir el cuento: ciencia ficción y fantasía. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificar sus particularidades y aspectos diferenciadores.

Tabla 1. Descripción de las sesiones individuales

| Sesiones | Actividades | Producto |
|--|--|--|
| Introducción a la implementación: conversatorio | Los estudiantes y los investigadores formularon preguntas a los escritores sobre su proceso de escritura creativa. | Información experiencial de los escritores. |
| Sesión 1: El mundo del Futuro (vídeo) Trabajo individual 100 minutos | <ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes imaginan cómo sería el mundo en treinta años y comparten sus percepciones. Los estudiantes se familiarizan con el léxico y contexto relacionado con innovaciones tecnológicas e inteligencia artificial a través del video. | Debate acerca de la influencia de la inteligencia artificial y las tecnologías en el ser humano. |
| Sesión 2: Análisis del cuento «The Nine Billion Names of God» (Arthur C. Clarke) Trabajo individual 100 minutos | <ol style="list-style-type: none"> Se introduce el cuento de Arthur Clarke y se hace un análisis crítico. Los estudiantes identifican los elementos del cuento analizado. | Socialización del diagrama del cuento de Arthur Clarke. |
| Sesión 3: Elementos característicos de la ciencia ficción y la fantasía Trabajo individual 100 minutos | <ol style="list-style-type: none"> Exploración de elementos propios de la literatura fantástica y la ciencia ficción. Los estudiantes reconocen las características de los géneros en fragmentos de cuentos de distintos autores. | Elección del género literario. |

Las siguientes sesiones se desarrollaron en torno al proceso recursivo de escritura por medio de estrategias de ideación creativa, planeación, textualización, revisión y control metacognitivo (Tabla 2). Así, en la cuarta sesión, los estudiantes iniciaron el proceso de generación y exploración colaborativa de ideas orientado a proponer algunos elementos del cuento, tales como el tema, el escenario, el conflicto y los personajes principales de la historia.

La quinta sesión fue diseñada para que los grupos estructuraran la trama y realizaran una versión del inicio del cuento; en la sesión siguiente, los grupos elaboraron el conflicto; en la séptima, el desenlace del cuento; y en la última, se corrigió y consolidó la versión definitiva del cuento, mediante una revisión crítica de forma y contenido. Se realizó una sesión de cierre, en la que los participantes fueron entrevistados acerca de sus conclusiones y experiencias en relación con el andamiaje.

Tabla 2. Descripción de sesiones grupales

| Sesiones | Actividades | Producto |
|---|--|---|
| Sesión 4 : Planeación de un cuento Trabajo grupal 200 minutos | 1) Presentación de ejemplos de escenarios ficticios y personajes inusuales para promover las estructuras preinventivas. 2) Generación de ideas con respecto al género, tema, protagonista, escenario y conflicto. 3) Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de la planeación del cuento y la conformación de los grupos. | Esbozo general del cuento. |
| Sesión 5: Esbozo de la trama y el inicio del cuento Trabajo grupal (grabación de audio) 200 minutos | 1) Se revisan los elementos que componen la trama de una historia: inicio, escenario, personajes, conflicto y desenlace. 2) Los estudiantes hacen uso de estructuras preinventivas para hacer un esquema de la trama y dar inicio a la historia. 3) Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de la construcción de la trama en grupo. | Borrador de la trama y del primer párrafo del cuento. |
| Sesión 6: Construcción del conflicto del cuento Trabajo grupal (grabación de audio) 200 minutos | 1) Se presentan las características propias del conflicto. 2) Los estudiantes empiezan a desarrollar la trama a través de la construcción del clímax y acciones principales. 3) Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de la elaboración del conflicto en grupo. | Borrador del conflicto. |
| Sesión 7: Elaboración del desenlace Trabajo grupal (grabación de audio) 200 minutos | 1) Se establecen los parámetros para escribir el final de la historia una vez alcanzado su punto de tensión máximo. 2) Redacción del desenlace. 3) Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de las fortalezas y debilidades en el momento de escribir el desenlace en grupo. | Borrador del desenlace. |
| Sesión 8: Revisión final del cuento en forma y contenido Trabajo grupal (grabación de audio) 200 minutos | 1) Los estudiantes realizan una revisión crítica de las partes que constituyen la historia. 2) Corrección de inconsistencias en forma o contenido. 3) Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de las versiones del cuento en grupo. | Versión final del cuento. |

Es importante señalar que el papel del docente fue principalmente un trabajo de diseño, mediación y apoyo al desempeño de los estudiantes y su intervención durante el proceso de implementación estuvo orientada a motivar la comunicación en la lengua extranjera y resolver las dudas que surgían dentro de los grupos. Sin embargo, es de resaltar que los equipos mostraron un alto nivel de interdependencia positiva y recursividad para tomar decisiones, lo cual disminuyó la necesidad de intervención docente y, como se verá más adelante, puso de manifiesto la consistencia de la estructura interna del andamiaje.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El andamiaje de escritura creativa colaborativa se configuró a partir de la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua extranjera activa una serie de procesos cognitivos y comunicativos de carácter distribuido, por lo cual se asume que tal aprendizaje puede ser potenciado por medio de estrategias de mediación que faciliten la activación de procesos de pensamiento, el empleo de las destrezas lingüísticas, la interacción y la distribución de funciones en un entorno de aprendizaje propicio. Por tal razón, el análisis de la producción oral y escrita, realizado a partir de indicadores de progreso lingüístico y discursivo, incluyó una exploración sobre la posible incidencia de los diferentes elementos que integraron la propuesta, desde tres ejes formulados a partir de los sistemas de distribución cognitiva de Perkins (2001): eje sociocomunicacional, eje simbólico y eje de distribución física.

El proceso de análisis de datos se realizó de la siguiente manera: se inició con la revisión de la producción escrita individual (texto inicial y texto final), luego se indagó acerca de la producción oral por medio de las grabaciones de las conversaciones sostenidas durante el desarrollo de los talleres y, finalmente, se examinó el proceso de escritura creativa colaborativa (construcción grupal de los diferentes elementos del cuento mediante la generación y exploración de ideas, textualización y revisión) y el producto final (cuento), tomando como punto de referencia los ejes de distribución cognitiva ya enunciados.

Hallazgos a nivel de la expresión escrita

Con el fin de explorar el desempeño de los estudiantes en escritura, se propuso una tarea al inicio del curso, que consistió en la elaboración individual de un escrito en inglés acerca de la mejor novela que habían leído. Se les sugirió escribir el argumento de la obra, explicar por qué les había gustado y motivar a la posible audiencia a leerla. Una tarea de similares características fue sugerida para el final del curso, luego de la implementación de la propuesta; pero, en esta ocasión, el escrito debió construirse a partir del cuento corto que más los había impactado.

