

DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DESDE LA VOZ DE LOS DOCENTES

DIDACTICS OF WRITING IN ENGLISH IN PUBLIC SECONDARY EDUCATION FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Crespo, Any*
Villarreal, Evelin **
Universidad de Los Andes
Venezuela

Resumen

La didáctica de la escritura del idioma inglés en el Nivel de Educación Media General en Venezuela se ha caracterizado por la utilización de enfoques tradicionales distinguidos por presentar el idioma de una forma fragmentada y aislada de contextos significativos para los aprendices, donde ha imperado la reproducción mecánica de estructuras gramaticales. Partiendo de este panorama, se realizó esta investigación cualitativa con el propósito de conocer el procedimiento aplicado por los docentes para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en este nivel educativo. Los resultados revelaron que en las clases de inglés no se desarrolla la escritura desde un enfoque procesual. Así mismo, con base en las entrevistas, se identificaron las siguientes categorías que conforman el procedimiento utilizado por los docentes para desarrollar la escritura en inglés: explicación de reglas gramaticales, ejemplificación de las estructuras, presentación y pronunciación de vocabulario, utilización de lecturas para consolidar las estructuras, diálogo, traducción y asignación de la tarea escrita.

Palabras clave: escritura, inglés, lengua extranjera.

Abstract

English writing didactic at High School education level in Venezuela has been characterized by the application of traditional approaches for language teaching, which main principle is to present the language through a fragmented way, isolated of meaningful context for learners and a mechanical reproduction of grammatical structures is the purpose in the class. Considering this problem, it was done this qualitative research which purpose was to know the procedure applied by the teachers to develop writing skills in English as a foreign language in this educational level. The results indicated that writing is not been developed in the English classes following a process approach. Likewise, based on the interviews, the following categories were identified that make up the procedure used by teachers to develop writing in English: explanation of grammatical rules, exemplification of structures, presentation and pronunciation of vocabulary, use of readings to consolidate structures, dialogue, translation, and assignment of written tasks.

Key words: writing, English, foreign language.

* Doctora en Educación. Adscrita al Departamento de Lenguas Modernas - NURR y Coordinadora del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE) del NURR- Universidad de Los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8736-472X> / Correo: anycres34@gmail.com

** Licenciada en Educación mención Lenguas Extranjeras. Adscrita al Departamento de Lenguas Modernas - NURR y Miembro Activo del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE) del NURR- Universidad de Los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6933-7029> / Correo: evevilla31175@gmail.com

Finalizado: Trujillo, Julio-2023 / **Revisado:** Septiembre-2023 / **Aceptado:** Octubre-2023

Introducción

La escritura en una lengua extranjera supone diversos desafíos tanto para el docente como para el estudiante. Por un lado el docente tiene la responsabilidad de promover el desarrollo de la expresión escrita del estudiante evitando la corrección excesiva de aspectos gramaticales. Así mismo, debe propiciar la producción de textos similares a los utilizados en situaciones comunicativas en la vida real, incorporando los temas significativos para el estudiante.

Por otro lado, el estudiante debe expresarse por escrito utilizando un idioma cuyo dominio todavía es limitado, con patrones sintácticos diferentes a los de su lengua materna. Además, en ocasiones a los aprendices se les solicita que escriban acerca de temas ajenos a sus intereses, que redacten algunos tipos de textos sin haber recibido una orientación previa en cuanto a su organización, o se les pide que escriban un determinado número de oraciones aisladas. Esto disminuye el interés del estudiante en lo que respecta a la realización de las tareas escritas.

Particularmente, la escritura en inglés ha ganado una relevancia especial debido al uso de los recursos tecnológicos de los que se dispone actualmente, a las aplicaciones en línea que permiten comunicarse por escrito en tiempo real con usuarios extranjeros y a la globalización de las relaciones socio – culturales y económicas entre los pueblos. Esto ha determinado que el dominio de las habilidades escritas en inglés sea un factor clave en el éxito o fracaso académico y profesional de un individuo.

Considerando lo anterior, la presente investigación aborda lo concerniente al desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en el nivel de Educación Media General. En este nivel se inicia, normalmente, el estudio de este idioma en Venezuela.

En el currículo del subsistema de Educación Básica Bolivariana (2007), específicamente el nivel de Educación Media General, se establece que la enseñanza del idioma inglés se inicie en primer año con un horario de cuatro horas semanales. Este idioma se concibe como un instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo.

Se espera que el estudiante desarrolle tanto las habilidades orales como las escritas durante su escolaridad. Al respecto, el Programa de Estudio y Manual del Docente de Educación Básica (1986) expresa que “comunicarse significa intercambiar y compartir ideas o información, interactuar con otros, ser capaz de obtener lo que uno necesita a través del uso de la lengua” (p.22). En los lineamientos emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación se aspira que los estudiantes utilicen la lengua extranjera con fines comunicativos, tanto de forma oral como de forma escrita.

En el nivel de Educación Media General, las habilidades escriturales en inglés deberían desarrollarse desde un enfoque procesual donde cada tarea a realizar esté inmersa en un contexto socio-cultural significativo para el estudiante, tal como lo señala Freire (1999), donde se consideren los usos y funciones del lenguaje. La creación de los textos debería enmarcarse en diversos contextos, con distintas intenciones, dirigidos a diversos destinatarios, a través de tareas aproximadas a los usos de la lengua escrita en la vida real.

