

Tolentino Quiñones, H. (2025). Uso de aulas virtuales y su impacto en la producción escrita en un idioma extranjero. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen I)*. (pp. 155-177). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c447>



Capítulo 8

Uso de aulas virtuales y su impacto en la producción escrita en un idioma extranjero

Hermis Tolentino Quiñones

Resumen

El presente capítulo presenta un estudio sobre la influencia de las aulas virtuales en la producción de textos escritos en el idioma italiano de estudiantes de un instituto de lengua y cultura italiana en Lima, Perú. La investigación se realizó con estudiantes del nivel intermedio, quienes tienen la exigencia de obtener una certificación internacional de nivel B2 estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), para ello, se optó por un paradigma positivista con enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y bajo el diseño preexperimental. La recolección de los datos se llevó a cabo a través de una prueba estandarizada elaborada por el Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia. En el capítulo se describen los procesos de la implementación del aula virtual y el desarrollo de un taller de escritura el cual se llevó a cabo en la modalidad remota, asimismo, se describen los instrumentos que se emplearon como también los criterios de evaluación considerados en el pre y pos test. Por último, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales, los cuales fueron llevados a una discusión para identificar la eficacia o no de las aulas virtuales en la producción escrita en un idioma extranjero como es el italiano.

Palabras clave:

Lengua extranjera; Enseñanza de la escritura; Italiano; Educación a distancia; Taller.

Introducción

El mundo se encuentra en la era digital, donde es indispensable estar conectados virtualmente (Rodríguez y Chávez, 2020). Pues, la cantidad de *input* digital que reciben las personas hace que no sean agentes pasivos, ya que pueden interactuar manifestando sentimientos e ideas (Mendoza, 2020). Sin embargo, muchos viven en una sociedad bimodal, porque en la vida diaria están cyber-conectados, pero en las instituciones educativas muchas veces se veta el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Montaña, 2019).

Respecto a la escritura, habilidad que permite exteriorizar sentimientos, emociones y conocimientos, Calle (2018), manifestó que es un proceso complejo porque desarrolla las habilidades cognitivas básicas y superiores; por ello, los estudiantes presentan dificultades en la redacción. Incluso, en muchos casos se aprecia la carencia en la redacción porque se desconoce las estrategias y no se cuenta con un buen bagaje cultural, léxico, morfológico y semántico (Villar et al., 2018). Por ello, usar las aulas virtuales para incentivar la escritura es idóneo porque permite planificar el texto y desarrollar la textualización, hacer correcciones y compartir los escritos (Castillo, 2019); ya sea a través del *E-learning* o el *B-learning*, este último, como complemento a la presencialidad (Alarcón-Díaz y Alarcón-Díaz; 2018; Calderón, 2005).

En la enseñanza de un idioma extranjero, se parte del desarrollo de las cuatro habilidades básicas; sin embargo, en el Perú, estas habilidades han sido enseñadas por separado (Martínez-Salas, 2019); incluso, muchas veces no se considera a la lectura como elemento fundamental para desarrollar la escritura. Además, muchas universidades centran la enseñanza de idiomas en clases teóricas, dando prioridad a los aspectos gramaticales y restándole importancia a las habilidades comunicativas (Arce-Villalobos, et al., 2016). Pues, la falta de la comprensión y producción escrita son problemas acarreados desde la Educación Básica (Prado-Huarcaya y Escalante-López, 2020) con consecuencias en el futuro. Así pues, en tres universidades peruanas de Lima se encontró que los estudiantes tenían grandes problemas de comunicación, conllevando esto a la necesidad de llevar cursos por tutoría y refuerzo (García et al., 2019).

En un instituto de lengua y cultura italiana de Lima, la producción escrita de los estudiantes presenta ciertos vacíos. Esto podría ser por: 1) bajo nivel del bagaje léxico, morfosintáctico y cultural en italiano; 2) desconocimiento de estrategias para redactar y; 3) el enfoque adoptado condiciona a que se dé mayor énfasis a la comprensión y producción oral. Por ello, el objetivo general de la investigación fue determinar en qué medida el uso de las aulas virtuales influye en la producción escrita en el idioma italiano. Los objetivos específicos consistieron en determinar en qué medida el uso de las aulas virtuales influye en la ortografía, en la cohesión y

coherencia, en el vocabulario y en la competencia sociolingüística de la producción escrita en italiano.

Marco teórico

Una alternativa para mejorar la escritura podría ser, emplear y acondicionar las aulas virtuales para incentivar el trabajo activo y cooperativo, ya sea de forma sincrónica y/o asincrónica, considerando que, según Kuznetsova y Soomro (2019), los estudiantes hacen uso de la *Web*, principalmente para comparar el idioma y la cultura extranjera con la propia, y porque buscan canales que puedan simplificar e integrar el idioma de acuerdo con sus necesidades fuera de las aulas. Asimismo, Gurjar (2020), demostró que a través de los *social network* se pueden crear espacios para construir relaciones interpersonales e incentivar el trabajo colaborativo; pues, la cooperación en línea influencia en el resultado del aprendizaje (Sharma et al., 2020). Así lo demostraron Sánchez y Martínez (2018), al usar el *WhatsApp* en las clases digitales, encontrando una interacción fluida entre estudiantes–docentes.

Carmona et al. (2019), usaron el *B-Learning* para desarrollar las competencias socioculturales e interculturales; entre los beneficios encontraron que el estudiante desarrolla una autonomía en su aprendizaje ya que las plataformas virtuales se adaptaron a su aprendizaje. Asimismo, Esquicha (2018), tomó como variable el aprendizaje basado en tareas a través de entornos virtuales para la producción escrita en LE; encontró mayor comunicación y retroalimentación entre estudiantes y docentes. Montaner (2019), usó el *blog* para desarrollar la producción en LE considerando las dimensiones contenido, argumentación, gramática, vocabulario y ortografía. En el aspecto gramatical, halló una mejora significativa, pues se pasó de obtener 4,9 puntos a 7,4 sobre 10. Del mismo modo, Harris y Rawlinson (2020), al usar plataformas virtuales para incentivar y mejorar la escritura, encontraron que estas herramientas son útiles con niños, jóvenes y adultos, ya que existe interacción entre todos.

