



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
FACULTAD DE HUMANIDADES

**MODELO DIDÁCTICO PARA EL TRATAMIENTO DE LA
ESCRITURA EN LA DISCIPLINA LENGUA INGLESA DE LA
CARRERA LENGUA INGLESA**

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: MSc MAYRA RODRÍGUEZ RUIZ
TUTORA: Dr C MAGALY RUIZ IGLESIAS

2004

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Marco de referencia en torno a la carrera de Lengua Inglesa y el tratamiento del componente escritura de la disciplina Lengua Inglesa	13
1.1 Surgimiento y extensión de la carrera de Lengua Inglesa ante las nuevas demandas socio-económicas en Cuba	13
1.1.2 El modelo del profesional de Lengua Inglesa	15
1.1.3 La concepción curricular para el tratamiento de la escritura para el profesional en la carrera de Lengua Inglesa	17
1.1.3.1 La estructura curricular cognitiva	17
1.1.3.2 La estructura curricular metodológica	19
1.1.4 Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras	21
1.2 Naturaleza social y cultural de la escritura	32
1.2.1 La competencia comunicativa y su relación con la escritura	38
1.3 Los enfoques de la enseñanza-aprendizaje de la escritura y sus particularidades en la lengua inglesa	46
1.4 Valoraciones teóricas acerca de la modelación didáctica	51
1.5 Antecedentes investigativos del problema	58
Capítulo II. El diagnóstico de necesidades para el tratamiento del componente escritura con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa	62
2.1 Importancia del diagnóstico de necesidades y metodología a seguir	62
2.2 Población y muestra	63
2.3 Parámetros del diagnóstico	64
2.4 Recopilación de la información	65
2.4.1 Análisis de documentos	66
2.4.2 La encuesta	70
2.4.3 La entrevista	72
2.4.4 La observación	74
2.4.5 La discusión grupal	77
2.4.6 La prueba pedagógica	80
2.4.7 Análisis de los resultados	80
Capítulo III. Modelo didáctico para el tratamiento de la escritura en la disciplina Lengua Inglesa de la carrera de Lengua Inglesa	86
3.1 El modelo didáctico: sus componentes	86
3.2 Aplicación del modelo	102
3.2.1 Esquema para el diseño del trabajo didáctico con vistas al desarrollo de diferentes niveles de competencia en la escritura	104
3.3 Análisis de los resultados de la aplicación del modelo	115
Conclusiones	120
Recomendaciones	123
Anexos	s.p.
Tablas	s.p.

Introducción

Actualmente en el contexto de un mundo globalizado en el que vivimos es prácticamente imposible para ningún país por separado hacer frente a lo que este fenómeno representa. Como consecuencia de esta transformación, la humanidad ha sido testigo de los numerosos procesos de integración que se van produciendo en el mundo y donde la comunicación entre personas que hablan lenguas diferentes y con un fondo cultural diverso desempeña un papel hegemónico.

En medio de esta compleja situación internacional Cuba, país bloqueado por más de cuarenta años y consciente de esta realidad, no es una excepción; nuestro país ha ampliado sus relaciones en el mundo y es líder del proceso de integración de las naciones latinoamericanas y caribeñas. Existe conciencia de que únicamente de esa forma se podrá tener acceso a los más recientes conocimientos y tecnologías de punta que nos posibilite sobreponernos a las actuales dificultades económicas y poder avanzar en el cumplimiento de las tareas del programa social cubano.

Resulta evidente que en este proceso de ampliación de relaciones con el resto del mundo, el dominio de al menos una lengua extranjera de relieve internacional se convierte en una competencia básica de la formación profesional en la actualidad motivado por el intercambio en un mundo cada vez más globalizado. De modo que desde finales de los años ochenta y años iniciales de la década del noventa del recién finalizado siglo en Cuba se le ha dado un gran impulso al estudio del idioma inglés y el tiempo ha demostrado cuán acertada es esta política pues cada año se celebran en nuestro territorio una serie de eventos internacionales con la presencia de prestigiosos especialistas de diferentes ramas del saber; asimismo se han celebrado importantes reuniones para debatir temas candentes referentes a la situación política y económica mundial; también la industria turística ha alcanzado un notable desarrollo con la afluencia de elevadas cifras de turistas que visitan nuestras instituciones hoteleras durante todo el año. Otra competencia básica es el dominio de las herramientas de las tecnologías de informatización y

omunicación (TIC), donde el idioma inglés se convierte en herramienta esencial si se tiene en cuenta que la mayor parte de la información relacionada con el tema se edita en ese idioma y que muchas de las publicaciones en Internet requieren saber leer y escribir en esa lengua extranjera.

En consonancia con todo esto, en la política educacional cubana y muy en particular en la educación superior, se le ha dado prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en el idioma inglés. En la actualidad los estudiantes matriculados en carreras no filológicas del sistema de educación superior reciben la disciplina Idioma Inglés desglosada en diferentes asignaturas con carácter obligatorio por ser responsabilidad de la Universidad Cubana actual la formación de profesionales competentes en sus respectivas especialidades y de que sean capaces de comunicarse en inglés con especialistas extranjeros en eventos científicos dentro y fuera del país o mediante el correo electrónico, además de consultar diferentes publicaciones en lengua inglesa que circulan en el mundo en papel o en soporte electrónico.

Asimismo se ha estado trabajando desde hace mucho tiempo en la formación de licenciados en lenguas extranjeras quienes desempeñan un papel muy importante en la comunicación entre las personas de diferentes países en sus diferentes áreas de conocimiento o en dar a conocer los más notables logros de la Revolución Cubana en foros internacionales y en diversas publicaciones dentro y fuera de Cuba.

De acuerdo con estos presupuestos y debido a los avances económicos y sociales que se han venido produciendo a lo largo y ancho de nuestro país en un afán por hacer cumplir los postulados de nuestra política educacional y cultural, se entendió por la dirección del Ministerio de Educación Superior que era pertinente extender los estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa a otras universidades. Es así que en el curso 1989-1990 se inician los estudios de esta carrera en la Universidad Central de Las Villas y la Universidad de Oriente y, en el curso siguiente en las Universidades de Holguín y de Matanzas, atendiendo a las condiciones educacionales, económicas, sociales y culturales de esas provincias para la mejor preparación de los estudiantes de esa licenciatura.

Pero este empeño no ha llegado hasta ahí, sino que nuestro Ministerio realiza esfuerzos constantes en función del perfeccionamiento de las distintas carreras y modelos del profesional, perfeccionamiento del que también forman parte las diferentes licenciaturas en lenguas extranjeras como la Licenciatura en Lengua Inglesa con el objetivo de formar un profesional competente que satisfaga las exigencias sociales y profesionales que se demandan de un licenciado en esta lengua, para de esa manera poder insertarse en los diferentes puestos de trabajo que requieren de su presencia.

Independientemente de estos esfuerzos por perfeccionar la preparación de profesionales en Lengua Inglesa, los trabajos de investigación que se llevan a cabo en los diferentes centros y los análisis y discusiones de los especialistas encargados de su formación en diferentes marcos y reuniones muestran evidencias de que si bien los estudiantes de esta carrera en las diferentes universidades cubanas muestran un mejor desempeño en la expresión oral y la comprensión lectora, es necesario buscar nuevas vías que permitan mejorar su desempeño en la producción de textos escritos, ya que independientemente de que se plantea el desarrollo de esta habilidad como parte de su formación, aún es insuficiente lo que se hace en función del tratamiento de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa.

El idioma inglés es el objeto de estudio (medio de comunicación lingüística e inter-lingüística) de la disciplina. El rendimiento integral de los estudiantes en su especialidad está en dependencia de la efectividad y eficiencia en su aprendizaje porque esa lengua extranjera constituye el instrumento principal de aprendizaje del estudiante.

De ahí se desprende que la disciplina Lengua Inglesa sea vista como la disciplina básica de la carrera por ser la que permite el mejor cumplimiento de los objetivos del resto de las disciplinas pues la misma provee al estudiante de conocimientos, hábitos y habilidades en lengua inglesa que le son necesarios a un profesional que la utilizará como medio de trabajo.

No obstante, durante varios cursos trabajando con los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas,

hemos sido testigos de que muestran su desagrado para realizar actividades que requieren de la habilidad de escribir. Así, por ejemplo, manifiestan que prefieren realizar actividades de expresión oral o de audición por resultarles más atractivas. Por otra parte cuando las realizan se aprecian dificultades con la organización de las ideas, con la ortografía, la fluidez en la expresión, la gramática y selección del vocabulario adecuado a la situación de comunicación. Asimismo, en ocasiones necesitan de una guía para escribir determinado texto.

Todas estas dificultades encontradas en los estudiantes son una evidente y clara manifestación de que existe un insuficiente tratamiento didáctico de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa. Por tal razón al profundizar en el tratamiento didáctico que en el contexto de la investigación se le da a la misma nos enfrentamos a la siguiente situación problémica:

- Los estudiantes desarrollan más las habilidades inherentes a la expresión oral que a la escrita
- El tratamiento de la escritura se orienta más hacia el producto que el proceso o el contenido
- No se atiende a un diagnóstico de necesidades que oriente hacia dónde dirigir específicamente las acciones encaminadas al perfeccionamiento del componente escritura
- En ocasiones se trabaja con enfoques oracionales y no de texto
- El trabajo con la lengua extranjera se aborda con un enfoque tradicional
- Se observa un insuficiente trabajo con las estrategias de aprendizaje lo que implica la no adecuada activación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Se aprecia cierta desintegración entre los componentes de la lengua inglesa y continuidad entre los años e interacción entre los docentes para darle tratamiento a la escritura, de manera tal que pueda haber un seguimiento que lleve a poder constatar los niveles de salida que se deben corresponder con los diferentes niveles de competencia en la escritura

La **situación problémica** anterior nos coloca ante la necesidad de buscar vías que contribuyan a un mejor tratamiento didáctico de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa en la carrera de Lengua Inglesa y nos ubica ante el siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a perfeccionar el tratamiento didáctico de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa de la carrera Lengua Inglesa?

El problema científico anterior nos conduce a influir en un **objeto de investigación** centrado en el perfeccionamiento del proceso docente-educativo en la disciplina Lengua Inglesa y en un **campo de acción** centrado en el tratamiento didáctico de la escritura dentro del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Inglesa. De aquí se desprende que el **objetivo general** de la investigación sea el siguiente:

Proponer un modelo didáctico que posibilite perfeccionar el tratamiento de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa en la formación del profesional de la carrera de Lengua Inglesa

El **objetivo general** anterior se desdobra en los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar la literatura relacionada con el tema para elaborar el fundamento teórico de la investigación
- Diagnosticar la situación actual que presenta la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa
- Diseñar un modelo didáctico que integre las direcciones requeridas para perfeccionar la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa
- Aplicar el modelo diseñado en el primer año de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa
- Arribar a conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de investigación realizado

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados partimos de la siguiente idea científica:

La modelación didáctica de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa requiere de tres fases: una fase propedéutica en correspondencia con un diagnóstico de necesidades de los estudiantes; una fase de ejecución que satisfaga esas necesidades y una fase de culminación que se constate en productos orientados hacia la escritura con diversidad textual y de análisis de géneros de la comunicación en los marcos académicos

Guiados por la idea científica anterior se aplicaron los siguientes métodos:

- **Métodos del nivel teórico**

La modelación con la cual logramos la modelación de la dirección didáctica para la escritura

El método analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la comparación y la generalización para el establecimiento de los fundamentos requeridos en el proceso investigativo

- **Método lógico-histórico**

Este método se empleó para analizar la evolución y el estado actual de los estudios realizados con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la lengua inglesa

- **Métodos del nivel empírico**

Análisis de documentos con el propósito de determinar la situación idónea a partir de los lineamientos de los documentos oficiales existentes para la formación del Licenciado en Lengua Inglesa

Encuestas a estudiantes y docentes como técnica de investigación que complementa el valor de otros datos obtenidos mediante la observación.

La encuesta a los docentes tenía el objetivo de determinar su criterio acerca de los errores de escritura que con mayor frecuencia cometen los estudiantes.

Una primera encuesta aplicada a los estudiantes al inicio del curso tenía el propósito de valorar sus opiniones acerca de la escritura y su

desempeño para escribir. Se les aplicó una segunda encuesta al final del curso para explorar las áreas referidas a la satisfacción con la instrucción que recibieron en la escritura y su valoración acerca de su preparación para enfrentar tareas de escritura.

Entrevistas a estudiantes y docentes que como instrumento investigativo sirve como medio de evaluación o valoración de una persona o grupo de personas sobre algún aspecto determinado.

Los estudiantes fueron entrevistados al inicio y al final del curso. Al inicio del curso el objetivo era conocer las diferentes situaciones del aula en que ellos utilizan la escritura y el propósito con que lo hacen; asimismo se indagó acerca de en qué otras situaciones fuera del aula escriben en inglés, por qué y cómo lo hacen y qué estrategias siguen para realizar las tareas de escritura.

Al final del curso el objetivo fue obtener información sobre la efectividad de las clases de escritura recibidas, autovaloración sobre su preparación para enfrentar las tareas de escritura, valoración sobre los procedimientos didácticos empleados en las clases de escritura, la integración de la escritura con la audición, la lectura y la expresión oral. También se les pidió su opinión acerca del trabajo cooperativo en parejas o en grupos, sobre la integración de las tecnologías de informatización y comunicación (TIC) con las tareas de escritura, así como sus opiniones acerca de la forma de seleccionar el tema para la evaluación final

Los docentes de la disciplina Lengua Inglesa fueron entrevistados para obtener información sobre la fase de orientación de las tareas de escritura para su ejecución dentro y fuera del aula así como sobre el proceso de observación a las estrategias que emplean sus estudiantes para abordar una tarea de escritura.

Discusión grupal que dio la posibilidad de obtener información consensual acerca de aspectos polémicos referidos al tratamiento de la escritura en las clases de Lengua Inglesa. En la misma se debatió

acerca de la díada integración/diferenciación al abordar los diferentes componentes de la disciplina Lengua Inglesa; se discutió también acerca de la frecuencia o infrecuencia de errores de los estudiantes en sus textos escritos. Otros aspectos debatidos fueron si el énfasis debía estar en el producto de la escritura o en su proceso, si las tareas de escritura requieren de mayor tiempo de trabajo en el aula o si en su mayor parte debe asignarse como trabajo independiente y dedicar más tiempo a otras habilidades. También en esta polémica se debatió si debe existir variedad o uniformidad de procedimientos para el tratamiento didáctico de la escritura, la eficiencia o ineficiencia de la integración entre los años académicos y la utilidad o no del empleo de las TIC para el desarrollo de la habilidad de escritura.

Observación

Se recurrió tanto a la observación participante como a la observación directa. La primera permitió obtener información a partir de nuestra propia percepción por ser protagonista directa de la investigación realizada.

La observación directa (observación de clases) permitió observar la manera en que se desarrollaron las actividades docentes y cómo se conducían los estudiantes y los docentes, cómo interactúan los estudiantes entre sí y cómo interactúan con el profesor; permitió además observar los procedimientos y estrategias empleados por unos y otros.

Pruebas pedagógicas

Se aplicaron dos pruebas (inicial y final) que permitieron comparar la situación inicial de los estudiantes con la situación final que tenían al concluir el curso.

Análisis del producto de la actividad con vistas a constatar niveles de salida. En tal sentido se analizaron diferentes textos escritos producidos por los propios estudiantes en diferentes momentos del

curso, todo lo cual permitió valorar en qué medida se iban obteniendo mejores resultados en su desempeño en la escritura.

- **Métodos del nivel matemático-estadístico**

Se empleo el análisis porcentual para analizar las encuestas y entrevistas aplicadas. La prueba de Wilcoxon se aplicó para determinar la representatividad en los cambios producidos después de la aplicación del modelo.

En la investigación se incluyeron todos los estudiantes (18) del primer año de la carrera de Lengua Inglesa del curso 2000-2001 que representaron el 100 % del total de estudiantes matriculados en el año. Por tanto hay una coincidencia entre población y muestra. También forman parte los siete docentes del colectivo de la disciplina Lengua Inglesa que representan el 100 %. Para la inclusión en la investigación de este grupo de estudiantes y de los docentes de ese colectivo de disciplina se tomaron en consideración un grupo de criterios:

- **Criterio de nivelación académica:** Los estudiantes del primer año de la carrera son los del primer nivel el cual es determinante para el desarrollo de la habilidad de escritura desde el propio comienzo de los estudios de la licenciatura. En este nivel se sientan las bases para la escritura con un enfoque profesional.
- **Criterio de viabilidad para la observación participante:** Este criterio tiene que ver con el hecho de que el primer año es el nivel donde la autora ha ejercido su influencia directa tanto instructiva como educativa para el desarrollo empírico de la investigación lo que posibilita la observación participante y el seguimiento a los cambios operados.
- **Criterio de selectividad profesoral para lograr la formación básica de los estudiantes:** La selección de los docentes se hizo atendiendo a que en los docentes de la disciplina Lengua Inglesa recaerá, fundamentalmente, la preparación de los estudiantes en la lengua extranjera en los diferentes componentes –expresión oral, escritura, lectura y audición- en sus tres primeros años de estudios universitarios; esta es la disciplina donde se sientan las bases en la lengua extranjera que permite a los estudiantes

adquirir los conocimientos del resto de las asignaturas de contenido del plan de estudio y que reciben en la lengua extranjera.

- **Criterio de voluntariedad:** Se tuvo en cuenta que tanto los docentes como los estudiantes estuvieran de acuerdo en cooperar con la investigación

El **aporte teórico** del trabajo investigativo lo constituye el diseño de un modelo didáctico en el cual se establecen las direcciones que propician el logro de mayor significatividad didáctica en el tratamiento de la escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa. La expresión de relaciones dentro del modelo constituyen un aporte pues hasta el momento las propuestas encaminadas al tratamiento didáctico de la escritura han estado centradas, por una parte, en la búsqueda de significatividad desde una visión lógico-epistemológica de la disciplina Lengua Inglesa con lo que se imprime un enfoque estructuralista de su tratamiento y específicamente de la escritura. Y, por otra parte, esa búsqueda de significatividad se ha orientado hacia una visión psicológica, es decir, se ha centrado en las preferencias e intereses de los estudiantes.

Esta polarización en dos direcciones afecta el tratamiento didáctico de la escritura. Por tanto, la búsqueda de significatividad didáctica se convierte en el equilibrio entre la visión lógico-epistemológica (contenidos conceptuales propios de la enseñanza de la escritura) y la visión psicológica (intereses y preferencias de los estudiantes) pues precisamente en la interrelación que favorece la significatividad didáctica para el tratamiento didáctico de la escritura y la modelación de esas interacciones está el aporte teórico del trabajo investigativo, que si bien en su estructura externa asume estratos generales de otra modelación didáctica, desde el punto de vista de su esencia de relaciones internas está en función de las interrelaciones requeridas para que el tratamiento didáctico de la escritura sea cada vez más significativo, donde lo significativo es visto como lo relacionador e interpretable.

La **novedad científica** se centra en la propuesta de un proceso de interrelación biunívoca entre la selección de contenidos propios para desarrollar la escritura y niveles de competencia que se corresponden con la selección

temática, a diferencia de enfoques globales con los que se ha tratado didácticamente a la escritura. Este proceso de interrelación biunívoca se presenta de manera interrelacionada con tres enfoques para el tratamiento didáctico de la escrita: textual, procesual y de géneros de la comunicación.

Hasta el momento la forma global en que se ha tratado la escritura ha permitido constatar las salidas o productos, no así un tratamiento didáctico que tienda al proceso de relaciones internas. Consideramos que una propuesta didáctica que no se adentra en interrelaciones de procesos sino solamente en productos, no posibilita el desarrollo de competencias pues su centro de interés es demostrar lo que se conoce y no el proceso que da la posibilidad de que se haga algo con aquello que se conoce para lo cual se necesita ser competente.

Los aportes de significación práctica derivados de la investigación son:

- Un grupo de orientaciones metodológicas para el tratamiento didáctico de la escritura
- Guías para el diagnóstico de necesidades referidas al tratamiento de la escritura
- Guías para el establecimiento de niveles de competencia para la habilidad en la escritura.
- Las ponencias presentadas en diferentes eventos científicos nacionales e internacionales
- Los artículos publicados que se relacionan con el tema de investigación
- La elaboración de un cuerpo de recomendaciones metodológicas encaminado a mejorar la efectividad comunicacional mediante la escritura en estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa.

Con la presente investigación se espera beneficiar tanto a los receptores fundamentales, los docentes, como a los receptores potenciales que son los estudiantes. De los primeros se espera alcancen un mejor desempeño en la didáctica de la escritura con la incorporación al sistema de conocimientos de un conjunto de aspectos inherentes al proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y en particular de la didáctica de la escritura en una

lengua extranjera. Mientras que en los estudiantes se pretende la instrumentación de modos de actuación para contribuir a la mejor formación de hábitos y habilidades de escritura de la carrera de Lengua Inglesa.

Asimismo también se espera como otro de los beneficios el enriquecimiento que dentro de los estudios pedagógicos se realizan en la esfera de la didáctica y específicamente de la didáctica de la escritura en lengua inglesa.

De modo que como beneficios de la presente investigación se presenta la propuesta de una nueva alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, pero que puede ser transferida a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en otra lengua extranjera, incluyendo a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Capítulo 1. Marco de referencia en torno a la carrera de Lengua Inglesa y el tratamiento del componente escritura de la disciplina Lengua Inglesa

1.1. Surgimiento y extensión de la carrera de Lengua Inglesa ante las nuevas demandas socio-económicas en Cuba

El triunfo de la Revolución Cubana marcó el inicio de un proceso de transformación total en la nación, en la estructura del país y en el ámbito de las relaciones internacionales. Desde entonces hacia acá Cuba, en su proyección internacional, ha sido sede de un sinnúmero de eventos internacionales donde se han reunido personalidades de diferentes perfiles del saber y, al mismo tiempo ha estado representada fuera del territorio nacional en un considerable número de foros internacionales.