Para la evaluación de los escritos, se utilizó una rúbrica de tipo analítica diseñada por Hyland (2004). Los criterios en los que se centra la rúbrica son: forma y contenido, organización y coherencia, y construcción gramatical y vocabulario. Cada criterio está dividido en cuatro bandas o niveles de desempeño con sus respectivas características y puntajes: el más bajo se denomina *inadecuado*; el segundo oscila entre *regular y pobre*; el tercero, entre *bueno y promedio*; y el cuarto, entre *excelente y muy bueno*.

Luego de la evaluación de los escritos iniciales y finales de los estudiantes, se observó que, de los trece que participaron en la investigación, dos estudiantes (15%) no presentaron escrito final (no asistieron), uno (8%) obtuvo el mismo puntaje en los dos textos; y otro (8%) consiguió, en su escrito final, un puntaje inferior al logrado en su primer escrito (dos puntos de diferencia). No obstante, vale la pena resaltar que este último caso corresponde al estudiante que tuvo el mejor puntaje en el primer escrito y que logró el tercer mejor puntaje en el último. El 69% restante (9 estudiantes) alcanzó resultados superiores en el segundo escrito. De ellos, el 54% (7) mostró cambios significativos entre el texto inicial y el final; y el 15% (2), diferencias ligeramente superiores (Figura 1).

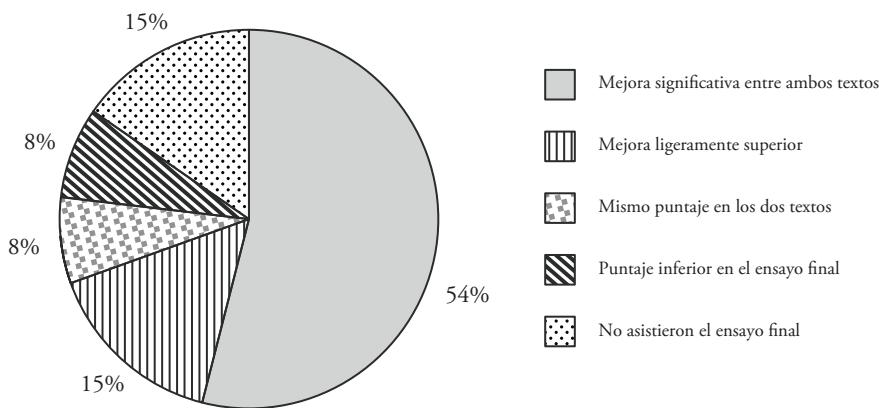


Figura 1. Valoración de los textos individuales

Entre los cambios observados, vale la pena destacar que aspectos como la gramática, la coherencia general y el uso de recursos de cohesión y de vocabulario fueron usados con un nivel más alto de precisión en el escrito final, de manera que se lograron textos mejor elaborados. En el último texto, las ideas fueron más claras y la conciencia acerca de la audiencia por parte de los escritores se hizo mucho más evidente. Sin embargo, se detectó que algunos problemas de ortografía, puntuación y uso de preposiciones persistieron en el escrito final.

El hecho de que el 69% de los estudiantes haya obtenido mejores resultados en la prueba final sugiere que la propuesta tuvo un impacto positivo en la competencia escrita general de la mayoría de los participantes, en concordancia con los presupuestos de los expertos en escritura colaborativa, quienes consideran que esta genera mayor conciencia de la construcción discursiva y gramatical, lo cual se refleja en escritos de buena calidad (Storch, 2005).

Hallazgos a nivel de la expresión oral

El corpus seleccionado para la evaluación de la expresión oral consistió en grabaciones de audio del primer y último taller colaborativo (sesiones cinco y ocho). Se compararon las participaciones de los estudiantes en las dos sesiones, prestando particular atención al aumento o disminución en la frecuencia de errores en cuanto a fluidez, pronunciación y uso de la gramática. Es de aclarar que la identificación de errores se usó aquí como una estrategia para determinar cambios positivos en el desempeño lingüístico, en el caso de que los hubiera. Se utilizó una rúbrica analítico-holística (Pierce, 2015) que comprendía criterios globales tomados de Harmer (2001, p. 345) (pronunciación, fluidez y gramática) y criterios específicos propuestos por Hendrickson (1980, citado en Omaggio, 1986, p. 299).

En la Tabla 3, se presenta la frecuencia de errores por cada uno de los criterios específicos. Esta incluye la frecuencia acumulada para cada criterio y el total de errores por grupo y taller.

Tabla 3. Resultados de la evaluación de producción oral

| | | Grupo 1 | | Grupo 2 | | Grupo 3 | |
|-----------------------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Criterios Generales | Criterios específicos | Taller 5 | Taller 8 | Taller 5 | Taller 8 | Taller 5 | Taller 8 |
| Fluidez | Muletilla | 12 | 11 | 18 | 12 | 32 | 47 |
| | Repetición | 87 | 6 | 123 | 57 | 206 | 80 |
| | Titubeo | 53 | 11 | 141 | 60 | 44 | 21 |
| Frecuencia Acumulada | | 152 | 28 | 282 | 129 | 282 | 148 |
| Pronunciación | Acentuación | 10 | 9 | 12 | 2 | 2 | 2 |
| | Fonématica | 28 | 13 | 31 | 26 | 20 | 22 |
| Frecuencia Acumulada | | 38 | 22 | 43 | 28 | 22 | 24 |
| Gramática | Sintaxis | 5 | 5 | 11 | 7 | 4 | 5 |
| | Léxico | 70 | 55 | 68 | 41 | 103 | 53 |
| | Concordancia | 5 | 20 | 17 | 4 | 3 | 14 |
| | Tiempo verbal | 5 | 9 | 12 | 5 | 13 | 4 |
| Frecuencia Acumulada | | 85 | 89 | 108 | 57 | 122 | 76 |
| Puntaje Total | | 246 | 222 | 302 | 170 | 288 | 200 |

Nota. Adaptada de Harmer (2001, p. 345) y Hendrickson (1980, citado en Omaggio, 1986, p. 299).

En la categoría de *fluidez*, se halló una mejora significativa al comparar los errores cometidos en los talleres 5 y 8. La diferencia fue del 82% en el grupo 1, del 55% en el grupo 2 y del 48% en el grupo 3. Esta reducción pudo estar relacionada con factores como la interdependencia positiva, el apoyo y la confianza mutua (Johnson, Johnson & Holubec, 2004), así como con el hecho de usar la lengua inglesa en un entorno en el que los aportes del grupo contribuían a enriquecer el saber lingüístico.

La *fluidez* no es solo un aspecto primordial en el discurso hablado, sino uno de los más difíciles de adquirir para un hablante de L2. La *fluidez* se conoce como la habilidad de expresarse sin detenerse a pensar en qué decir ni en cómo decirlo (Fillmore, 1979, citado en Nation, 1989, p. 377). Cuando los participantes estaban inmersos en el proceso de elaboración del cuento, se presentaron interrupciones, titubeos, repeticiones o reanudaciones de oraciones, situaciones que afectan la *fluidez* (Vass, Littleton, Miell & Jones, 2008). También se detectó el uso de muletillas por parte de los participantes (entre las más recurrentes se pueden destacar: *maybe*, *I don't know*, *it is like*, etc.). Sin embargo, es importante aclarar que las muletillas son acciones de la competencia estratégica que pueden servir para facilitar la conexión de mensajes, la reorientación del discurso o la rectificación de ideas, eventos comunes en las interacciones orales tanto de la lengua extranjera como de la materna.