Ames (2019) investigó en el postgrado, y encontró diversas ventajas de las plataformas: aprendizaje cooperativo, alta motivación, metacognición, participación proactiva y actitud reflexiva sobre lo que se aprende. Asimismo, el uso de las TIC como herramienta innovativa permitió la inclusión de quienes tenían habilidades especiales, porque los objetivos y los mecanismos de su utilización son ajustables a las diversas necesidades (Vértiz-Osores et al., 2019). Incluso, es posible reemplazar las actividades de producción oral por la producción escrita a través del juego *online*, para controlar el filtro afectivo (Cinganotto, 2019).

Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018), en un estudio sobre la relación entre el aprendizaje cooperativo, las TIC y una LE; concluyeron sobre la influencia positiva

a nivel comunicativo y en la modalidad de trabajo; pues, en la producción escrita encontraron una mejora; pasándose de 4 a 8-9 puntos como promedio. Ferrer (2018), realizó preguntas semi estructuradas a docentes y estudiantes sobre la importancia del uso de las TIC; concluyó que la producción cooperativa de textos escritos influye en la eficacia de la escritura y en el desarrollo de la metacognición. Teng et al (2020) señalaron que la colaboración entre pares ayuda en la producción escrita porque es altamente motivante y porque se logra desarrollar los propios intereses educativos.

Kang (2020) demostró que la autocorrección del texto escrito a través de las aulas virtuales permite al estudiante identificar sus propias falencias en la parte léxica y que en un segundo momento (de mejora), se integran nuevos conocimientos para enriquecer el texto e incentivar la autonomía de aprendizaje, como hizo Firpo (2018), con estudiantes bilingües al validar las TIC como medio de autoformación.

En Perú, Castro (2017), en su investigación sobre el uso de las TIC de los estudiantes de educación en la especialidad de italiano, indicó que se usa la tecnología en la vida cotidiana, pero esto se reduce cuando se aprende un idioma. Asimismo, Barrera (2017), en una investigación cuasi experimental sobre el uso de Moodle con estudiantes del idioma italiano, indicó la existencia de un impacto significativo ($p = 0,001$); y la posibilidad de tener acceso permanente a los insumos educativos. Alva (2019), en un estudio sobre la comprensión lectora en italiano y el aprendizaje colaborativo en *E-learning* concluyó, que más de la mitad de los estudiantes mejoró la comprensión escrita. A su vez, Bedriñana (2018), en una investigación cuasi experimental propuso un taller de escritura usando imágenes como *inputs*; los resultados indicaron una mejora del 70% en el producto final: en la planificación del texto (83,3%), en la revisión (46,67%) y en la textualización (83,33%). Asimismo, Luperdi (2018), encontró mejora en la producción escrita al usar las TIC, teniendo una diferencia de la media de 2,96 superior al grupo de control y 4,07 puntos en el pre test.

Conceptualmente, en un principio se hablaba de plataformas virtuales, entendiéndose estas como aplicativos que permitían la transmisión de información; pero esta terminología evolucionó a aulas virtuales (Svensson, 2018). Es decir, espacios para aprender y enseñar; conformadas como una comunidad educativa para aprender, comunicar y compartir recursos, las cuales ayudan a generar conocimiento y a compartir información entre discentes y docentes (García, 2017). Pues, se pasó de simples repositorios; donde se almacenaban documentos y archivos que crean abismos emocionales y cognitivos, a ambientes de construcción de conocimientos y aspectos emocionales en sinergia entre toda la comunidad educativa (Morado y Ocampo, 2018). Por ello, Garcia y Jáuregui (2019), señalan que las aulas virtuales como evolución del *Learning Management*

System son ambientes de educación y aprendizaje distribuido que permiten la interacción de forma sincrónica y asincrónica.

La filosofía de las aulas virtuales concuerda con la del constructivismo, al considerar que todo proceso de aprendizaje es dinámico, donde los aprendices diseñan sus propios conocimientos y no son simples receptores. Pues, el saber es una construcción personal y activa, en consecuencia, se puede aprender de forma colaborativa considerando el contexto y la evaluación intrínseca (Pichiassi, 2009). Asimismo, existe un refuerzo de la gestión del tiempo; satisfacción de los diversos estilos de aprendizaje al presentar diversos contextos y se permite la interacción en línea a pesar del tiempo y del espacio (Zhang et al., 2020). Por ello, Area y Adell (2009), proponen cuatro características de las aulas virtuales: a) la dimensión informativa, se refiere a los recursos y a los materiales que se proporciona al estudiantado; b) la dimensión práxica o experiencial, son todas las actividades que se puedan realizar a nivel individual y de grupo para llevar a cabo el aprendizaje; c) la dimensión comunicativa, se refiere a todo acto de interacción entre estudiantes-docentes-estudiantes y; d) la dimensión tutorial y evaluativa, que corresponde al seguimiento que se da a los estudiantes, a las evaluaciones y a la retroalimentación.

Para Chomsky (1956), el lenguaje humano existe no para permitir la comunicación, sino para crear y expresar los pensamientos internos del individuo. Sin embargo, según Steven Pinker y Jackendof, la lengua también sirve para comunicar las necesidades y experiencias (Birchenall y Müller, 2014). En consecuencia, se puede decir que el lenguaje humano tiene ambas funciones: comunicar necesidades-experiencias y crear-expresar los pensamientos. En ese sentido, el estudiante de un idioma extranjero debe interactuar y comunicar con sus semejantes, porque, como se menciona en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), es un agente social que lleva a cabo una serie de actos en entornos específicos (Consejo de Europa, 2002), y para ello, es necesario el dominio de las habilidades de comprensión y producción (D'Annunzio, s.f.), que según Krashen (1983), son procesos que se dan en el cerebro de forma compleja y conjunta.