Asimismo, el desarrollo económico y científico-técnico de nuestro país unido al impulso que se le ha dado a las investigaciones científicas, los convenios de colaboración con otros países, las crecientes relaciones con otras naciones y la ayuda internacionalista de nuestro pueblo han exigido la necesidad de la formación de un número creciente de especialistas en lenguas extranjeras en el área de la traducción y la interpretación y muy particularmente en la lengua inglesa.

En el mundo globalizado en el que vivimos actualmente ya no es posible para ningún país por separado enfrentar los retos que este fenómeno encierra. En este contexto hemos sido testigos de numerosos procesos que van ocurriendo en nuestro planeta donde la comunicación entre las personas con diferentes procedencias lingüísticas y culturales desempeña un papel primordial.

Cuba no escapa a esta nueva situación internacional. De hecho, nuestro país ha ampliado sus relaciones internacionales y se ha erigido en líder del proceso de integración latinoamericana y caribeña. Solamente así podremos tener acceso a los más recientes conocimientos y tecnologías de punta que permitan continuar avanzando en el cumplimiento de las tareas del programa social cubano, independientemente de las dificultades económicas existentes.

En esta ampliación de las relaciones internacionales el dominio de al menos una lengua extranjera es algo muy necesario y en Cuba se han dado pasos muy importantes en tal sentido como parte del esfuerzo que realiza la dirección del país por elevar la cultura general integral de la población cubana.

Desde finales de la década del ochenta y con mayor énfasis en los años iniciales de la década del noventa del recién finalizado siglo, en Cuba se le dio un apreciable impulso al estudio del idioma inglés, teniendo presente, entre otras cosas, el desarrollo que tendría la industria turística, y el decursar de los años ha corroborado cuan acertada ha resultado ser esta política.

Otra área esencial en la que se han dado pasos de gigante en la formación cultural integral de cubanos y cubanas es en la computación y, más específicamente en el desarrollo de las nuevas tecnologías de informatización y comunicación (TIC), para lo cual el idioma inglés es primordial si se tiene en cuenta que una parte mayoritaria de la información relacionada con esta temática se publica en esa lengua. Mención especial merece el acceso a Internet para lo cual se requiere de un amplio conocimiento y dominio de la lectura y la escritura en lengua inglesa.

En la política educacional cubana se le ha dado prioridad también a la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos objetivos generales se han formulado a partir de los fines de la educación esbozados en la Tesis y Resolución sobre Política Educacional del Partido Comunista de Cuba del año 1975. En particular, en la educación superior se le ha dado prioridad a la enseñanza del inglés pues todos los estudiantes matriculados en carreras universitarias cursan este idioma como asignatura obligatoria del plan de estudio. Asimismo estos estudiantes tienen la posibilidad de matricular cursos facultativos de otras lenguas extranjeras en los centros donde existan condiciones para desarrollarlos.

La Universidad Cubana actual está responsabilizada con la formación del personal necesario y profesionalmente preparado para cumplir con el encargo social que le corresponde. Esto significa que los estudiantes y profesionales universitarios no solamente deban ser competentes en sus respectivas especialidades sino además ser capaces de comunicarse con hablantes de la

lengua inglesa mediante diversas vías y tener acceso al creciente flujo de información que circula actualmente en el mundo. Igual importancia tiene la formación de licenciados en lenguas extranjeras quienes faciliten la comunicación entre personas de diferentes países en sus respectivas especialidades mediante su desempeño como traductores e intérpretes en diferentes empresas y organismos dentro y fuera del territorio nacional. También podrán desempeñarse como docente de la educación superior.

La carrera de Lengua Inglesa como especialidad en la Educación Superior Cubana tiene su origen en la antigua Escuela de Filología de la Universidad de La Habana, en el Instituto de Idiomas Modernos “Juan M. Dihigo” en 1947. Desde su apertura la misma ha experimentado modificaciones. En 1970 se crea la Escuela de Lenguas Modernas a la que ingresaban estudiantes con conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos previamente; a partir de ese momento comienzan a ingresar estudiantes provenientes del sistema general de educación con poca o sin ninguna preparación en la lengua extranjera y entonces se comienzan a introducir los cambios correspondientes en los planes y programas. En esa década se comienzan también las especializaciones de Lingüística y Traducción e Interpretación. Esta Escuela de Lenguas Modernas ha derivado en lo que constituye hoy la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana.

Debido a los avances educacionales, económicos y sociales experimentados en nuestro país en los años ochenta del pasado siglo XX se consideró necesario y oportuno por la dirección del Ministerio de Educación Superior la apertura de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, la Universidad de Oriente y la Universidad de Holguín en el curso 1989-1990 y en el curso siguiente en la Universidad de Matanzas, teniendo como centro rector a la Universidad de La Habana.

1.1.2. El modelo del profesional de Lengua Inglesa

El modelo del profesional de la carrera de Lengua Inglesa en Cuba tiene planteado como su primer objetivo que los egresados de la misma se valgan

profesionalmente de la lengua extranjera como medio y objeto de trabajo, todo lo cual significa tener el sistema de habilidades verbales sólidamente integrado a la competencia comunicativa en sus cuatro componentes -lingüístico, discursivo, estratégico, sociolingüístico- para lograr el desarrollo de la capacidad procesal textual en la lengua inglesa (análisis y producción de textos). Asimismo, se plantea que el egresado estará capacitado para impartir clases de lengua inglesa como lengua extranjera, aplicando de manera consecuente y creadora enfoques, métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza. Entre otros aspectos se señala también la realización de traducción e interpretación (consecutiva, oral a simple vista y bilateral).

También el licenciado en Lengua Inglesa deberá valerse de una segunda lengua extranjera (como segunda lengua profesional) y de la lengua española como objeto de trabajo. Además a este egresado se le prepara para desarrollar la capacidad de búsqueda, recuperación y generación de información científico-técnica.

Para que estos egresados puedan valerse profesionalmente de la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo ellos deberán ser capaces de dominar la interrelación dialéctica entre pensamiento y lenguaje, lengua y sociedad, habla y discurso; también deberán tener el sistema de habilidades verbales sólidamente integrado a la competencia comunicativa en sus cuatro componentes – lingüístico, discursivo, estratégico, socio-lingüístico– para lograr el desarrollo de la capacidad procesal textual en lengua inglesa (análisis y producción de textos).

Otra de las tareas a realizar por los licenciados en Lengua Inglesa será la traducción de textos de la lengua inglesa a la lengua española para lo cual es necesario re-expresar el sentido aprehendido en un texto equivalente en lengua española, con coherencia, cohesión, claridad y precisión, además de cotejar ambos textos para verificar que todos los elementos pertinentes hayan sido re-expresados de manera adecuada a la situación comunicativa y manteniendo la fidelidad al sentido (mensaje, función y efecto estilístico). Para poder realizar una traducción de calidad, por tanto, de ellos se requiere el dominio de las formas de decir de ambas lenguas.

Asimismo, los egresados de esta carrera en su desempeño profesional pueden trabajar como docente; de más está decir que para estos profesionales es de vital importancia el dominio de la lengua extranjera y sus cuatro habilidades pues serán ellos los responsables de la formación de otros en esa lengua extranjera. Esta labor la realizarán aplicando de manera consecuente y creadora enfoques, métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza.

La generación de información científico-técnica constituye también otra de las áreas en que se pueden desempeñar los egresados de la carrera de Lengua Inglesa en nuestro país. Ellos tendrán, por necesidad, que dar a conocer los resultados de su trabajo en diferentes eventos científicos y en publicaciones especializadas, así como participar en intercambios con otros especialistas de su rama. De la misma forma, para poder comunicar sus resultados tendrán que valerse de la lengua inglesa en ponencias y artículos científicos para lo cual deben dominar las técnicas de la expresión escrita para tales géneros.

1.1.3. La concepción curricular para el tratamiento de la escritura para el profesional en la carrera de Lengua Inglesa.

1.1.3.1. La estructura curricular cognitiva

En todos estos años de existencia de la carrera de Lengua Inglesa sus planes y programas han recibido el influjo de las diferentes tendencias mundiales con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras así como de los resultados obtenidos en los estudios lingüísticos. En la década del cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial se intensifican los vínculos entre la lingüística y la enseñanza de lenguas; se experimenta una rápida aplicación de las investigaciones lingüísticas y surge entonces el método audio-oral con su base en la teoría de estímulo-respuesta. De acuerdo con este método conductista la escritura se enseña como instrumento más que como fin, es decir como una forma de fijar gramática, vocabulario, etc.

Entre los años sesenta y setenta se comienza a aplicar el método audiovisual que aparece a finales de los años cincuenta en Europa y Estados Unidos; de acuerdo con este método la escritura se introduce después de las 70

a 90 horas por considerarse que es el tiempo idóneo para que los estudiantes asimilen el sistema fonético. No es hasta la última mitad de los años setenta y primera década del ochenta que se introduce el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua inglesa, lo cual se ha ido perfeccionando a la par de los nuevos avances que se han ido alcanzando en los estudios lingüísticos y de manera más reciente con la lingüística textual. Según el enfoque comunicativo la enseñanza de las cuatro habilidades del habla se comienzan a introducir desde el mismo día que se empieza a estudiar la lengua extranjera.

En el plan de estudios C que se comenzó a aplicar nacionalmente en el curso 90-91, la disciplina Lengua Inglesa se trabaja por componentes atendiendo a las diferentes habilidades del habla (audición, expresión oral, lectura y escritura). Posteriormente con el plan C', puesto en práctica en el curso 98-99, se le añade un Curso Preparatorio de 1016 horas cuyo objetivo esencial es someter al estudiante a una inmersión en la lengua extranjera y a un reforzamiento de la lengua materna, con el fin de que demuestren aptitudes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, bajo un régimen de intensidad y que demuestren un grado satisfactorio e integral de las cuatro habilidades, que les permita utilizar el idioma extranjero desde el propio segundo semestre del Año Preparatorio como instrumento de estudio de la asignatura Panorama Cultural de los Pueblos de Habla Inglesa, y con ello garantizar que puedan simultáneamente seguir con esa lengua y comenzar una segunda.

La lengua inglesa es el objeto de estudio (medio de comunicación lingüística e interlingüística) de la disciplina Lengua Inglesa y de la efectividad y eficiencia en su aprendizaje dependerá el rendimiento integral de los estudiantes por constituir el instrumento principal de aprendizaje. Por tanto esta disciplina es considerada como "la columna vertebral de la especialidad" pues mediante ella se da mejor cumplimiento a los objetivos del resto de las disciplinas al proveer al estudiante de conocimientos, hábitos y habilidades en la lengua inglesa que le son necesarios a un profesional que la utilizará como medio de trabajo.

Teniendo en cuenta que los egresados de la carrera Lengua Inglesa han de ser capaces de desempeñar funciones de traductor, intérprete, o docente, en

el diseño de la disciplina se han considerado los objetivos terminales de la carrera y sus objetivos y contenidos se corresponden estrechamente con los grados de dominio necesarios para que el egresado pueda desempeñar satisfactoriamente su labor profesional.

La disciplina Lengua Inglesa se estudia en el primer y segundo años. En el primer año el estudiante continuará desarrollando la mayoría de las habilidades alcanzadas en el Año Preparatorio, pero a un nivel intermedio avanzado. Aquí se le añade la utilización de técnicas y conocimientos para el diseño de trabajos de curso. Ya en el segundo año se hará énfasis en la escritura en el contexto académico, encaminado fundamentalmente al trabajo científico estudiantil.

Según lo analizado hasta ahora en cuanto al planteamiento de objetivos generales instructivos, sistema de conocimientos y sistema de habilidades hay claridad y objetividad acerca de lo que se pretende que un estudiante de Lengua Inglesa alcance en el componente de escritura en sus primeros años de estudio.

1.1.3.2. La estructura curricular metodológica.

La disciplina Lengua Inglesa se desarrolla mediante un sistema de clases prácticas que metodológicamente están dirigidas a desarrollar los cuatro componentes de la actividad verbal de forma armónica, sistemática, graduada y consciente. Por tanto para cada año existe un sistema de conocimientos y un sistema de habilidades a alcanzar que fueron señalados en el epígrafe anterior.

El sistema de clases prácticas donde se enfatiza un determinado componente permite a los estudiantes trabajar con un nivel creciente de independencia con respecto al análisis y crítica de aspectos relacionados con la vida cotidiana, socio-política, económica, cultural y científica nacional e internacional.

Como los objetivos se cumplen de una manera gradual y progresiva a lo largo de la disciplina, es necesario un ritmo rápido, un alto nivel de exigencia, variedad y riqueza de conocimientos y el grado de dificultad crece en la medida en que se avanza en los años. Asimismo, las clases giran alrededor de un eje temático que abarca los aspectos señalados anteriormente.

Es importante destacar que el estudiante se considera como un elemento activo dentro de la clase, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente se convierte más bien en un facilitador o consultante de dicho proceso en que el estudiante debe tomar decisiones y efectuar acciones para dar cumplimiento a las tareas académicas asignadas. El estudio independiente también debe desempeñar un papel primordial pues constituye la vía fundamental mediante la cual puede valerse profesionalmente de la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo.

Dentro de la disciplina también el idioma que se cursa en el Año Preparatorio es de gran importancia pues constituye el cimiento necesario para el desarrollo de asignaturas teóricas y culturales en el propio año y en los siguientes. Aquí el estudiante es sometido a un proceso de inmersión en la lengua extranjera y a un reforzamiento de su lengua materna lo cual les permitirá demostrar sus aptitudes para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Luego entonces no solamente se deben desarrollar las cuatro habilidades discursivas sino también los contenidos lingüísticos básicos para el desarrollo de tales actividades.

Posteriormente en el primer año debe reforzarse el sistema de conocimientos, de habilidades desarrolladas con anterioridad de forma tal que el estudiante alcance dominio profesional de la lengua inglesa en las diferentes tareas que se le asignen. En el año terminal de la disciplina, el segundo año, las actividades están encaminadas principalmente a desarrollar tareas relacionadas con sus perfiles profesionales; en el caso del componente escritura estas actividades son la escritura de textos académicos y el trabajo científico estudiantil.

En los años restantes la lengua inglesa constituye una vía para la adquisición y construcción del conocimiento. De ahí la importancia que la misma reviste en los años precedentes (preparatorio, primero y segundo) en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos.

1.1.4. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras

En relación con el aprendizaje se han definido diferentes tendencias que se pueden ubicar entre dos polos: el conductismo y el cognoscitivismo. El primero hace énfasis en las condiciones externas que favorecen el aprendizaje; aquí lo esencial es la respuesta y el reforzamiento de aquellas que se encaminen a lograr el resultado esperado. Por su parte, en la tendencia cognoscitivista lo fundamental es el estudiante con su campo vital, su estructura cognoscitiva y sus expectativas.

En el conductismo el aprendizaje es visto como un proceso gradual de reforzamiento de respuestas, o sea, el objetivo es consolidar esta acción para incorporarla a patrones de conducta existentes. Aquí se hiperboliza el papel del medio pues este representa un conjunto de estímulos y se obvian el papel activo del sujeto y los factores psicológicos que intervienen en este proceso.

Para el cognoscitivismo el aprendizaje es ir más allá de la información obtenida, luego parte de un saber influido y conformado por el hombre. Aquí se destaca el papel activo del sujeto, quien elabora, crea o desarrolla constructos, estructuras, metas o conceptos del mundo que discurre a su alrededor. El sujeto, por tanto, resulta sobredimensionado y se considera que el sujeto todo lo hace sin una influencia o estímulo externo para aprender.

Los partidarios de la Gestalt, escuela muy conocida por sus aportes en los estudios de la percepción, sostenían que el aprendizaje estaba en estrecha relación con la percepción; de ahí que consideraran el aprendizaje como la reorganización del mundo conceptual.

Otra corriente, el humanismo, le atribuye al sujeto que aprende toda la responsabilidad del proceso, en tanto que el docente debe propiciar un ambiente de confianza para garantizar el cambio. Luego entonces en el enfoque humanista se propicia un aprendizaje sin coacción, prescripción o imposición. Tampoco hay un aprendizaje conjunto. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje está regido por las motivaciones de condiciones, de modo que al

docente le queda la tarea de formar una conciencia desarrolladora de la personalidad de cada estudiante.

De acuerdo con el enfoque histórico-cultural de L. S Vigotsky, el aprendizaje es aquel proceso en el cual el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que se apropia de ella. Esto, por supuesto, necesita de un sujeto activo, que le dé sentido a esta experiencia, transformándola en su subjetividad; o sea que el aprendizaje es “un proceso que partiendo de lo externo, del medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propias y de los otros como portadores estos últimos, de toda la riqueza individual y social.” (Febles 1999: 217)

Según Vigotsky, el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado. De acuerdo con la tesis vigotskiana del aprendizaje el actor principal del proceso es el estudiante, aunque no el único. El aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal y, por tanto a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula, el estudiante aprende los instrumentos cognitivos y comunicativos de su cultura. El objetivo de la teoría de Vigotsky es descubrir y estimular la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo en cada estudiante; en esta teoría se destaca la idea de que el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo pasivo o mecánico sino que actúa sobre ellos.

Uno de los factores que ha hecho que los docente de lenguas extranjeras tiendan a basar su enseñanza en el enfoque socio-cultural es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. La mediación constituye entonces un mecanismo mediante el cual las actividades socio-culturales externas se transforman en funcionamiento mental interno.

Cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede ser un libro, un material visual, el discurso del aula, la instrucción o cualquier otra forma de ayuda del docente. La mediación social en la forma de interacción puede

ocurrir entre una persona experta y otra con menos experiencia; en el aula de lengua extranjera esta mediación puede darse entre el docente como experto y el estudiante o entre los propios estudiantes.

Desde la concepción vygostkiana de mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos. Aplicando esta idea al aula, la mediación incluye los medios de enseñanza-aprendizaje; la misma puede ocurrir de manera escrita o hablada, pues ambas formas del lenguaje son importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo. El papel mediacional del docente no implica un trabajo o esfuerzo adicional de su parte, sino que su papel adquiere una forma cualitativamente superior y diferente.

El papel del docente desde una visión socio-cultural va más allá de simplemente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino que la misma es empleada como una herramienta cognitiva que le permite desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.

La enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural no implica sencillamente prestar atención al material lingüístico que se enseña sino además prestar atención al sujeto que aprende, pues los docentes deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos poseen. El significado se construye mediante la actividad conjunta y no mediante la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes; el conocimiento no se transfiere del docente al estudiante sino que se ayuda a este a transformar el conocimiento que recibe mediante la construcción de significado y con recursos como son el conocimiento de sus interlocutores, de los libros de texto y de otros medios en el contexto del aula.

En años recientes ha existido la tendencia hacia un enfoque estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de las lenguas extranjeras en particular.

Las estrategias de aprendizaje, según Weinstein y Mayer (1986 p. 315), pueden definirse como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Para Danserau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987), las estrategias constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Por su parte, otros autores como Beltrán, García-Alcaniz, Moraleda, Calleja y Santuiste (1987) las definen como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar el conocimiento. Ellos les añaden dos características: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Otro notable autor, Monereo (1994), y que nos parece concilia de manera muy acertada estas ideas anteriores, al referirse a las estrategias las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Tomando como base estas ideas referidas más arriba, podemos afirmar que los autores más representativos en este campo coinciden en resaltar algunos elementos básicos del concepto de estrategias de aprendizaje: que implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje y que tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas al objetivo que pretende alcanzar. Para Beltrán (1993) las definiciones expuestas resaltan dos aspectos importantes al establecer el concepto de estrategias: actividades u operaciones mentales que realiza el

estudiante para mejorar el aprendizaje y el carácter intencional que implican un plan de acción.

A modo de resumen, puede verse que los rasgos esenciales que aparecen en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias es que son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de actividades, que son controladas por el sujeto que aprende y que son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Ahora bien, ¿qué son las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera? Las investigaciones relacionadas con este tema datan de los años sesenta del pasado siglo como resultado de los avances alcanzados por la psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera reportaban que hacían para aprenderla y, en algunos casos, se recurría a su observación durante el proceso de aprendizaje.

En 1966 se publica **The Method of Inference in Foreign Language Study** de Aaron Carter, obra que constituyó el primer intento relacionado con el tema de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Hismanoglou 2000: 1). Posteriormente entre los años setenta, ochenta y noventa se realizaron estudios por otros especialistas entre los que sobresalen Tarone (1983), O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990, 1992, 1993) (Lessard Clouston 1997:2)

Tarone (1983, ctdo en Lessard-Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlingual.” Para Rubin (1987, ctdo en Lessard-Clouston 1997), las estrategias de aprendizaje son “estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afectan directamente el aprendizaje”. O'Malley y Chamot (1990: 1) definen las estrategias como “pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información.”

Finalmente presentamos una definición aportada por Rebecca Oxford y que en nuestra opinión resulta la más completa y útil para el trabajo con una lengua extranjera. Según esta autora las estrategias de aprendizaje de una lengua son "...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera." Y sigue planteando que: "Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas." (Oxford 1990, p. 18) Precisamente esta es la definición en que se apoya nuestra investigación.

