

Una Aproximación Didáctica al Trabajo de Investigación

María Jesús Vera Cazorla
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Although University students are asked to do many research papers during their studies, many of them do not understand what a research paper really is. The present work aims at outlining the major features of this type of writing, focusing on the main difficulties that students find and at describing students' most frequent errors and mistakes with regards to this type of writing.

1. Introducción

Buena parte del esfuerzo que realizan nuestros alumnos universitarios de Filología Inglesa se concentra en la elaboración de determinados trabajos académicos o de investigación que los profesores tanto de Literatura, Lingüística como Estudios Culturales incluyen entre los requisitos para aprobar su asignatura. Sin embargo, y a pesar del hecho de que muchos docentes plantean ese trabajo como un punto clave para la evaluación de su asignatura, parece recaer en el profesor de Lengua la obligación de explicar en qué consiste un trabajo de investigación, sus características y elementos principales, sus convenciones, sus objetivos... para que posteriormente el alumno realice el suyo propio. De esta forma, la enseñanza de una de las herramientas de discurso básicas de la comunidad universitaria termina siendo un contenido más en un programa que generalmente ya está saturado.

Por otra parte, con frecuencia comprobamos cómo muchos alumnos, especialmente del Primer Ciclo de Filología Inglesa pero también los del Tercer Ciclo que cursan sus estudios de Doctorado, no logran comprender lo que se les está exigiendo y consideran ese trabajo de investigación un ejercicio más, del estilo de los que se les

mandaba cuando cursaban la enseñanza secundaria. De ahí que por lo general se limiten a hacer una recopilación de datos sobre un tema, sin aportación personal o crítica alguna. Además de no entender en qué consiste este tipo de trabajo, la mayor parte de los alumnos suelen desconocer las herramientas formales a las que se deben atener, tanto con respecto a la configuración del trabajo como a la hora de expresar la bibliografía, las notas a pie de página o al final del trabajo, etc. Por otra parte, la búsqueda de datos en las distintas fuentes y las diferentes formas de recopilarlos y citarlos es otro punto clave al abordar este tema. Además de todo esto, una de las dificultades más importantes para los alumnos parece estar, en nuestra opinión, directamente relacionada con su falta de madurez y con las escasas oportunidades que han tenido para desarrollar una mentalidad crítica.

Este artículo pretende servir de reflexión sobre algunas de las técnicas didácticas más novedosas que pueden emplearse en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de los pormenores del trabajo de investigación. Esbozaremos también los principales errores que suelen cometer los alumnos en este tipo de trabajo y, por último, plantearemos algunas estrategias para el futuro a la vista de los estudios que sobre este tema se han publicado recientemente.

2. Enfoques metodológicos

Desde un punto de vista metodológico, al abordar la enseñanza del trabajo de investigación, la primera decisión que el profesor debe tomar es la de elegir entre un enfoque dirigido hacia lo que se denomina el producto (*product approach*), o hacia el proceso de producción (*process approach*). En *English for Academic Purposes*, R.R. Jordan explica cada uno de estos dos enfoques en los siguientes términos:

In the product approach, a model is provided and various exercises undertaken to draw attention to its important features. Students are then required to produce a similar or parallel text (1997:165).

This approach (process approach) emphasises the composing processes which writers utilise, and thus puts meaning to the fore rather than the form. The approach accords with the principles of learner-centredness, encouraging individuals to take more responsibility for their own learning. By means of discussion, tasks, drafting, feedback, revisions and informed choices, students can make clearer decisions about the direction of their writing (1997:168).

En el primer enfoque, el profesor puede presentar algunos modelos de trabajos de investigación, analizando las partes de las que constan y subrayando los tiempos verbales y los denominados *hed-ges* (recursos lingüísticos utilizados por el autor del trabajo para atenuar en cierto modo la expresión de los resultados personales conseguidos). Todo ello resulta altamente provechoso para los alumnos y les ayuda a reflexionar sobre la naturaleza del trabajo de investigación.