La *repetición* es otra técnica que funciona en el mismo sentido. En el caso de la lengua extranjera, puede servir para ganar tiempo al organizar las ideas y para corregir errores de pronunciación, de gramática y de vocabulario (Lynch & Maclean, 2000, 2001, citado en De Jong & Perfetti, 2011, p. 535). Ejemplos de su uso son:

And, and, and then, and then, and then, but the, but these, I don't know, but these, costumes that were good, good, good. (Taller 5, grupo 3)

Because we... we have the... the...the main structure. (Taller 8, grupo 2)

Por su parte, el *titubeo* (t) en hablantes de inglés como segunda lengua está asociado a problemas de codificación sintáctica y léxica (Housen & Pierrard, 2005). Dos muestras de este error son:

That he changes, he learned to be a good person...^T and...^T and when he arrives to that medieval, he...^T for example, he was...^T eh...^T you know...^T. (Taller 5, grupo 2)

Yeah, because we can tell Alberto...^Tthe...^T the our ideas and he writes ...^T. (Taller 8, grupo 1)

En cuanto a la *pronunciación*, es destacable que los tres grupos disminuyeron el número de errores al confrontar los dos talleres analizados. El grupo 2 mostró una mejora significativa del 35%; el grupo 1, un margen de mejora similar (27%); mientras que la cantidad de errores del último grupo aumentó ligeramente.

Los errores en este ámbito se deben principalmente al uso de la *interlengua*, entendida como un sistema lingüístico de transición en el aprendizaje de una segunda lengua «[...] que resulta de la combinación de [la] lengua materna con la segunda lengua [...]» (Roldán, 1989, p. 11). A través de los ejemplos, se puede reconocer la presencia de la interlengua tanto en el ámbito de la acentuación como en el de la fonémática:

Acentuación

- *Importance*: /impo:’təns/–/im’pə:təns/ (taller 5, grupo 1).
- *Stimulate*: /stɪmu’leɪt/–/s’trɪməleɪt/ (taller 8, grupo 2).

Fonémática

- *Scenario*: /esɪ’na:riəʊ/–/sɪ’na:riəʊ/ (taller 5, grupo 1).
- *Catholicism*: /ka’tɒlɪsɪzəm/–/kə’θɒlɪsɪzəm/ (taller 5, grupo 2).
- *Suspense*: /sʊs’penz/–/səs’penz/ (taller 8, grupo 3).

En lo relativo a la categoría de *gramática*, los grupos 2 y 3 demostraron progreso del 48% y 38%, respectivamente, mientras los resultados del grupo 1 variaron levemente (desmejora del 4%). Al igual que en la categoría de pronunciación, se hallan ejemplos de interlengua en aspectos como la *sintaxis*: los estudiantes copiaron el orden de las oraciones que normalmente producen en español, alterando con frecuencia la estructura s-v-o.

What is searching the man? (Taller 5, estudiante grupo 1)

In a certain way, is his fault the destruction of the world. (Taller 8, estudiante grupo 1)

En lo referente al aspecto *léxico*, en las grabaciones se hallaron faltas principalmente por omisión, adición o elección incorrecta del término. Esta elección incorrecta comprende faltas en la formación de palabras, como la equivocación reiterada en el uso de gerundios e infinitivos (Magdy, Shalaan & Fahmy, 2007; Akande, Adedeji & Okanlawon, 2006). El léxico fue el subcriterio de la gramática, en el cual los estudiantes presentaron avances destacables, lo que resulta significativo, ya que generalmente las faltas lexicales son una de las principales causas de los problemas en la comunicación de los aprendientes de lenguas extranjeras (Llach, 2007b, citado en Ander & Yıldırım, 2010, p. 5301).

También se hallaron equivocaciones relacionadas con la *concordancia*, es decir, con las marcas de singular y plural. Los errores de este tipo hallados en los talleres se dividen en sujeto–verbo y sustantivo–modificador:

Sujeto–verbo:

- that the humans has(have) two years left (taller 5, estudiante grupo 1).
- when he get (gets) back (taller 8, estudiante grupo 1).

Sustantivo–modificador

- No, but we can research about a (the) names of the artists (taller 5, estudiante grupo 2).
- an actions (action) (taller 5, estudiante grupo 3).

Con respecto al uso del *tiempo verbal* (TV), los estudiantes emplearon aleatoriamente el tiempo presente y pasado con mucha frecuencia (Chappell & Rodby, 1983), a pesar de que su utilización debe ser consistente en el ámbito de la oración y la interacción.

Ok, what difficulty I had... I have^{TV} (had) like the difficulty to recognize the roles that we all played because in some cases even if I have^{TV} (had) the metacognitive ehh role, I wanted to be the facilitator in order to organize the group and to say ok. (Taller 5, estudiante grupo 1)

We wrote that he met with Odysseus and they create^{TV} (created) a plan to stop, eh. (Taller 8, estudiante grupo 3)

En términos generales, hubo una disminución total de errores del 10% en el grupo 1, 44% en el grupo 2 y 31% en el grupo 3 (Figura 2). Es relevante señalar que, aunque este no es el único aspecto definitorio de la producción oral, revela en gran medida el desempeño individual. Es por tal razón que se tomó como uno de los puntos de referencia en el análisis. El error en el aprendizaje de una lengua es natural y no debe asumirse como algo negativo, en la medida que el estudiante tome conciencia de sus errores a partir del monitoreo metacognitivo y procure corregirlos (Briceño, 2009; Torre, 2002).

En este sentido, un andamiaje colaborativo suele ser un factor motivante para los estudiantes, ya que, a través de la interacción dialógica en pequeños grupos, se puede favorecer el progreso lingüístico, al tener la oportunidad de expresar las ideas con confianza y sin temor a las repercusiones negativas de la equivocación que sí supone hablar frente a toda la clase y ante el docente (Swain & Lapkin, 1998).

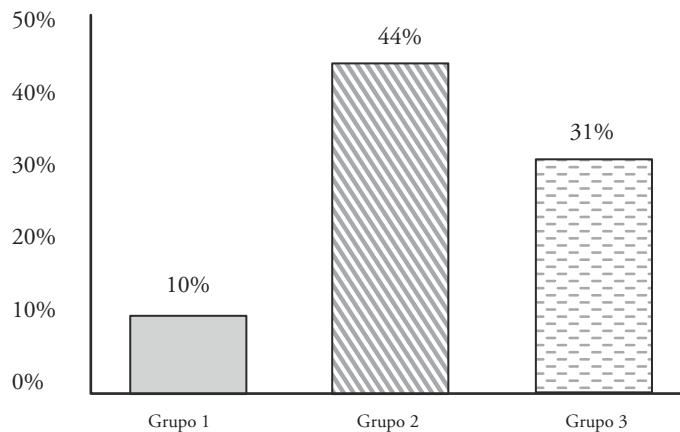


Figura 2. Mejora porcentaje producción oral

Otros aspectos de la producción oral y escrita relacionados principalmente con la interacción comunicativa se analizan en la siguiente sección para lograr establecer el vínculo entre los resultados presentados y el andamiaje. Para ello, se examinó el proceso de construcción del cuento, haciendo particular énfasis en la generación y exploración de ideas, la textualización y la revisión. La información se contrastó usando los talleres, los instrumentos metacognitivos, los cuentos en su versión final, las grabaciones de audio que acompañaron el desarrollo de cada sesión y la entrevista semiestructurada realizada a los integrantes de los tres grupos al final de la experiencia.