Así, la escritura en inglés representaría una herramienta para nutrir las capacidades reflexivas del aprendiz al tiempo que se apropia de otra lengua que lo habilitará para establecer una relación dialógica entre los saberes provenientes de sus experiencias y los saberes a los que accederá por medio del nuevo instrumento de comunicación que aprende. Las actividades escritas en inglés deberían unir al lenguaje con la realidad del estudiante abordando temas de su entorno y de su agrado, dialogando en colectivo acerca de

éstos antes de comenzar a escribir, y enfocarse más en el significado en vez de enfatizar en la forma (Freire, 1999; 2008; Ríos y Ruiz, 2023).

Sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela, a nivel de Educación Media General, se ha limitado a una manipulación mecánica de palabras y vocabulario. Las actividades escritas se orientan a la resolución de ejercicios gramaticales, a prácticas previas para aprobar una prueba, a copiar y pegar información de una página web o copiar de un libro, a traducir textos del inglés al castellano y viceversa (Mota, 2006; Chacín y Pinto, 2006). Por ello, después de cinco años de estudios, los aprendices, en la mayoría de los casos, no desarrollan las habilidades necesarias para expresarse ni de forma oral ni de forma escrita a través del idioma inglés (Castillo, 2009; Chacín y Pinto, 2006; Morales, 2003).

Por otro lado, algunos docentes mantienen en vigencia una enseñanza enmarcada en los modelos de transmisión del conocimiento, centrandó la didáctica de la escritura en el producto y no en el proceso. Es decir, en el caso de la producción textual, ésta es casi inexistente puesto que se asignan actividades individuales que consisten en la copia de documentos en forma total o parcial provenientes de medios virtuales o impresos y en la práctica para aprobar un examen.

Luego, a estos trabajos que entregan los estudiantes se les evalúa sólo los aspectos formales: la puntuación, la caligrafía, la sintaxis, la ortografía; no se ofrecen observaciones detalladas que le permitan al estudiante tener una noción de su desempeño y de los aspectos tanto de forma como de contenido que debe reforzar (Castillo, 2009; Morales, 2003). Esta situación ocurre en Venezuela y también en otros lugares como China y Egipto donde se imparte el idioma inglés como lengua extranjera (Abdallah, 2014, Yan, 2010).

Existen diversas causas que originan el problema del aprendizaje del inglés.

En cuanto al elemento didáctico, Chacón (2003) explica que existe una carencia de métodos y estrategias apropiadas para enseñar inglés debido al desconocimiento de las teorías lingüísticas y métodos que sustentan la enseñanza de segundas lenguas. Algunos docentes presentan debilidades en su formación de base, en la metodología para la enseñanza de lenguas, y en otros casos no estudiaron una carrera para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Adicionalmente a lo anterior, los docentes de idiomas, en Educación Media General en Venezuela también se enfrentan a limitaciones de orden estructural y administrativo que condicionan su labor en el aula, entre estas se pueden mencionar: clases con exceso de matrícula, lo cual obstaculiza la aplicación de ciertas estrategias de enseñanza, y la imposición de algunos temas a abordar en las clases por parte de los municipios escolares.

Por lo general, la didáctica de la escritura se ha mantenido enmarcada en las teorías conductistas propias de los modelos de transmisión del conocimiento, caracterizados por la excesiva corrección y enseñanza de estructuras gramaticales, ejercicios de traducción y completación de oraciones aisladas y descontextualizadas.

Algunos estudios como los realizados por Chacín y Pinto (2006), y Pappagallo (2007) para analizar la expresión y comprensión escrita de un idioma extranjero, evidenciaron que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel para expresarse por escrito y un nivel medio para comprender un texto en lengua extranjera, además de haber encontrado deficiencias en las nociones fundamentales del inglés.

Particularmente, en el estado Trujillo se imparte el idioma inglés en instituciones públicas y privadas. La enseñanza-aprendizaje de esta lengua en nuestra región también se ha caracterizado por centrarse en la ejercitación gramatical, en tareas alejadas de la realidad

social y cultural del estudiante. Por ello, los aprendices trujillanos al estudiar inglés en los liceos se enfrentan a una serie de situaciones que condicionan de alguna manera el dominio eficiente de esta lengua tanto en su forma oral como en su forma escrita. Entre estas situaciones se pueden mencionar: debilidades en cuanto al manejo de su lengua materna, el estudio de un idioma con patrones sintácticos diferentes a su lengua materna, carencias de recursos didácticos en las instituciones, clases limitadas a una manipulación mecánica de palabras, grupos de clase muy numerosos, cultura con tendencia a la oralidad y no a la escritura. Atendiendo a este panorama, se realizó esta investigación con el propósito de conocer el procedimiento aplicado por los docentes para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en educación media general.

Fundamentación Teórica

El modelo psicolingüístico para el aprendizaje de la escritura, está fundamentado en los aportes de la psicología cognitiva, la lingüística y la lingüística textual. Los modelos cognitivos buscan explicar los procesos que el escritor sigue durante el acto de escribir. Para ello estudian las estrategias (planificación, textualización y revisión) que forman parte del proceso de escritura y los conocimientos que el autor activa para componer sus textos.