Para Cassany (1989), la expresión escrita es el uso correcto del código escrito y de las estrategias de redacción; es decir, es el apropiamiento de las reglas de la lengua a nivel ortográfico, morfosintáctico, etc., y al mismo tiempo, es el dominio de los mecanismos y componentes que permiten confeccionar un texto sobre las bases de la cohesión y la coherencia. Pues, la idea de código escrito, como una serie de conocimientos abstractos que tiene el ser humano de la lengua que se encuentra almacenada en el cerebro, fue explicada por Chomsky (1978), como un dispositivo mental capaz de crear cualquier tipo de frase, en cualquier idioma, a través de la combinación de sonidos y significados; tal dispositivo se denomina *Language Acquisition Device* (LAD), que consta de tres componentes: el sintáctico, encargado

de crear las cadenas y las estructuras lingüísticas; semántica y; fonológica, que descifra el significado de las cadenas y el sonido. Gutiérrez (2017) y Davies et al. (2020), sustentaron este postulado indicando que en el proceso de escritura el estudiante hace uso de la elaboración fonológica y del propio esquema ortográfico que ha adquirido.

La producción escrita está relacionada a la comprensión y expresión de textos inmediatos y momentáneos, también a la experiencia y a la percepción de los estudiantes (Huang et al., 2020). Por ello, el bagaje lingüístico, el conocimiento de otros idiomas y el dominio de otras habilidades lingüísticas contribuyen al desarrollo de esta habilidad (Keller et al., 2020), ya que, según Balboni (2002), la competencia comunicativa de los estudiantes de una lengua extranjera se encuentra en construcción (interlingua); y puede contener errores clasificables en tres grupos: a) globales, relacionados a la semántica, la cohesión y la coherencia; b) locales, relacionados a la ortográfica, la puntuación, el léxico, etc. y; c) aspectos gramaticales, referidos al uso de los verbos, las preposiciones, etc. (Zamora y Ramos, 2019).

Para desarrollar la producción escrita, es necesario desarrollar las habilidades de comprensión (Grapin y Llosa, 2020); y esto se logra presentando a los estudiantes *inputs* asertivos y significativos (Peng et al., 2020). Además, se debe considerar la competencia lingüística-pragmática y la competencia sociolingüística, que consiste en saber usar el idioma de acuerdo con la situación comunicativa (Freddi, 1993). Por ello, se debe considerar el esquema lineal, como característica de la escritura, que consiste en: a) la conceptualización, búsqueda de ideas; b) la proyección; transformación de las ideas en un diagrama y/o anotaciones y; c) la realización del texto, el inicio propiamente de la redacción (Balboni, 2002). Asimismo, siendo la escritura un proceso de mejora continua, el docente debe incentivar la hetero evaluación (James et al., 2020), porque esto permite mejorar el pensamiento crítico y la retroalimentación entre pares (García-Loro et al., 2020); *feedback* que debe ser conservado en línea para su fácil acceso desde cualquier dispositivo (Roman et al., 2020).

El *Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia* (CVCL), refiere que las competencias requeridas en la producción de textos escritos del nivel B2, consisten en escribir una composición de forma simple pero coherente; narrando experiencias; describiendo personas, objetos, paisajes, etc.; describiendo situaciones personales y del propio interés y punto de vista. Además, se debe tener la capacidad de escribir de acorde a la vida cotidiana para referir informaciones, noticias, consejos, opiniones, hacer reclamos, definir programas, etc. También se debe producir mensajes y responder a anuncios para comprar, alquilar, etc. (CVCL, 2017). Por ello, D'Annunzio (s.f.) indica que es necesario desarrollar diversos tipos de escritura: *la descripción*, que requiere un elevado uso del léxico y de la noción espacial; *el reporte de eventos*, que

incita a poner atención al uso de los verbos y la estructura temporal; *la narración*, además de requerir una mayor atención en los verbos, también ejercita el uso de los conectores y la relación entre la frase principal y secundaria y; *el texto regulativo*, que requiere un lenguaje técnico y especializado.

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma positivista, de enfoque cuantitativo, que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), permite probar hipótesis y medir objetivamente variables a través de instrumentos estadísticos. Fue de tipo aplicada, ya que se intervino en la problemática al intentar transformar una realidad/problemática para mejorarla y/o dar una solución (Sánchez y Reyes, 2015). El diseño fue preexperimental.

La población estuvo conformada por los estudiantes de un instituto de lengua y cultura italiana de Lima del nivel B1 y B2 de acuerdo con el MCER. La mayoría tiene como lengua madre el castellano y otros hablan inglés, francés, portugués, etc. La muestra fue un grupo de 16 estudiantes (siete del sexo masculino y nueve del sexo femenino). De estos, dos estudiantes de secundaria, 13 universitarios de pre y post grado que además trabajan, sólo uno estudiaba a tiempo completo. De lengua materna el castellano, 15 hablan inglés, y uno quechua. Cuatro tienen entre 16 y 20 años, diez entre 21 y 40, uno 49 y otro 52.

La muestra fue no probabilística e intencional que según McMillan y Schumacher (2005), consiste en seleccionar a los sujetos en función de las necesidades y de los objetivos de la investigación. Los criterios fueron: de inclusión, tener nivel mínimo B1 (QCER); de exclusión, tener el nivel B2 y padecer trastornos de lecto-escritura.

La técnica fue indirecta, que es aquella que no necesita de la interacción directa entre el investigador y la muestra (Sánchez y Reyes, 2015). El instrumento fue la prueba escrita CELI 3 del nivel B2 del CVCL, que consta de la prueba en sí, los indicadores y las escalas de competencias. Las dimensiones fueron cuatro: a) ortografía; b) cohesión; c) vocabulario y; d) la competencia sociolingüística. Para ello, se consideró cinco indicadores para la variable del vocabulario y la cohesión, para la ortografía cuatro y para la competencia sociolingüística seis; asignándose una puntuación mínima de cero puntos y un máximo de seis; sumando en total 20 puntos.

Para la validez del instrumento se consideró la de contenido, puesto que fue realizado en base a supuestos teóricos de la glotodidáctica por el CVCL; asimismo, fue testeado y aplicado en el 2017 en diferentes sedes del mundo. Respecto a la

confiabilidad, se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach (1863), que según Zumarán et al. (2017), sirve para medir la confiabilidad en una escala de Likert. La muestra piloto estuvo conformada por 20 estudiantes.