Como puede observarse se ha experimentado un cambio con relación al concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, desde aquellas primeras con énfasis en el producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas (competencia lingüística o sociolingüística) hacia un énfasis en los procesos y las características de dichas estrategias. Independientemente de que no exista una uniformidad en cuanto a la definición del término estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras, sí existen al menos algunas características comunes (Lessard-Clouston, 1997):

- son generadas por el estudiante
- son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística
- pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales)
- incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales)
- permiten al estudiante ser más autónomo
- amplían el papel de los docente de lengua
- se orientan hacia un problema
- incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo

- pueden enseñarse
- son flexibles
- reciben la influencia de una variedad de factores

Otro asunto relacionado con las estrategias de aprendizaje se refiere a su clasificación. Así nos vamos a encontrar con un determinado número de clasificaciones partiendo del propio análisis conceptual del término; no obstante aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las mismas, suelen existir ciertas coincidencias entre algunos autores al establecer tres grandes clases de estrategias: **cognitivas**, **metacognitivas** y **de manejo de recursos** (Valle Arias et al 1999:442).

Las **estrategias cognitivas** se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo; las **metacognitivas** hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Por su parte las **estrategias de manejo de recursos** son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Gran parte de las estrategias incluidas en este tercer grupo tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

De igual forma en el aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con un determinado número de clasificaciones o taxonomías de las estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, Rubin (1987, ctdo en Hismanoglu 2000) considera que existen tres tipos de estrategia que los aprendices usan y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua: **de aprendizaje**, **de comunicación** y **sociales**. Las primeras contribuyen de forma directa al desarrollo del sistema de la lengua construido por el estudiante, las segundas tienen menor relación con el aprendizaje de la lengua al centrarse en el proceso propio de la comunicación y las terceras contribuyen de manera indirecta pues no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido.

O'Malley (1990: 44-46) clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: las **metacognitivas**, las **cognitivas** y las **socioafectivas**. Las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación) . Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas. Las estrategias socio-afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias.

Según Stern (1992 ctdo en Hismanoglu 2000), existen cinco estrategias para el aprendizaje de una lengua: **de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas**.

Para Stern las **estrategias de control y planificación** se relacionan con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje; las **estrategias cognitivas** son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o la solución de un problema que requiere del análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Con el objetivo de evitar la interrupción en el flujo de la comunicación se usan **estrategias comunicativo-experienciales** que incluyen los gestos, el parafraseo, entre otras. Las **estrategias interpersonales** son para Stern las que deben monitorear el propio desarrollo del estudiante y evaluar su propio desempeño y en tal sentido los estudiantes deben contactar con hablantes nativos y familiarizarse con la cultura de la lengua objeto de estudio. Por otra parte las **estrategias afectivas** son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

La taxonomía que propone Rebecca Oxford (1990: 16) es, a nuestro juicio, una de las más completas y útiles para trabajar debido a la manera en que las organiza atendiendo a que precisamente las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito principal el desarrollo de la competencia comunicativa; que constituye a su vez el fundamento del enfoque

comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras donde el estudiante pasa a desempeñar un papel más activo y de más responsabilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera; de ahí que requiera de herramientas específicas entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje.

Esta autora primeramente hace una distinción entre **estrategias directas** (de memoria, cognitivas y compensatorias) e **indirectas** (metacognitivas, afectivas y sociales). Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas.

En esta taxonomía las **estrategias de memoria** son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite, las **estrategias cognitivas** son las estrategias mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo, o sea, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera; y las **estrategias compensatorias** ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación.

Por su parte, las **estrategias metacognitivas** ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje; las **estrategias afectivas** se relacionan con la parte emotiva del estudiante pues les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua, en tanto las **estrategias sociales** llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes, en una situación discursiva.

Hasta aquí hemos analizado los aspectos conceptuales con relación a las estrategias de aprendizaje, pero es necesario entonces hacer algunas reflexiones en torno a su enseñanza. Este es un asunto polémico debido al gran

número de interrogantes y a la falta de acuerdo entre diferentes autores respecto al tema. A los problemas asociados a cualquier tipo de enseñanza (qué, cuándo, cómo enseñar) se le añaden otros como, por ejemplo, si las estrategias deben enseñarse separadamente del currículo o junto a él, si deben enseñarse estrategias generales o específicas; así como otros problemas relacionados con los conocimientos y habilidades que debe tener el docente para ser considerado un instructor eficaz.

Somos de la opinión de que las estrategias pueden enseñarse de una forma integrada en las diferentes áreas curriculares y también mediante el uso de otras vías complementarias que pueden ayudar a un mejoramiento en los procesos de pensamiento de los estudiantes y a un mayor conocimiento y control sobre sus recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas.

El segundo problema referente a si se deben enseñar estrategias generales o específicas, vemos que la enseñanza de las primeras está mucho más relacionada con programas de entrenamiento cognitivo, de enseñar a pensar; por su parte, las estrategias específicas, al estar más relacionadas con las diferentes áreas curriculares, tiene más sentido que se incorporen al currículo escolar y tratando de integrarlas a los objetivos específicos de cada disciplina o área académica.

La otra cuestión señalada como un problema se relaciona con el papel que le corresponde desarrollar al docente. Nos preguntaríamos entonces: ¿Qué es un docente estratégico? Para Beltrán (1993), “docente estratégico” es el término que sirve para definir los rasgos más sobresalientes de un instructor eficaz y que se pueden resumir en las ideas siguientes: un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones; un experto que posee una amplia base de conocimientos, un verdadero mediador y un modelo para el estudiante. Por tanto, el docente sería estratégico en su aprendizaje y en su acción docente dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Monereo y Clariana, 1993)

Analicemos a continuación el otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante. Habíamos apuntado anteriormente que las

estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos o pasos que los estudiantes emplean de manera consciente o no para mejorar su desempeño en la lengua extranjera. Así, por ejemplo, en el aula observamos que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para dar cumplimiento a una tarea como consultar al compañero de aula, agrupar las palabras de acuerdo con su empleo, usar gestos, entre otras, Por supuesto todo esto ocurre de manera diferente en cada estudiante pues cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y en consecuencia utiliza unas estrategias u otras.

Resumiendo algunas de las ideas planteadas con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, expondremos a continuación algunas de las principales características de una instrucción estratégica eficaz. De acuerdo con Paris (1988 pp313-316), una instrucción estratégica debe cumplir con lo siguientes requisitos:

- Las estrategias deben ser funcionales y significativas
- La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles
- Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias
- Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea
- Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficiencia
- La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa
- La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante
- Los materiales de instrucción deben ser claros, bien elaborados y agradables

Como puede verse, la enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los estudiantes a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y

las propias limitaciones y recursos personales. Por tanto, enseñar a pensar conlleva enseñar al estudiante a emplear de manera estratégica sus capacidades cognitivas, sus técnicas y procedimientos de estudio, adaptándolos a la situación de aprendizaje concreta.

1.2. Naturaleza social y cultural de la escritura

En los últimos años ha habido un interés creciente por los aspectos sociales y culturales de la lengua debido a los avances tanto en los estudios literarios como lingüísticos. Asimismo, la pragmática, la sociolingüística y la lingüística del texto han estudiado el lenguaje en relación con el contexto. En el pasado el contexto se limitaba a la situación inmediata de comunicación, pero de acuerdo con las nuevas tendencias en el estudio del lenguaje el contexto abarca las relaciones sociales y culturales que sirven de base para los usos del lenguaje, de modo que **texto** y **contexto** son inseparables y están íntimamente interrelacionados.

En los primeros estudios cognitivos, el contexto no era otra cosa que un simple elemento y se limitaba a un conjunto de requerimientos retóricos que el escritor tenía que tener en cuenta para adaptarlas a su texto. En los enfoques más recientes (sociocognitivos y construcciónismo social), la interacción social entre el escritor y el lector ha venido a desempeñar un papel esencial principalmente, debido a la influencia de la lingüística funcional de Halliday y a las teorías de Vigotsky y Bajtin acerca del lenguaje (Camps y Castelló 1996: 32).

Investigaciones acerca de la interacción verbal entre los estudiantes en el proceso de composición de un texto e investigaciones directas en lo que realmente hacen los escritores al escribir sus textos han revelado los diversos caminos que tanto los estudiantes y los escritores siguen para escribir un texto así como las diferentes formas en que enfrenten las tareas asignadas, dependiendo de la forma en que interpreten el contexto en el cual se inserta el discurso que se produce. Tal interpretación está condicionada por factores culturales, sociales y personales. Los factores culturales van desde las diferencias culturales del medio en que viven hasta las diferencias culturales específicas de la escuela; los factores sociales se refieren a los usos de la

lengua en el marco social, incluyendo el escolar. Por su parte los factores personales incluyen las relaciones con la lengua escrita y el éxito o fracaso al aprender a escribir en la escuela (Camps y Castelló, 1996: 322).

La lingüística funcional toma como punto de partida las funciones de los textos en relación con el contexto. Por tanto, el lenguaje no se ve como un sistema abstracto de símbolos sino como un instrumento funcional para construir e intercambiar significados y como una forma de actuar (función pragmática) y de conocer (función matética). Vigotsky también señala estas dos funciones haciendo énfasis en la comunicación.

De acuerdo con la teoría vigotskiana, el lenguaje escrito es considerado el resultado de un doble proceso. Por una parte, “lenguaje oral” (oral speech) es más autónomo, más independiente con respecto al contexto inmediato de producción (“descontextualización”); por otro lado, los elementos con significado deben insertarse en un entramado lingüístico; es decir, los signos deben relacionarse con otros signos (contextualización). Esto quiere decir que el uso del lenguaje por el individuo tiene un origen social mediante su interacción con otros individuos. Sin embargo, es incorrecto decir que el lenguaje escrito es descontextualizado, sin que su uso represente la inclusión del lenguaje de un nuevo contexto en el cual el emisor y el receptor no comparten el mismo espacio y tiempo. El lenguaje escrito también está insertado en el entramado humano comunicativo. Por tanto, la escritura es un acto comunicativo pues el escritor y los lectores comparten un sistema social y cultural en el que la comunicación por medio de la escritura tiene ciertas funciones que ambos conocen. Visto de esta manera, el lenguaje escrito no debe considerarse como descontextualizado como en una dicotomía entre lenguaje oral y lenguaje escrito basada en una comparación extrema entre una conversación informal y un texto escrito del tipo académico.

El concepto de diálogo de Bajtin se anticipó a muchos de los planteamientos actuales acerca del origen y función social de la lengua escrita. De acuerdo con Bajtin, el uso del lenguaje escrito siempre es dialógico porque un texto determinado nunca es un primer texto independiente de otros; siempre

es una respuesta a otros textos previos y se inserta en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. Así, cuando alguien escribe, le habla a lo que otros ya han expresado e imagina las respuestas que anticipa en el texto que se está escribiendo. El escritor no escribe su texto de forma aislada, éste es el resultado del diálogo señalado anteriormente. El escritor hace hablar a otros en su propio texto, de manera directa o indirecta, porque su propia experiencia discursiva se conforma y se desarrolla gracias a la interacción con los planteamientos de otros (Camps y Castelló, 1996: 324).

En años recientes, en el campo de la investigación acerca del proceso de la escritura, parece existir un interés creciente por integrar datos provenientes de los enfoques cognitivo y socio-cultural. Ambos se han desarrollado a la par con el fin de resaltar la importancia del contexto socio-cultural en el que se insertan los textos cuando se interpreta una determinada tarea de escritura. También se han desarrollado para explicar las características del proceso cognitivo que se sigue para interpretar situaciones de escritura específicas.

En nuestra opinión estos enfoques denominados por Camps y Catelló como socio-cognitivos (1996: 325) dan explicaciones más correctas al proceso de escritura y permiten enfrentar las exigencias impuestas por la enseñanza de la escritura de una forma más realista. Saber escribir es un conocimiento específico que las personas generalmente adquieren en un marco académico. Además, en un contexto tal, la escritura es a su vez aprendizaje de contenido y un medio de comunicación para otros aprendizajes de contenidos. Por tanto, enseñar a escribir textos para situaciones de comunicación específicas y diferenciar el proceso de escritura que se sigue de acuerdo con el propósito del texto son tareas difíciles.

Algunos estudios muestran que los marcos de enseñanza-aprendizaje típicos del contexto escolar parecen ser el lugar idóneo donde deben enseñarse y adquirirse las estrategias de escritura, de forma tal que la escritura se convierte en una herramienta tanto para desarrollar el conocimiento como para transformar el pensamiento. No obstante, hemos observado que los estudiantes aún presentan dificultades para componer textos coherentes adaptados a

situaciones específicas de comunicación. Esto indica que no siempre la enseñanza de la escritura cumple su objetivo y que el proceso de enseñanza-aprendizaje no contribuye al proceso reflexivo de composición que caracteriza la función epistémica de la escritura.

Coincidimos con Tribble (1996: 67-68) y Castelló (1999: 200-208) quienes plantean que antes de iniciar una tarea de escritura específica los estudiantes deben poseer al menos un conjunto de conocimientos:

- Conocimiento del contenido: conocimiento de los conceptos incluidos en el campo de estudio.
- Conocimiento del contexto: conocimiento del contexto en que se leerá el texto.
- Conocimiento del sistema de la lengua: conocimiento de aquellos aspectos del sistema de la lengua necesarios para el completamiento de la tarea.
- Conocimiento del proceso de escritura: conocimiento de la forma más apropiada de preparar una tarea específica de escritura.

Es obvio que si toda esta gama de conocimientos se integran satisfactoriamente en cualquier tarea de escritura, el texto que se produzca será efectivo. Un escritor competente, al componer un texto, se nutre de estos conocimientos. De igual forma, cuando un estudiante tiene que escribir un ensayo, el mismo va a tener la oportunidad de comprender su contenido así como de investigar acerca de las posibles relaciones establecidas entre el escritor del ensayo y sus potenciales lectores. También tendrá la posibilidad de encontrar aspectos del sistema de la lengua útiles para escribir un ensayo así como de practicar o ampliar las habilidades de escritura más apropiadas de acuerdo con la situación comunicativa en que se encuentre.

Una tarea de escritura de esta naturaleza en la que el estudiante se nutre de diferentes conocimientos probablemente le ayudará en el proceso de aprendizaje de la escritura. Pero si la tarea no provee al estudiante de los medios necesarios para practicar o ampliar su conocimiento del contenido, para investigar y aprender acerca del contexto, para seleccionar el lenguaje

apropiado para cumplir con la tarea asignada, o para adquirir habilidades como escritor, aunque tenga que escribir para cumplir con la tarea, entonces estará empleando la escritura para aprender la lengua. No obstante esta evidente distinción entre **aprender a escribir** y **escribir para aprender**, algunos docente y materiales de enseñanza existentes no la tienen en cuenta, de modo que no todas las actividades de aprendizaje que hacen uso de la escritura ayudarán a los estudiantes a ser escritores eficientes y competentes.

Es obvio que la escritura no es la mera transcripción del discurso oral; la lectura y la escritura son dos formas de usar el lenguaje, pero cada una con sus propias características; aunque ambas se usan en el mismo sistema lingüístico tienen sus características que las distinguen.

De acuerdo con las descripciones actuales del lenguaje por los lingüistas con interés en su función social, en el discurso oral el énfasis está en el establecimiento de relaciones mientras que en el discurso escrito el mismo está en registrar las cosas, en el completamiento de tareas, o en el desarrollo de ideas y de argumentos. Aunque pueden tener algo en común, los tipos del lenguaje usados por el orador o el escritor son diferentes pues las actividades sociales que realizan son también diferentes. En una conversación el proceso ocurre en dos direcciones, dos personas están implicadas en un tipo de interacción personal; también el comportamiento del lenguaje es diferente y el tono podría ser menos formal. Por el contrario, cuando alguien escribe el tono podría ser más formal y distante, el proceso ocurre en una sola dirección y el escritor utiliza en gran medida fórmulas neutrales.

En años recientes con los avances experimentados en la ciencia y con el desarrollo de las TIC (e-mail y la Internet) la escritura ha estado adquiriendo una gran importancia en la vida moderna. Sin embargo, debemos recordar que aprender a escribir no es simplemente desarrollar un conjunto de habilidades ortográficas mecánicas, o de usar algunos elementos retóricos al azar; saber escribir implica el aprendizaje de un nuevo conjunto de relaciones sociales y cognitivas.

Tanto la lectura como la escritura son dos habilidades que requieren de instrucción porque ambas no se adquieren con el simple contacto con la lengua como ocurre con la expresión oral; ambas hacen uso del código de escritura de la lengua en cuestión, así como de los elementos retóricos para transmitir significado y ambos también desempeñan un papel social importante. El sistema de la escritura debe dejar de ser considerado como un sistema de asociaciones entre gráficos y fonemas y definirlo como un conocimiento de naturaleza cultural y social.

La posibilidad del dominio de la lengua escrita le permite al individuo tener acceso a diferentes áreas cognitivas, conceptuales, sociales y políticas; de modo que si un individuo tiene dominio tanto del discurso oral como del escrito tendrá mayor éxito que aquel que solamente domina las formas del discurso oral (Trible 1996: 13). Todo esto quiere decir, por tanto, que privar a un individuo de aprender a escribir significa excluirlo de un amplio rango de funciones sociales. De igual forma, si los estudiantes de una lengua extranjera no tienen la habilidad de escribir en dicha lengua no tendrán acceso a funciones en una comunidad internacional que se vale del lenguaje para diferentes tipos de contextos. Debemos recordar aquí que con el dominio de la escritura los individuos son totalmente eficientes en la organización intelectual tanto en el manejo de asuntos cotidianos como en la expresión de ideas y argumentos.

El uso de la lengua escrita en el contexto escolar constituye un objetivo prioritario del mismo que sin embargo lo trasciende ya que si bien el aprendizaje de la lengua escrita puede ser un objetivo académico en sí mismo, también representa un medio para el acceso a otros conocimientos de tipo académico y social. Es en sí una actividad muy importante para profesionales y científicos porque les ha permitido expresarse e intercambiar ideas y argumentos en sus respectivos campos del saber. Ellos han podido plasmar sus ideas en libros, revistas, monografías, discos compactos y otras publicaciones; también han tenido la oportunidad de intercambiar información mediante el correo electrónico, el fax y la Internet. Pero para estas actividades intelectuales han debido alcanzar

un gran dominio de la lengua escrita para que sus ideas y argumentos tengan significado, sean concisas, precisas y efectivas.

1.2.1. La competencia comunicativa y su relación con la escritura

Es incuestionable la evolución que han experimentado los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos cincuenta años, los cuales han pasado de la **competencia lingüística** a la **competencia comunicativa**.

En un primer momento el concepto de competencia lingüística fue el que sirvió de pauta para las acciones de los docente de lenguas extranjeras y, posteriormente, en la década de los años setenta, el de competencia comunicativa unido al enfoque comunicativo que tiene como uno de sus principales objetivos esa competencia comunicativa, o sea, la habilidad para usar el sistema de la lengua de manera eficiente y apropiada.

Ambos conceptos de competencia tienen su punto de partida en la dicotomía “competencia/actuación” que introdujo Chomsky en su obra **Aspects of the Theory of Syntax** (1965). En esta dicotomía, se plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social; el primero en estrecha relación con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. Para Chomsky los factores innatos tenían importantes efectos de interacción con las influencias ambientales; por tanto postuló la existencia de una competencia lingüística que subyace en la conducta, pero que no tiene que manifestarse necesariamente. Dicha competencia se relaciona con aquello que la persona sabe o conoce, pero no con lo que hace lingüísticamente. De ahí que el sistema de competencia lingüística se deriva de factores organizativos innatos que configuran una sintaxis preexistente o “lenguaje natural”, el cual interacciona con las variables personales y ambientales. De modo que, competencia, en la visión chomskiana, se refería exclusivamente a competencia lingüística la cual está formada por un conjunto de conocimientos que consta de los componentes fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.

Independientemente de esta evidente limitación, el gran aporte de este lingüista estadounidense radica en exponer la necesidad de explorar la lengua

como competencia más que como estructura, aunque redujo su ámbito de estudio a la gramática como conocimiento abstracto y psicológico individual, pero no ofreció ninguna indicación de cómo aplicar sus teorías a la enseñanza de idiomas.

Entre los años sesenta y setenta del siglo veinte, varios autores critican la teoría de Chomsky planteando que la misma era una teoría de la sintaxis. En opinión de estos lingüistas, era necesario un concepto más amplio para estudiar el lenguaje, visto éste como una facultad del hombre y que se articula sobre estructuras fonéticas y morfosintácticas y siguiendo normas de uso que cambian de acuerdo con el contexto en que se produce. Luego entonces, se llegó a la conclusión de que para la enseñanza de una lengua extranjera el concepto de competencia lingüística era muy limitado.

Tras realizar profundos estudios sobre la relación entre cultura, sociedad y lenguaje, Hymes (1972) introduce el concepto de *competencia comunicativa*, de acuerdo con el cual la persona no utiliza solamente estructuras formalmente correctas, sino además adecuadas al contexto lingüístico y extralingüístico, adaptándose a las limitaciones ambientales imperantes.

Hymes sostiene que esa dicotomía chomskiana de “competencia/actuación” no da espacio para los aspectos socioculturales del lenguaje y señala que el concepto de “actuación” parece confundirse entre “actuación” real y reglas que subyacen en esa “actuación”. En su opinión, la teoría lingüística tiene que ser vista como una teoría más general que incluya tanto la comunicación como la cultura; su teoría acerca de la competencia comunicativa define lo que un individuo debe conocer para comunicarse de manera eficiente en una comunidad discursiva determinada. Su visión de competencia ofrece una perspectiva más completa de lo planteado por Chomsky para quien la competencia tiene que ver con el conocimiento abstracto de la gramática. Para Hymes, competencia comunicativa significa saber qué decir, a quién, en una situación dada, en medio de un conjunto de circunstancias, con un propósito determinado; en otras palabras, saber qué decir, a quién, cuándo, dónde y por qué.