En el enfoque procesual, la escritura se concibe como una serie de estrategias, etapas y/o actividades que convergen entre el escritor y su entorno al momento de crear un trabajo (Elbow, 1994; Flower y Hayes, 1983; Lindgren y Sullivan, 2003) Otros autores las denominan procesos o subprocesos de la escritura (Martínez, 2009; Scott, 1996). Estas estrategias han sido denominadas en formas distintas por diversos autores, aunque en esencia se refieren a lo mismo: la planificación, la textualización y la revisión.

La planificación se describe como un proceso interno donde el escritor se

plantea y organiza de forma abstracta las ideas que serán plasmadas en papel. Es un borrador mental que le permite al escritor proyectar los elementos que configurarán su texto (el contenido, la estructura textual, la intención comunicativa). Las decisiones que el escritor toma en la fase de planeación no son definitivas, sino que están abiertas a cambios, ajustes y replanteamientos durante la gestación y producción del texto.

La planificación reviste de importancia en tanto que guía al autor en el establecimiento y cumplimiento de sus metas al escribir. Se ha evidenciado que los escritores ineficaces o inexpertos no planifican antes de escribir (Scott, 1996; Martínez, 2009), es decir, plasman directamente las ideas que se les viene a la mente en un primer y único borrador, lo cual trae como resultado un texto con deficiencias de contenido, forma y estructura.

La textualización se refiere al acto de escribir las ideas, comprende tanto las acciones motrices como la producción de proposiciones, enunciados y oraciones entrelazadas de manera coherente y cohesiva. Esta fase consiste en transformar lo que se ha planificado en un discurso escrito aceptable a nivel lingüístico (uso de conectivos, uso adecuado de la estructura morfosintáctica, sinónimos, signos de puntuación) y a nivel de contenido (dominio del tema). Para esto se requiere la elaboración de varios borradores, con el propósito de mejorar en forma progresiva el texto global.

La textualización demanda un gran esfuerzo cognitivo, en tanto que el escritor debe exhibir dominio del tema (lo conocido, lo dado), conocimiento lingüístico, conciencia del hilo temático progresivo que le otorga lógica a las ideas, capacidad de establecer articulaciones con otros saberes y con situaciones reales para complejizar el mundo de las ideas y conectarlo con el mundo de las acciones por medio de inferencias, análisis, síntesis e incertidumbres, y así hacer aportes a lo ya conocido, configurar el rema (lo nuevo, la información que se agrega).

Según Scott (1996), la revisión tiene muchas implicaciones tanto para los docentes como para los estudiantes de escritura. Esto se debe a que la revisión puede sugerir la relectura de lo que se ha escrito para corregir errores lingüísticos y superficiales; o también puede significar la adición y supresión de contenido, con el propósito de refinar la claridad del texto. La revisión puede ser una actividad que se efectúa después de haber escrito el texto o a lo largo del proceso de escritura.

Enfoque Metodológico

Esta investigación se enmarcó en un estudio descriptivo. Dado que el propósito de este estudio fue conocer el procedimiento aplicado para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de los docentes, por su naturaleza constituye un estudio cualitativo. La investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación. En ese sentido, Taylor y Bogdan (1992), señalan que en la investigación cualitativa se producen datos verdaderamente descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, así como también la conducta observable.

Para recoger la información se seleccionó una muestra intencional constituida por una parte de la población, escogida de acuerdo con criterios que la convierten en “típica” o “informantes clave” sobre situaciones específicas. Al respecto, Goetz y LeCompte (1988) precisan que el investigador debe seleccionar sus fuentes de datos sobre la base de perfiles relevantes de la población, utilizando para ello criterios teóricos o conceptuales o basarse en características empíricas de la población o unidad social en estudio. Para este estudio se seleccionaron de manera intencional tres docentes cuya característica fundamental consiste en estar ejerciendo la enseñanza del inglés. Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas

a cada docente para indagar sobre la didáctica de la escritura en sus clases de inglés.

Una vez establecidas las relaciones con los informantes, se preservó la confidencialidad y anonimato de las personas y lugares estudiados, utilizando seudónimos (Martínez, 2000). Para efectos de esta investigación, se visitaron tres liceos públicos ubicados en el municipio Pampán del estado Trujillo. Se seleccionaron tres docentes, una de cada institución visitada, ellas escogieron los siguientes nombres para ser identificadas: Karina, Lilian y María. A continuación, se detalla información acerca de las docentes: Karina tiene 40 años de edad, ha acumulado seis años de servicio en la docencia. Ella comenzó a trabajar mientras estudiaba. Ahora, es licenciada en educación, mención castellano y literatura. Hace algunos años estaba estudiando la mención lenguas extranjeras, pero abandonó esa carrera. En el liceo imparte la asignatura castellano e inglés, teniendo con esta última menor dedicación en cuanto a horas de trabajo.

Lilian tiene 27 años de edad, ha trabajado como profesora de inglés durante siete años. Actualmente está cursando el séptimo semestre de la licenciatura en educación mención lenguas extranjeras (inglés y francés). María tiene 35 años de edad, ha trabajado como profesora de inglés durante siete años. Es graduada en educación mención lenguas extranjeras.