Tras estudiar los procesos de composición que los estudiantes utilizan y prefieren al escribir disertaciones o trabajos de investigación, Shaw recomienda encarecidamente la lectura:

...appropriate reading can serve as a model for appropriate style; awareness-raising can be helped by critical imitation of models and the collection of subject-specific lists of words and phrases; all this helps 'learners to assimilate the conventions of the genre and the register of their subject' (citado por Jordan, 1997:168).

Por otra parte, los alumnos necesitan ser guiados por el profesor en todas las etapas del proceso creativo, realizando ejercicios concretos que les enseñen a resumir, a parafrasear, a citar, a escribir una bibliografía, etc. Según H. Douglas Brown (1994:320-1), los enfoques orientados hacia el proceso de escritura cumplen con la mayoría de los siguientes objetivos:

- (a) focus on the **process**¹ of writing that leads to the final written product;

- (b) help student writers to understand their own composing process;
- (c) help them to build repertoires of strategies for prewriting, drafting, and rewriting;
- (d) give students time to write and rewrite;
- (e) place central importance on the process of revision;
- (f) let students discover what they want to say as they write;
- (g) give students feedback throughout the composing process (not just on the final product) to consider as they attempt to bring their expression closer and closer to intention;
- (h) encourage feedback both from the instructor and peers;
- (i) include individual conferences between teacher and student during the process of composition.

Independientemente del enfoque escogido, es útil implicar al alumno en actividades iniciales que aumenten su conciencia sobre lo que significa un trabajo de investigación (Jordan, 1997:177; Waters and Waters, 1995:91). Y aunque existen cuestionarios² ya elaborados, es interesante que el profesor los adapte o bien cree el suyo propio atendiendo a su experiencia. En estos cuestionarios iniciales, el profesor pide al alumno que explique lo que entiende por trabajo de investigación, que señale la mayor o menor importancia de determinadas herramientas, que analice sus dificultades y necesidades propias, etc.

En esta aproximación nuestra al trabajo de investigación, no cabe mencionar todos los contenidos que hay que tratar, ni las distintas etapas en la elaboración de un trabajo de investigación, ni los recursos lingüísticos entre otros muchos puntos. Hay libros (Hall, 1982; Matthews, Spratt y Dangerfield, 1985; O'Donnell y Paiva, 1986; Brookes y Grundy, 1990; Jordan, 1990; Clanchy y Ballard, 1992; Donahue Latulippe, 1992; Trzeciak y Mackay, 1994; White y

¹ Negrita en el original.

² Ver ApTndice, donde reproducimos un modelo de cuestionario que nos parece muy completo y que hemos tomado de White y McGovern.

McGovern, 1994; Evans, 1997) muy valiosos con todo tipo de ejercicios para practicar aspectos como el uso de la voz pasiva o las frases impersonales en la redacción, la documentación o la toma de notas... Sin embargo, hay dos puntos que no suelen aparecer en esos libros sobre este tipo de trabajos, por lo que sí me gustaría destacarlos aquí: uno es el de la taxonomía de los *hedges* que propone F. Salanger-Meyer (1994:149-170) en su artículo «Hedges and textual communicative function in medical English written discourse»; y el otro serían las páginas que M.E. Díaz Sánchez y A. Márquez Pérez (2001:29-35 y 65-74) dedican al uso de Internet.

A pesar de la importancia que tiene el saber utilizar un lenguaje que sea claro y preciso, pero que a la vez no sea ni radical ni tajante, los libros sobre escritura académica no suelen incluir el estudio de los *hedges*. Por lo tanto, la taxonomía de F. Salanger-Meyer resulta de una gran ayuda. Esta taxonomía clasifica los recursos lingüísticos en:

1. **Escudos.** Todos los verbos modales que expresan posibilidad, los verbos *seem* y *appear* o los adverbios de probabilidad pertenecen a este grupo.