Impacto del proceso de escritura creativa colaborativa

El proceso de construcción del cuento se dio a partir de las estrategias sugeridas en el andamiaje. Ya se ha indicado que el proceso de escritura colaborativa, más que una secuencia de etapas fijas, implica una activación simultánea de operaciones cognitivas y destrezas lingüísticas y textuales para lograr objetivos específicos de escritura. Así, la planeación estratégica, la generación y la exploración de ideas, la textualización, la revisión y la reescritura se dieron en cada sesión según lo requiriera la construcción de cada uno de los elementos de la historia. Este proceso estuvo siempre caracterizado por la interacción, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el monitoreo constante de la actividad cognitiva y lingüística. Los estudiantes, en la entrevista realizada al final del proceso, afirmaron que la implementación del andamiaje de escritura creativa colaborativa favoreció su producción oral y escrita, como lo evidencian los siguientes comentarios:

Nos ayuda mucho a procesar y a pensar en inglés más porque teníamos que desarrollar todas las ideas que teníamos y discutirlas en inglés. Entonces no es fácil idearse las cosas en el momento y expresarlas porque uno necesita tiempo para procesar todo. Pero era como «tiene que hacerlo y tiene que hacerlo en estas dos horas porque es el tiempo que tiene para terminar el taller». (Estudiante, grupo 3)

[...] todos tuvimos un crecimiento bueno, pues estar en esa interacción todo el tiempo compartiendo ideas, tratando de construirlas en inglés y tratando que los demás entiendan y retroalimentarnos mutuamente, obviamente fue una buena experiencia. (Estudiante, grupo 1)

[...] nos ayudó como a soltarnos y a perder un poco el miedo de hablar y digamos que, a pesar de que cuando hablamos cometemos errores, nos ayudó como a no frenarnos sino a seguir, seguir y seguir hablando. (Estudiante, grupo 2)

[...] Además porque uno como está creando el cuento, a medida que va improvisando, va pensando, va dando ideas, va hablando; entonces, eso ayuda mucho en el *speaking*. En gramática también, porque haciendo es que se aprende. (Estudiante, grupo 2)

Las anteriores apreciaciones muestran una valoración positiva acerca del andamiaje, particularmente centradas en el *eje socio comunicacional*. Al respecto, es pertinente decir que los roles desempeñados por los integrantes de cada grupo (el supervisor lingüístico, el facilitador, el sintetizador conceptual y el relator metacognitivo) fueron claves para favorecer la comunicación e implicaron unas funciones mediadoras específicas, que definieron en buena medida el curso de las interacciones y proporcionaron oportunidades de participación equitativa y apoyo mutuo. De esta manera, se respondió al denominado *principio de cooperación* (Grice, 1989), esencial en cualquier conversación exitosa y, a la vez, se redujo la entropía comunicativa, es decir, la aparición de información inesperada en el curso de las interacciones.

El hecho de que, en cada sesión, los integrantes de los diferentes grupos respaldaron las acciones del resto de sus compañeros, sin dejar de cumplir las propias, se hizo particularmente manifiesto en la revisión constante de la forma:

[...] a pesar de que tenemos errores en la parte grammatical entre todos corregíamos, y la parte más interesante era pues que estábamos haciendo una producción nuestra. (Entrevista final, estudiante, grupo 3)

[...] el proyecto mismo hizo que manejáramos un orden, una estructura para que el producto final del cuento tuviera cohesión, un orden específico. (Entrevista final, estudiante, grupo 2)

Esta configuración de la función metalingüística se robusteció, además, con la rotación de roles, que, como ya se explicó en el diseño pedagógico, era una característica esencial del andamiaje y que implicó, entre otras cosas, que cada uno de los integrantes de los grupos asumiera el rol de supervisor lingüístico al menos una vez durante el proceso de implementación. El *supervisor lingüístico* estuvo encargado de revisar los aspectos relacionados con el uso apropiado de la lengua, corregía los errores a partir del conocimiento que tenía de la lengua. La intención de tal asignación, más que delegar funciones individuales, fue generar de manera explícita, en cada grupo, conciencia acerca de la importancia de monitorear el desempeño lingüístico y prestar atención a la forma, aspecto que, según algunos investigadores, se puede ver afectado al trabajar en grupos (Williams, 2001).

Esto, efectivamente, se logró, ya que en los tres grupos se observó un trabajo constante en la corrección constructiva de errores en cuanto a la comunicación oral y escrita. Todos aportaban (en la medida que consideraban que podían hacerlo) en aspectos principalmente relacionados con la pronunciación y la selección de vocabulario, como lo muestra la Tabla 4, centrada en las sesiones quinta y octava.

Tabla 4. Resultados corrección de errores producción oral

| Criterio general | Criterio específico | Grupo 1 | | Grupo 2 | | Grupo 3 | |
|---|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | Taller 5 | Taller 8 | Taller 5 | Taller 8 | Taller 5 | Taller 8 |
| Corrección de errores (CE) (Autocorrección / corrección grupal) | Corrección de errores fonológicos | 2 | 4 | 6 | 1 | 2 | 4 |
| | Corrección de errores lexicales | 17 | 21 | 19 | 26 | 19 | 12 |
| | Corrección de errores sintácticos | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Puntaje total | | 19 | 25 | 25 | 29 | 21 | 16 |

Nota. El criterio de *corrección de errores* fue tomado de Harmer (2001, p. 345)

El hecho de que la atención se haya concentrado en los aspectos mencionados, más que en la sintaxis, muy posiblemente obedeció a que en la comunicación oral auténtica suele haber un interés mayor por la inteligibilidad semántica que por la precisión gramatical, ya que de la primera depende que el interlocutor realice o no una correcta decodificación; la gramática, en cambio, está principalmente asociada a los aspectos normativos de la lengua y, en el caso de que se cometan algunos errores formales, no suele afectar de manera significativa la comprensión de los mensajes ni generar ruptura conversacional.