Para el análisis de la información recabada a través de las entrevistas, se siguió a Rodríguez, Gil y García (1999), quienes establecen un proceso general de análisis de datos cualitativos organizado en tareas y actividades. Las tareas son la reducción de los datos, la disposición y transformación de datos y la obtención y verificación de las conclusiones. Dentro del proceso general es conveniente destacar y precisar dos formas de proceder en el análisis de los datos: la categorización y el análisis de patrones, ambos consistentes con el propósito del estudio y con el tipo de datos recabados.

Resultados y discusión

De las conversaciones sostenidas con las docentes surgieron dos dimensiones de estudio: percepción de las docentes acerca de la escritura y procedimiento aplicado para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera.

Percepción de las docentes acerca de la escritura

Karina manifestó las siguientes ideas en cuanto a la escritura en inglés:

“... yo por lo menos trato siempre de relacionar con nuestra propia escritura, yo trabajo mucho con los cognados que a veces son falsos y pueden ser verdaderos... Por lo general siempre trato de ser muy oral, por ejemplo si les doy presentaciones y saludos y despedidas, yo trato de que ellos vayan poniendo en práctica todos esos conocimientos...”

En el fragmento anterior se nota que la docente no tiene claro lo que es la escritura en una lengua extranjera. Ella la percibe como un instrumento para propiciar prácticas de pronunciación de algunos vocablos en inglés. Esto guarda cierta relación con lo encontrado por Yan (2010), quien afirmó que en lo que se refiere a la escritura, ni los docentes ni los estudiantes le han otorgado la suficiente atención a esta habilidad, en comparación con otros aspectos del idioma tales como: comprensión y expresión oral, lectura y vocabulario.

Lo dicho por Karina, hace referencia a la práctica de diálogos con expresiones para saludar y para presentarse, esto deja en evidencia que algunos contenidos abordados son muy básicos para el nivel que deberían tener los estudiantes en cuarto año. Al menos, los saludos y las presentaciones deberían asumirse como temas estudiados y aprendidos. Esto es un indicio del alcance limitado de la enseñanza del inglés a nivel de educación media general y válida lo expresado por López (2015), quien señala que “hablar hoy en día del nivel de inglés de los bachilleres

del país [Venezuela] nos crea preocupación porque no es óptimo” (p.80).

Lilian manifestó con cierta duda su percepción acerca de la escritura, así:

“...Como una habilidad...eh ¿motora? Eh...Que le facilita al estudiante conocer otro idioma, palabras nuevas...”

Desde su punto de vista, percibe la escritura como una habilidad que implica el desarrollo de las habilidades motoras. Es imperativo que los docentes superen esa visión limitada de lo que es la escritura para que puedan realmente transformar su praxis en torno al desarrollo de la misma en sus aulas de clase. La escritura involucra la creación y recreación de ideas, requiere del diálogo para nutrir y estructurar de un modo pertinente lo que se desea comunicar al lector (Freire, 1999).

María percibe la escritura como una base para ampliar el conocimiento del idioma y de su léxico. También la ve como un medio para expresar las ideas, el cual requiere de tiempo para dedicarse a redactar de una manera adecuada lo que se quiere expresar.

“...Escribir es obviamente la otra manera que tenemos de expresarnos no, eh... la más directa pues siempre es la oral, no...la escritura te permite que tú puedas tomarte el tiempo para ver cuál es la mejor manera de decir lo que quieres expresar, de decirlo de la mejor manera. Bueno, pensándolo como escritura tranquila, no. No como que uno tenga que escribir algo para entregarlo, no? la escritura como tal es la mejor manera de expresar con mayor certeza las ideas que tú tienes planteadas y además me parece que es una base fundamental que te sirve para, para ampliar este, la lingüística que tú puedas tener...cuando escribimos nos vemos obligados a ser un poquito más extensos, un poco más, a variar más y esa obligación te hace, sí, como plantear, variar, este... el idioma en toda su amplitud”

Ciertamente, la escritura es un proceso complejo, el cual se desarrolla de forma progresiva (Ríos y Ruiz, 2023). Se requiere de tiempo para planificar las ideas y para elaborar varias versiones del escrito hasta obtener una versión definitiva que articule las ideas del escritor de una manera coherente. Con relación a esto, Scott (1996) afirma que escribir un texto en un idioma extranjero representa un reto adicional para el aprendiz, considerando que las características sintácticas y retóricas de la lengua en estudio son distintas a la lengua materna.

Procedimiento aplicado por las docentes para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera

Con base en las entrevistas se identificaron las siguientes categorías que conforman el procedimiento utilizado por las docentes para desarrollar la escritura en inglés: explicación de reglas gramaticales, ejemplificación de las estructuras, presentación y pronunciación de vocabulario, utilización de lecturas para consolidar las estructuras, diálogo, traducción y asignación de la tarea escrita.