Para el análisis de datos se consideró la estadística descriptiva que según Sánchez y Reyes (2015), consiste en recoger los datos para presentarlos de forma resumida, y evidenciar el comportamiento de la variable dependiente. Para el análisis de las hipótesis se consideró la estadística inferencial (no paramétrica) para hallar la significatividad de los resultados y compararlos (Sánchez y Reyes, 2015). Siendo una investigación preexperimental con menos de 30 participantes, se usó la prueba de *Shapiro-Wilk* para la prueba de normalidad. En la estadística inferencial, para hallar las similitudes y diferencias de los resultados de las muestras, se usó la *t de student*.

Resultados

Resultados descriptivos

Tabla 1. Producción escrita en italiano

Niveles de Producción escrita	Grupo experimental (n=16)	
	Pretest	
	f	%
Desaprobado	4	25%
Aprobado	12	75%
	Posttest	
	f	%
Desaprobado	0	0%
Aprobado	16	100%

Fuente: elaboración propia

De la tabla uno, en la prueba escrita de italiano, en el pre test el 25% desaprobó y el 75% aprobó. En el post test el 100% aprobó. Entonces, el nivel de producción escrita mejoró después de la aplicación del taller *online Scrivere*.

Tabla 2. Dimensiones de la producción escrita en italiano

Dimensiones								
Nivel	Pres test							
	Ortografía		Cohesión y coherencia		Vocabulario		Competencia sociolingüística	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Desaprobado	9	56%	4	25%	3	19%	0	0%
Aprobado	7	44%	12	75%	13	81%	16	100%
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%
Post test								
Desaprobado	4	25%	16	100%	16	100%	16	100%
Aprobado	12	75%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	16	100%	16	100%	16	100%	16	100%

Fuente: elaboración propia

En la tabla dos se observa que en la dimensión ortografía, en el pre test, el 56% de estudiantes desaprobó y el 44% aprobó, mientras que, en el post test el 25% desaprobó y el 75% de aprobó.

En la dimensión cohesión y coherencia, en el pre test, el 25% de estudiantes desaprobó y el 75% aprobó; mientras que en el post test el 100% aprobó.

En la dimensión vocabulario, en el pre test, el 19% de estudiantes desaprobó y el 81% aprobó; mientras que en el post test el 0% de desaprobó y 100% aprobó.

En la dimensión competencia sociolingüística, en el pre y post test el 0% de estudiantes desaprobó y el 100% aprobó.

Resultados inferenciales

Tabla 3. Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk			
	Estadístico	Estadístico	gl	Sig.
Producción escrita pre	,095	,956	16	,594
Producción escrita post	,216	,895	16	,066
Ortografía	,207	,882	16	,051

Cohesión y coherencia	,207	,882	16	,051
Vocabulario	,287	,807	16	,063
Competencia sociolingüística	,244	,878	16	,086

Fuente: elaboración propia

En la tabla tres se observa que el valor de p es mayor a 0,05 en todos los casos, demostrando que la distribución de datos es normal. Por ello, en el análisis de las muestras relacionadas se utilizó la prueba de t de *student*.

Prueba de hipótesis general

Tabla 4. Prueba de hipótesis general de la producción escrita en italiano

Prueba de muestras emparejadas									
Media		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Producción escrita pre-Producción escrita post	-5,62500	3,51900	,87975	-7,50014	-3,74986	-6,394	15	,000

Fuente: elaboración propia

Los datos de la tabla cuatro permitieron verificar que el valor de significancia fue ,000; inferior a 0,05. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación. Es decir, las aulas virtuales influyeron significativamente en la producción escrita en italiano.

Prueba de hipótesis específicas

Ha: Las aulas virtuales influyen en la ortografía, en la cohesión y coherencia, en el vocabulario y en la competencia sociolingüística de la producción escrita en italiano.

Tabla 5. Prueba de hipótesis específicas

Prueba de muestras emparejadas										
Media		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)		
		Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia						
				Inferior	Superior					
Par 1	Ortografía – pre y pos	,31250	,60208	,15052	-,00833	,63333	2,076	15	,055	
Par 2	Cohesión y coherencia – pre y pos	-,81250	,75000	,18750	-1,21215	-,41285	-4,333	15	,001	
Par 3	Vocabulario – pre y pos	-1,00000	,63246	,15811	-1,33701	-,66299	-6,325	15	,000	
Par 4	Competencia sociolingüística – pre y pos	-,56250	,72744	,18186	-,95012	-,17488	-3,093	15	,007	

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión ortografía, el valor de significancia fue ,055; mayor a 0,05. Por lo tanto, las aulas virtuales no influyeron en la ortografía de la producción escrita.

En la cohesión y coherencia, el valor de significancia fue ,001; menor a 0,05. Por lo tanto, las aulas virtuales influyeron en la cohesión y coherencia de la producción escrita.

En el vocabulario, el valor de significancia fue ,000; mayor a 0,05. Por lo tanto, las aulas virtuales influyeron en el vocabulario de la producción escrita.

En la competencia sociolingüística, el valor de significancia (Sig.) fue ,007; menor a 0,05. Por lo tanto, las aulas virtuales influyeron en la competencia sociolingüística de la producción escrita.

Discusión

Para Cassany (1989), el proceso de producción de textos escritos es complejo; más aún si se hace en un idioma extranjero, el cual implica una mejora constante. Por

ello, esta investigación tuvo como objetivo comprender la influencia de las aulas virtuales en la producción escrita en italiano. Para ello, se tomó una prueba de entrada que dio como resultado 25% de estudiantes desaprobados y 75% aprobados. Después del taller *online Scrivere*, el pos test arrojó un 100% de aprobados. En consecuencia, el taller empleado, influyó sobre la producción de textos escritos en el idioma italiano. La media del pre test fue 25,5 mientras que la media del post test fue 31,13 puntos; incrementándose así de cinco puntos la media.

En la dimensión ortografía se halló que en el pre test el 56% desaprobó y el 44% aprobó, en contraste, en el post test se halló que el 25% desaprobó y el 75% aprobó. En referencia a la dimensión de la cohesión y coherencia, se encontraron cambios significativos, ya que de 25% de desaprobados y 75% de aprobados, se pasó al 100% de aprobados en el post test. En la dimensión vocabulario, de 19% desaprobados y 81% aprobados en el pre test se pasó al 100% de aprobados. En la dimensión sociolingüística, tanto en el pre como en el post test el 100% de los estudiantes aprobaron.