En términos de la oralidad, el proceso de escritura creativa también favoreció la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, de acuerdo con lo sugerido por Littlemore y Low (2006), más aún, si se toma en cuenta el componente colaborativo del andamiaje. Los estudiantes pusieron en práctica estas competencias al trabajar en equipo, ya que, en cuanto evento comunicativo, este generó unos protocolos de interacción que exigieron de los participantes la realización de procesos inferenciales para identificar las intenciones comunicativas de sus compañeros y las funciones comunicativas implícitas en las conversaciones, además de seleccionar las estrategias verbales y no verbales apropiadas para compensar los desfases en la comunicación. Lo anterior se puede ver exemplificado en los siguientes segmentos de las conversaciones que tuvieron los integrantes de los grupos 1 y 2 durante la generación y elaboración de ideas orientadas a la construcción de la trama y, más en concreto, a la caracterización de uno de los personajes:

E1: He does something, he does a bad change, I mean he's like...

E2: That's corruption.

E3: Corrupted... and he does everything just for benefits for him.

E2: Maybe, He can be the collector, the collector of money.

E1: Yes.

E3: Basically he steals money from the kingdom.

E1: Yes, or from the taxes or...yes.

E3: Or he's corrupt with the kingdom. (Taller #6, estudiantes, grupo 2)

E1: Maybe when he wanted to come back to his era, he entered the portal but he appeared in another world.

E2: Or the portal is closed at the time that he is crossing it and he gets...

E3: Stuck? He gets stuck with the middle of her body in the portal in one world...

E2: No, he gets trapped in nowhere... (Taller 7, estudiantes, grupo 1)

Los segmentos citados evidencian el reconocimiento de intencionalidades y la construcción dialógica de sentido. A pesar de los errores sintácticos, se mantuvieron conversaciones claras y lógicas en la lengua extranjera, gracias a que los procesos de inferencia realizados por los implicados a partir de claves contextuales les permitieron superar las limitaciones de la comunicación.

Otro aspecto relevante en el eje sociocomunicacional es el relacionado con la toma de decisiones. El trabajo grupal suele dificultar este proceso cuando no está sistemáticamente estructurado. El andamiaje implementado, en cambio, al requerir de la generación y exploración de ideas creativas en equipo, propiciaba las decisiones

consensuadas e inclusivas, como lo indica la siguiente intervención de uno de los integrantes del grupo 3 en la entrevista:

F: Pero no sabíamos cómo encajar todos las ideas o los detalles que entre el grupo salían o relucían para hacer el cuento, pero una forma que nosotros utilizamos para solucionar esto fue que a veces dos compañeros tenían dos ideas que eran muy buenas y de pronto un compañero luego pensaba otra idea que podía servir como la conexión entre las otras dos ideas que habían sido pensadas anteriormente. (Entrevista final, grupo 3)

En cuanto al *eje simbólico*, fue significativo que las características y actividades de las tareas asignadas para cada sesión concentraron los esfuerzos del grupo en el logro de los objetivos allí planteados. Las tareas implicaron la puesta en marcha de estrategias de escritura, de generación y exploración de ideas y de metacognición creativa. Muestra de ello es el taller 4, en el que debían construir el personaje y algunos elementos de la trama a partir de la combinación de imágenes y juegos de palabras; de esta manera, se buscaba estimular la comunicación y la toma de decisiones a través del uso de procesos cognitivos creativos, como la síntesis visual y conceptual. La actividad en la Figura 3 es un ejemplo de la estrategia expuesta, en la que, a partir de diferentes tipos de palabras, los estudiantes debieron seleccionar algunos rasgos del personaje principal:

| | |
|--|--|
| <p>At random, each group member chooses a piece of information from a different toolbox. Then, the whole group uses the selected information to write an initial description of the main character.</p> | |
| <p>Toolbox 1</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Rastafarian b. Homeless c. Quadriplegic d. Evil e. Android | <p>Toolbox 2</p> <ul style="list-style-type: none"> a. A serial killer b. A genious c. A scientist d. A knight e. An artist f. A wizard g. A witch h. A boy/girl i. A peasant j. A politician k. A hacker l. A clown m. An incubus n. A leprechaun o. A cyborg p. A prince/princess q. A pirat r. A Detective |
| <p>Toolbox 3</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Who move objects with the mind b. Who has super memory c. Who has magical powers d. Who predicts the future e. Who works in a space station f. Who hides a mystery g. Who never laughs h. Who comes from another dimension | |

Figura 3. Ejemplo de actividad de síntesis visual y conceptual

Nota: Esta actividad fue realizada en el taller 4 (Actividad 2).

Los estudiantes hicieron una retroalimentación positiva de estas estrategias, pues las consideraron valiosas para el desarrollo de las tareas relacionadas con el proceso de escritura creativa:

P: [...] esos talleres daban opciones, ejemplos, vocabulario; de ahí pudimos tomar opciones de cómo iba a ser la personalidad, cómo iba a ser el escenario, qué tipo de escenario. Nos ayudó [sic] mucho los ejemplos que nos daban y el vocabulario.

F: La verdad fueron muy útiles pues como dice mi compañero P., podíamos tomar el mismo ejemplo y tomar nuestro cuento y desarrollarlo con el mismo esquema para que existiera una coherencia y una conexión entre el inicio, el conflicto y el final. Entonces, desde nuestra perspectiva fueron muy útiles porque realmente nos ayudaron a hacer como un esquema del cuento. (Entrevista final, integrantes, grupo 2)

Este tipo de tareas requieren de la recursividad y la improvisación que, además de ser elementos clave de la creatividad, son características fundamentales del lenguaje, por lo que juegan un papel destacado en el aprendizaje de una lengua (materna o extranjera), ya que generan un vínculo fuerte entre procesos de pensamiento, actividad representacional y apropiación de la lengua. La escritura creativa, al apelar a la imaginación y a la sensibilidad de quien escribe, resulta ser una estrategia valiosa para promover el aprendizaje efectivo de la lengua, ya que aumenta la motivación y genera mayor interés por las expectativas de la posible audiencia lectora. De esta manera, el escritor suele prestar mayor atención a los aspectos formales, narrativos y retóricos (Smith, 2013; Harmer, 2001). Durante la entrevista final, uno de los estudiantes afirmó:

[...] A veces inclusive a pesar de que éramos cuatro miembros, nos veíamos escasos de vocabulario o de un estilo de escritura que fuera atractivo para el lector, que es una de las ideas principales. Entonces teníamos que investigar mucho acerca de cómo queríamos expresar nuestras ideas. Entonces yo creo que eso también nos aportó a la hora de construir este tipo de textos. (Entrevista final, integrante, grupo 3)

La resolución de los problemas retóricos, por ejemplo, además de satisfacer las expectativas del lector, estuvo apoyada por las exigencias del mismo proceso de construcción creativo y textual que implicaron la revisión y la reescritura de las diferentes partes del cuento. Los grupos reelaboraron tanto la forma como el contenido, según se puede evidenciar en el siguiente fragmento de uno de los cuentos:

There was no place to escape, so he decided to start a journey in the small boat. Once he was on the boat, he drank alcohol again and got drunk and fell sleep. The next day, he woke up and realized that he was in a lost island. (Grupo 2, borrador del inicio de la historia, taller 5)

There was no alternative to escape but the sea, so he decided to start a journey in the small boat. Once he was on it he drank alcohol until he got drunk again and finally, he fell asleep. The sound of a thunder woke James up, it was a great storm, the wind and the waves swayed the boat from one side to another. Suddenly, James noticed that he was being dragged by a whirlpool and he thought it was going to be his end. (Grupo 2, inicio de la versión final del cuento, taller 8)

La creatividad, de acuerdo con Lakoff (1987) y Fauconier y Turner (2003), está presente en casi cualquier manifestación del lenguaje, y es por esa razón que Littlemore y Low (2006) consideran determinante que los estudiantes de lenguas logren identificar y usar los aspectos metafóricos e imaginativos que impregnán casi cualquier intercambio comunicativo, ya que esto favorece el desarrollo de la competencia pragmática. En ese sentido, es significativo que el andamiaje, al estar construido sobre las bases de la escritura creativa y el trabajo colaborativo, facilitó que los participantes trabajaran de manera explícita en el pensamiento metafórico y el carácter dialógico de la escritura.