Explicación de reglas gramaticales

La explicación gramatical por parte del docente es un quehacer característico de las clases de inglés en Venezuela, esto ha sido demostrado en diversas investigaciones, tal como la realizada por Beke (2015) quien afirma que “predomina una visión tradicional de la enseñanza del inglés. En el peor de los casos, nos atrevemos a sugerir que es posible que los docentes no tengan ninguna visión sobre lo que significa aprender y conocer un idioma” (p.70).

Al respecto Karina señaló:

“...Yo trabajo siempre con el verbo to be, yo creo que a ellos se les facilita, eh, en los tres tiempos, el presente, el pasado y el futuro. A ellos se les facilita mucho eso porque de ahí parte todo, el yo soy, los pronombres... por lo menos en 4to año yo trabajo también con las reglas de los nombres al principio,

porque me gusta también, conocer las reglas de los nombres, usted sabe que los nombres tienen sus reglas, cuando vas a usar f, por lo menos “wife” o “life” que es vida, pero cuando va a escribir vidas usted cambia la escritura, entonces todos esos cambios yo se los doy...”

La explicación de la formación de oraciones constituye un punto de partida para que el estudiante se familiarice con los patrones sintácticos del idioma inglés, y progresivamente avance a la conformación de párrafos. Así lo ve Lilian:

“...De la escritura de la palabra, después la oración y después iba a la oración compleja hasta llegar a un pequeño párrafo, que de ahí a otra parte no, un párrafo. Eh...hubo un tema que era de describir de acuerdo a la ubicación de la casa, usando las expresiones de existencia, entonces, lo que hice fue llevar imágenes del lugar y a la derecha hay esto y entonces formulaban una oración. Se les hizo más fácil hacerlo, pero lo hacían muy metódicamente, o sea, no creaban, no veían más allá de lo que estaba en esa imagen, no buscaban palabras nuevas...”

La docente manifiesta que los estudiantes se limitaban a escribir oraciones acerca del objeto tal como lo veían en la imagen. Con respecto a esto, para lograr que los estudiantes amplíen sus ideas, es pertinente dialogar con ellos y de este modo promover la reflexión para que amplíen sus capacidades críticas.

María ve la necesidad de ofrecer una explicación gramatical antes de solicitar alguna tarea escrita, con el propósito de que los estudiantes logren articular una idea, utilizando adecuadamente el tiempo verbal estudiado. Así lo afirmó:

“Si vamos a hablar de, por ejemplo, si vamos a hablar de un tiempo verbal como tal, no, primero le doy la estructura de cómo es la formación de ese tiempo verbal. No? si vamos a hablar por ejemplo de un presente, bueno, cómo se utiliza el verbo, obviamente los verbos que están en la forma infinitiva o la forma... la base sin el “to”, sin la

partícula “to”, como ubicarles para que ellos vean cómo es que se hace en ese tiempo verbal”

María, al igual que Karina y Lilian, ofrece explicaciones gramaticales como parte de sus procedimientos para el desarrollo de las tareas escritas en inglés. Esto coincide con los hallazgos de los estudios realizados en el área de la enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) por Chacón (2002), Li (1998) y Ríos y Ruiz (2023) quienes sugieren que los docentes de inglés tienden a centrar la enseñanza del idioma en el abordaje de estructuras gramaticales con predominio del método gramática – traducción, el cual no requiere el uso de la lengua como medio de interacción social y comunicación entre las personas.

Ejemplificación de las estructuras

La ejemplificación está relacionada con el paso anterior. Es decir, se parte de la explicación de la estructura gramatical. Luego, se ofrecen los ejemplos que los estudiantes deben seguir como modelo para la aplicación de la estructura estudiada. Con relación a esto, María expresó:

“Yo les escribo en el pizarrón como una especie de modelo... con dos o tres oraciones para que vean cómo se puede más o menos hilar. Y generalmente, trato de que ellos lo vayan haciendo y... cualquier pregunta que yo vea que sea relacionada a la parte de gramática, por ejemplo, yo los ayudo. Pero, lo que sí es que trato que ellos vayan analizando y ellos mismos tratando de ver cómo resuelven ellos el problema de expresar “x” idea”

La ejemplificación no debería limitarse a la escritura de oraciones fuera de contexto en la pizarra. Para que esta estrategia sea significativa, es pertinente ejemplificar el uso funcional del idioma en tareas escritas aproximadas a situaciones de la vida real, tales como: informes, cartas, memos, entre otros. De tal modo que se facilite la comunicación auténtica y la interacción entre los estudiantes (Abdallah, 2014).

Presentación y pronunciación de vocabulario

Las docentes ofrecen explicaciones con respecto al significado y uso de algunas palabras, de acuerdo al contexto en que éstas se utilizan. En el siguiente fragmento, ella describe la forma en que hacía referencia al vocabulario:

“...Muchas veces, muchas palabras en inglés pueden significar muchas cosas, o sea, ejemplo, la palabra “miss” que puede funcionar como el verbo extrañar y puede funcionar para decir señorita, es la misma palabra, pero depende del contexto donde esté, usted lo usa. Entonces yo, por lo menos ahí yo les aclaré esa duda... Dudas como el vocabulario porque yo pienso que, de ahí parte, y también decirles que no es lo mismo pronunciar. Que la pronunciación no es igual que la escritura. Lo pronunciamos de una manera y lo escribimos de otra...”