2. **Aproximadores,** como los adverbios que expresan imprecisión.

3. **Las expresiones de la duda personal y del compromiso directo del autor,** como *to my knowledge, I believe...*

4. **Intensificadores con carga emocional,** como *extremely, surprisingly...*

5. **Recursos compuestos,** como *it would seem somewhat unlikely that...*

En cuanto a los recursos que brinda Internet, M.E. Díaz Sánchez y A. Márquez Pérez dedican los capítulos cuarto y octavo de *A Manual for Writing Research Papers* a esta nueva tecnología. La búsqueda

de datos con direcciones concretas que los alumnos pueden utilizar, la evaluación de esos datos obtenidos gracias a la red y la forma de registrar el material electrónico en la bibliografía son los temas que tratan estos capítulos. De especial interés resultan los cuatro principios básicos de *autoría, actualidad, exactitud y posibilidad de ser verificados* que proponen para evaluar los datos que se obtienen de Internet. Cada vez más, se utiliza Internet para conseguir información sobre un tema determinado de forma rápida y sencilla pero, tal como explican las autoras, hay que analizar la procedencia de toda esa información obtenida para poder aprovechar este instrumento. Estos dos capítulos se completan con un apéndice (2001:79-81), donde se puede encontrar un listado de direcciones útiles para hallar información en la red.

3. Algunos puntos problemáticos

También habría que hablar de los tipos de errores que se suelen cometer al escribir esta clase de trabajos. Los alumnos que realizan un trabajo de investigación suelen preocuparse de la elección del tema, de la búsqueda de datos, de la expresión de sus ideas y argumentos, de la claridad de los mismos... Inmersos en el tema y en la complejidad de sus ideas, parecen olvidarse de los aspectos más formales tanto en lo que respecta a la gramática como a la edición. En líneas generales, los errores más frecuentes que tienden a cometer los alumnos pueden ser clasificados en cuatro grandes grupos: gramaticales, de registro y vocabulario, de contenido y razonamiento, y de edición y presentación.

I. Errores gramaticales

Cada alumno debería siempre llevar un registro de sus problemas gramaticales más frecuentes y prestar una especial atención a esos puntos antes de entregar cualquier trabajo. Independientemente

del control particular que cada persona lleve de su propia evolución, hay una serie de errores gramaticales que resultan muy frecuentes y entre los que se encuentran los siguientes³:

a. La falta de sujeto o la mala colocación del mismo en la oración. Según Arnaudet y Barrett (1984:126), la ausencia de sujeto es un error muy común entre los hablantes de lenguas románicas, principalmente si ese sujeto es la partícula «it»:

* *In our society, is difficult to find a family who do not have a car.*

* *However, is strange for a member of the family not to have a driving licence.*

* *She loves her job because there works her lover.*

b. La colocación del pronombre relativo lejos de su antecedente:

* *Mary Louise Pratt has written many books on travel writing who studied the life of Mary Kingsley.*

* *He won five medals for the USA at the Olympic Games, which will be part of the history of swimming who John Weissmuller was.*

c. La falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.

* *A great number of definitions of this concept has been studied...*

d. La ausencia de la oración principal.

* *Although this group of people say that immigrants are overpopulating the Canary Islands, that the islands are already very small for so many people.*

e. Los errores morfológicos, especialmente la confusión entre adjetivo y adverbio, son corrientes y, aunque no impiden la comunicación del mensaje, deberían evitarse.

³ Los ejemplos están tomados de los diversos trabajos de investigación realizados por nuestros alumnos de Filología Inglesa de la ULPGC.

* *She feels social inferior to the Ingrams...*

* *He is not very happy with the life he leads and feels sadness...*

f. El mal uso de los conectores y otras partículas. Muchos alumnos traducen las conjunciones a su lengua materna, sin percatarse de que su uso no es el mismo en ambos idiomas.