En el marco del *eje simbólico*, es significativa la función que desempeñó el instrumento metacognitivo, al direccionar de forma explícita el trabajo colectivo de planeación, monitoreo y evaluación del procesamiento creativo y del desempeño lingüístico. Este control consciente generó en los estudiantes *autonomía*, definida por Holec (1981) como la capacidad para ejercer el control del propio aprendizaje y que tiene un fuerte vínculo con la metacognición, al ser este el eje articulador de los procesos de autorregulación (Romero & Vergara, 2014). El aprendizaje autónomo se fortalece a medida que la motivación intrínseca aumenta y se mejora la habilidad para tomar decisiones (Perdomo & Vergara, 2009), lo cual puede ocurrir cuando los andamiajes o estrategias implementadas proporcionan a los estudiantes oportunidades para ejercer la responsabilidad y aportar ideas en función del logro de objetivos comunes, característica del andamiaje en discusión.

Yo creería que los talleres de metacognición influyeron mucho, porque en cada taller nosotros estábamos haciendo conciencia de qué estábamos aprendiendo. De qué íbamos a aprender en ese día, en cada sesión. (Entrevista final, estudiante, grupo 1)

De acuerdo con los estudiantes, este tipo de prácticas de aprendizaje, en las que hay comunicación constante en la lengua extranjera, ejercicios de escritura creativa y un alto nivel de autonomía no son comunes en las clases de inglés, aspecto que tuvo injerencia en la buena acogida de la propuesta:

Nosotros habíamos escrito ensayos, artículos, pero cuentos y escritura creativa es diferente. (Estudiante, grupo 3)

Yo creo que todos habíamos esperado un reto así: que de verdad ayudara a desarrollar esas habilidades. Teníamos como la teoría, pero así como una práctica real no nos había sido antes presentada en la carrera. Entonces, muy positivo el proyecto. (Estudiante, grupo 3)

[...] fue un espacio para nosotros poder relacionarnos por medio de la lengua (extranjera) pero haciendo algo que nos gustaba. Fue un proyecto que le imprimimos mucho tiempo pero gustosamente [...] era algo que nos gustaba compartir y hablar, entonces, era como una metodología para nosotros poder hablar con naturalidad acerca de algo que nos gustaba de la historia. (Estudiante, grupo 2)

El *eje de distribución física*, como ya se explicó, hace referencia a la manera en que el entorno material puede influenciar la cognición y el aprendizaje. En la semiótica, la proxémica es la disciplina encargada de explicar cómo los elementos físicos circundantes y su disposición espacial, al igual que la proximidad de los sujetos, afectan positiva o negativamente el desempeño y determinan en gran medida la calidad de las interacciones. Es por tal razón que una de las condiciones del andamiaje implicó un tipo de organización espacial específica (escritorios instalados en forma circular que permitieran la interacción cara a cara entre los integrantes de cada grupo, en un lugar concreto: el aula como entorno formal de aprendizaje), la inclusión de esta condición tenía como finalidad proporcionar a los estudiantes una perspectiva contextual acerca de las circunstancias en las que se habrían de desarrollar las tareas. La distribución de los escritorios buscaba facilitar, entre otras cosas, la comunicación no verbal y el paralenguaje, elementos que, en condiciones óptimas, pueden mejorar la calidad de las interacciones y disminuir las rupturas conversacionales. La interacción cara a cara ha sido propuesta por diferentes investigadores como una condición importante en el aprendizaje (Long, 1996).

Otro elemento material del andamiaje fue la grabadora de voz, que se usó para guardar memoria de las conversaciones llevadas a cabo durante las sesiones grupales y que sirvió como instrumento de recolección de datos. Sin embargo, vale aclarar que la motivación didáctica de su inclusión en el andamiaje fue, a la par con el instrumento

metacognitivo y con el trabajo del supervisor lingüístico, la de concentrar la atención de los estudiantes en el uso constante del inglés en el monitoreo lingüístico durante las interacciones orales y en el cumplimiento de las funciones de acuerdo con los roles, lo cual, como ya se indicó anteriormente, se pudo lograr en un alto grado.

Otras herramientas, tales como diccionarios físicos y digitales e Internet, que no se incluyeron explícitamente en el diseño del andamiaje, fueron usados por los estudiantes para resolver dudas de vocabulario y de gramática. Este tipo de objetos físicos y virtuales aparecieron en calidad de herramientas emergentes, aunque previsibles. La cognición distribuida funciona de forma sistémica y la posibilidad de que nuevos sistemas aparezcan, o que los ya existentes se amplíen a través de la inclusión de instrumentos o variables emergentes, es altamente probable; su aparición está sujeta a las características de la tarea cognitiva y de los recursos conceptuales y procedimentales de los que disponen quienes están involucrados en el proceso.

CONCLUSIONES

El andamiaje de escritura creativa colaborativa incidió positivamente en el fortalecimiento de la producción oral y escrita en inglés de los estudiantes. En el eje sociocomunicacional, este fortalecimiento se vio reflejado en la fluidez oral, la pronunciación y el uso de la gramática durante las interacciones comunicativas. Los progresos más significativos se dieron en el primer criterio, donde se redujo la cantidad de muletillas, repeticiones y titubeos, y en la gramática, en la cual se observó una reducción de faltas en el aspecto lexical. En lo que respecta a la expresión escrita, los estudiantes lograron textos mejor elaborados, con oraciones sintácticamente más complejas y con un acervo lexical mayor.