Esta concepción sociolingüística de Hymes acerca del concepto de competencia en materia del lenguaje significó un valioso aporte para la didáctica de las lenguas extranjeras. Pero no es hasta comienzos de la década de 1970 que estas nuevas ideas fueron tomadas en consideración, tanto por los teóricos de la lengua como por los docentes.

De gran trascendencia resultó ser la publicación del libro **Teaching Language as Communication** (1972) de H. G. Widdowson; en esta obra su autor nos presenta una visión de relación entre sistemas lingüísticos y sus valores comunicativos en el texto y el discurso y centra su atención en los actos comunicativos que subyacen en la habilidad de usar la lengua con propósitos diferentes.

A esta publicación le suceden otras como **The Threshold Level** (1975) de J. Van Ek donde por primera vez se exponen los objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación sociolingüística; se ofrece un listado de actos del habla que el estudiante debe realizar para alcanzar un nivel umbral de competencia en la lengua extranjera.

Otra obra influyente fue también **Notional Syllabuses** (1976) de D. A. Wilkins donde la comunicación es considerada un aspecto básico y se cuestionan los criterios acerca de la gradación de la dificultad gramatical. Asimismo resultaron excelentes y obligadas obras de consulta para los docente de lenguas extranjeras las publicaciones de Halliday, Munby y Brumfit y Johnson.

No obstante esta variedad de estudios y obras relacionadas con la comunicación y la competencia comunicativa, nos encontramos que no existe una total coincidencia entre los diferentes autores al respecto. Pero, a nuestro juicio, el modelo presentado por Canale y Swain (1980) y posteriormente elaborado por Canale (1983), viene a resumir o conciliar esas ideas. Ellos ofrecen cuatro dimensiones de competencia o subcompetencias:

- **Lingüística o gramatical:** dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología; en otras palabras, el código lingüístico

- **Sociolingüística:** dominio de reglas socioculturales, registro y variedades lingüísticas
- **Discursiva:** dominio de los recursos de coherencia y cohesión
- **Estratégica:** conocimiento y dominio de las habilidades y de las normas que permiten mantener la comunicación y evitar malentendidos, o sea, dominio de estrategias de compensación verbales y no verbales

Cuando de la escritura se trata, ser competentes significa tener cuatro competencias (Scarcella y Oxford 1992:118):

- **Gramatical:** dominio de la gramática (morfología y sintaxis), vocabulario adecuado al contexto y mecánica (ortografía, puntuación, etc.)
- **Sociolingüística:** dominio de las reglas y principios que permiten variar la escritura de acuerdo con el propósito, el tópico, el auditorio, conocimiento de diferentes comunidades discursivas el control de varios géneros
- **Discursiva:** dominio de los elementos de coherencia y cohesión
- **Estratégica:** dominio del proceso de escritura (generación de ideas, escritura de borradores, revisión, edición)

Todas estas reflexiones en torno al concepto de competencia comunicativa nos hace ver que como tal debemos entender además de los factores lingüísticos, aquellos que se relacionan con lo cognitivo, lo psicológico y lo sociocultural; factores que se cimentan tanto en el conocimiento de reglas gramaticales (competencia) como el de reglas de uso, de comportamiento y en la capacidad de utilizarlas (competencia sociocultural) (Moirand, S. 1982)

No obstante las limitaciones que podamos encontrar en la enseñanza de lenguas y en la conjunción de las ideas del enfoque comunicativo y la lingüística del texto, es incuestionable que ha habido avances hacia clases más creativas. Los nuevos enfoques no solo se limitan a enseñar a los estudiantes el sistema de la lengua, sino a ser más competentes en la comunicación que no es más

que la conjunción de alcanzar la habilidad expresiva (hablar y escribir) con la habilidad de comprensión (escuchar y leer).

Ahora bien, para el desarrollo de estas habilidades comunicativas en el contexto escolar se impone la creación de situaciones comunicativas complejas por los docente así como de nuevas tareas que para realizarlas el estudiante deberá esforzarse y vencer determinadas dificultades, o sea, que para ello deberá encontrar las vías y medios que le exigen la comunicación.

De modo que de acuerdo con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, deberá colocarse como objetivo principal el logro de la competencia comunicativa. Esto presupone, por tanto, que el estudiante debe ser capaz de comprender y producir textos, es decir, como señala Angelina Romeu (1994:7) que “pueda captar significados y significar.”

La captación de significados tiene que ver con la comprensión de textos, la captación del significado del mensaje contenido en los mismos; en tanto que significar es producir textos, todo lo cual requiere del conocimiento de la realidad (referentes) y del dominio de habilidades constructivas del idioma; denominar (construir sintagmas nominales); predicar (construir sintagmas verbales predicados); elaborar oraciones de diferentes grados de complejidad; relacionar oraciones en torno a una idea temática; relacionar párrafos referidos a un tema. Todo esto es un proceso que se relaciona con la construcción de significados con una determinada intención comunicativa, en una situación comunicativa dada (Romeu 1994:7).

En la enseñanza de una lengua extranjera basándonos en el enfoque comunicativo debemos proponernos en primer lugar el logro de la competencia comunicativa. Ahora bien, vista la enseñanza desde este punto de vista, es necesario tener presentes sus principios y que fueron expuestos por Keith Morrow (1981:37):

- El significado más allá de la estructura
- Orientación de las actividades en forma de tareas
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje fuera del aula
- Trabajo en pareja o en pequeños grupos

- Aula centrada en el estudiante

Siguiendo estos principios, cuando de la enseñanza de la escritura se trata, estos se manifiestan en la forma que expondremos a continuación.

Poner el énfasis en el significado más allá de la estructura se traduce en la necesaria contextualización referencial que requiere una actividad de escritura; absolutizar los aspectos estructurales puede traer consigo una falta de motivación para escribir. En otras palabras, la preocupación por aspectos sintácticos y ortográficos socava la búsqueda de significados encaminados a controlar la comprensibilidad del mensaje.

La orientación de las actividades en forma de tareas hace que la enseñanza sea más comunicativa. Estas tareas pueden ser ejercicios mediante los cuales los estudiantes pongan en práctica diferentes procedimientos que contribuyan a perfeccionar el proceso de escritura y que deben rebasar los marcos de un simple aprendizaje sobre el lenguaje.

El tercer principio, referente al desarrollo de habilidades para el aprendizaje fuera del aula, llama la atención acerca de la función social que tiene el lenguaje escrito y que no puede ser ignorada en una clase de lengua; por tanto, los ejercicios diseñados para el aula no deben absolutizarse; se hace necesario buscar el adecuado balance entre aquellos diseñados para perfeccionar las habilidades de redacción y los que han de mejorar las habilidades para la comunicación.

Por su parte, la interacción entre los estudiantes en parejas o en pequeños grupos contribuye de manera decisiva al desarrollo cognoscitivo de los estudiantes a la vez que los prepara para un aprendizaje más cooperado y efectivo. En una actividad de escritura esta interacción es recomendable tanto en la fase inicial de motivación como en las fases subsiguientes de elaboración y de corrección de los trabajos escritos.

El principio referido al aula centrada en el estudiante favorece su pensamiento reflexivo implicando la problematización, el cuestionamiento, la aplicación de experiencias y la experimentación; el docente deja de ser monopolizador de la información y se convierte en un facilitador del aprendizaje.

En una actividad de escritura siguiendo este principio, el estudiante es un elemento activo, propone temas y participa en la corrección de los textos producidos por los compañeros de aula.

Ahora bien, ¿qué características distinguen a una tarea comunicativa? Según Keith Morrow (1981:32) una tarea comunicativa debe poseer cinco características, a saber:

- Conciencia en los estudiantes de los fines sociales que se persiguen con lo que se está haciendo
- El todo es más importante que las partes
- Los procesos de comunicación son tan importantes como aquello que se desea comunicar
- A aprender se aprende haciendo
- Los errores no son siempre errores

¿Cómo se manifiestan estas características en la clase de expresión escrita a la luz del enfoque comunicativo? Para que los estudiantes adquieran conciencia de los fines sociales de la tarea, los docentes debemos despertar en los estudiantes determinados intereses y necesidades que los motiven a escribir; por encima de todo el estudiante debe percibir el fin utilitario de la actividad comunicativa en correspondencia con la vida real o para estudiar o profundizar sobre un tema específico.

El tener presente que el todo es más importante que las partes quiere decir que en una tarea de escritura no es suficiente la ejercitación de los estudiantes en las diferentes partes que conforman un tipo de texto determinado como una narración, o un comentario sino que más bien lo que debe primar es el desarrollo de las habilidades para narrar o comentar, o sea, todas las acciones didácticas dosificadas de manera parcial deben conducir a un todo global que evidencie la adquisición de las habilidades previstas.

Otro de los rasgos de una tarea comunicativa como se había dicho se refiere a darle tanta importancia a los procesos de comunicación como a lo que se desea comunicar. En tal sentido, en una tarea de escritura el que escribe selecciona lo que va a escribir y se va retroalimentando para hacer comprensible

su mensaje; es decir, el estudiante en el proceso de la escritura parte de un vacío de información y por eso selecciona un tema sobre el cual pretende decir algo nuevo o significativo y en la propia retroalimentación con sus lectores - compañeros de aula, o el docente- va haciendo comprensible el mensaje.

También es evidente otra característica de una tarea comunicativa: a aprender se aprende haciendo. Así vemos que un aprendizaje real de la expresión escrita se alcanza a partir de la práctica constante de planificar, escribir, revisar, recomponer; teniendo siempre en cuenta favorecer el acceso a una expresión insertada en la variedad estilística.

Siempre que escribimos estamos expuestos a constantes búsquedas de hacernos entender; este es un camino escarpado y colmado de errores, que pueden ser considerados como normales en el proceso de composición. Si los docentes nos dedicamos a señalar cada error que comete el estudiante sin tener en cuenta la utilidad del señalamiento para el aprendizaje grupal, no estamos contribuyendo a perfeccionar la expresión escrita de todo el grupo y podría llegar a convertirse en una interferencia muy nociva en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Al concebir las actividades de expresión escrita de una manera didáctica debe prestársele atención a la relación entre expresión y comunicación. Esta relación tiene para la escritura gran relevancia por cuanto conduce a los docentes a buscar vías que posibiliten incorporar al qué y al cómo de la expresión el por qué y el para qué la comunicación; en otras palabras, qué intención y qué finalidad comunicativa se persigue; también esa relación nos lleva a delimitar desde un punto de vista didáctico cuál es el papel del estudiante y qué debe hacer.

Así pues, la comunicación escrita en el marco académico significa adiestrar a los estudiantes para que determinen el tipo de receptor/es a quién/es van dirigidos sus textos; conocimiento que obliga a regular el lenguaje y, en primer lugar, a determinar el grado de explicitud que requiere la información para que sea satisfactoria. Debemos recordar aquí que en la lengua escrita, en dependencia del tipo de receptor, se atenderá a qué se puede omitir, qué se

puede presuponer, qué se puede dejar para la inferencia y, de esa forma, ser más o menos explícitos en la información que se esté dando.

1.3. Los enfoques de la enseñanza-aprendizaje de la escritura y sus particularidades en la lengua inglesa

La enseñanza de la escritura ha sido un elemento central incluido en casi todos los programas de lenguas extranjeras a pesar de que han existido puntos de vista diferentes acerca de las mejores formas de tratarla. Se pueden distinguir tres enfoques en la enseñanza de la escritura: uno basado en la forma o el texto, otro basado en el escritor y un tercero en el lector (Raimes 1993:237-60; Tribble 1996:37). Esta clasificación dista mucho de ser una división rígida y estricta, sino que cada uno ofrece un elemento relevante para la investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

El primer enfoque se centra en el texto como producto; se basa en un análisis de las características del texto real, del producto final. Aquí se toma como punto de partida un texto modelo que se analiza y sirve de base para que los estudiantes escriban un texto similar a ese modelo (Tribble 1996:37).

Cuando se enseña la producción escrita siguiendo este enfoque, existe un interés por los recursos lingüísticos y retóricos de que disponen los estudiantes para producir un determinado texto. Por tanto, se hace especial énfasis en la organización del texto, su estructura, la cohesión, así como en los diversos elementos gramaticales presentes en el mismo.

Es bien cierto que el empleo de modelos puede tener un papel importante en la enseñanza de la escritura pues el escritor –el estudiante en este caso– puede adaptar el modelo a una situación específica, máxime en el caso de la comunicación escrita en un contexto académico. No obstante, a este enfoque se le critica que el texto es considerado como un objeto que funciona independientemente del contexto, es decir, que no se aprecia una reflexión acerca de su propósito, de sus lectores potenciales, ni de las expectativas del discurso (Tribble 1996).

Luego entonces si la enseñanza de la escritura se basa únicamente en los rasgos formales del texto, no se tiene presente que un texto es la respuesta

del emisor a una situación comunicativa determinada. Por ello, escribir un texto gramaticalmente correcto no es suficiente, sino que es necesario situarlo en un determinado contexto y que posea un propósito específico.

El segundo enfoque –procesual- se centra en la figura del escritor o emisor del mensaje. En este proceso Tribble (1996:38) sugiere cuatro etapas: pre-escritura (especificar la tarea, planificar, recopilar datos y tomar notas), composición (escribir el texto), revisión (reorganizar las ideas, destacar la información relevante, revisar el estilo) y edición (revisión de gramática, vocabulario, puntuación, ortografía). Así los estudiantes tienen más posibilidades para expresarse como individuos independientes pues no se le da tanta importancia al producto final.

Siguiendo este enfoque los estudiantes tienen más posibilidades de desarrollar su creatividad y se le confiere mayor importancia a los aspectos cognitivos de la escritura. De esta forma, más que enseñar la escritura se aprende; de ahí que el docente deba incentivar la reflexión mediante la asignación de actividades previas sin imponer reglas o modelos.

Por tanto el proceso consiste en plantear un problema retórico, plantear una serie de soluciones y seleccionar la más apropiada; o sea, se trata de transformar toda esta etapa de reflexión en oraciones y párrafos, escribiendo y revisando una serie de borradores hasta llegar al texto final editado.

No obstante, a este enfoque se le critica la excesiva importancia que se le da a los factores psicológicos implicados así como el no reconocer la producción escrita como actividad social; se ignora la importancia del contexto y se subvaloran las expectativas y convenciones de las comunidades profesional y académica, pues no se considera la comunicación en contextos reales en los que el escritor es un factor relevante (Tribble 1996).

En el tercer enfoque basado en la figura del lector, la escritura es vista como un acto social en el que los escritores deben ser conscientes del contexto en el que escriben; con esta visión los textos son escritos para provocar una reacción en los lectores, o sea, que si estos no reconocen el propósito de un

texto la comunicación no tiene éxito. Precisamente por estar centrada en el lector este enfoque se asocia con el concepto de género.

Para entender este concepto es necesario puntualizar que desde los años sesenta del pasado siglo varios han sido los enfoques de análisis lingüístico o textual que se ha aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y que cada uno de ellos ha estado relacionado con un determinado método. En un primer momento el énfasis estaba en los elementos oracionales y su construcción; posteriormente el centro de interés fue el significado de las formas mediante un enfoque nocio-funcional y su estudio en un contexto determinado. Finalmente nos encontramos con los enfoques que tienen su origen en el análisis del discurso y la pragmática, los cuales han dado lugar al análisis de géneros como el enfoque predominante actualmente.

De acuerdo con el análisis de géneros tanto los textos escritos como los orales se clasifican atendiendo a la acción que se pretende alcanzar con ellos o a la finalidad comunicativa que tiene en mente el escritor e el hablante. Luego entonces, el análisis de géneros, en nuestra opinión, conecta muy acertadamente con el enfoque comunicativo pues presupone una explicación sistemática del funcionamiento del lenguaje en un contexto social determinado.

Diferentes autores han ofrecido su definición de género. Martin (1984 ctdo en Paltridge 1996) lo describe como una actividad que se realiza con un propósito y un fin determinado en la que los participantes pertenecen o comparten una base cultural común. Para este especialista ejemplos de género son los poemas, las narraciones, las conferencias, los seminarios y los manuales. Richards et al (1985 ctdo en Flowerdew 1996) definen al género como una clase particular de evento del habla que posee ciertas características comunes a un evento en particular.

Otra de las definiciones de género que consideramos más completa es la aportada por Swales que plantea:

“El género comprende una clase de eventos comunicativos cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad

discursiva de origen y por tanto constituyen la base para el género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y el estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y uno que opera para mantener el alcance de un género concebido aquí como estrechamente centrado en una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género presentan varios patrones de similitud en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia intencionada. Si se realizan todas las expectativas de alta probabilidad, la comunidad discursiva de origen verá al ejemplar como un prototipo. Los nombres del género heredados y producidos por las comunidades discursivas e importadas por otras constituyen una comunicación etnográfica de valor pero típicamente necesita una validación posterior.” (Swales 1990:58)

Esta definición de género de Swales es una síntesis de las interpretaciones contemporáneas del término y al mismo tiempo ha hecho aportes significativos a los avances en el campo del estudio del género. Su definición aporta otra visión de la lengua en uso la cual difiere en muchos aspectos de la visión inherente de la lengua en los enfoques en el proceso, pero la misma puede complementar esta última visión. Por tanto, esta es la definición que hemos adoptado en nuestra investigación.

Swales introduce dos términos claves: “evento comunicativo” y “propósito comunicativo”. Para este autor el evento comunicativo abarca el propio discurso y a sus participantes, el papel de ese discurso, el contexto en que se produce y su recepción así como sus asociaciones históricas y culturales. Esto significa que las personas usan la lengua de una manera predeterminada para que se ejecute una acción determinada. Este proceso simplemente incluirá la identificación de tipos de textos como “cartas de reclamación” o “carta de solicitud”. En resumen que un “evento comunicativo” es un momento específico de comunicación que se puede distinguir fácilmente de otros momentos de comunicación. Por ejemplo, un texto escrito como una carta personal puede ser, por una parte, un sencillo evento comunicativo por ser la interacción entre

dos individuos. Por otra parte, puede estar presente en muchos eventos comunicativos como en el caso de una carta del editor de un periódico o revista que es leída por miles de personas en momentos diferentes.

El otro término introducido por Swales con relación al género es el de “propósito comunicativo”. Este tiene que ver con el efecto que el emisor quiere lograr al producir determinado texto; es decir, su propósito que puede ser general o específico. Para un columnista deportivo su propósito es general cuando su intención es dar a conocer a los lectores los más recientes eventos deportivos; pero el propósito se vuelve específico cuando su intención es informar al público acerca de la posición del equipo de pelota de su país en el ranking mundial.

También este autor que estamos citando introduce el término “comunidad discursiva”, que no es otra cosa que el grupo de escritores que comparten un propósito comunicativo o un conjunto de propósitos comunicativos y que usan textos específicos para alcanzar tales propósitos. Así por ejemplo, puede considerarse como una comunidad discursiva una universidad que requiera que los doctores en ciencias presenten sus tesis de acuerdo con un conjunto de normas preestablecidas (Tibble 1996:159).

De acuerdo con este enfoque en el género se trata de que el estudiante se convierta en un investigador de los textos más adecuados a las diferentes comunidades discursivas, de forma tal que si se le asigna la tarea de escribir un ensayo sobre una novela o un cuento, entonces tendrá que revisar textos de este tipo para sacar sus propias conclusiones acerca de qué es lo más aceptado en el contexto donde se va a leer su texto y para los lectores a quien va dirigido. Así la enseñanza de la escritura tendría una orientación más investigativa; por ello somos del criterio de que los estudiantes necesitan investigar los géneros con los que van a enfrentarse en sus estudios (respuestas a preguntas, trabajos escritos de las asignaturas, trabajos de curso, entre otros) y en su vida profesional (ensayos, valoraciones críticas, cartas)

En nuestra opinión, ninguno de los enfoques supera al otro, sino que los mismos se complementan entre sí para producir una escritura eficiente. Pero en

la enseñanza de la escritura una gran parte depende de la habilidad del docente para decidir qué aspecto o qué parte de cada enfoque será el más apropiado para sus estudiantes en un nivel específico de sus estudios. Creemos que el docente debe ser lo suficientemente inteligente y sagaz para nutrirse de uno u otro enfoque y poder guiar a los estudiantes en el aprendizaje de la escritura y además indicarles algunas estrategias apropiadas.

En los marcos académicos la escritura resulta un verdadero reto para los estudiantes de una lengua extranjera y en particular para los que serán especialistas como es el caso de los licenciados en Lengua Inglesa. Estos últimos deben tener un buen dominio de los conceptos y los contenidos de las asignaturas teóricas que cursan así como tener la habilidad de expresar sus ideas de una forma apropiada en la lengua extranjera. Por tanto es importante tener presente la combinación de diferentes enfoques para guiarlos en el aprendizaje de tan importante actividad intelectual.

1.4. Valoraciones teóricas acerca de la modelación didáctica

Cuando se habla de modelos didácticos es necesario hacer referencia a la encomiable obra del pedagogo checo Juan Amos Comenius (1592-1670) cuya prolífera obra pedagógica revolucionó las ideas pedagógicas de la época y resalta la figura del maestro como forjador de hombres. En su Didáctica Magna centra la acción educativa en el estudiante y la orienta al desarrollo de la comunidad a partir del propio desarrollo del hombre (Vázquez Fuente 1999:54).