* *He has had many problems with trainers, in order to he always says what he thinks about anyone.*

* *Behind her physical appearance she is a friendly person.*

Este tipo de errores debe ser corregido; pero, y principalmente en las etapas iniciales del proceso de escritura, la ayuda guiada del profesor debe concentrarse más en el contenido del trabajo y en las ideas expresadas que en el nivel superficial. En «The need to teach rewriting», N.A. Chenoweth asegura:

To stop here and correct only the grammatical mistakes would be to ignore the more fundamental problems of content and depth. If only the grammatical mistakes were corrected, the learner would most likely assume that grammatical accuracy and not content is the most important aspect of writing. Not only is this attitude likely to produce dull papers, it also leads to the kind of underdeveloped writing strategies that unskilled writers have (1987:26).

II. Errores de registro y vocabulario

A los errores gramaticales hay que añadir los relacionados con el registro y el uso de un vocabulario apropiado. Este tipo de errores resta solidez científica al texto, a la vez que le añade un tono un poco infantil al escrito. Los errores de este tipo más frecuentes son:

a. La adopción de un estilo informal con el uso de contracciones, *phrasal verbs* o expresiones coloquiales (*something like that, and what can I say about Jane Eyre?*). En un epígrafe dedicado a la adecuación del vocabulario, R.R. Jordan afirma:

Not only do students need to distinguish between a formal, or academic, style and an informal one, but they also have to understand differences between what is acceptable in spoken language and what is appropriate in writing. Appropriacy may be difficult to transfer from one culture to another: it takes time and experience to develop (1997:243-4).

b. El uso de ejemplos personales:

* *Everybody wants to have a car, even my uncle bought one two years ago.*

c. El uso de vocabulario malintencionado (*dictator-head of state, forthright-blunt, thrifty-stingy, slim-skinny, vendor-trafficker, partiality-bias, uncommon-eccentric*).

d. Las expresiones emotivas (*That's stupid, She is absolutely wrong, What he implies is very silly*). En este punto coincidimos con L. Donahue Latulippe (1992:160), quien asegura «Appeals to emotion that are too obvious tend to have a negative, rather than a positive effect».

e. El lenguaje vago e impreciso (*thing, everybody, nobody, underdeveloped nations*).

III. Errores de razonamiento

En tercer lugar, habría que mencionar los errores directamente relacionados con el contenido del trabajo y la manera en que el autor presenta su argumentación. En *Writing as a Personal Product*, L. Donahue Latulippe (1992:160-1) afirma:

The first step to improve your ability to present a logical argument is to learn to distinguish the logical arguments of others from the illogical ones. You must be able to tell the difference between reasonable proof and inadequate proof, so that you will use only the reasonable proof to support your arguments.

There are several common errors in reasoning (fallacies) that people make when they present arguments. By being aware of these fallacies and checking

your arguments carefully, you should be able to avoid making errors that will cause your readers to distrust your arguments.

Entre los errores de argumentación y razonamiento que nos encontramos con mayor frecuencia, cabría nombrar:

a. Las generalizaciones («working as a governess is not a great job or a great occupation», «the best thing that women at that time could do was getting married», «democratic presidents all want to have more power»).

b. Generalizar a partir de un hecho particular y sacar conclusiones únicamente porque el autor del trabajo ha constatado que se ha producido ese hecho alguna vez.

c. Falsos razonamientos por los que el alumno, en vez de aportar nuevos datos y pruebas que favorezcan su argumentación, repite la misma idea con otras palabras. Según L. Donahue Latulippe (1992:166), el llamado «circular reasoning» es uno de los errores de razonamiento más frecuentes:

A person using circular reasoning repeats the same thing in different words rather than giving effective proof for a conclusion.

d. Falsos argumentos, clichés, verdades absolutas por los que una opinión es verdadera porque sí, sólo porque todo el mundo, la sociedad... siempre lo han creído así.