Los datos descriptivos coinciden con algunas investigaciones, pues, Montaner (2019) usó el *blog* para mejorar la producción escrita en las dimensiones ortografía, gramática, contenido, vocabulario y argumentación. Asimismo, Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018), utilizaron el aprendizaje cooperativo y las TIC en el aprendizaje de un idioma extranjero, lo que influyó positivamente en el nivel comunicativo. Tales investigaciones coinciden con las estrategias adoptadas en el taller *online Scrivere*, donde se desarrolló la escritura individual y también grupal, estrategia que permitió la confrontación y retroalimentación. Asimismo, el uso de diversos *inputs* y las actividades lúdicas usados en el taller permitieron minimizar el filtro afectivo de los estudiantes, tal como lo demostró Cinganotto (2019), al reemplazar las actividades orales *online* por las escritas.

Respecto a la hipótesis general: las aulas virtuales influyen en la producción escrita en italiano; el valor de significancia fue ,000; menor a 0,05; por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación; es decir, que las aulas virtuales influyeron en la producción escrita en italiano. En tal sentido, los hallazgos de Barrera (2017), coinciden en que el uso de plataformas mejora significativamente el aprendizaje del idioma italiano ya que los estudiantes tienen percepciones positivas (el valor $p = 0,001 < 0,05$) respecto a su uso y las ventajas que estas ofrecen. Del mismo modo, Romero (2018), en su investigación de tipo aplicada y de diseño cuasi experimental, indicó que la modalidad *E-learning* permite el desarrollo de la competencia comunicativa (en el pre test obtuvo en la U Mann-Whitney=386,500 y $p=0,304$; mientras que en el post test se obtuvo en la U-MannWhitney=247,500 y $p=0,001$). Asimismo, Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018), encontraron que sus estudiantes mejoraron la producción escrita después de usar las TIC, pues, de obtener cuatro puntos se pasó a obtener entre 8 y 9 puntos, sobre 10. Lo mismo

sucedió con Luperdi (2018), quien encontró mejora en la producción escrita después de usar las TIC, ya que la diferencia de la media fue de 2,96 superior al grupo de control.

En el taller *online Scrivere* se realizaron actividades de escritura individual y grupal. Estas estrategias se validaron en lo señalado por Teng et al. (2020), pues, la colaboración entre pares es altamente motivante y permite una mejora en la producción escrita. También se coincide con Ferrer (2018), quien concluyó que la producción cooperativa influye en la escritura y en el desarrollo de la metacognición; pues, la aceptación del uso de las TIC para desarrollar la comprensión y, sobre todo, la producción escrita de un idioma extranjero tiene una alta consideración (27,40% de los docentes lo usa frecuentemente) (Quintana, 2019). Sin embargo, no coincide con la investigación de Carrillo-García et al. (2018), donde los estudiantes manifestaron en un 31,8 % que las TIC no ayudan a mejorar la producción escrita. De esto se puede afirmar que aún hay resistencia por parte de los estudiantes sobre el uso de las TIC.

Respecto a la primera hipótesis específica: las aulas virtuales influyen en la ortografía de la producción escrita en italiano; se encontró que el valor de significancia fue ,055. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula: las aulas virtuales no influyeron significativamente en la ortografía de la producción escrita. En tal sentido, no se pudo coincidir con los descubrimientos por Montaner (2019), quien encontró una mejora significativa en el aspecto gramatical después de aplicar una intervención pedagógica. El investigador descubrió que los estudiantes pasaron de obtener 4,9 puntos en el pre test como media a 7,4 puntos en el post test sobre 10. Sin embargo, la investigación de Montaner se limitó a pedir a los estudiantes la elaboración de frases, mientras que en el taller *Scrivere* se elaboraron diversos tipos de textos. Asimismo, Firpo (2018) encontró en su investigación con estudiantes hispanófonos que los errores ortográficos más comunes son aquellos relacionados a las dobles consonantes, situación con la cual se coincide. Cassany (1989), respecto a la dimensión ortografía, indicó que se caracteriza porque implica el uso adecuado de la norma gramatical, el uso de las tildes, de los signos de puntuación, entre otros. En tal sentido, el rechazo de la hipótesis de investigación podría explicarse porque en un tiempo reducido no es posible mejorar los aspectos gramaticales.

En referencia a la segunda hipótesis específica: las aulas virtuales influyen en la cohesión y la coherencia de la producción escrita en italiano; se halló que el valor de significancia fue ,001. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación, que coincidieron con la investigación cuasi experimental de Bedriñana (2018), al encontrar mejora del 70% en el post test. Estas fueron en la planificación del texto 83,3%, la revisión 46,67% y la textualización 83,33%. Aspectos que se refieren a la coherencia y la cohesión, que significa el uso correcto de la morfología y de la sintaxis (Aguilar et al. 2016; Consejo de Europa, 2002; Cassany, 1989).

La coherencia y la cohesión para la redacción son elementos importantes que, según Balboni (2002), se logran a través de tres pasos: a) la conceptualización, búsqueda de ideas; b) la proyección, organizar ideas en un diagrama y/o anotaciones y; c) la realización del texto. Pues, son aspectos tomados en cuenta en el taller *online Scrivere*, ya que, cada lección tuvo las fases de *antes, durante y después* de la escritura. Se trabajó de forma individual, en parejas y en grupos, modalidad que dio resultados positivos, porque la comunicación y colaboración entre estudiantes y el docente fue constante.

Respecto a la tercera hipótesis específica: las aulas virtuales influyen en el vocabulario de la producción escrita en italiano, se encontró que el valor de significancia fue ,000. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica. En tal sentido, se coincidió con Kang (2020), quien demostró que, en la fase de autocorrección del texto, los estudiantes identifican los propios errores lexicales para mejorar la redacción. Del mismo modo, en el taller *online Scrivere* se pidió la revisión de la propia producción escrita, pero concentrándose en que el léxico correspondiese al tema, no fuese repetitivo y se usase sinónimos. Asimismo, se hizo comparaciones utilizando la lingüística contrastiva, identificando las palabras con significados específicos. Por ejemplo, en español se usa la palabra *tocar* casi indistintamente; *tocar algo, tocar con delicadeza, tocar un instrumento y tocar o llamar a la puerta*. En cambio, en italiano se dice, respectivamente: *toccare, sfiorare, suonare y bussare*.