Puede considerarse que los modelos constituyen una versión aproximada de la realidad y por tanto son valiosas herramientas mediante las cuales nos acercamos al hecho o fenómeno estudiado hasta captar la esencia del objeto de estudio. En particular en las investigaciones pedagógicas, la modelación es un proceso mediante el cual se exploran las realidades educativas con el propósito de derivar un cuerpo organizado, lógico y coherente de conocimientos relativos a los hechos, procesos y relaciones educativas (Rojo 1992:78-79).

El concepto de modelo didáctico es utilizado en los marcos escolares como un potente instrumento de análisis e intervención en la realidad educativa debido a las posibilidades que ofrece para relacionar la reflexión teórica y la

intervención práctica. La mayoría de los intentos de transformar la enseñanza se basan en un modelo didáctico de carácter alternativo, mediante el que se realiza un análisis crítico de la realidad educativa y se orienta una intervención que favorezca un cambio radical de la enseñanza.

¿Qué entender entonces como modelo didáctico? Un modelo didáctico puede ser considerado como una concepción específicamente didáctica y, por tanto, es un tipo de conocimiento con una elaboración y con una lógica ciertamente peculiar. El modelo didáctico expresa cómo se concretan e interrelacionan los diferentes componentes didácticos de un área específica de la realidad docente-educativa. Puede plantearse que el conocimiento didáctico es integrador pues presupone un nivel de elaboración diferente del nivel del conocimiento escolar y del conocimiento profesional, pero que supone una inclusión de esos otros niveles de elaboración. Aquí se entiende como conocimiento escolar aquel que se maneja en el contexto escolar y que está presente en los libros de texto, el discurso del aula, en las interacciones entre el docente y el estudiante; el conocimiento profesional se refiere al conocimiento específico de los docentes como profesionales de la enseñanza. Luego entonces estamos ante la presencia de un conocimiento verdaderamente estratégico que constituye un instrumento decisivo para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje e incidir en su transformación; la elaboración de este conocimiento es lo que constituye el modelo didáctico (García Pérez, F. G. 2000).

Según V. A. Shtoff (cited in González Abreu 2001:50), un modelo constituye un sistema concebido mentalmente o realizado de forma material, que reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz de sustituirlo de modo que su estudio nos de nueva información sobre dicho objeto.

Por su parte, González Abreu (2001: 51) define el modelo didáctico como “un enfoque direccional establecido a partir de la relación entre los diferentes componentes del proceso docente-educativo encaminados a garantizar transformaciones cualitativas en el pensar y el actuar de docentes y estudiantes.”

Luego entonces consideramos que un modelo es una construcción teórico-hipotética susceptible de ser matizada, a través del cual se pretende representar un sector de la realidad con el fin de proceder a su estudio y verificar su teoría. Es decir, un modelo puede ser visto como la representación material de una abstracción mental de un proceso determinado, o sea, como una representación gráfica de los componentes de un proceso los cuales se encuentran vinculados muy estrechamente en una interacción dialéctica.

En los modelos didácticos damos respuestas a las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo, cómo y con qué enseñamos? ¿Cumplimos con lo que enseñamos? pero a un mayor grado de generalidad y abstracción. De modo que en un modelo didáctico determinado se establecen las pautas sobre las cuales se erigen posteriormente los propósitos y los objetivos, en tanto que los lineamientos para determinar los contenidos y sus secuencias se establecen partiendo de la reflexión en torno a la selección, el nivel de generalidad, jerarquización y continuidad de los temas. De igual forma los modelos sirven de fundamento para la relación que se produce entre el docente, el saber y el estudiante, estableciéndose así sus principales características y niveles de jerarquización. No menos importante resulta también la delimitación que hacen los modelos de los recursos didácticos requeridos para llevar a cabo su implementación así como la evaluación que hacemos de su aplicación.

Entre los modelos que explican la enseñanza y caracterizan diversos tipos de prácticas suelen identificarse los siguientes (Vázquez Fuentes 1999:77-78):

1. Los que conciben la enseñanza como entrenamiento de habilidades y que basados en el acelerado ritmo de la producción de nuevos conocimientos de la vida moderna, vuelven la mirada hacia las capacidades formales y el entrenamiento y desarrollo de habilidades.
2. El enfoque de la enseñanza como transmisión cultural, que concibe el conocimiento humano como un proceso de conservación y reconstrucción que poco a poco se ha ido haciendo más complejo y se organiza en teorías explicativas sobre la realidad cada vez más

amplias, abstractas y rigurosas. Así, el aula es el espacio escolar donde se transmiten los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura de las nuevas generaciones. De hecho, en esta idea se basa el enfoque tradicional de la enseñanza que se centra fundamentalmente en la transmisión de esos conocimientos.

3. El enfoque que, basándose en los planteamientos de Piaget, concibe el aprendizaje como un proceso de transformación de contenidos más que de acumulación, y en el que la enseñanza toma la forma de una producción de cambios conceptuales; en esta el maestro desempeña el papel de catalizador del proceso dialéctico que vive el estudiante por transformar sus pensamientos.
4. Al ubicarnos dentro de los enfoques mediacionales para la explicación de la enseñanza y las prácticas que determina, se ha acuñado, junto con la noción de aprendizaje significativo, la de enseñanza significativa. Esta rescata dentro del aula no solo el conocimiento del docente sino también sus hábitos, actitudes y creencias, que son lo que se ponen verdaderamente en juego en las relaciones didácticas que establece en el aula y que determinan, asimismo, sus estrategias para la enseñanza.

En su propuesta didáctica Vázquez Fuente (1999) retoma algunas nociones de las tendencias mediacionales y constructivistas las cuales centran el proceso educativo en el estudiante y que definen el aprendizaje como un proceso abierto, caracterizado por el intercambio activo con el medio social y físico; no obstante, se distancia un poco de ambos pues su origen en el campo psicológico la llevó a replantear algunos conceptos y a generar nuevas categorías para el campo pedagógico.

Por tanto, en esa epistemología genética se adopta la idea del predominio de la actividad espontánea sobre el uso del verbalismo que esquivaba los procesos operatorios; así la actividad espontánea, la operación y la experiencia quedaron unidas a la idea de centrar en el estudiante la práctica pedagógica. Otro supuesto en que se apoya la propuesta de Vázquez Fuentes proviene de la

psicología dialéctica de Vigotsky y su teoría acerca de la “zona de desarrollo próximo” como eje fundamental de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Esta noción se opone a la idea de Piaget de un desarrollo espontáneo y estable.

Partiendo de estos dos supuestos mencionados Vázquez Fuente (1999:73) plantea como elementos importantes en la relación maestro-estudiante: la legibilidad, que garantiza el buen entendimiento de las ideas; la comprensión empática, que establece la libertad y la seguridad psicológica indispensables; y la interexperiencia grupal, que genera la dinámica interactiva, elemento vital para el aprendizaje. Al mismo tiempo se integran estos factores en dos ejes didácticos fundamentales: “la relación didáctica” y “la situación didáctica”. El punto de partida no es por tanto ni una ideología curricular expresada en fines y objetivos ni una red conceptual básica, recorte siempre arbitrario de la ciencia; se parte de las necesidades reales de los estudiantes. Aquí la noción de aprender es más amplia pues abarca tanto la información de los libros, los hábitos, las actitudes y formas de comunicación que pueden enriquecer la vida de los individuos.

De acuerdo con Porlán (1997) el modelo didáctico tiene su fundamento en un conjunto de aportaciones de otras disciplinas y áreas del saber (la psicología, la sociología, la epistemología, la filosofía) así como del mundo de los valores, ideologías y cosmovisiones. Estas aportaciones son reelaboradas e integradas a la luz de los problemas que son específicos de la enseñanza.

En el modelo de enseñanza tradicional con énfasis en los contenidos, el estudiante se limita sencillamente a seguir la explicación verbal del docente y a tomar apuntes de una manera mecánica y su pensamiento no se valora como proceso generador de significados, ni tampoco existe una interacción comunicativa con el docente y con sus compañeros de aula. El docente se considera como un trasmisor de conocimientos sin tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes ni los procesos psicológicos que operan en ellos en una situación de enseñanza-aprendizaje. Ante todo el docente es quien establece las reglas del juego y sigue un modelo tradicional de

enseñanza basada en la explicación verbal de los contenidos siguiendo de forma directa o indirecta un libro de texto.

Desde una perspectiva tecnológica del proceso de enseñanza-aprendizaje tampoco se favorece el aprendizaje consciente de los estudiantes pues el mismo se produce de una manera mecánica e instrumental y tampoco se tienen en consideración sus opiniones y puntos de vista propios. De igual forma en este enfoque se obvia al estudiante como un elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se tienen en cuenta sus necesidades; nos encontramos igualmente con la actitud autoritaria del docente y la falta de motivación y conductas divergentes en los estudiantes. Los fracasos escolares son imputables al estudiante y no a la dinámica establecida por el docente.

En contraposición a estos dos enfoques nos encontramos con el modelo espontaneísta que tiene como un aporte significativo considerar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante, por tanto, puede expresar sus opiniones, participar y aprender en un clima espontáneo y natural donde sus intereses actúan como un importante elemento organizador. No obstante, se soslaya el papel del docente como calificador o sancionador de las tareas involucradas en el proceso.

Si bien en la perspectiva espontaneísta el estudiante se convierte en el centro de atención, sin una reflexión previa por el docente sobre lo que se debe enseñar y aprender puede que no se encauce de manera adecuada las demandas conceptuales de los estudiantes. Asimismo, la ausencia de un seguimiento del aprendizaje implica renunciar a conocer el grado de validez de las hipótesis de trabajo profesional. El docente pierde su papel de sancionador. En resumen, que desde esta perspectiva se obvia todo el carácter intencional de la enseñanza y la necesaria orientación del docente.

Nos preguntaremos entonces ¿cuál es el papel del estudiante en un modelo con una visión constructivista e investigativa? El estudiante junto con el docente participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la negociación, aquí se integran las intenciones educativa del docente y los intereses de los estudiantes mediante la investigación de problemas por los

estudiantes con sus propios esquemas de conocimiento. Se tienen en cuenta las necesidades de conocimiento de los estudiantes mediante el diagnóstico de necesidades.

En un modelo constructivista e investigativo se trata de establecer un balance entre la perspectiva del docente y la perspectiva de los estudiantes sobre la base de la negociación se llega a acuerdos acerca de los posibles problemas a investigar y proyectos a realizar; luego entonces, el docente dirige su atención hacia la construcción de nuevos significados mediante la realización de actividades que resulten interesantes para los estudiantes.

El contexto institucional es otro de los elementos esenciales a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el mismo tiene que ver con el currículo, los programas y los objetivos, entre otros aspectos. Por tanto, unido al papel del estudiante y al papel del docente, el contexto institucional desempeña también un papel importante en el éxito o el fracaso escolar.

En una visión tradicional se enseña sobre la base de la elaboración de un temario de contenidos que se basan únicamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos y teorías) que se presentan de una manera secuenciada atendiendo a su estructura formal. Lo esencial son los contenidos, sin tener en consideración los objetivos a alcanzar.

Con el enfoque tecnológico se enseña sobre la base de la elaboración de un programa que se basa en objetivos operativos escalonados que conducen a objetivos de carácter terminal; esta visión tecnológica parte de un diagnóstico previo del nivel de los estudiantes mediante una prueba objetiva inicial y al final se hace un diagnóstico a través de una prueba objetiva que mide el grado de consecución de cada objetivo real terminal. Estos muchos objetivos encubren una falta de comprensión real. Asimismo, presenta como uno de sus problemas las dificultades para flexibilizar el programa en función de la dinámica de la clase e involucración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Si bien en los enfoques tradicional y tecnológico existe una prescripción institucional con relación a contenidos y objetivos, en el modelo espontaneísta hay ausencia de una auténtica programación y nos encontramos ante un diseño

muy abierto de actividades y recursos así como ante la ausencia de contenidos y objetivos detallados y explícitos. Se aprecia una modificación y readecuación permanente del plan de trabajo en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes y son utilizados estrategias de improvisación durante la acción. Asimismo, las actividades acordadas en el proyecto se ejecutan de una manera flexible y sobresalen la observación, las experiencias, la comunicación, etc. Como una crítica a esta perspectiva espontaneísta pueden plantearse problemas organizativos y de coordinación al mismo tiempo que se corre el riesgo de que los estudiantes manifiesten intereses poco significativos.

En el debate acerca de hacia dónde debemos dirigirnos en el camino de la práctica docente es recomendable un modelo en el que se trate de alcanzar un equilibrio entre la perspectiva del docente y la del estudiante mediante una síntesis didáctica negociada. Este modelo debe estar dirigido a la solución del problema superando los dos extremos: tecnológico y espontaneísta. Al mismo tiempo se debe poseer una hipótesis de referencia sobre el conocimiento escolar deseable; además las tareas y actividades deben organizarse en torno a problemas centros de interés y proyectos de trabajo que al ser seleccionados por los estudiantes en negociación con el docente respondan a sus intereses particulares.

1.5. Antecedentes investigativos del problema.

En la enseñanza de la escritura se han reflejado los rápidos cambios que se han experimentado en los enfoques de la lengua y su enseñanza, desde el método audiolingual, pasando por el audio-oral hasta llegar a los enfoques más recientes basados en los principios del enfoque comunicativo. Por tanto las actividades o tareas de escritura asignadas a los estudiantes han sido diferentes atendiendo a los varios enfoques empleados.

Estos cambios en el enfoque de la escritura parten de la respuesta a dos interrogantes. ¿Por qué los docentes de idioma piden a sus estudiantes que escriban? ¿Por qué los estudiantes necesitan escribir? Es obvio que ambas preguntas hacen aflorar cuestiones tales como necesidad de los estudiantes, los objetivos de la enseñanza y el diseño curricular y por tanto cualquier percepción

acerca de los propósitos traerá consigo cambios en la instrucción (Raimés 1987:36). De acuerdo con Raimés (1987) la respuesta a la primera pregunta puede categorizarse en seis propósitos pedagógicos: reforzamiento, entrenamiento, imitación, comunicación, fluidez y aprendizaje

El primero de estos propósitos se asocia con el método audiolingual de los años 50 y 60 donde la escritura servía como apoyo para la fijación de los patrones orales de la lengua; este tipo de escritura donde el estudiante copiaba para fijar la gramática o el vocabulario solo servía para sistematizar las formas y no el significado; se hacía énfasis en demostrar la precisión de la forma dejando a un lado la producción de ideas propias y el desarrollo del pensamiento. Cuando el estudiante sentía que el énfasis o el interés estaba en la precisión de la forma y cuando alcanzaba un mejor dominio de la lengua, se sentía inhibido a expresar sus ideas propias por temor a incurrir en algún tipo de imprecisión.

El segundo propósito es similar al anterior con la diferencia de que no se limita a la fijación de las estructuras gramaticales presentadas con anterioridad. El centro de atención está en la manipulación de estructuras retóricas y gramaticales, en particular por medio de las transformaciones. Tampoco la enseñanza de la escritura con este propósito hace que el estudiante sea más independiente y creativo en la exposición de sus ideas; por el contrario sus textos aparecen monótonos y faltos de todo ingenio o creatividad.

Cuando el propósito del docente es la imitación, él usa modelos de contenido o de forma como un estímulo para la escritura. Su objetivo es que el estudiante se familiarice con las formas retóricas y sintácticas siguiendo modelos seleccionados cuidadosamente. Las tareas pueden ser, por ejemplo, el dictado, la escritura de una composición de acuerdo con algunas pautas que sirven de guía, la escritura de un texto basándose en el esquema de un texto estudiado. Con tareas tales el estudiante supone que su texto será evaluado teniendo en cuenta principalmente la forma en que organiza el texto de acuerdo con un modelo y no las ideas que se exponen en el mismo.

También con la escritura imitativa se corre el riesgo de que los modelos que se le presenten al estudiante no sean modelos reales de textos reales con

un propósito comunicativo real y para lectores reales, sino más bien se circunscriben a párrafos y ensayos que aparecen en libros de texto, que se escriben con el único propósito de mostrar la forma. Con esta perspectiva acerca de la escritura puede ser que el estudiante escriba correctamente un texto siguiendo un modelo dando cumplimiento a una tarea específica, pero sus ideas pueden carecer de todo tipo de autenticidad y estar muy lejos de lo que realmente desea expresar.

En los años setenta con la influencia del enfoque comunicativo, donde como es obvio se busca la competencia comunicativa, dejó de hacerse énfasis en la precisión y los patrones y se comenzó a trabajar la escritura teniendo en cuenta como elementos importantes el propósito del autor y sus lectores potenciales. Se comienza entonces a presentárseles a los estudiantes tareas encaminadas a que tuvieran conciencia de sus posibles lectores y a que expusieran sus ideas con un propósito determinado. También se introduce el “dialogue journal” mediante el cual se establece un diálogo libre entre docente y estudiante usando como vía de comunicación el texto escrito.

No obstante, este nuevo enfoque también presenta sus dificultades pues con un currículo basado en tareas comunicativas se corre el riesgo de que la lengua se vea primeramente como un medio de comunicación, como un vehículo de transmisión de información entre dos personas y la imaginación queda a un lado (Smith 1982:66 ctdo en Raimés 1987:38).

¿Qué sucede cuando el propósito pedagógico de la escritura es que los estudiantes escriban con fluidez? Se han puesto en práctica técnicas por los docentes de lenguas extranjeras para desarrollar la fluidez de sus estudiantes las cuales difieren un tanto de aquellas diseñadas para alcanzar la exactitud o precisión en la escritura. Estas técnicas son, entre otras, los diarios, la escritura libre, hacer listas, la tormenta de ideas y los borradores; con estas técnicas los estudiantes pueden generar sus propias ideas libremente sin concentrarse en la precisión (ortografía, gramática, etc.) De esta forma los estudiantes se sienten más seguros pues no sienten sobre ellos la presión de un docente que los penaliza por las faltas cometidas. Sabemos que como toda tarea académica

estos textos tendrán que ser revisados en algún momento, pero al menos es un comienzo, algo de su propia imaginación que puede desarrollarse y mejorarse y al mismo tiempo el docente puede actuar como un lector y no como un censor.

Al tratar la escritura con el propósito principal de aprender, el énfasis ya no está en el texto o producto terminado, como cuando el propósito es la fijación, el entrenamiento o la imitación; tampoco el énfasis se encuentra en el lector cuando el propósito es la comunicación ni en las estrategias o el contenido del autor cuando se persigue la fluidez; en realidad cuando el propósito es aprender el mismo involucra a los participantes en el proceso de comunicación: autor, lector y texto, y el proceso se hace interactivo y comunicativo. Asimismo, con este propósito los docentes combinan los propósitos de fijación, imitación, comunicación y fluidez puesto que para llegar al producto final los estudiantes tendrán que haber pasado por un proceso que incluye la pre-escritura, la escritura, la revisión y la edición en un proceso recursivo donde se revisan la gramática, los formatos, el contenido, el estilo y la sintaxis, entre otros aspectos.

Cuando analizamos los estudios e investigaciones realizadas con relación a la escritura y su didáctica hemos observado que no es hasta bien entrada la década de los años noventa del siglo XX que se comienza a prestarle una mayor atención tanto por lingüistas como por docentes.

Capítulo 2. El diagnóstico de necesidades para el tratamiento del componente escritura con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa

2.1. Importancia del diagnóstico de necesidades y metodología a seguir

El diagnóstico de necesidades puede definirse como la identificación de las dificultades o situaciones determinadas mediante la observación de los participantes que actúan en una situación dada mediante la aplicación de diferentes métodos entre los que se encuentran las encuestas, las entrevistas y los cuestionarios, entre otros.

De acuerdo con Gillet (1973, ctdo en Basturkmen 1998:2), el objetivo principal del diagnóstico de necesidades es la identificación de los elementos necesarios para completar la instrucción. Por su parte, Richterich y Chancerrell (1987) plantean que el objetivo no es solamente identificar los elementos sino establecer la importancia relativa, hallar qué es indispensable, necesaria o simplemente deseable; en tal sentido, West (1994) considera al diagnóstico de necesidades como una actividad esencialmente pragmática centrada en situaciones específicas, aunque fundamentada en teorías generales, tales como la naturaleza de la lengua y el currículo.

Para Santiago Borges (1996:2) el diagnóstico constituye un proceso de toma de decisiones concebido sobre la base de un cúmulo de informaciones conscientemente recopiladas cuyo objetivo es diseñar un sistema coherente de acciones pedagógicas que satisfagan las necesidades específicas de cada individuo, que le permitan alcanzar las metas. Además este investigador le confiere al diagnóstico una serie de rasgos como el carácter pronosticador, personalizado, desarrollador, dinámico y continuo.

Una idea muy interesante relacionada con el diagnóstico de necesidades en una lengua extranjera es la planteada por Hutchinson y Waters (1987) quienes sostienen que es la carencia más que las necesidades lo que determina al currículo puesto que el interés del profesorado está en el vacío existente entre la competencia deseada y la competencia real que poseen los estudiantes; o sea, en la diferencia que existe entre la situación esperada y la situación real que

presentan los estudiantes. Esta manera de ver las necesidades la consideramos más abarcadora que la ofrecida por Munby (1978) quien se centraba más bien en las necesidades lingüísticas sin considerar aquellas relacionadas con la de una situación de comunicación específica y con las necesidades propias del estudiante para aprender la lengua extranjera.