e. Una tendencia por la que las fuentes secundarias parecen controlar el texto más que ser un apoyo de las ideas del autor⁴.

f. El plagio consciente de ideas o expresiones. R.R. Jordan (1997:100) comenta que en muchos países, especialmente de Asia, existe un respeto tal por la palabra escrita y por las autoridades que es normal que los alumnos citen libros sin sentir la necesidad de

⁴ Para más información sobre este tema, ver Campbell. 1990. «Writing with others' words: using background reading text in academic compositions».

reconocer las fuentes. Debido a ese respeto, es inaceptable criticar los trabajos publicados y, consecuentemente, los alumnos presentan extractos de libros o artículos sin sentido crítico alguno. En nuestro contexto universitario, muchos alumnos de la ULPGC no son conscientes de que tienen que indicar las fuentes. A este respecto, en *Approaches to Academic Reading and Writing*, Arnaudet and Barrett advierten al alumno

It is important for you to be aware that any time you use the words of another writer, *you must give credit to that writer by citing the work from which you have taken material* (either by formal or informal citation techniques). In addition, whenever you use even the *ideas* of another writer or even paraphrase those ideas, you must give credit to that writer. Those who do not credit their sources properly are guilty of the serious academic crime of *plagiarism*- that is, stealing the ideas, words, or research of someone else and representing them as their own. In many universities, students who are found guilty of committing plagiarism can be dismissed from the university (1984:102).

IV. Errores de edición y presentación

Un cuarto grupo de errores se debe al desconocimiento por parte del alumnado de las convenciones de edición y presentación más elementales. Fácilmente corregibles, especialmente con la práctica constante, en este grupo se encuentran:

a. El uso erróneo de las notas a pie de página o al final del trabajo, como por ejemplo, poner el autor y el título del artículo citado en una nota a pie de página. Sobre este asunto, M.E. Díaz Sánchez y A. Márquez Pérez afirman:

... the MLA style in the 5th edition prefers the use of parenthetical references to footnotes or end- notes for information on the cite. Now, the function of content notes has been reduced to the incorporation of ideas which, although clearly related to the theme being developed, break with the current flow of discourse. In this sense we can mention, among other, notes that explain some idea in the text which may be unknown to the reader, those that

add bibliographic data on the subject to be consulted if extra information is needed, and in general those concepts which are relevant but bring about a change in the line of thought present in your text (2001:63).

b. La incoherencia en la expresión de la bibliografía cuando, por ejemplo, la fecha de publicación de un libro se pone unas veces antes del título y otras al final.

c. El registro de las fuentes de Internet utilizadas sin poner la fecha en que se tomaron esos datos, un punto importante si se tiene en cuenta la rápida caducidad de muchas de esas fuentes.

d. La mención de autores que posteriormente no aparecen en la bibliografía, ya sea porque han tomado la cita de otro autor y no lo han especificado, ya porque se trate de un artículo citado en una monografía o en actas y sólo mencionen al editor del trabajo y no a los autores de los artículos utilizados.

4. Algunas propuestas

Por último, en lo que respecta a estrategias futuras o planes de acción para facilitar el aprendizaje y la práctica de este tipo de trabajos, sería muy interesante probar nuevas formas de corrección que involucren más a los alumnos y los conciencie de sus errores que es, en definitiva, el objetivo final de la corrección por parte del profesor.

La primera propuesta es la *autoevaluación guiada*⁵, un instrumento muy útil que permite al alumno pedir ayuda y consultar dudas al profesor a través de un código concertado, para que posteriormente sea él mismo el que solucione sus fallos y mejore su escrito. R.R. Jordan (1997:174) copia el código de autocorrección de White y Arndt, aunque cada profesor debería utilizar el código que mejor se adapte a sus intereses y necesidades:

⁵ Ver Lynch, 1988; Segedy, 1989; Mangelsdorf, 1992.