La interacción comunicativa estuvo caracterizada por la cooperación en el ámbito lingüístico y cognitivo, lo que sugiere que la dinámica del andamiaje, que está centrada en la resolución de la tarea creativa, apoya de forma efectiva el trabajo colaborativo y la indagación dialógica. Al respecto, Wells afirma:

Cada integrante del grupo se ve «obligado a superarse» y, al conjugar las aportaciones individuales de todos y cada uno de sus miembros, el grupo puede acabar construyendo un resultado que ninguno de sus miembros por separado hubiera podido concebir al principio del proceso de colaboración en el que participan (Wells, 2004, p. 326)

El porcentaje de uso de la lengua inglesa fue alto y equilibrado entre los integrantes de cada grupo; en cambio, fueron pocas las intervenciones en español y en la gran

mayoría de los casos fue para cerciorarse del significado exacto de alguna palabra, o cuando no conocían el término en inglés. En todos los equipos, se observó un trabajo constante de corrección lingüística y discursiva, lo cual indica que el rol de supervisor lingüístico y las estrategias metacognitivas propuestas en los talleres sirvieron para motivar una mayor conciencia metalingüística y metadiscursiva.

El eje simbólico fue determinante en el proceso de construcción conjunta de sentido, generación y exploración de ideas, toma de decisiones y análisis metacognitivo y meta-lingüístico, ya que las diferentes herramientas que se usaron para el diseño de los talleres (mapa del cuento, ejercicios de síntesis conceptual y asociación creativa y visual, videos, lecturas y cuadros comparativos, entre otros) fomentaron la comunicación y la resolución dialógica de tareas. Estas herramientas o instrumentos psicológicos, como los denominan Kozulin y Barberán (2000), son fundamentales en el aprendizaje, ya que «transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores» (2000, p. 29). Pozo (2001, citado en Dominino, Castellaro & Roselli, 2010, p. 627) confirma esta idea cuando asevera que este tipo de instrumentos facilita la aparición de nuevas formas de conocimiento y relaciones que no se podrían dar en ausencia de ellos. Es por tal motivo que, en referencia al aprendizaje de L2, todos estos recursos simbólicos desempeñan un papel central, al permitir establecer diferencias conceptuales, categorizar información, estructurar conexiones y activar la memoria semántica y episódica.

En cuanto a los procesos de autorregulación (planeación, monitoreo y evaluación), es de destacar que estos contribuyeron para que los estudiantes alcanzaran un nivel alto de autonomía en el uso de la lengua extranjera. También fueron importantes para la toma de decisiones y para la resolución de problemas durante el desarrollo de la tarea cognitiva. Así mismo, no se descarta el favorecimiento de las habilidades interpersonales y afectivas de los participantes, si se tiene en cuenta que los procesos metacognitivos se llevaron a cabo de forma colaborativa.

Como los estudiantes objeto de estudio se encuentran todavía en un proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, se considera natural el fenómeno de interlengua, entendida como un sistema lingüístico de transición (Roldán, 1989). En consecuencia, en esta investigación los errores cometidos por los participantes se asumieron desde una perspectiva didáctica y sociocognitiva del aprendizaje, como un desajuste conceptual que, al estar sistemáticamente supervisado, influye positivamente en la adquisición de la lengua (Torre, 2002). Es también significativo que el andamiaje, que tenía como objetivo principal la mejora en la competencia comunicativa y en particular las habilidades productivas o expresivas de los estudiantes, facilitó, además, la realización de subproductos (etapas del cuento) y productos (cuentos) originales y elaborados.

Finalmente, la potenciación de la creatividad a través de la escritura colaborativa resulta ser un efecto colateral deseable, si se tiene en cuenta que esta es una de las habilidades esenciales en la sociedad del conocimiento, la cual está sustentada en la innovación como fuente central de crecimiento económico y desarrollo social sostenible (Unesco, 2010; Robinson, 2011; Gardner, 2005; Sternberg & Lubart, 1991; Torre & Violant, 2006). En este contexto complejo, el trabajo docente requiere un cambio profundo de paradigma, apoyado en una mentalidad flexible y productiva que permita a los maestros proponer soluciones disruptivas a los múltiples retos que emergen del proceso de formación y que, además, les facilite configurar estrategias para promover en los aprendices competencias para la creatividad, la innovación y el emprendimiento (Richards, 2013; De Zubiría, 2006).

REFERENCIAS

- Akande, A. T., Adedeji, E. O., & Okanlawon, B. O. (2006). Lexical Errors in the English of Technical College Students in Osun State of Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, 15(1), 71-89.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. (2013). Componential Theory of Creativity. En E. H. Kessler (ed.), *Encyclopedia of Management Theory* (pp. 134-139). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ander, S., & Yildirim, Ö. (2010). Lexical Errors in Elementary Level EFL Learners' Compositions. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2(1), 5299-5303.
- Atkinson, D. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, Body, and World Work Together in Learning Additional Languages. En *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 143-166). London: Routledge.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barab, S. (2006). *Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, J., Hoadley, C., His, S., Joseph, D., Orrill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W., & Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Journal: Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bialystok, E. (2006). Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229 -235.
- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. New York: Routledge.
- Briceño, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-28.
- Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Bruffee, K. A. (1994). Making the most of Knowledgeable Peers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(3), 39-39.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use Language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carter, R. (2004). *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. London: Routledge.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE*, 9, 49-66.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chappell, V., & Rodby, J. (1983). Verb Tense and ESL Composition: A Discourse-Level Approach. *TESOL*, 82, 309-320.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. New York: Oxford.
- Clarke, A. C. (1974). *The Nine Billion Names of God: The Best Short Stories of Arthur C. Clarke*. New York: New American Library.
- Congreso de la República de Colombia. (12 de Julio de 2013). Ley 1651 de 2013.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.

- Cunningham, D. J., Duffy, T. M., & Knuth, R. A. (1993). The Textbook of the Future. En C. McKnight, A. Dillon & J. Richardson (eds.), *Hypertext: a Psychological Perspective* (pp. 19-49). Chichester: Horwood.
- De Jong, N., & Perfetti, C. (2011). Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533-568.
- De Zubiría. M. (2006). *Psicología del talento y la creatividad: Como explorar, identificar y desarrollar el talento y la creatividad de todos los niños y jóvenes*. Bogotá: Fundacion Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma (Maracay)*, 29(1), 203-236.
- DiCamilla, F. J., & Anton, M. (1997). Repetition in the Collaborative Discourse of L2 Learners: A Vygotskian Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 609-633.
- Dominino, M., Castellaro, M., & Roselli, N. (2010). Los sistemas de cognición distribuida en la enseñanza universitaria en función del tipo de ciencia. *Revista de Psicología*, 6(11), 7-39.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf, & G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. (pp. 33-56). New Jersey: Ablex Publishing.
- Education First. (2015). Índice de dominio del inglés [en línea]. Consultado en: <http://www.ef.com.co/epi/>
- Egan, K., & Judson, G. (2013). Engaging Students’ Imaginations in Second Language Learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 343-356.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Ellis, R. (2014). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative Learning in Work Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. En Y. Engeström, et al. (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. (pp. 377- 404). Cambridge: Cambridge University Press.

- Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). *How we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. En C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S. Wang (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 85-102). Nueva York: Academic Press.
- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1996). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge: MIT Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 51-72.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Glăveanu, V. (2014). *Distributed Creativity. Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. Heidelberg: Springer.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design Research from a Learning Design Perspective. En J. van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieveen (eds.), *Educational Design Research* (pp. 17-51). Londres: Routledge.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hendrickson, J. M. (1980). The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216-221.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Essex: Pearson.
- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). Investigating Instructed Second Language Acquisition. En A. Housen & M. Pierrard (ed.), *Investigating Instructed Second Language Acquisition*. (pp. 1-27) Berlin: Walter de Gruyter.
- Huertas, A., Vesga, G., Vergara, A. & Romero, M. (2015). Effect of a Computational Scaffolding in the Development of Secondary Students' Metacognitive Skills. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(4), 143-159.
- Humboldt, W. V. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. España: Anthropos Ed. del Hombre.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Bradford: MIT Press.

- Hutchins, E. (2010). Cognitive Ecology. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 705-715.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education.
- ICONTEC. (2007). Norma Técnica Colombiana 5580: programas de formación para el trabajo en el área de idiomas. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157089_archivo_pdf_NTC_5580.pdf.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, B. (2004). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- John-Steiner, J. V. (2006). *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Juan, E. U., & Flor, A. M. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: M. de Gruyter.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In Praise of Clark Kent: Creative Metacognition and the Importance of Teaching Kids when (not) to Be Creative. *Roeper Review*, 35(3), 155-165.
- Kerne, A., & Koh, E. (2007). Representing Collections as Compositions to support Distributed Creative Cognition and Situated Creative Learning. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 13(2), 135-162.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative Writing among Second Language Learners in Academic Web-based Projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Kozulin, A., & Barberán, G. S. (2000). *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Taylor & Francis.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lier, L. V. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Llach, M. P. A. (2007b). Lexical Errors as Writing Quality Predictors. *Studia Linguistica*, 61(1), 1-19.
- Lomas, C., & Tusón, A. (2000). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. La narración*. Barcelona: Graó.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. Ritchie, & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Luzzatto, E., & DiMarco, G. (2010). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. New York: Nova Science Publishers.
- Lynch, T., & Maclean, J. (2000). Exploring the Benefits of Task Repetition and Recycling in Classroom Language Learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250.
- Lynch, T., & Maclean, J. (2001). A Case of Exercising: Effects of Immediate Task Repetition on Learners' Performance. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 141-162). Harlow, UK: Pearson Longman.
- Magdy, M., Shaalan, K., & Fahmy, A. (2007). Lexical Error Diagnosis for Second Language Learners of Arabic. En *Proceedings of The Seventh Conference on Language Engineering, Egyptian Society of Language Engineering (ELSE)* (pp. 5-6). Cairo, Egypt.
- Maybin, J., & Swann, J. (2007). Everyday Creativity in Language: Textuality, Contextuality, and Critique. *Applied Linguistics*, 28(4), 497-517.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. Consultado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Convocatoria para financiación de proyectos de formación docente en el marco de estrategias regionales de desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Consultado en:

- http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Programa nacional de inglés 2015-2025. Documento de Socialización. Consultado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Decreto 2450. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Resolución 02041. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf.
- Minsky, M. (2010). K-Lines: A Theory of Memory. *Cognitive Science*, 4(2), 117-133.
- Nation, P. (1989). Improving Speaking Fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1993). Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising their Drafts? *TESOL Quarterly*, 27(1), 135-142.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, R. D. (1994). *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, R. D., & Torrance, N. (eds.). (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paulus, P., & Nijstad, B. (eds.). (2003). *Group Creativity: Innovation through Collaboration*. Cary, NC: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and Thought. En J. Kroll. & A. De Groot. (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 433- 453). Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages. Bilingual Education & Bilingualism*. Ontario: Multilingual Matters.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp. 75-125). Buenos Aires: Amorrortu.
- Perdomo, M., & Vergara, A. (2009). Enhancing Self-Access in English Reading Comprehension Among Visually Impaired Students. *Lenguaje*, 37(2), 393-414.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pica, T. (1987). Second-language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied linguistics*, 8(1), 3-21.
- Pierce, G. (2015). Rubric Development for Assessment. Office of the Provost. Consultado en: <https://www.bu.edu/provost/files/2015/03/2.26.15-CEIT-Assessment-Rubric-Development-PowerPoint.pdf>
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (eds.). (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
- Rinaudo, M., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29.
- Robinson, K. (2011). *Out of our Minds: Learning to Be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Documentos lingüísticos y Literarios*, 15, 11-12.
- Romero, M., & Vergara, A. (2014). Ambientes virtuales de aprendizaje y metacognición: un estudio bibliométrico en el contexto latinoamericano. *Revista Papeles*, 6(11), 72-86.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Cartagena: Banco de la República.
- Sawyer, K. (2003). Group Creativity: Musical Performance and Collaboration. *Psychology of Music*, 34, 148-165.
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Cambridge, MA: Perseus/Basic Books.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Schumm, J. S. (ed.). (2006). *Reading Assessment and Instruction for All Learners*. New York: Guilford Press.
- Sharpless, M. (1999). *How to Write. Writing as a Creative Design*. London: Routledge.
- Silk, G., & Sunshine, M. (2002). Mental Holography: The Power of Imagery in Communication. *The Journal of the Imagination and Language Learning and Teaching*, 7, 50-55.
- Smith, C. (2013). Creative Writing as an Important Tool in Second Language Acquisition and Practice. *The Journal of Literature in Language teaching*, 2, 12-18.
- Smith, S., Ward, T. & Finke, R. (1997). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge: MIT Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and its Development. *Human development*, 34(1), 1-31.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative Writing: Product, Process, and Students' Reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Tasks Effects. En M. Bygate, P. Skeham, & M. Swain (eds), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning and Testing* (pp. 99-118). Harlow: Longman.
- Thagard, P. (2013). Artistic Genius and Creative Cognition. En D. K. Simonton (ed.), *Wiley-Blackwell Handbook of Genius* (pp. 120-138). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Torre, S. de la (2002). El error como estrategia didáctica. En Torre & Barrios (eds.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 211-228). Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la., & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (2010). *Políticas de la creatividad. Guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas*. Consultado en: <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/220384s.pdf>.

- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The Discourse of Collaborative Creative Writing: Peer Collaboration as a Context for Mutual Inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Vergara, A. (2010). *Caracterización de procesos cognitivos creativos grupales y su relación con el estilo cognitivo desde la dimensión DIC* (Tesis de maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá). Consultado en: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/801/1/edu69.pdf>.
- Verity, D. (2005). *Lifelong Learning: Proceedings of the 4th Annual JALT Pan-SIG Conference*. Consultado en: <https://jalt.org/pansig/2005/HTML/Verity.htm>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weisberg, R. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Weisberg, R., & Reeves, L. (2013). *Cognition: From Memory to Creativity*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (pp. 57-72). Madrid: Visor-Aprendizaje / MEC.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2009). *The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn* (Second edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What Role for Collaboration in Writing and Writing Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.
- Williams, J. (2001). Learner-generated Attention to Form. En R. Ellis (ed.), *Form-focused Instruction and Second Language Learning* (pp. 303-346). Malden: Blackwell.