Para Cassany (1989), el dominio del vocabulario se refiere al uso correcto de las palabras de acuerdo con el argumento; es decir, no basta con conocer las palabras, sino saber emplearlas de acuerdo con la situación comunicativa. Por ello, en el taller *online Scrivere* se desarrolló, por ejemplo, un tema relacionado a la contaminación y para ello, se pidió a los estudiantes responder de forma lúdica a una serie de preguntas (motivación), después vieron un video donde se usaba la terminología (globalidad), acto seguido se pidió hacer comentarios y resúmenes orales con un compañero (comprensión). Después, redactaron un texto respondiendo a un *input*, para la cual era necesario utilizar el léxico presentado al inicio. Es así como, la ampliación y fijación lexical se trabajó bajo un contexto real y no en una simple acumulación de lista de palabras.

En referencia a la cuarta hipótesis específica: las aulas virtuales influyen en la competencia sociolingüística de la producción escrita en italiano, el valor de significancia fue ,007. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis específica. Los resultados de esta investigación coincidieron con lo que Carmona et al. (2019), encontraron en su estudio, que el *B-Learning* permite desarrollar las competencias socioculturales e interculturales, porque los estudiantes reciben *inputs* variados; sobre todo audio y video.

Estos resultados coinciden con las ideas de Freddi (1993), que para comunicar idóneamente por escrito no basta con conocer las reglas de ortografía y sintaxis,

sino que es necesario una competencia sociolingüística que permita al estudiante usar el idioma en función de los objetivos comunicativos y del contexto. Para adquirir esta competencia, es importante que el estudiante relacione sus experiencias con las posibles percepciones del lector/interlocutor (Huang et al., 2020), es decir, es necesario que quien escribe anticipe o piense en un lector y la interpretación que dará al texto. Por tal motivo, en el taller *Online Scrivere*, entre las indicaciones para escribir se enumeraba una serie de características que debía tener el mensaje, el emisor, el receptor y el contexto.

Respecto a esta dimensión, Cassany (1989) y Aguilar et al. (2016), manifestaron que la competencia sociolingüística tiene que ver con respetar el contexto comunicativo y el tipo de texto que se requiere, para ello, es necesario tener un bagaje cultural amplio. Pues, por lo general, quienes mayor dominio tienen sobre esta competencia son los profesionales, puesto que la enciclopedia personal es más amplia. Sin embargo, también entra en juego la experiencia de vida; por ejemplo, una persona que ha viajado poco así sea una profesional, en comparación con un joven que ha recorrido el mundo, tendrá un menor conocimiento vivencial sobre lugares, costumbres, etc. Asimismo, el conocimiento previo de un idioma ayuda a desarrollar esta competencia; razón por la cual se explica que en el pre y post test el porcentaje de aprobados haya sido el 100%, porque la mayoría de los participantes en esta investigación fueron universitarios y profesionales.

De forma práctica, los escritos de los estudiantes se encuentran en un proceso de mejora y los errores pueden ser clasificados en tres grupos como lo proponen Zamora y Ramos (2019): a) globales: relacionados a la semántica, la cohesión y la coherencia; b) locales: relacionados a la ortográfica, la puntuación, el léxico, etc. y; c) aspectos gramaticales: referidos al uso de los verbos, las preposiciones, etc. Algunos de estos errores son: escriben **sempre vado al mare*, en vez de *vado sempre al mare*; escriben **conosco a Maria*, en vez de *conosco Maria*; escriben *il fine settimana ho viaggiato a Roma*, en vez de *il fine settimana sono andato/a a Roma*, escriben **ho andato, mi ho alzato*, en vez de *sono andato/a, mi sono alzato/a*; esto porque en italiano existen dos auxiliares en la construcción de los tiempos compuestos, mientras que en español solo uno. Para subsanar estos errores, es necesario comprender que, para poder desarrollar la producción escrita el estudiante debe poner en práctica las habilidades de comprensión y producción (Grapin y Llosa, 2020); también deben utilizar el bagaje lingüístico y cultural personal, y el conocimiento de otros idiomas (Keller et al., 2020). Asimismo, para mejorar la producción escrita es necesario mejorar la comprensión lectora, ya que así se puede proporcionar a los estudiantes herramientas y modelos de escritura, tal como lo hizo Alva (2019), en su investigación sobre la comprensión lectora usando el *E-learning* y la clase invertida.

El taller *online Scrivere* permitió desarrollar la producción escrita considerando el uso de las otras habilidades de comprensión y producción, razón

por la cual se trabajó con lecturas previas, diálogos, videos, etc. Estos materiales fueron presentados a través de un aula virtual cuya filosofía se apoya en el constructivismo, al considerar al aprendiz como un actor dinámico, por ende, el aprendizaje debería llevarse de forma colaborativa, considerando los contextos y la motivación intrínseca (Pichiassi, 2009). En tal sentido, se puede decir que el taller *online Scrivere* cumplió con la concepción de aulas virtuales como espacio interactivo de aprendizaje; pues, se incentivó la comunicación para expresar los sentimientos internos (Chomsky, 1956) y para comunicar las necesidades y experiencias (Birchenall y Müller, 2014) a través de la escritura.

Conclusiones

Primera: Las aulas virtuales influyeron en la producción escrita en italiano de los estudiantes de un instituto de lengua y cultura italiana de Lima ($p = ,000$). Por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación. Es decir, el taller *online Scrivere* fue funcional porque permitió una mejora en la producción escrita.

Segunda: Las aulas virtuales no influyeron en la ortografía de la producción escrita en italiano ($p = ,055$). Pues, los aspectos gramaticales no pueden ser recuperados ni enseñados en un periodo tan corto como fue el taller *online Scrivere*, sino que implica un proceso de reflexión más largo.