Según Larsen – Freeman (2000) quienes se basan en el método gramática – traducción hacen énfasis en el estudio de vocabulario y gramática, lo cual se ejercita con frecuencia por medio de oraciones descontextualizadas. Esta práctica no genera un aprendizaje significativo, dado que el estudiante tiende a olvidar con rapidez tanto el vocabulario como la estructura estudiada.

Aunado a las explicaciones gramaticales, en las clases de inglés se suelen anotar listas de verbos y de vocabulario para que el estudiante las transcriba a sus cuadernos con el significado en castellano. Estas deben ser estudiadas y memorizadas. Así lo corroboró Karina:

“...Igual que los verbos... trabajo mucho al principio con los verbos regulares e irregulares. Yo les doy primero una lista, luego los pronunciamos y vemos la escritura para cada tiempo en la pizarra. Por lo menos el verbo beber “drink, drank, drunk”, esa es una manera más rápida de aprenderlos y de escribirlos...”

Este tipo de tareas no representa un reto interesante para los estudiantes, dado que se trata de copiar información, no de crear ni producir ideas para comunicarse.

Al igual que Karina, Lilian también presenta el vocabulario y ejercita la pronunciación. En este caso particular, ella utiliza imágenes para ilustrar el significado del vocabulario. Así lo señaló:

“...Primero les mostraba imágenes. Luego, les decía el significado de la imagen tanto en español como en inglés y la pronunciación. Luego, empezaba a unirlo de acuerdo a algún contexto con otras palabras y de ahí utilizaba esa misma palabra para hablar sobre esa imagen, o sea basarse en una sola imagen...”

Es interesante que el docente identifique palabras significativas para los estudiantes, elabore material de apoyo, tales como: imágenes y dibujos que activen la carga emotiva del alumno, que sean adecuados al contenido que se va a analizar y que refleje su contexto cultural. El propósito es generar debates a partir de esos dibujos para fomentar la reflexión y generar las ideas que luego el aprendiz ampliará en sus textos escritos. En resumen, el uso de los dibujos e imágenes tiene doble finalidad: familiarizarse con el vocabulario y reflexionar sobre la situación a la cual ese vocabulario hace referencia.

Utilización de lecturas para consolidar las estructuras

A través de la lectura de textos escritos en inglés, una de las docentes se propone consolidar la estructura verbal estudiada, es una forma de ofrecerles a los estudiantes las reglas gramaticales contextualizadas en un discurso escrito. Karina describió su experiencia así:

“...trato de apoyarme en una lectura, en donde ellos vean ese tiempo verbal como es que se escribe, cómo se van hilando, cuáles son los conectores sencillos pero que se puedan utilizar. Este y entonces ya después de leer un texto en el que

ellos más o menos entiendan en líneas generales el contexto, más o menos se habla de palabras, si estamos hablando del presente simple, palabras como siempre... a veces, que ellos ubiquen esas palabras para que después ellos puedan este...usarlas”

En las clases de inglés se realizan actividades de lectura de un texto para responder preguntas específicas sobre el contenido del mismo. Lilian manifestó que, por lo general, aplicaba este tipo de actividades:

“...Hacia era más que todo el análisis de preguntas para ellos responder, de preguntas de un texto para responder...y sobre todo con historias que fueran comunes para ellos. Por decir, la historia de la película de la máscara, entonces ellos con solamente asociar que eso era de la máscara... ellos no sabían qué decía, pero como ellos conocían la película, entonces ellos iban dándole como la comprensión al texto...”

Es indudable que la lectura es una fuente de conocimiento para apropiarse de cualquier idioma, en especial, de un idioma extranjero. Dado que, a través de la lectura de textos se amplía el vocabulario, se aprehenden los patrones sintácticos de la lengua y se ilustra la cultura inmersa en ese idioma. En las clases de lenguas extranjeras, la lectura tiene la potencialidad de trascender de la decodificación del vocabulario hacia el abordaje, por parte del lector de la ideología expuesta implícita o explícitamente por el autor del texto, y de esa manera aprender de las perspectivas diversas y similares a las suyas (Freire, 2008).

Diálogo

Karina dice que hace conversatorios, ella se refiere a que indaga acerca de la manera en la que los estudiantes pronuncian algunas palabras en inglés, así lo manifestó:

“Primero... eso parte... como dijimos de la parte oral, eh... primero yo hice como tipo conversatorio, a ver cómo ellos pronunciaban porque hay que

ver cómo pronuncian, y recalcarles un poco de que una cosa no... y también había varias confusiones porque muchas veces nosotros como pronunciamos no lo escribimos...”

Se nota que a través de ese conversatorio se busca reforzar la diferenciación entre la palabra escrita y el sonido en inglés. Básicamente lo que se realiza es la ejercitación de la pronunciación.