- R** Please reply to content.
CM Please correct mistakes.
IM Please indicate (but don't correct) mistakes.
IMAC Indicate mistakes and add category (e.g. V for verb error, T for tense, etc.).
WUO Comment on words underlined only. (In this case, the student may be trying something out and may not be sure whether it is acceptable, appropriate or correct. The underlining of words or sections concerned encourages students to experiment and show that they are doing so.)

En segundo lugar, la *peer correction*, o corrección de estos trabajos por uno o varios compañeros bajo la supervisión del profesor⁶, es un ejercicio muy beneficioso y motivador. En nuestro caso particular, este tipo de corrección ya ha sido recomendado a los alumnos con anterioridad. Aunque no ha tenido un seguimiento muy concreto, lo que sí parece evidente es que la corrección por un compañero favorece la comunicación y el intercambio de ideas entre alumnos, facilita la creación un ambiente de compañerismo, promueve una dinámica más activa en el aula y ahorra al profesor un tiempo valioso -especialmente si la clase es muy numerosa- en la corrección de errores nimios. Por otra parte, el alumno-corrector tiene la posibilidad de reflexionar sobre la lengua y sobre sus propios errores. En «Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think?», K. Mangelsdorf opina:

Peer reviews, by making the audience real, enabled the students to understand the responses their audience would make, and the problems their audience would have, as they read the essay (1992:279).

⁶ Para obtener información más detallada al respecto ver Segedy, 1989; Mangelsdorf, 1992.

Ahora bien, el profesor debe ser muy sensible al ambiente de cada grupo y prestar especial atención a la elección de las parejas o grupos de corrección. Según Mendoca and Johnson

It is not always necessary (or perhaps desirable) for students actually to correct each other's writing. However, the opportunity to talk about their essays and discuss ideas with their peers gives valuable feedback as well as developing a sense of audience (citado por Jordan, 1997:176).

Finalmente, al evaluar estos trabajos, conviene además que se reconozcan los aciertos y los puntos positivos de la tarea realizada. Cohen and Cavalcanti afirman que

...a balance between pointing out errors and praising what is correct may be the best means of encouraging improvements in writing. In their research studies they noted that 'students —especially the weak ones— are quite anxious to receive at least some feedback as to what they are doing right' (citado por Jordan, 1997:176).

Este reconocimiento debería hacerse tanto por parte del profesor como de los compañeros que han leído el trabajo, pudiéndose crear un código de elogios parecido al de errores donde al alumno le alaben sus buenas ideas, la coherencia y claridad de las mismas, etc. Otra forma de llevar a cabo esta evaluación positiva sería pedir tanto a los alumnos como al profesor que escriban al menos tres cosas buenas del trabajo. Esta tarea de buscar aciertos es otra forma más de que el alumno-corrector recapacite sobre el escrito.

5. Conclusiones

En definitiva, el trabajo de investigación no debería ser un contenido más de la programación de la asignatura de Lengua Inglesa, sino un valioso instrumento con el que materializar el esfuerzo investigador de los estudiantes universitarios. En su enseñanza, el enfo-

que metodológico empleado por el profesor en el aula debe incluir tanto ejercicios propios de un enfoque orientado hacia el producto, como actividades características de un enfoque orientado hacia el proceso de escritura. Conviene prestar atención y concienciar a los alumnos acerca de todos los tipos de errores más frecuentes por igual, es decir, no sólo los gramaticales, sino también los de registro y vocabulario, de contenido y razonamiento y, por último, de edición y presentación. Finalmente, como propuestas o planes de acción para el futuro, sin que por ello se deba prescindir del asesoramiento y la evaluación del profesor, considero muy interesante potenciar tanto la autocorrección como la corrección entre compañeros.