Tercera: Las aulas virtuales influyeron en la cohesión y coherencia de la producción escrita en italiano ($p = ,001$). Pues, en el taller *online Scrivere* se dio a los estudiantes ejemplos de textos y se les pidió elaborar esquemas de trabajo antes de la redacción, esto permitió tener resultados positivos.

Cuarta: Las aulas virtuales influyeron en el vocabulario de la producción escrita en italiano ($p = ,000$). Pues, en el taller *online Scrivere* se presentó el léxico en contextos significativos a través de *inputs* escritos, orales y visuales para una mayor comprensión y fijación del léxico.

Quinta: Las aulas virtuales influyeron en la competencia sociolingüística de la producción escrita en italiano ($p = ,007$). Pues, el conocimiento previo que los estudiantes tienen del mundo y de la cultura italiana es importante; por ello, en el taller *online Scrivere* se realizaron actividades principalmente con material auténtico, los cuales permitieron dar más información sobre el universo Italia y hacer comparaciones con la propia cultura y sobre la propia experiencia.

Referencias

- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400001>
- Alarcón-Díaz, H., y Alarcón-Díaz, M. (2018). E-learning y la gestión de los aprendizajes en estudiantes de 4to año de educación básica en Lima, Perú. *Investigación y Postgrado*, 33(2), 155-165.
- Alva Guerrero, M. del C. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de italiano I en una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Ames Ramello, P. (2019). Teaching with audiovisual and digital resources: an innovative experience in posgraduate education in Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 167-182. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9894>
- Arce-Villalobos, L., Toro-Huamanchuco, C., Melgarejo-Castillo, A. y Taype-Rondan, A. (2017). Enseñanza de idiomas en escuelas de medicina humana de Perú. *Revista de la facultad de medicina*, 65(4), 583-588.
- Area, M. y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales Manuel. *Tecnología Educativa. La Formación Del Profesorado En La Era de Internet*, 391–424.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Utet Università.
- Barrera Dávila, S. (2017). *El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de idiomas en los alumnos del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en el año 2014* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Bedriñana, M. (2018). *Taller descripción imágenes sobre producción de textos en inglés en estudiantes secundaria Huamanga 2018* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Birchenall, L., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417–442. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4985>
- Calderón Mora, R. (2005). Los fundamentos curriculares en la enseñanza del inglés a distancia: un acercamiento a partir de la teoría y de la reflexión de la práctica educativa. *Educación*, 29(2), 181-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029211>
- Calle Álcarez, G. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media 1. *Lenguaje*, 46(2), 334-361. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586>

- Carmona Herrera, M., Cruz Rosales, V., y García Martínez, L. (2019). Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended learning. *Revista Comunicación*, 28(1-2019), 16-30. <https://doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4442>
- Carrillo-García, M., Cascales-Martínez, A. y López-Valero, A. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 58(13), 1-18.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Castillo Hellmund, M. (2019). Una búsqueda de nuevas praxis en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación: Más allá del ba-be-bi-bo-bu digital. *Actualidades investigativas en educación*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35571>
- Castro Fernández, M. A. (2017). *El uso de las TIC y la comunicación oral en los estudiantes de la especialidad de italiano, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE, 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche. (2017). *Examen Celi. Descrizione dei livelli di competenza*. <https://acortar.link/a8lLOp>
- Chomsky, N. (1956). *Three models for the description of language*. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2. Cambridge University.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Cinganotto, L. (2019). Gamification e mondi virtuali per l'apprendimento delle lingue. *Formare. Open Journal per la formazione in rete*, 19(1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24770>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas*. Centro Virtual Cervantes.
- D'Annunzio, B. (s.f.). *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*. Università Ca'oscari.
- Davies, S., Bourke, L., y Harrison, N. (2020). Does audio-visual binding as an integrative function of working memory influence the early stages of learning to write? *Reading and Writing*, 33(4), 835-857. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09974-3>
- Esquicha Medina, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles a1 y a2 MCER, en la Educación Superior. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 61-78. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.04>
- Ferrer, V. (2018). Estrategias didácticas para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(2), 31-40. 10.34070/RIF.V6I2.106

- Firpo, E. (2018). Generazioni 2.0 e produzioni scritte. *Analisi di una ricerca-azione. EL.LE*, 7(3), 431-445. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/005>
- Freddi, G. (1993). *Glottodidattica: principi e tecniche*. Canadian Society for Italian Studies.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García, J., y Jáuregui, P. (2019). Educación a distancia y mundos virtuales. *Revista de Investigación Universidad Tecnológica de Pereira*, 1(2), 163-177. <https://doi.org/10.22517/25393812.22051>
- García-Loro, F., Martín, S., Ruipérez-Valiente, J., Sancristobal, E., y Castro, M. (2020). Reviewing and analyzing peer review Inter-Rater Reliability in a MOOC platform. *Computers and Education*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103894>
- García Ponce, I., Vecorena Sánchez, N., y Velasco Ordóñez, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Educación XXVIII*, 55, 80-102. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Grapin, S. y Llosa, L. (2020). Toward an integrative framework for understanding multimodal L2 writing in the content areas. *Journal of Second Language Writing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100711>
- Gurjar, N. (2020). Leveraging Social Networks for Authentic Learning in Distance Learning Teacher Education. *TechTrends*, 64(4), 666-677. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00510-7>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales de Psicología*, 33(1), 32-39. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.229611>
- Harris, D. y Rawlinson, F. (2020). Do 'virtual postcards' enhance blended learning? *Clinical Teacher*, 17, 503-507. <https://doi.org/10.1111/tct.13124>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Huang, H., Hwang, G., y Chang, C. (2020). Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1386-1405. <https://doi.org/10.1111/bjet.12893>
- James, N., Humez, A., y Laufenberg, P. (2020). Using Technology to Structure and Scaffold Real World Experiential Learning in Distance Education. *TechTrends*, 64(4), 636-645. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00515-2>
- Kang, E. (2020). Using model texts as a form of feedback in L2 writing. *System*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102196>