Cuando se trata de la didáctica de la escritura, una de las direcciones que Ruiz Iglesias (1999) recomienda es exactamente el diseño de las actividades de expresión escrita partiendo de un diagnóstico de necesidades de los estudiantes. Esta autora expone que en materia de diagnóstico no solamente se debe hacer referencia a determinar qué dificultades tienen los estudiantes, sino de qué carecen, qué niveles de ayuda debemos planificar los docentes para que los estudiantes puedan recorrer esa distancia entre la situación real y el nivel deseado. De esta manera se podría precisar en qué medida estos niveles de ayuda se vincularán de manera directa a las acciones del docente en la clase, o si necesitan de una interacción con otros estudiantes; también será posible determinar si esos niveles de ayuda deben ir hacia conocimientos precedentes no adquiridos o adquiridos de manera insuficiente. El diagnóstico servirá, pues, para potenciar la adquisición de determinadas habilidades como la coherencia, la cohesión, la ortografía de forma tal que se pueda trabajar la expresión escrita basándose en metas bien definidas (Ruiz Iglesias 1999:90-91).

Tanto las ideas de Hutchison y Waters como las de Ruiz Iglesias sirvieron de pauta para el diagnóstico y el establecimiento de necesidades en nuestra investigación.

2.2. Población y muestra

En la investigación se incluyeron todos los estudiantes (18) del primer año de la carrera de Lengua Inglesa del curso 2000-2001 que representaron el 100 % del total de estudiantes matriculados en el año. Por tanto se trabajó con toda la población del primer año de la carrera de Lengua Inglesa que es coincidente con la muestra. También se incluyeron los siete docentes del colectivo de la disciplina Lengua Inglesa que representan el 100 %.

Para la inclusión en la investigación de este grupo de estudiantes y de los docentes de ese colectivo de disciplina se tuvo en cuenta un grupo de criterios:

- **Criterio de nivelación académica:** Los estudiantes del primer año de la carrera son los del primer nivel el cual es determinante para el desarrollo de la habilidad de escritura desde el propio comienzo de los estudios de la licenciatura. En este nivel se sientan las bases para la escritura con un enfoque profesional.
- **Criterio de viabilidad para la observación participante:** El primer año es el nivel donde la autora ha ejercido su influencia directa tanto instructiva como educativa para el desarrollo empírico de la investigación lo que posibilita la observación participante y el seguimiento a los cambios operados.
- **Criterio de selectividad profesoral para lograr la formación básica de los estudiantes:** La selección de los docentes se hizo atendiendo a que en los docentes de la disciplina Lengua Inglesa recaer, fundamentalmente, la preparación de los estudiantes en la lengua extranjera en los diferentes componentes –expresión oral, escritura, lectura y audición- en sus tres primeros años de estudios universitarios; esta es la disciplina donde se sientan las bases en la lengua extranjera que permite a los estudiantes adquirir los conocimientos del resto de las asignaturas de contenido del plan de estudio y que reciben en la lengua extranjera.
- **Criterio de voluntariedad:** Se tuvo en cuenta que tanto los docentes como los estudiantes estuvieran de acuerdo en cooperar con la investigación

2.3. Parámetros del diagnóstico

Para realizar el diagnóstico nos pareció conveniente considerar tres direcciones principales:

- Conocimientos y habilidades de los estudiantes con relación a la escritura
- Opiniones de los estudiantes acerca de la escritura
- Didáctica de la escritura

En consonancia con estas tres direcciones del diagnóstico, se establecieron tres parámetros teniendo en cuenta que mediante la comparación entre la situación idónea y la situación real puede establecerse una necesidad. Los dos primeros estuvieron dirigidos a los estudiantes y tenían como objetivo la búsqueda de conocimientos y habilidades de los estudiantes en la escritura así como la búsqueda de información acerca de sus valoraciones respecto a la escritura. El tercer parámetro, dirigido a los docentes, tenía como propósito buscar información sobre el conocimiento y la habilidad de los docentes en el terreno de la didáctica de la escritura.

Los parámetros fueron los siguientes:

- Descriptores para evaluar la comunicación escrita (lo ideacional, lo discursivo y lo pragmático o interpersonalmente coherente)
- Actitud de los estudiantes hacia la escritura (importancia que le dan en comparación con las demás habilidades del habla, importancia de la escritura para el resto de las disciplinas del plan de estudios, satisfacción con la instrucción en la disciplina Lengua Inglesa y auto evaluación de los estudiantes sobre su desempeño en la lengua extranjera)
- Tratamiento didáctico de la escritura atendiendo a los procesos de integración de las habilidades, de los docentes y de los años académicos

2.4. Recopilación de la información

Como en toda investigación pedagógica que pretende diagnosticar necesidades, en la presente se aplicaron un grupo de métodos del nivel empírico para diagnosticar las necesidades de enseñanza-aprendizaje del proceso de escritura para los estudiantes objeto de estudio. Estos métodos fueron:

- Análisis de documentos
- Encuestas a estudiantes y docentes
- Entrevistas a docentes y estudiantes
- La observación (participante e indirecta)
- La discusión grupal

- Pruebas pedagógicas

Con el objetivo de valorar el primer parámetro referente a los descriptores de la expresión escrita de los estudiantes se empleó una prueba de diagnóstico inicial.

Las encuestas y entrevistas a estudiantes y la observación participante se emplearon para evaluar el parámetro de la actitud de los estudiantes hacia la escritura.

Para la valoración del tratamiento didáctico de la escritura se encuestaron y entrevistaron docentes de la disciplina Lengua Inglesa, se les visitaron clases y se realizó una discusión grupal.

El análisis de documentos se empleó para analizar el tratamiento didáctico de la escritura.

2.4.1. Análisis de documentos

Uno de los pasos más importantes en la investigación pedagógica es la revisión de documentos lo cual nos permite determinar la situación idónea, es decir qué se espera obtener. Además el análisis de documentos permite obtener en nuestro caso una visión más completa y general sobre la concepción acerca de la enseñanza de la escritura para los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa.

Los documentos revisados fueron el modelo del profesional, el plan de estudios de la carrera de Lengua Inglesa, el programa de la disciplina Lengua Inglesa y los programas de las asignaturas de esta disciplina.

Modelo del profesional (Ver Anexo 1)

Como podemos observar en los objetivos establecidos en este modelo del profesional se establece de forma muy explícita qué se espera de los egresados de la carrera de Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera al desempeñarse como docentes, traductores-interpretes y generadores de información.

Plan de estudios (Ver Anexo 2)

El plan de estudios de la carrera de Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera llevado a cabo actualmente en Cuba presenta una adecuada organización por disciplinas y asignaturas, cada una con su sistema de

habilidades y de contenidos, donde se aprecia una estrecha relación entre una y otra; es decir entre las asignaturas dentro del año y entre los años. Desde el curso 98-99 se adicionó un Año Preparatorio donde cursan 5 asignaturas de tres de las disciplinas del plan de estudio. En total el plan de estudios cuenta con 15 disciplinas, incluyendo la Preparación para la Defensa.

Como algo novedoso de este plan de estudio vemos que este Año Preparatorio tiene como objetivo someter al estudiante a una inmersión en la lengua extranjera y a un reforzamiento de la lengua materna, con el fin de que demuestren aptitudes para el aprendizaje de lenguas extranjeras bajo un régimen de intensidad y que demuestren un grado satisfactorio e integral de las cuatro habilidades, que les permita utilizar el idioma extranjero desde el propio segundo semestre del Año Preparatorio como instrumento de estudio en la asignatura Panorama Cultural de los Pueblos de Habla Inglesa , y con ello garantizar que puedan simultáneamente seguir con esa lengua y comenzar una segunda. De ahí que la nota de aprobado no pueda ser inferior a 4. En caso de no aprobarse este Año Preparatorio el estudiante no puede continuar los estudios de la carrera de Lengua Inglesa, pero tiene derecho a matricular otra carrera universitaria de las que había seleccionado al concluir sus estudios preuniversitarios.

Programa de la disciplina Lengua Inglesa (Ver Anexo 3)

La lengua inglesa es el objeto de estudio (medio de comunicación lingüística e inter-lingüística) de la disciplina. De la efectividad y eficiencia en su aprendizaje dependerá el rendimiento integral de los estudiantes en su especialidad por constituir el instrumento principal de aprendizaje. Por tanto es la disciplina considerada como la piedra angular de la carrera por ser la que viabiliza el mejor cumplimiento de los objetivos del resto de las disciplinas en la lengua inglesa pues provee al estudiante de conocimientos, hábitos y habilidades en lengua inglesa que le son necesarios a un profesional que la utilizará como medio de trabajo.

Puesto que los egresados de la licenciatura en Lengua Inglesa deben ser capaces de desempeñar funciones de traductor, intérprete y/o docente, los objetivos y contenidos de la misma tienen una correspondencia muy estrecha con

los grados de dominio necesarios para que el egresado pueda desempeñar dichas funciones.

Programas de las asignaturas de la disciplina Lengua Inglesa (Ver Anexo 3)

La disciplina Lengua Inglesa con un total de 944 horas se cursa en el primer y segundo años de la carrera con un total de cuatro asignaturas distribuidas de la manera siguiente:

Asignatura	Año	Semestre	Horas
Lengua Inglesa I	Primero	Primero	400
Lengua Inglesa II	Primero	Segundo	192
Lengua Inglesa III	Segundo	Primero	128
Lengua Inglesa IV	Segundo	Segundo	224

Con la implementación del Plan C' en el Año Preparatorio se estudia la asignatura Año Preparatorio de Lengua Inglesa con un total de 1016 horas, distribuida en dos semestres.

Ahora bien, ¿qué aspectos de la escritura se tienen en cuenta en el Año Preparatorio y en las diferentes asignaturas de la disciplina Lengua Inglesa en el primer y segundo años de la carrera?

En el Año Preparatorio para la escritura se señalan en el **sistema de conocimientos** los siguientes aspectos:

- Vocabulario de uso cotidiano y elemental de uso académico cotidiano (de estudio)
- Componente morfosintáctico (relación temporal y aspectual del verbo, voz y modo, la modificación, unidades relacionantes, el estilo directo e indirecto)
- La estructura del párrafo y el texto
- La estructura lógica y formal de textos
- El estilo informal y académico
- Las normas ortográficas del inglés
- Las normas de puntuación

En el **sistema de habilidades** para la escritura se plantea:

- Comunicarse en forma escrita en notas, esquemas, resúmenes, minutas, reseñas, textos expositivos (composiciones) y ensayos (de dos párrafos)

Como se indicó anteriormente la Lengua Inglesa I y II se cursan en el primer año en el primer y segundo semestre, respectivamente. Para ambas asignaturas se establece un **sistema de conocimientos** común y que se refieren a:

- La estructura lógica y formal de textos orales y escritos
- Las reglas de puntuación y normas de redacción, técnicas y estrategias de preparación de actividades orales y escritas
- El léxico correspondiente a la situación comunicativa y área temática
- Las estructuras morfosintácticas correspondientes al nivel intermedio avanzado

Por su parte el **sistema de habilidades** precisa:

- Comunicarse de forma escrita a través de notas, esquemas, resúmenes, ensayos, etc. en la lengua inglesa y con un nivel de complejidad intermedio avanzado
- Expresar puntos de vista personales, generalizaciones, opiniones y valoraciones críticas sobre un tema dado de forma escrita
- Utilizar adecuadamente las reglas de redacción y puntuación en la lengua inglesa
- Utilizar las técnicas de conocimientos adecuados para el diseño de trabajos de curso
- Diferenciar los diversos estilos funcionales y registros de la lengua inglesa en la redacción de diversos textos

En la Lengua Inglesa III y IV en lo referente al **sistema de conocimientos** se indica trabajar las normas para la presentación y defensa de un informe académico. Por su parte, el **sistema de habilidades** está dirigido a que los estudiantes expresen por escrito sus ideas acerca de la vida cotidiana, socio-

política, con cohesión, claridad y precisión y además que hagan ponencias y oponencias de temas que refuercen su trabajo científico-estudiantil.

Según lo analizado en cuanto al planteamiento de objetivos generales, sistema de conocimientos y sistema de habilidades hay claridad y objetividad acerca de lo que se espera que un estudiante de Lengua Inglesa logre en su desempeño en la escritura en sus primeros años de estudio. No obstante, las orientaciones metodológicas de estos documentos no precisan cómo el docente puede relacionar diferentes enfoques ni diferentes niveles para desarrollar la competencia de la escritura, solamente se enfatiza un inventario de conocimientos y habilidades como nivel de salida.

2.4.2. La Encuesta

La encuesta como técnica de investigación pretende obtener información sobre una temática y debe responder a una estructura lógica de forma tal que permita la estandarización para una mejor realización del análisis estadístico de los resultados. En nuestra investigación la encuesta complementa el valor de los datos obtenidos por la vía de la observación.

Se aplicaron encuestas al total de estudiantes muestreados en dos momentos diferentes durante el proceso de investigación. Una primera encuesta (Ver Anexo 4) aplicada a los estudiantes al inicio del curso tenía por objetivo evaluar su actitud hacia la escritura en la disciplina Lengua Inglesa y se concentró en cuatro áreas: importancia de la escritura en comparación con los otros componentes, importancia de la escritura para las demás asignaturas del plan de estudio, autoevaluación de su desempeño en la lengua extranjera y valoración acerca de las actividades docentes de las asignaturas de la disciplina Lengua Inglesa.

Con relación a la importancia que los estudiantes le confieren a la escritura en comparación con el resto de las habilidades, los datos obtenidos aparecen resumidos en la Tabla 3.1.

Del procesamiento estadístico de esta encuesta a los estudiantes se pudieron constatar los siguientes resultados más significativos:

- El 61.11 % situó la escritura en cuarto lugar, el 22.22 % en tercero y el

16.66 % en segundo

- Ningún estudiante le concedió el primer lugar a la escritura
- El 50 % colocó a la expresión oral en primer lugar

Como puede observarse estos resultados corroboran nuestras predicciones con relación a la importancia que los estudiantes le dan a la escritura en su formación, todo lo cual indica que es necesario trabajar en función de que ellos cambien su actitud con respecto a la escritura.

En cuanto a la importancia que los estudiantes le conceden a las diferentes actividades de escritura para su desempeño en el resto de las asignaturas de contenido del plan de estudio, los resultados encontrados aparecen resumidos en la Tabla 3.2.

De los datos que se reflejan en esta tabla es interesante observar que independientemente de que la mayoría de los estudiantes colocaron a la escritura en cuarto lugar con relación al resto de las habilidades, ellos sí reconocen la importancia que la misma tiene para su desempeño exitoso en el resto de las asignaturas de contenido del plan de estudio. La mayoría considera en este aspecto a la escritura como *muy importante* o *importante*. De aquí se deduce que se debe aprovechar esta consideración de los estudiantes para de alguna manera desde el principio de sus estudios orientar actividades que les puedan reforzar estos criterios.

La Tabla 3.3 contiene los datos referidos a la autoevaluación que hacen los estudiantes acerca de su desempeño en los diferentes aspectos de la lengua extranjera (lectura, escritura, expresión oral, audición, gramática y vocabulario).

Como podrá notarse la mayoría se autoevalúa su desempeño como **Bien**, aunque en la mayor parte de los aspectos se autoevalúan por debajo del 80 % con excepción de la comprensión de lectura. Esto indica que ellos reconocen que presentan algunas limitaciones en la mayor parte de los aspectos considerados para evaluarse.

Con relación al área de satisfacción con la instrucción que reciben los estudiantes en la lengua inglesa, la encuesta aplicada mostró los siguientes datos como los más relevantes:

- El 48.71% considera que deben añadirse más horas a las clases de inglés
- El contenido de las clases de inglés fue evaluado de aceptable por el 53.84%
- El 56.41% considera que es necesario brindarles más ayuda a los estudiantes en la escritura
- Se constató que el 43.58 % está satisfecho con las clases de lengua inglesa

Todas estas cifras revelan que existe cierta insatisfacción con la instrucción que reciben en la lengua extranjera, sobre todo en lo referente a la escritura. Por tanto se corrobora que se hace necesario poner en práctica un trabajo metodológico que contribuya a perfeccionar el desarrollo de la habilidad para escribir.

Los docentes de la disciplina Lengua Inglesa también fueron encuestados (ver Anexo 5) acerca de cuáles eran en su opinión los errores de escritura más frecuentes que habían detectado en los estudiantes de la carrera y se les pidió ordenaran los mismos en orden de ocurrencia. Los resultados aparecen resumidos en la Tabla 3.4.

De estos datos se deduce que en opinión de los docentes de la disciplina Lengua Inglesa los errores de escritura más relevantes se concentran en ortografía, gramática y vocabulario, aunque también son de consideración las dificultades con la coherencia. A los errores de cohesión no se les asigna un lugar preponderante, a pesar de que hemos observado que los estudiantes cometen reiteradamente estos errores. No obstante, se le confiere un mayor peso a otras cuestiones como la ortografía y la gramática, todo lo cual refuerza la idea de que en su gran mayoría los docentes hacen hincapié en estos aspectos dejando a un lado aquellos aspectos de la coherencia y la cohesión tan importantes cuando de la escritura se trata.

2.4.3. La entrevista

La entrevista a estudiantes y a docentes aportaron datos importantes. La entrevista como método de investigación posee muchos y variados propósitos en

el más amplio contexto. Puede decirse que sirve para tres fines: como medio principal para recogida de información relativa a los objetivos de investigación; para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas y, por último, para acometer una investigación en conjunción con otros métodos (Cohen y Manion 1990:378). En nuestro caso la entrevista nos sirve como un medio de evaluación o valoración de una persona o grupos de personas sobre algún aspecto.

De igual forma que con la encuesta, los estudiantes fueron entrevistados en dos momentos diferentes: al inicio del curso y al final de este. Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente de familiaridad, utilizando una guía de preguntas elaborada para tal ocasión. Se hizo a manera de conversación entre la docente y el estudiante entrevistado donde, gracias a los nexos favorables existentes entre la docente y los estudiantes, fue posible acumular un considerable número de opiniones de los estudiantes acerca de su criterio sobre la instrucción recibida y los avances que en su opinión habían alcanzado.

La primera entrevista a los estudiantes (Ver Anexo 6) tenía como objetivo determinar desde su punto de vista cuáles son las situaciones académicas en que ellos utilizan la escritura, por qué lo hacen y cómo lo hacen; asimismo nos interesamos por conocer en qué otras situaciones fuera del aula escriben en inglés, por qué y cómo lo hacen y qué pasos siguen para hacerlo.

De la entrevista a los estudiantes se obtuvieron los siguientes resultados:

- Existe una adecuada integración de los diferentes componentes de la disciplina Lengua Inglesa (audición, expresión oral, lectura, escritura).
- En los ejercicios escritos de los componentes de lectura, audición y expresión oral el énfasis está en la comprensión de los contenidos y no en la forma en que se expresa esa comprensión.
- Desde el Año Preparatorio la escritura se trabaja o se hace mayor énfasis en el producto que en el proceso de la escritura
- Pocos estudiantes toman apuntes en el aula acerca de determinados aspectos que les pueden ser útiles para un estudio o análisis posterior de los conocimientos que se van adquiriendo.

- Las tareas de escritura que se realizan son las que se orientan en los libros de texto utilizados en los diferentes años para la escritura (fundamentalmente escritura de párrafos y ensayos).
- No siempre existe un claro objetivo para la realización de las tareas de escritura.
- No existe un uso sistemático y generalizado de estrategias para realizar las tareas de escritura.
- La lengua materna interfiere en ocasiones de manera negativa en la forma de expresar las ideas en inglés.

Como se señaló anteriormente también se hizo una entrevista a docentes de la disciplina Lengua Inglesa (Ver Anexo 7). Esta entrevista tenía como objetivo determinar en qué medida los docentes orientan a los estudiantes hacer tareas utilizando la escritura en inglés ya sea dentro o fuera del aula así como verificar en qué medida los docentes conocen las estrategias que siguen sus estudiantes para realizar estas actividades y cómo se orientan las mismas.

La entrevista realizada a los docentes aportó los siguientes resultados:

- Es importante la integración de las cuatro habilidades del habla.
- Los docentes que no imparten escritura *per se* utilizan u orientan ejercicios (tareas escritas) como apoyo a los demás componentes (expresión oral, audición y lectura).
- Los docentes explican los objetivos de las tareas de escritura que se orientan
- En las actividades de escritura que se orientan los estudiantes deben expresar su valoración personal.
- Los ejercicios o tareas de escritura que se orientan son las que aparecen en los libros de texto.
- Los estudiantes carecen de estrategias para realizar las tareas de escritura.

2.4.4. La observación

En la investigación se recurrió tanto a la observación participante como a la observación indirecta (observación de clases).

La observación participante, considerada como esencial en la investigación pedagógica, es un método apropiado para obtener información a partir de nuestra propia percepción y también sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce. Mediante este tipo de observación se ven conductas de las cuales a veces las personas no se dan cuenta. Si queremos ver un problema de socialización hay que observarlo desde adentro y la observación participante permite ver cómo se socializa el lenguaje, de ahí su importancia en la investigación pedagógica.

De nuestra participación directa en la observación del desempeño de los estudiantes en la habilidad de escritura hicimos las siguientes anotaciones:

- Los estudiantes de Lengua Inglesa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas demuestran cierto rechazo a las tareas o actividades de escritura cuando se les orienta realizarlas.
- Los estudiantes cometen errores recurrentes de escritura en sus exámenes escritos de las asignaturas teóricas del plan de estudio, sobre todo aquellos que tienen que ver con aspectos de la comunicación textual como son la coherencia y la cohesión
- Los estudiantes se sienten más atraídos por la expresión oral y la audición. Este un aspecto que podemos colocar en el área de la motivación y que nos indica que hay que hacer un fuerte trabajo metodológico para hacer cambiar este criterio estudiantil.
- Los estudiantes muestran dificultad al escribir un determinado texto si no se les ofrece una guía para comenzar como un tópico, una oración inicial, un párrafo inicial e incluso un esquema o plan. Por tanto consideramos que es de suma importancia la orientación de cómo pueden utilizarse diferentes estrategias para seleccionar un tema acerca del cual escribir.
- Los estudiantes no se expresan adecuadamente en su expresión escrita debido a factores como el desconocimiento de algunos temas o a su bajo desarrollo intelectual o cultural general. Este aspecto debe trabajarse en coordinación con todos los docentes del colectivo

pedagógico para incentivar en ellos el interés por diversos temas que puedan resultarles atractivos acorde también con su edad y madurez intelectual.