El concepto de diálogo aplicado por Lilian en sus clases, tiene que ver con la práctica de la pronunciación de palabras y ejemplificación de estructuras gramaticales. No es un diálogo para promover la reflexión en torno a las vivencias de los estudiantes o para invitarlo a pensar críticamente. Esto describió la docente:

“...La de los diálogos eh...primero daba las estructuras básicas usadas y luego el tema en común era por decir algo relacionado a si era al tiempo verbal, lo relacionaba, eran las cosas que hacía, entonces ellos trataban de entablar una situación, si es en el tiempo presente, acciones que ellos hacen... primero las estructuras básicas, les daba la función en un esquema por ejemplo de forma desordenada, un diálogo de forma desordenada. Luego... hacía, les decía que intentaran ordenarlo, ordenar el diálogo, para eso ellos tenían que comprender lo que decía cada estructura. Después, cuando no lograba, al siguiente me colocaba en las dos posiciones del diálogo, o sea, era la persona A y la persona B, leía lo que decía la situación en la A y lo que respondía la persona B, era ambas personas, para que ellos oyeran, pero también iban viendo las estructuras...”

Traducción

Una vez de haber abordado cierto vocabulario y de haber estudiado algunas estructuras, se procede a la traducción de textos:

“Este... por lo menos yo trabajo de manera un poco didáctica, de manera que las traducciones, se trabajó con los

proyectos de aprendizaje, yo mandé a hacer traducciones de acuerdo a su contexto, verdad. Yo trabajé con tradiciones monayenses y era una cultura de acá, es la famosa locaina, entonces que ellos me trataran de investigar todo eso, de dónde viene, cómo viene, entonces yo, ellos me traían eso y lo traducíamos...”

Las traducciones se realizan de castellano a inglés y viceversa. En este caso, la traducción versaba sobre un tema relacionado con la cultura local de los estudiantes, lo cual les permite a ellos sentirse identificados y sensibles en torno al tema. No obstante, si sólo se investiga una información y se traduce, sin hacer una reflexión acerca del significado de esa tradición para la comunidad y para los aprendices como parte de ella, entonces, esto representará una tarea mecánica que, en la mayoría de los casos, los estudiantes la hacen en un traductor en línea. Como resultado de esta visión tradicional de la enseñanza de la escritura, en la mayoría de los casos, los aprendices se encuentran en una situación donde el conocimiento adquirido es escaso y además, en una total desmotivación después de estudiar la lengua extranjera (Amalia, Abdullah y Fatimah, 2021; Plata, 2002).

Asignación de la tarea escrita

Según la docente María, una vez que se han explicado y ejemplificado las estructuras, tanto en la pizarra como a través de lecturas, se procede a solicitar la tarea escrita.

“...Que ellos ubiquen esas palabras para que después ellos puedan este... usarlas...escribirlas, entonces después ahí sí se procede, diría yo, ahí sí se procede a que... a solicitarle un escrito...”

“...Normalmente es un tema específico, por ejemplo si estamos trabajando con el pasado, o sea como tiempo verbal el pasado, entonces bueno la composición es de las vacaciones por ejemplo, qué hiciste en vacaciones, o si pasó la época decembrina, bueno qué hicieron en diciembre...Y por lo menos en el caso reciente, este como se estaba

trabajando lo del embarazo precoz y la salud sexual y reproductiva, entonces... bueno, vamos a leer sobre esto, vamos a leerlo tanto en inglés, o sea, en español todo lo que ellos veían con el resto de las materias...”

En lo que se refiere a la selección del tema acerca del cual se escribiría, esto dependía de la estructura gramatical que se estuviese abordando en esa clase. Así mismo, se consideraban como temas para las tareas escritas, aquellos que formaban parte del proyecto de aprendizaje del lapso en curso. La selección de los temas para las tareas escritas debe surgir de la discusión con los estudiantes. Éstos deben guardar relación con la vida cotidiana de los alumnos y del grupo social del que forman parte, con el propósito de relacionar el lenguaje con su realidad y así establecer conexiones para ampliar y construir su conocimiento.

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Las docentes participantes en esta investigación revelaron que aplican un procedimiento para orientar el aprendizaje gramatical y la realización de las tareas escritas en inglés, integrado por lo siguiente: explicación de las estructuras gramaticales, ejemplificación de las estructuras, presentación y pronunciación del vocabulario, utilización de lecturas para consolidar las estructuras, diálogo y traducción.

Las docentes suelen ofrecer una explicación gramatical antes de solicitar alguna tarea escrita, con el propósito de que los estudiantes logren articular una idea, utilizando adecuadamente el contenido estudiado: tiempos verbales, pronombres, preposiciones, entre otros. Luego se ofrecen los ejemplos que los estudiantes deben seguir como modelo para la aplicación de la estructura estudiada.

También se utilizaron lecturas en inglés para responder preguntas específicas sobre el contenido de un texto y así verificar la comprensión del mismo. En cuanto al diálogo,

las docentes lo usaron para practicar la pronunciación de las palabras. La traducción de oraciones o de textos cortos de castellano a inglés y viceversa se realizó con cierta frecuencia.

La aplicación de este procedimiento centrado en la práctica y corrección gramatical desmotiva a los aprendices y genera la tendencia a estudiar las estructuras para cumplir con las tareas y aprobar una evaluación. Los hallazgos de esta investigación en lo que se refiere a la enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel de Educación Media General, aunque no son generalizables, revelan la necesidad de reorientar los enfoques tradicionales que están siendo aplicados actualmente, puesto que, se observa una dedicación excesiva al estudio de aspectos gramaticales en oraciones fuera de contexto. Desde el punto de vista pedagógico se recomienda lo siguiente:

- Orientar las clases y tareas escritas en inglés partiendo de los temas del agrado e interés de los estudiantes.