- Keller, S., Fleckenstein, J., Krüger, M., Köller, O. y Rupp, A. (2020). English writing skills of students in upper secondary education: Results from an empirical study in Switzerland and Germany. *Journal of Second Language Writing*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100700>
- Krashen, S. (1983). *The Natural Approach: languages Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Kuznetsova, N., y Soomro, K. (2019). Students' Out-of-class Web 2.0 Practices in Foreign Language Learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17020.18566>
- Luperdi Ríos, F. (2018). *Dominio del inglés y el uso de tics como estrategias de enseñanza en el aprendizaje del idioma inglés en universitarios* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo].
- Martínez-Salas, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204-213. <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L, Esp. 2020, 343-352.
- Montaner Villalba, S. (2019). Competencia en producción escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos. *Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular*, 25(2), 173-192. <https://orcid.org/0000-0002-2742-5338>
- Montaña Correa, D. (2019). Pacto Fáustico digital. Instrumentalización de las tecnologías digitales en la escuela. *Trabajo Social* 21(1), 145-16. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.70703>
- Morado, M. y Ocampo Hernández, S. (2018). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 43, 43-60. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457>
- Peng, J., Wang, C. y Lu, X. (2020). Effect of the linguistic complexity of the input text on alignment, writing fluency, and writing accuracy in the continuation task. *Language Teaching Research*, 24(3), 364-381. <https://doi.org/10.1177/1362168818783341>
- Pichiassi, M. (2009). *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Università per Stranieri di Perugia.
- Prado-Huarcaya, D. y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>

- Quintana Muñoz, J. (2019). *Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera* [Tesis de Maestría, Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14394>
- Rodriguez Ortiz, A., y Chávez Cibrián, E. (2020). Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia. *Sophia, colección de Filosofía de la educación*, 28(1), 117-137. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.04>
- Roman, T., Callison, M., Myers, R., y Berry, A. (2020). Facilitating Authentic Learning Experiences in Distance Education: Embedding Research-Based Practices into an Online Peer Feedback Tool. *TechTrends*, 64(4), 591-605. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00496-2>
- Romero Espinoza, A. (2018). *E-Learning en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes del IST El Buen Pastor, Los Olivos-2018* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/31371>
- Sánchez Ambriz, M. y Martínez Balboa, S. (2018). M-learning en el CELEX-ESIA Z. Estrategia educativa que incorpora el WhatsApp al E-learning para el desarrollo de la competencia oral y escrita del idioma inglés. *Hamut' Ay*, 5(1), 66-83. <https://doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1521>
- Sánchez Carlessi, H., y Reyes Meza, C. (2015). *Metodología de la investigación científica*. Business Support Aneth.
- Sharma, K., Giannakos, M. y Dillenbourg, P. (2020). Eye-tracking and artificial intelligence to enhance motivation and learning. *Smart Learning Environments*, 7(13). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00122-x>
- Svensson, V. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), 156-185. <https://doi.org/10.33255/2956/329>
- Teng, L., Yuan, R., y Sun, P. (2020). A mixed-methods approach to investigating motivational regulation strategies and writing proficiency in English as a foreign language contexts. *System*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102182>
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861-882. <https://acortar.link/Cj5xR8>
- Vértiz-Osores, R., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M., Vértiz-Osores, J. y Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 146-164. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>

- Villar, E., Fuerte, A. Vertiz, J. Suárez, E., y Arévalo J. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones* 6(2), 607-629. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>
- Zamora, D., y Ramos Acosta, L. (2019). Errors and students' insights on L2 writing: analysis of A1 English adult learners. *Lenguaje*, 47(2), 409-426. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.7709>
- Zhang, H., Huang, T., Liu, S., Yin, H., Li, J., Yang, H., y Xia, Y. (2020). A learning style classification approach based on deep belief network for large-scale online education. *Journal of Cloud Computing*, 9(1).

Use of virtual classrooms and their impact on written production in a foreign language

Uso de salas de aula virtuais e seu impacto na produção escrita em um idioma estrangeiro

Hermis Tolentino Quiñones

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9819-1655>

htolentinoq@une.edu.pe

hermis_une@hotmail.com

Doctor en Educación por la Universidad César Vallejo, Perú; magíster en Didáctica y promoción de la lengua y cultura italiana a extranjeros por la Università Ca' Foscari di Venezia, Italia; magíster en Didáctica de la lengua y la literatura italiana, Università per Stranieri di Siena, Italia y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNE, Perú).

Abstract

This chapter presents a study on the influence of virtual classrooms on the production of written texts in Italian by students at an institute of Italian language and culture in Lima, Peru. The research was conducted with intermediate-level students, who are required to obtain an international B2-level certification as stipulated by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). To achieve this, a positivist paradigm was adopted, employing a quantitative approach, an applied research type, and a pre-experimental design. Data collection was carried out using a standardized test developed by the Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche at the Università per Stranieri di Perugia. This chapter describes the implementation process of the virtual classroom and the development of a writing workshop, which was conducted in a remote format. Additionally, it details the instruments used and the evaluation criteria applied in both the pre-test and post-test. Finally, descriptive and inferential results are presented, followed by a discussion aimed at assessing the effectiveness of virtual classrooms in enhancing written production in a foreign language, specifically Italian.

Keywords: Foreign language; Writing instruction; Italian; Distance education; Workshop

Resumo

Este capítulo apresenta um estudo sobre a influência das salas de aula virtuais na produção de textos escritos em italiano por alunos de um instituto de língua e cultura italiana em Lima, Peru. A pesquisa foi realizada com alunos de nível intermediário, que precisam obter uma certificação internacional no nível B2 estipulado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), para o qual foi escolhido um paradigma positivista com uma abordagem quantitativa, aplicada e sob um projeto pré-experimental. A coleta de dados foi realizada por meio de um teste padronizado desenvolvido pelo Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche dell'Università per Stranieri di Perugia. O capítulo descreve os processos de implementação da sala de aula virtual e o desenvolvimento de um workshop de redação realizado remotamente, bem como os instrumentos usados e os critérios de avaliação considerados no pré e pós-teste. Por fim, são apresentados os resultados descritivos e inferenciais, que foram levados a uma discussão para identificar a eficácia ou não das salas de aula virtuais na produção escrita em uma língua estrangeira como o italiano.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Ensino da escrita; Italiano; Educação a distância; Workshop.