- Existe una tendencia a transferir las formas de escribir en su lengua materna hacia la lengua extranjera.
- Los estudiantes carecen de estrategias apropiadas para enfrentar una tarea de escritura.
- En el componente escritura de la disciplina Lengua Inglesa es donde radica el énfasis para tratar la escritura y no se aprovechan los demás componentes para desarrollar esa habilidad.
- Se observa una inadecuada continuidad metodológica por existir falta de trabajo colectivo entre los docentes de escritura en los diferentes años académicos. De igual forma se hace necesario propiciar la integración de los docentes de la disciplina de los diferentes años académicos
- Se desatiende el trabajo con la efectividad comunicacional de los ejercicios de escritura. Es decir, los estudiantes escriben un texto por el simple hecho de escribir sin tener en cuenta el propósito que se persigue o a quién va dirigido tal texto, por tanto se pierde la esencia fundamental de la lengua que es la comunicación.
- El trabajo con la escritura no se realiza atendiendo a que los estudiantes deben transitar por diferentes niveles de competencia hasta que llegue un momento en que pueda afirmarse que son competentes en la escritura

La observación de clases de los docentes de la disciplina Lengua Inglesa también es un valioso instrumento para analizar cómo se conducen el docente y los estudiantes en el aula, qué procedimientos emplean, qué nivel de interacción existe entre el docente y los estudiantes, qué interacción se establece entre los propios estudiantes, qué estrategias siguen el docente y los estudiantes para darle solución a un problema, entre los más relevantes aspectos.

Se observaron clases de todos los docentes de la disciplina Lengua Inglesa utilizando una guía de observación de clase (Ver Anexo 8). En general las

cuestiones más sobresalientes de estas observaciones de clases se resumen a continuación:

- Los docentes no responsabilizados con la enseñanza de la escritura hacen uso de la misma no como una actividad en sí misma sino más bien para reforzar otras cuestiones como ortografía o puntuación.
- No se trabaja en la mayor parte de los casos atendiendo a un enfoque procesual de la escritura.
- Se desaprovecha en el aula el potencial intelectual de los estudiantes en los análisis de los textos pues no se recurre al trabajo en parejas o en grupos con sistematicidad para la revisión de los textos, sino que la mayor parte de la actividad de análisis y revisión de los textos escritos se centra en el docente.
- Se aprecia ausencia de estrategias de autocorrección por parte de los estudiantes.
- Se trabaja la ortografía, el vocabulario, la gramática y la puntuación mediante ejercicios tradicionales, recurriendo en ocasiones a la memorización mecánica de reglas y no se enfatiza en aspectos que posibiliten la reflexión y la deducción.
- La falta del tratamiento del vocabulario con una visión lexicológica atenta contra la adquisición y fijación del mismo. Es necesario que el vocabulario se trabaje de manera más contextualizada.
- Se desatiende en ocasiones la perspectiva sociolingüística para la adquisición de la lengua extranjera, desaprovechándose así las posibilidades de desarrollar la competencia sociolingüística de los estudiantes.

2.4.5. La discusión grupal

La discusión grupal como instrumento utilizado en la investigación pedagógica permite obtener información consensual acerca de aspectos polémicos o neurálgicos acerca de un tema o temas en particular.

En nuestra investigación se hizo una discusión grupal para la búsqueda de información sobre el tercer parámetro del diagnóstico: tratamiento didáctico de la

escritura. En la misma intervinieron todos los docentes del colectivo de la disciplina Lengua Inglesa y se debatieron las cuestiones siguientes:

- ◆ Integración o diferenciación al abordar los diferentes componentes de la disciplina Lengua Inglesa (expresión oral, audición, lectura y escritura)
- ◆ Frecuencia o infrecuencia de errores de los estudiantes en sus trabajos escritos
- ◆ Si se debe poner el énfasis en el producto o en el proceso de la escritura
- ◆ Si las tareas de escritura requieren de mayor tiempo de trabajo en el aula o si en su mayor parte debe asignarse como trabajo independiente y dedicar más tiempo a desarrollar otras habilidades
- ◆ Variedad o uniformidad de procedimientos para el tratamiento didáctico de la escritura
- ◆ Eficiencia o ineficiencia de la integración entre los años académicos

Entre los docentes participantes de la discusión grupal existe un criterio unánime acerca de la necesidad de la integración de los cuatro componentes del habla independientemente de que se haga más énfasis en uno atendiendo al componente que se esté enseñando; este criterio se sostiene teniendo presente que así ocurre en la vida real en cualquier situación de comunicación en que nos encontremos involucrados y esa conciencia hay que hacerla llegar al estudiante. Sin embargo, existe un reconocimiento de que no siempre se hace una adecuada integración de habilidades y la habilidad que por lo general se integra con menor énfasis y frecuencia es la escritura; casi siempre se vincula la expresión oral con la audición, o la lectura con la expresión oral.

Con relación a la frecuencia o infrecuencia de errores de escritura que limitan el desempeño de los estudiantes en esa habilidad, los participantes en la discusión grupal reconocen que en todo proceso de aprendizaje van a existir errores, pero que hay algunos que persisten más que otros y que pueden tener una incidencia negativa en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la transmisión del mensaje que se pretende comunicar. En su opinión los más

recurrentes y que pueden limitar la comunicación está el inadecuado uso de los tiempos verbales, de gramática, del orden de palabras, así como de ortografía y selección de vocabulario que a veces no se adecua a las situaciones comunicativas propuestas. Es significativo que no se hayan referido a errores de coherencia y cohesión.

En el debate acerca de si el énfasis debe estar en el producto o en el proceso, es unánime la opinión de que debe estar en el segundo puesto que ello facilita la reflexión sobre las ideas y su organización.

Acerca del tiempo que se le debe dedicar al desarrollo de la habilidad de escritura en el aula o fuera de esta, se evidenció que en el marco del aula el tiempo que se le dedica al desarrollo de la habilidad es insuficiente y que generalmente la escritura se deja para desarrollar como trabajo independiente. Se llegó al consenso de que hay necesidad de aumentar el tiempo dentro de las clases para las actividades de escritura, sobre todo para la autocorrección, la revisión en parejas o en grupos, entre otras.

Al debatirse los procedimientos empleados en el aula, se plantea que aún existe una tendencia al uso de ejercicios tradicionales de escritura, así como una tendencia a limitarse a los ejercicios orientados en los libros de texto sin hacerles ningún tipo de adecuación. Asimismo, se reconoció que a los estudiantes se les brindan pocas oportunidades para la autocorrección de sus propios textos y para el trabajo cooperado para la revisión de los textos escritos en parejas o en pequeños grupos.

La conveniencia o no de la integración entre los años académicos donde se cursan asignaturas de la disciplina Lengua Inglesa, otro aspecto debatido, se señala como algo donde hay que ganar aún más pues esa integración falta en la mayor parte de los casos; en ocasiones el docente de determinado año desconoce qué se realiza en el año precedente o subsiguiente. Se plantea que esta integración ha existido pero no de manera sistemática dentro del colectivo de docentes de la disciplina.

2.4.6. La prueba pedagógica

Otro método empleado fue una prueba de diagnóstico a inicio del curso. La misma consistió en la escritura de una carta a la docente en la cual el estudiante debía mencionar cuáles eran en su opinión sus principales dificultades en la escritura en la lengua inglesa y además expresar sus expectativas acerca del curso de escritura que iba a tomar.

Para la calificación de la prueba se adoptó una escala de evaluación sugerida por Tribble (1996:130) en su libro **Writing** que a su vez se basa en una propuesta de Carroll y West (1989). De acuerdo con esta escala el texto no se evalúa en una sola dimensión sino que es visto como el resultado de un complejo de diferentes habilidades y conocimientos, donde cada uno de ellos hace una contribución significativa al desarrollo del todo. Siguiendo esta idea se evalúan cinco áreas: contenido, organización de las ideas, vocabulario, uso del idioma y la mecánica de la escritura, cada una de las cuales está acompañada de un descriptor para dar la puntuación (Tribble 1996: 130-131) (Ver Anexo 9)

Los principales errores encontrados fueron:

- Uso inadecuado de conectores o palabras relacionantes
- Incoherencia en las ideas por falta de organización lógica
- Falta de adecuación a un receptor real
- Repetición de ideas
- Inadecuada selección del léxico de acuerdo con el contexto
- Errores en el uso del idioma (concordancia, tiempo verbal, orden de palabras, artículos, etc.)
- Errores de la mecánica de la escritura (ortografía, puntuación, etc.)

2.4.7. Análisis de los resultados

A continuación ofrecemos nuestras valoraciones generalizadoras sobre los documentos analizados, las entrevistas a docentes y estudiantes, las encuestas a docentes y estudiantes, la discusión grupal, y la observación.

Sobre los documentos analizados (modelo del profesional, plan de estudio, programa de la disciplina Lengua Inglesa y programas de las asignaturas de esta disciplina)

- El modelo del profesional de Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera define de una forma muy clara qué se espera de los egresados de esta carrera universitaria en su vida laboral una vez que se inserten en diferentes puestos de trabajo.
- El plan de estudios de la carrera tiene una adecuada organización de disciplinas y asignaturas que tributan a la formación del profesional mediante el sistema de habilidades y de contenidos.
- El programa de la disciplina Lengua Inglesa así como los programas de las asignaturas que la componen se corresponden adecuadamente con los objetivos de la formación del profesional de Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera.
- En las orientaciones metodológicas de la disciplina Lengua Inglesa y los programas de las asignaturas no se precisa la manera en que el docente puede relacionar diferentes enfoques de la escritura y diferentes niveles de competencia para que el estudiante llegue a ser competente en la escritura; solamente se enfatiza un inventario de conocimientos y habilidades como nivel de salida.

Sobre las entrevistas, las encuestas, la discusión grupal y la observación

- Los estudiantes se ubican en un nivel inicial partiendo solamente de determinados presupuestos que debieron alcanzar en el Año Preparatorio en la habilidad de escritura sin adecuarlo a las realidades de un diagnóstico.
- Resulta evidente el rechazo que muestran los estudiantes hacia la escritura al manifestarse abiertamente cuando se les orientan actividades de este tipo y mostrarse morosos para realizarlas. Esta situación pudiera estar motivada por experiencias anteriores en el desarrollo de esta habilidad, bien porque en las actividades de escritura en la lengua extranjera se hayan utilizado las tradicionales

composiciones o porque en su lengua materna no hayan tenido un entrenamiento adecuado en tal sentido. Por tanto el trabajo metodológico que se realice para el trabajo con la escritura deberá estar dirigido a una mayor integración entre los docentes y el empleo de los conocimientos de la escritura en otras asignaturas, para que los estudiantes vean su utilidad y cambien su actitud hacia la escritura.

- Se aprecia una tendencia hacia la corrección gramatical o de la mecánica de la escritura buscando productos más que atención al proceso por lo que se hace necesaria la integración de principios metodológicos, enfoques y estrategias para abordar la escritura.
- En la evaluación del desempeño de los estudiantes en la escritura se le da prioridad al producto de la escritura y no al proceso como tal.
- No se aprecia el seguimiento a la labor realizada para afianzar el carácter básico que tiene la escritura para tratarla de forma cíclica.
- Los estudiantes sí reconocen la importancia que tienen determinadas actividades de escritura para su desempeño en otras actividades de estudio como la toma de notas o la elaboración de resúmenes, todo lo cual se contradice con su actitud hacia las actividades de escritura. De ahí que los docentes debamos aprovechar estas opiniones estudiantiles para reforzar este criterio desde un inicio.
- La mayor parte de los ejercicios de escritura que realizan los estudiantes son los que aparecen en los libros de texto sin hacerles ningún tipo de adecuación o de modificación. En nuestra opinión esta situación atenta de manera negativa en la forma en que el estudiante se siente atraído por las actividades de este tipo pues recordemos que uno de los principios que debe regir nuestro trabajo debe ser la enseñanza acorde con las necesidades de los estudiantes y que cada grupo de estudiantes posee necesidades diferentes.
- La selección de contenidos para trabajar la escritura no tiene en cuenta la continuidad metodológica que se requiere para abordar los

contenidos; o sea, que no existe un trabajo basado en niveles de competencia.

- La escritura se trabaja sin atender a los sujetos, sino solamente atendiendo al contenido de la materia que se imparte; o sea, no se parte de un diagnóstico sino que se trabaja en función de un grupo de aspectos contemplados en los programas.
- Hay un reconocimiento de los docentes acerca de la importancia que reviste una adecuada integración de los componentes de la asignatura Lengua Inglesa así como la integración de los docentes de los diferentes años; sin embargo no siempre se hace una adecuada integración de las habilidades dentro de la clase y, cuando se hace, la que menor peso tiene es la escritura. No debe olvidarse que de acuerdo con el enfoque comunicativo la integración de las cuatro habilidades del habla desde los momentos iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera lo convierte en algo más real, pues así ocurre en la vida real cuando nos comunicamos.
- No se aprecia sistematicidad en la integración entre los docentes de los diferentes años académicos, todo lo cual atenta contra la efectividad del trabajo metodológico que se realice dentro de la disciplina Lengua Inglesa.
- Hay coincidencia entre docentes y estudiantes de que estos últimos carecen de estrategias para enfrentar una tarea de escritura. Pero nos llama poderosamente la atención el hecho de que una gran parte de las tareas de escritura se orientan como trabajo independiente, lo cual no permite a los docentes realizar un trabajo encaminado a suplir esta carencia de estrategias.
- Es de destacar como otro aspecto negativo que atenta contra el adecuado desempeño de los estudiantes en la escritura el hecho de que por lo general la habilidad de escritura no se aborda como una actividad en sí misma, o sea, que generalmente es tratada como

apoyo o reforzamiento para mejorar el desempeño en otras habilidades.

- Si bien los docentes reconocen lo importante que resulta la integración de los enfoques para la enseñanza de la escritura dándole preponderancia al proceso, no siempre esta integración está presente en las actividades de escritura y se observa un desbalance en la aplicación de los diferentes enfoques.
- Es significativo el hecho de que en opinión de los estudiantes no se trabajen de manera adecuada y sistemática los medios expresivos tan necesarios desde los primeros momentos para alcanzar una adecuada destreza en las tareas de escritura. Además cuando se hace algún tipo de trabajo con estos aspectos se hace de una forma memorística sin análisis.

En resumen estas son nuestras principales consideraciones relacionadas con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de diferentes métodos de investigación para la fase de diagnóstico. El diagnóstico realizado a partir de estos métodos nos reveló determinados problemas que nos condujeron al establecimiento de un grupo de necesidades con relación a los tres parámetros del diagnóstico planteados en el epígrafe 2.3.

Estas necesidades son las que se relacionan a continuación:

- Partir de un diagnóstico inicial para situar a los estudiantes en un determinado nivel de entrada
- Adecuar la ubicación de los estudiantes en ese nivel atendiendo a la realidad del diagnóstico y no a los resultados del Año Preparatorio
- Abordar la enseñanza de la escritura interrelacionando principios, enfoques y estrategias centradas en el proceso que conducirá al mejoramiento del producto
- Organizar los contenidos de forma tal que permita transitar por diferentes niveles de competencia de la escritura

- Evaluar el proceso de la escritura y no solamente el producto final ya terminado, logrando así que la evaluación adquiriera un carácter cíclico a través de un seguimiento
- Interrelacionar de manera adecuada los enfoques textual, procesual y de géneros de la comunicación para el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura
- Hacer énfasis en una primera etapa en aspectos tales como uso del idioma (artículos, tiempos verbales, orden de palabras, preposiciones, etc.), mecánica de la escritura (ortografía, puntuación, empleo de letras mayúsculas, etc.), selección del vocabulario y uso de elementos de coherencia y cohesión

De modo que con la comparación de la situación idónea con la real y la recopilación de toda la información se sentaron las bases para hacer el diagnóstico de necesidades y posteriormente hacer una propuesta de modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa. Estas necesidades encontradas a partir de la fase de diagnóstico permitieron establecer las direcciones del modelo didáctico que se presenta y se analiza en el capítulo siguiente.

Capítulo 3. Modelo didáctico para el tratamiento de la escritura en la disciplina Lengua Inglesa de la carrera de Lengua Inglesa

3.1. El modelo didáctico: sus componentes

Dadas las posibilidades que brinda para reproducir de manera simplificada la realidad que se estudie, el uso de la modelación como instrumento en la investigación científica va adquiriendo cada vez mayor preponderancia. La aplicación de modelos se ha convertido en una tendencia en la investigación docente-educativa desde hace varios años; su aplicación se sustenta en la posibilidad que un modelo brinda para estructurar de manera general determinadas propuestas que conducen al enriquecimiento de las posibilidades de gestión en la práctica escolar en los diferentes niveles de enseñanza, pero con una connotación más específica para la didáctica de la educación superior.

A continuación explicaremos cómo se concibió y estructuró un modelo didáctico para desarrollar la habilidad de escritura en estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Entre las valoraciones teóricas para lograr el diseño modélico que se propone se encuentran las que sustentan la teoría y el diseño curricular, el enfoque comunicativo y discursivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje como tal.

Con relación a la teoría y el diseño curricular, se tiene presente que el diseño curricular de la escritura es fenomenológico, de programación; pero antes de esto se necesita un sustento teórico que permita explicar qué resultados de aprendizaje se esperan de los estudiantes, qué contenidos hay que enseñar y qué estructura curricular tiene que seguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estructura no debe ser solamente cognitiva, sino además metodológica, es decir, cómo se relacionan los docentes para ejercer su influencia en los estudiantes y cómo se va graduando el tratamiento a los estudiantes.

Partimos de un enfoque comunicativo y discursivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura pues ésta, a nuestro juicio, no debe enseñarse con un enfoque gramaticalista. Luego entonces se hace necesario entrar en la naturaleza social y cultural del lenguaje para que se aborde el lenguaje en uso y por tanto nos adentramos en el texto, el discurso y el análisis de géneros de la comunicación. En tal sentido el estudiante será competente en el uso de la lengua extranjera cuando soluciona un problema relacionado con el lenguaje; es decir, cuando al escribir un texto organiza las ideas de forma coherente y con cohesión para solucionar problemas de comprensión por parte de los receptores, cuando es capaz de comunicarse por escrito para argumentar, describir, narrar o exponer ideas con vistas a lograr los propósitos de cada tipología textual y, cuando puede comunicarse por escrito en función profesional con una perspectiva de género.

Asimismo tratamos la enseñanza de la escritura desde un enfoque estratégico, o sea, con énfasis en las tareas o actividades que deben realizar tanto el estudiante como el docente y no de una manera tradicional solamente centrada en el docente y el estudiante como un elemento pasivo dentro de la clase.

El modelo que se propone representa una forma de proceder en el proceso docente-educativo del componente escritura de la disciplina Lengua Inglesa. En el mismo se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes así como los enfoques de enseñanza y los principios metodológicos de la enseñanza de una lengua extranjera, los enfoques para la enseñanza de la escritura y la operacionalidad del texto; asimismo se hace una readecuación de la interrelación entre los componentes didácticos y en consecuencia se plantean estrategias desarrolladoras de aprendizaje e integración entre las habilidades lingüísticas, años académicos y docentes así como con la forma de evaluación. Esta readecuación a que se hace referencia significa que esa interrelación entre los componentes didácticos del modelo no es en modo alguno estática, sino que está sometida a un constante proceso de análisis según las realidades concretas, según los resultados del diagnóstico que se realice para situar a los

estudiantes en un nivel inicial que tampoco es estático sino que varía en consonancia con el diagnóstico.

Como se señaló en el capítulo anterior las necesidades encontradas a partir del diagnóstico permitieron establecer las direcciones del modelo didáctico que se analiza en el presente capítulo. Estas direcciones son:

- Finalidad y objetivo del diagnóstico para establecer las necesidades y situar a los estudiantes en un determinado nivel
- Contenido, métodos y medios de enseñanza que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las necesidades resultantes del diagnóstico
- Evaluación y seguimiento para verificar el cumplimiento de los objetivos

Al definir los objetivos mediante un diagnóstico estamos sentando las bases de qué contenido enseñar y de cómo hacerlo, o sea, qué vías vamos a utilizar para alcanzar un mayor éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y posteriormente podremos verificar la efectividad de lo enseñado utilizando diferentes formas de evaluación del aprendizaje.

El modelo se sustenta en los principios de integración, de continuidad metodológica y de funcionalidad del lenguaje. El primer principio referente a la integración de los componentes del modelo se refiere a que el mismo no es una simple suma de las partes, sino que se expresa una estrecha interrelación entre ellas y que va a ser lo que permite dar respuesta a las preguntas de para qué, qué, cómo y con qué enseñar, así como verificar si se cumple con el objetivo propuesto. De modo que partiendo de este principio de integración estamos dándole valor a la estrecha interrelación presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los componentes didácticos de objetivo, contenido, método y evaluación.