OBRAS CITADAS

- Arnaudet, M.L. y M.E. Barrett.** 1984. *Approaches to Academic Reading and Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Brookes, A. y P. Grundy.** 1990. *Writing for Study Purposes*. Cambridge, GB: CUP.
- Brown, H.D.** 1994. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chenoweth, N.A.** 1987. «The need to teach rewriting» *ELT Journal* 41, 1: 25-29.
- Clanchy, J. y B. Ballard.** 1992. *How to Write Essays*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Díaz Sánchez, M.E. y A. Márquez Pérez.** 2001. *A Manual for Writing Research Papers*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Evans, V.** 1997. *Successful Writing*. Swansea, GB: Express Publishing.
- Hall, D.** 1982 (1973). *Writing Well*. Boston: Little, Brown and Company.
- Jordan, R.R.** 1990 (1980). *Academic Writing Course*. London and Glasgow: Collins ELT.
- Jordan, R.R.** 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge, GB: CUP.
- Latulippe, L.D.** 1992. *Writing as a Personal Product*. Englewood Cliffs, NJ: Regents-Prentice Hall.
- Lynch, T.** 1988. «Peer Evaluation in Practice» *ELT* 131: 119-125.

- Mangelsdorf, K.** 1992. «Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think?» *ELT Journal* 46, 3: 274-284.
- Matthews, A., M. Spratt y L. Dangerfield.** 1985. *At the Chalkface*. London: Edward Arnold.
- O'Donnell, T.D. y J.L. Paiva.** 1986. *Independent Writing*. Boston: Little, Brown and Company.
- Salager-Meyer, F.** 1994. «Hedges and textual communicative function in medical English written discourse». *English for Specific Purposes*, 13: 149-170.
- Segydy, M.** 1989. «Teaching Writing in the Classroom» *Anglo-American Studies* IX, 1: 37-44.
- Trzeciak, J. y S.E. Mackay.** 1994. *Study Skills for Academic Writing*. Hertfordshire, GB: Prentice Hall International English Language Teaching.
- White, R. y D. McGovern.** 1994. *Writing*. Hertfordshire, GB: Prentice Hall International English Language Teaching.

APÉNDICE

Academic writing: questionnaire

1. What is academic writing? (Please tick one or more.)
 - A mechanical exercise
 - Sets of grammatically correct sentences
 - The clear expression of ideas, knowledge and information
 - A form of self-expression
 - A way of thinking about academic problems
 - Other (please specify)
2. In order to write well academically, how important are the following? (Tick H for high importance, M for medium importance, L for low importance.)
 - Reading widely and frequently
 - Studying grammar
 - Studying vocabulary
 - Imitating other writers
 - Writing frequently
 - Inviting others to comment on your writing
 - Going back and thinking again about what you are writing

- Rewriting repeatedly until you are satisfied
 - 3. How important do you think the following are? (Tick H for high importance, M for medium importance, L for low importance.)
 - Grammatical correctness
 - Punctuation
 - Subject content
 - Spelling
 - Overall organisation
 - Vocabulary
 - Good ideas
 - 4. Should you always think of writing as communicating with another person? Why\Why not?
 - 5. When you write something important, do you write more than one draft? Yes\No
 - 6. What do you do or what do you concentrate on when you have to write something for someone else to read?
 - (a) Before you start writing
 - (b) While you are writing your first draft (this assumes that you write more than one draft)
 - (c) When you have finished your first draft
 - (d) Before you «publish» your final draft by giving or sending it to the intended reader
 - 7. What difficulties do you have with writing? What kind of writing do you have difficulties with?
 - 8. What do you do when you have difficulties? For example, do you put the writing aside and come back to it later, do you ask someone for help, do you refer to notes or other printed sources, do you refer to a text book?
 - 9. How does your usual approach to writing compare with the process approach (...)?
 - 10. What do you enjoy about writing?
- When you have finished the questionnaire, compare your answers with those of other people in your group. Combine the answers in one group version of the questionnaire. Do you find that you all have very similar views and experience? Or are your views and experience very different? Are there any general trends among the group?