- Utilizar la lengua materna como andamiaje para apoyar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

- Permitir el diálogo en lengua materna en los niveles iniciales para favorecer los procesos de planificación de la escritura, discusión de ideas previas, entre otros.

- Promover el diálogo en inglés haciendo preguntas y fomentando el intercambio de ideas entre los estudiantes.

- Orientar las tareas escritas enmarcadas en contextos aproximados a los utilizados en situaciones cotidianas.

- Orientar a los estudiantes en cuanto al enfoque procesual de la escritura (planificación, textualización, revisión).

- Fomentar programas de actualización y formación docente en cuanto a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Flexibilizar las orientaciones administrativas de las instituciones en materia

de planificación y evaluación, de modo tal que el docente tenga la posibilidad de hacer seguimiento a las tareas realizadas por los estudiantes.

.- Fomentar la lectura en inglés para ejemplificar los tipos y funciones de producción textual y enriquecer el vocabulario del aprendiz.

Referencias bibliográficas:

- Abdallah, Mahmoud. 2014. Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers currently needed functional writing skills. Investigación presentada en la conferencia educative internacional organizada por el Colegio Universitario de Educación de Assiut, Assiut – Egipto. [en línea]. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=Abdallah%2c+M.+2014.+Teaching+and+learning+English+functional+writing%3a+Investigating+Egyptian+EFL+student+&ft=on&id=ED546470> [consulta 10/11/2023]
- Amalia, Hilma. Abdullah, Fuad. y Fatimah, Asri Siti. 2021. *Teaching writing to junior high school students: A focus on challenges and solutions*. Journal of Language and Linguistic Studies, 17 (Special Issue 2), 794-810 [en línea] Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=teaching+writing+to+junior+high+school+students&ft=on&id=EJ1288339> [consulta 15/01/2024]
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw – Hill.
- Beke, R. (2015). *Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela*. Comisión de estudios de postgrado de la Universidad Central de Venezuela y Consulado Británico. Caracas-Venezuela.
- Castillo Sivira, José Alejandro. 2009. *La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana*. EDUCERE, 13(46), p.583 – 593.
- Chacín, Julia. y Pinto, Mauro. (2006). Problemática de la lectura y la escritura. La enseñanza del francés en el NURR. *Ágora*, 9(17), p.45 – 83.
- Chacón, C. (2002). *El sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de inglés de la escuela básica en San Cristóbal, Venezuela*. Tesis Doctoral, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Chacón, T. (2003). *Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia*. *Acción Pedagógica*, 12(2), p.104 – 113.
- Elbow, P. (1994). *Landmark essays on voice and writing*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Flower, L. y Hayes, R. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. New York: Longman.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, second edition.
- Li, Defeng. 1998. “It’s always more difficult than you plan and imagine: Teachers’ perceived difficulties in introducing the communicative approach in south Korea”. *TESOL Quarterly*, 32(4), p.677 – 703.
- Lindgren, Eva. y Sullivan, Kirk. 2003. *Stimulated recall as a trigger for increasing noticing and language awareness in the L2 writing classroom: A case study of two young female writers*. *Language Awareness*. 12(3),

- p.172-186.
- López, R. (2015). *La formación de docentes de inglés*. Comisión de estudios de postgrado de la Universidad Central de Venezuela y Consulado Británico. Caracas-Venezuela.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2000). *Investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico práctico. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación. (1986). *Programa de estudio y manual del docente* (Tercera Etapa de Educación Básica). Caracas.
- Ministerio de Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas.
- Morales, Oscar Alberto. 2003. *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. EDUCERE, 6(20), p.421 – 429.
- Mota de Cabrera, Carmen. 2006. *El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl / efl): una perspectiva histórica*. Acción Pedagógica, 15, p.56 – 63.
- Mota de Cabrera, Carmen. 2010. *Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura*. Entre Lenguas, 15, p.11 – 23.
- Pappagallo, Anna Mariella. 2007. *La internet en un curso de inglés instrumental como estrategia para aumentar los beneficios en la educación universitaria*. Laurus, 13(24), p. 259 – 289.
- Plata, José Miguel. 2002. *El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana*. Entre Lenguas, 7(2), p.105 – 117.
- Ríos Higuera, Selenne. y Ruiz Esparza, Elizabeth. 2023. *Teaching writing in English in public secondary schools*. MEXTESOL Journal, 4 (24). [en línea] Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=Teaching+writing+in+English+in+public+secondary+schools.+MEXTESOL+Journal%2c+&ft=on&id=EJ1420740> [Consulta 23/02/2024]
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª ed. España: Aljibe.
- Rojas Soriano, R. (2009). *El proceso de la investigación científica*. 4ª edición. México: Trillas.
- Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Yan, Yi. 2010. *Towards an eclectic framework for teaching EFL writing in a Chinese context*. US – China Education Review [en línea] Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=Towards+an+eclectic+framework+for+teaching+EFL+writing+in+a+Chinese+context.&ft=on&id=ED511226> [Consulta 25/11/2023]