El principio de continuidad metodológica nos permite el establecimiento de niveles de competencia, desde un primer nivel con un grado menor de autonomía del estudiante y una mayor influencia del docente hasta un tercer nivel con una independencia más marcada tras haber transitado por un segundo

nivel con una práctica con cierta independencia. Existe continuidad metodológica pues se parte de una fase propedéutica, que debe continuar con una fase de ejecución centrada en la relación contenido/método donde se incluyen los principios metodológicos del enfoque comunicativo, enfoques textuales, procesuales y de géneros de la comunicación de la escritura en combinación con las estrategias de aprendizaje de la escritura. La relación con el contenido existe porque se parte del concepto operacional de texto para dar un primer nivel de competencia y hay continuidad porque seguidamente se trabaja centrado en la tipología textual que constituye el segundo nivel de competencia y por último se pasa al trabajo con el concepto de género. Todo esto sucede de esta manera porque esta tríada de concepto operacional de texto, tipología textual y género permite hablar de tres niveles diferentes de competencia.

Esa continuidad metodológica concluye con una fase de culminación que se concreta en la evaluación del aprendizaje de manera sistemática y dándole seguimiento en los años académicos subsiguientes.

El tercer principio -funcionalidad del lenguaje- está presente porque todas las acciones están encaminadas a alcanzar la interrelación entre el enfoque procesual, el textual y el de géneros de la comunicación porque de esta manera nos alejamos del tradicional enfoque gramatical para acercarnos al enfoque funcional del lenguaje.

La escuela-histórico cultural de Vigotsky constituye el basamento del modelo. De acuerdo con esta teoría vigotskiana, el aprendizaje en los marcos escolares lleva consigo la adquisición de conocimiento y la construcción de significado; el estudiante pasa a desempeñar un papel principal bajo la guía del docente. En esta propuesta modélica, es a través de las interacciones con el docentes y con los compañeros del aula que el estudiante aprende los instrumentos cognitivos y comunicativos para desarrollar su habilidad en la escritura en una lengua extranjera mediante una serie de tareas que estimulan la zona de desarrollo potencial o de desarrollo próximo.

Todos los componentes del modelo tienen entre ellos una estrecha interrelación. La formulación de los objetivos se hace partiendo del diagnóstico

de necesidades de los estudiantes; a su vez los objetivos dan lugar a los contenidos atendiendo a las tres fuentes fundamentales de selección de contenido: fuente socio-cultural, fuente psicopedagógica y fuente epistemológica profesional.

Los principios metodológicos presentes en el modelo son los que rigen el enfoque comunicativo, cuya selección se hace teniendo en cuenta que son los que dan la pauta de cómo actuar para oponerse a los enfoques tradicionales con énfasis en la competencia gramatical, sin atender a las competencias discursiva, estratégica y sociolingüística. Estos principios son:

- *El significado por sobre la estructura*: la actividad de escritura requiere de una necesaria contextualización referencial; absolutizar los aspectos estructurales puede dar lugar a la falta de motivación para escribir
- *El desarrollo de las habilidades más allá del aula*: los ejercicios diseñados para el aula no deben absolutizarse pues la comunicación escrita tiene una función social que no puede ignorarse en una clase de lengua
- *El aula centrada en el estudiante*: el docente debe favorecer un pensamiento reflexivo, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje
- *Las tareas comunicativas*: la enseñanza es más comunicativa cuanto más variadas sean las tareas de la clase. Estas tareas pueden ser ejercicios mediante los cuales los estudiantes pongan en práctica diferentes procedimientos que contribuyan a perfeccionar el proceso de escritura y que deben rebasar los marcos estrechos de un simple aprendizaje sobre el lenguaje
- *El trabajo en pareja y en grupos*: la interacción entre los estudiantes en parejas y en pequeños grupos contribuye al desarrollo cognoscitivo y los prepara para un aprendizaje más efectivo. La misma es recomendable tanto en la fase de motivación como en las etapas siguientes de recopilación de información, de organización de las ideas, de la elaboración de los diferentes borradores y de corrección de los trabajos escritos

El enfoque de la enseñanza que se sigue en el modelo es el *enfoque comunicativo*. Recordemos que uno de los principios fundamentales en que se basa éste es que el curso que se imparta se corresponda lo más cercanamente posible con las necesidades específicas de los estudiantes que participan en el mismo. A diferencia de los métodos anteriores, donde se hacía énfasis en la competencia gramatical que incluye la corrección fonológica, la sintaxis y la morfología, en el enfoque comunicativo además de hacerse énfasis en la competencia gramatical, también se hace énfasis en la competencia discursiva, la estratégica y la sociolingüística puesto que el objetivo fundamental del mismo es la competencia comunicativa que incluye cuatro tipos de competencias: gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística; cuestión analizada en el primer capítulo.

Lógicamente ante un nuevo enfoque de la enseñanza también se impone una nueva concepción en la forma de aprender y en las actividades del aula. Los ejercicios y actividades con un enfoque comunicativo son ilimitadas si tenemos en cuenta que tales tareas permiten al estudiante vencer los objetivos del currículo, incorporar a los estudiantes en el proceso de comunicación, a la vez que requieren del uso de procesos comunicativos como el compartir información, la negociación de significados y la interacción. Asimismo con el enfoque comunicativo se ha producido una nueva visión del papel del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puesto que en el enfoque comunicativo el énfasis está en el propio proceso de comunicación y no en el simple dominio de las formas lingüísticas, el estudiante pasa a desempeñar un papel diferente del que había desempeñado cuando aprendía la lengua de manera tradicional. Luego entonces comienza a desempeñar un papel de negociador dentro del grupo y dentro de los procedimientos del aula y en las actividades que lleva a cabo el grupo. De esa forma el estudiante aprende y contribuye al aprendizaje de los demás de manera simultánea y por tanto el aprendizaje se produce de una forma independiente.

El docente pasa a desempeñar, en primer lugar, un papel de facilitador en el proceso de comunicación entre todos los miembros de la clase, y entre estos

y las actividades y los textos. Otro papel que realiza es el de actuar como un participante independiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo. Por tanto, el docente se convierte en un organizador de los recursos y como un recurso en sí mismo, en una guía dentro de los procedimientos y actividades del aula; es además un investigador que observa todo lo que acontece dentro del aula y aprende a partir de estas observaciones.

Al mismo tiempo, en este enfoque el docente asume una importante responsabilidad al determinar las necesidades de los estudiantes y al darles respuesta. Sobre la base de la evaluación de estas necesidades el docente planifica las actividades de forma tal que haya una respuesta a estas necesidades. También el docente asume la función de “consejero” al convertirse en un comunicador eficiente que busca las formas adecuadas de responder o de actuar ante diferentes situaciones comunicativas mediante el uso del parafraseo, la confirmación y la retroalimentación.

Otra función que desempeña el docente -y que no es menos importante- es la de controlador del trabajo grupal o en parejas. En su papel de controlador de la actividad su responsabilidad es hacer del aula un marco propicio para la comunicación y las actividades comunicativas; en el aula el docente monitorea o controla la actividad y estimula la comunicación ayudando a eliminar los vacíos que puedan surgir en el proceso de comunicación.

Teniendo como premisa el enfoque comunicativo que se sigue y basado en sus principios metodológicos, las actividades que se realizan en el aula dan primacía al significado por encima de la estructura, se trabaja en el desarrollo de la habilidad de escritura haciendo que el estudiante pueda realizar esta actividad más allá de los marcos estrechos del aula; la clase se centra en el estudiante, es decir, en la organización del proceso docente se le da prioridad al estudiante como eje central de la actividad y el docente es quien la organiza, la facilita y el estudiante ejecuta las acciones mediante el trabajo en pareja y en grupos en la realización y revisión de las tareas que se realizan dentro y fuera del aula.

Otro elemento considerado para la propuesta del modelo fueron los enfoques para la enseñanza de la escritura. En nuestro modelo se propone

trabajar teniendo presente la combinación del enfoque procesual, el textual y el de géneros de la comunicación.

Se combinan estos enfoques atendiendo a que la lengua se produce a nivel del discurso y que para producirlo es necesario seguir una serie de pasos cuyo resultado no es simplemente el texto final, sino que lleva implícito nuestra intención comunicativa, o sea, lo que hayamos sido capaces de comunicar a un auditorio determinado y que pertenece a una comunidad discursiva específica. Se le da prioridad al contenido por encima de la forma, así como a la calidad por encima de la cantidad de las ideas. Este enfoque orientado al proceso hace reconocimiento al hecho de que los buenos escritores llegan al producto final tras un largo y trabajoso proceso de elaboración de versiones que transitan por diferentes etapas desde la pre-escritura hasta la edición final del texto.

El enfoque textual da la posibilidad de que se trabajen los cuatro tipos fundamentales de tipología textual con una adecuada organización de las ideas y utilizando los medios expresivos que cada uno de ellos requiere.

Con el enfoque en los géneros de la comunicación la escritura se convierte en un medio de aprendizaje y de comunicación porque al mismo tiempo que se produce un texto escrito se aprende cómo hacerlo y cómo comunicar mejor las ideas que se quieren expresar; también al hacerlo de esta forma se tiene presente un lector o lectores potenciales, o sea, se escribe pensando en quién va a leer ese texto en un contexto determinado y se piensa también en qué posible reacción puede provocar en sus lectores, en el impacto que va a tener la comunicación de esas ideas y reflexiones. Esto quiere decir que el enfoque de géneros de la comunicación permite un acercamiento mayor a las habilidades profesionales que debe haber desarrollado el egresado de la carrera de Lengua Inglesa cuando de escribir textos se trata.

El establecimiento de un grupo de estrategias de aprendizaje de la escritura forma parte también del modelo, vistas las estrategias como una acción intencionada ejecutada por el estudiante para el cumplimiento de una tarea específica.

Estas estrategias se consideran como de aprendizaje y no de enseñanza porque se entiende por estrategias de aprendizaje un conjunto de procedimientos empleados en una situación de aprendizaje dada. Se trata de secuencias integradas, de procedimientos o actitudes que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de información. Su objetivo es facilitar la adquisición de conocimientos e incluyen las conductas y pensamientos que intervienen en el aprendizaje.

Luego entonces nos dimos a la tarea de orientar a los estudiantes cómo podían ser más estratégicos en el aprendizaje de la escritura haciéndoles explícitas un conjunto de estrategias que fueron aplicadas en el desarrollo de las clases. Aquí tomamos precisamente la taxonomía que ofrece Rebecca Oxford (Ver Capítulo 1, epígrafe 1.1.4)

Por tanto las estrategias analizadas y aplicadas fueron:

- Estrategias de memoria (escribir todas aquellas palabras o frases relacionadas con el tema seleccionado y agruparlas de acuerdo con su categoría gramatical o su uso, hacer asociaciones con otros temas relacionados)
- Estrategias cognitivas (la toma de notas, la deducción, la transferencia, el uso de fuentes de referencia)
- Estrategias compensatorias (uso de la lengua materna, sinónimos y la paráfrasis)
- Estrategias metacognitivas (elaboración de esquemas o “outlines” y diagramas, autocorrección de los textos escritos)
- Estrategias afectivas (reducir la ansiedad mediante la meditación, darse aliento y recompensarse)
- Estrategias sociales (el trabajo cooperado, las conferencias o consultas con el docente en el aula, la consulta a compañeros del aula, la consulta a nativos de la lengua extranjera)

Además de los elementos antes mencionados incluidos en el modelo propuesto, se encuentra la necesaria integración que debe existir entre los

componentes de la disciplina Lengua Inglesa (lectura, escritura, audición y expresión oral), los años académicos y los docentes.

La integración de las habilidades constituye un aspecto metodológico de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua; la razón fundamental para ello tiene su explicación en que en nuestras vidas cotidianas las distintas formas del habla no se usan en un orden predeterminado, ni en una necesaria conjunción de una con la otra. Así, por ejemplo, cuando hablamos, a no ser que lo hagamos de forma monologada, escuchamos a nuestro interlocutor y prestamos atención a sus reacciones para poder saber el giro que le debemos dar a nuestra conversación y saber cuándo terminar la misma; también es posible que tengamos que recurrir a escribir algo para poder ser más explícitos en la idea que queramos expresar cuando nos encontramos explicando una clase o exponiendo una ponencia científica. De la misma forma cuando leemos cualquier tipo de texto de nuestro interés tomamos nota de aquellas cuestiones que pensamos nos pueden ser útiles en nuestro trabajo.

Cabe recordar que aunque se haga una abstracción científica al tratar una de las habilidades del habla, como por ejemplo la escritura, la misma no puede ser vista al margen del resto. Precisamente este carácter sistémico de la lengua no es más que la unidad existente entre habilidades expresivas (hablar y escribir) y las habilidades de comprensión (escuchar y leer).

Asimismo, cuando integramos las habilidades se les dan oportunidades a los estudiantes para usar la lengua de una forma natural, mediante el empleo de actividades en parejas o en pequeños grupos, facilitándoseles la interacción y el trabajo cooperado entre ellos; por otra parte, en un aula donde se integran las habilidades independientemente de que el énfasis se ponga en el desarrollo de una de ellas, se dan todas las oportunidades necesarias para una mejor efectividad del aprendizaje de la lengua.

La integración de las habilidades en el modelo se constata en la orientación, realización y revisión de las diferentes tareas de escritura que se realizan en el aula. Así, por ejemplo, en la orientación de las tareas los

estudiantes escuchan al docente (audición), pueden hacer preguntas para verificar la comprensión de lo escuchado o para cualquier aclaración necesaria (expresión oral), pueden tomar notas acerca de los elementos que a su juicio son necesarios para dar cumplimiento a la tarea o escriben las respuestas a las tareas en sus cuadernos (escritura); asimismo leen las instrucciones para las tareas en los libros de texto o en los materiales entregados por el docente y también revisan sus respuestas o las de sus compañeros de aula.

Durante la realización de las tareas asignadas por el docente y en su revisión las habilidades se integran cuando los estudiantes en el trabajo en pareja o en pequeños grupos intercambian criterios para completar la tarea donde uno expone sus ideas (expresión oral) y el otro u otros escuchan (audición); de igual forma recurren a la escritura al realizar la tarea en sí y a la vez que leen sus propios escritos o los de sus compañeros de aula.

La integración entre los docentes de los diferentes componentes de la disciplina Lengua Inglesa intra-año e inter-años es otro elemento de suma importancia que se incluye en la propuesta de modelo; lo hacemos de esta forma porque no puede pensarse que cada quien trabaje por separado olvidando que todos y cada uno de los docentes ejerce sobre los estudiantes determinada influencia académica, educativa, psicológica y afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es precisamente en el seno del colectivo pedagógico de los años, en el colectivo de la disciplina, las asignaturas y en el colectivo de carrera donde se deben analizar y sugerir modos de actuación de docentes y estudiantes y estrategias a emplear por unos y otros para una mejor enseñanza y aprendizaje de la lengua.

La evaluación del aprendizaje constituye otro de los elementos del modelo que proponemos. Todos los docentes sabemos que la evaluación tiene un papel administrativo cuando se tiene en cuenta para decidir la promoción de los estudiantes de un grado o nivel a otro; sin embargo la misma tiene otro papel aún mucho más importante y es el que se refiere a su utilidad como instrumento pedagógico y como una fuerza motora para incentivar la motivación en el aprendizaje. Por otra parte, es innegable la relación tan estrecha que existe

entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; estos son tres elementos que forman una unidad dialéctica muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues mediante la evaluación es posible verificar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación según su intención puede ser formativa o sumativa; según sus agentes se clasifica en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Además según su temporalidad la evaluación puede ser inicial o diagnóstica, parcial, frecuente o continua y final; en tanto que de acuerdo con su referente interno es aquella evaluación que va teniendo el propio estudiante acerca de su desempeño, o sea, de su éxito o su fracaso en el aprendizaje (Casanova 1997).

En el modelo que proponemos se aplica mayormente la evaluación formativa pues el estudiante está siendo evaluado constantemente por el docente cuando le entrega a éste los diferentes borradores de sus textos escritos para la revisión. Por ejemplo, para el trabajo de curso final el estudiante tiene varios momentos en que entrega sus borradores; en cada uno de ellos el docente le va señalando dónde va mejorando y dónde aún persisten algunos problemas hasta que el estudiante es capaz de escribir la versión final de su trabajo, quizás con un mínimo de dificultades. En este proceso de recepciones y entregas de trabajos el estudiante intercambia con el docente acerca de cómo marcha su aprendizaje y la superación de sus dificultades.

No obstante, los demás tipos de evaluación del aprendizaje también están presentes. Así vemos que el estudiante se autoevalúa constantemente cuando revisa una y otra vez sus trabajos; cuando trabaja en pareja o en grupos haciendo un chequeo de sus actividades de escritura nos encontramos en presencia de la coevaluación, mientras que la heteroevaluación ocurre cuando el docente participa en la revisión de los diferentes trabajos escritos de los estudiantes.

También se emplea la evaluación inicial o diagnóstica para situar a los estudiantes en un nivel inicial, en tanto que las evaluaciones parciales, frecuentes y final forman parte del propio sistema de evaluación de la asignatura. En todo el desarrollo del proceso docente, cuando va pasando por

los diferentes niveles de competencia, el estudiante va analizando de forma autocrítica cómo va avanzando o no en su aprendizaje y he aquí la presencia de la evaluación según su referente interno.

Pensamos que esta evaluación del aprendizaje no debe quedarse aquí sino que debe existir un seguimiento a través de la discusión grupal entre los docentes de la asignatura y en el seno de los colectivos de la disciplina Lengua Inglesa y en el colectivo de carrera.

Una parte considerable del cumplimiento del propósito se verifica en el propio año y la otra se verifica con el seguimiento en los demás años académicos en asignaturas de contenido del plan de estudio donde el estudiante se vale de la lengua extranjera para vencer los objetivos de las mismas en tareas escritas que le asignan los docentes, en trabajos de curso o de asignatura, en exámenes escritos de asignaturas de contenido y en la preparación de los seminarios de asignaturas de contenido, entre otros.

A continuación analizaremos cada uno de los componentes del modelo didáctico propuesto.

Fase propedéutica

En el Capítulo 2 aparece explicado el procedimiento que se siguió para el establecimiento del diagnóstico. Luego entonces nos preguntamos ¿cuál es la relación entre el diagnóstico y la fase propedéutica? El diagnóstico realizado nos da indicios de que aquel nivel deseado no fue el que se alcanzó, sino que nos encontramos ante un nivel real con el cual se debe comenzar a trabajar. Para los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, no obstante, está concebido como ya se ha señalado un Año Preparatorio donde debían haber alcanzado un dominio adecuado de los elementos básicos de la escritura, pero esto no sucede siempre así, no siempre se alcanza lo deseado.

Por la razón planteada anteriormente en nuestro modelo para el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes filólogos de la lengua inglesa se propone como primer elemento una fase propedéutica cuya finalidad es realizar un trabajo remedial o de nivelación previo a una fase de ejecución posterior. Aquí se abordan aspectos tales como:

- Selección del vocabulario
- Aspectos del uso del idioma (artículos, tiempos verbales, orden de palabras, preposiciones, etc.)
- Aspectos de la mecánica de la escritura (ortografía, puntuación, empleo de letras mayúsculas, etc.)

Al desarrollo de esta fase se le asignaron cuatro semanas que representan un total de dieciseis horas lectivas.

Fase de ejecución

En esta segunda fase existe una relación biunívoca entre la selección del contenido y los niveles de competencia y su interrelación con los enfoques para la enseñanza de la escritura: textual, procesual y de géneros de la comunicación, así como los medios requeridos para la presentación de los contenidos.

La selección del contenido se fundamenta en tres fuentes fundamentales:

- Fuente socio-cultural
- Fuente psicopedagógica
- Fuente epistemológica profesional

Cuando hablamos de fuente socio-cultural nos estamos refiriendo a la naturaleza social y cultural de la escritura, aspecto analizado en el epígrafe 1.2 del Capítulo 1. La segunda fuente –psicopedagógica- tiene que ver con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que atiende al sujeto que aprende (psico) y a la dirección del proceso formativo (pedagógico). Por su parte, la tercera fuente mencionada –epistemológica profesional- es la que determina el tipo de conocimiento teórico-práctico y su vínculo con la profesión; por ello es que se incluyen los enfoques procesual, textual y de géneros de la comunicación para la enseñanza de la escritura que se centra en las necesidades de la profesión preparando al estudiante para escribir en función de una comunidad discursiva específica. Precisamente sobre este basamento es que se hace la selección de contenido temático.

En primer lugar partimos del concepto operacional de texto visto por Halliday como un acto oral o escrito y para quien un texto constituye un acto

ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente. Se parte de este concepto porque los resultados obtenidos y analizados en el Capítulo 2 evidencian la existencia de limitaciones que se presentan en el desarrollo de la habilidad de escritura entre los que se constata el enfoque oracional o gramatical que se le ha dado a este componente cuando en realidad el saber escribir o ser competente en la escritura implica un saber textual.

Lo ideacional del texto se relaciona con la necesidad de nutrir a los estudiantes de un marco de referencia que enriquezca las ideas sobre qué escribir, qué comunicar; de ahí que el modelo didáctico conciba en su fase de ejecución poner en contacto a los estudiantes con diferentes ideas adquiridas a través de diferentes vías como la lectura, la discusión grupal, la tormenta de ideas o la búsqueda en Internet. Además del estrato ideacional, el concepto operacional como señalamos incluye lo discursivo que se refiere a la organización del texto para el cual el modelo propone el trabajo intenso entre cohesión y coherencia. Por último el concepto operacional incluye lo interpersonalmente coherente, o sea, el enfoque pragmático del texto en su relación texto/receptor. Por tanto se refiere a cómo trabajar con los estudiantes para que aprendan a adecuar su texto a un receptor real pues si no se procede de esta manera el estudiante va a carecer de un marco general para saber escribir; todo esto le va a proporcionar al estudiante un primer nivel de competencia si se trabaja sobre la base de estrategias de aprendizaje que determinan el papel del estudiante y del docente.

Luego entonces para poder asegurar que el estudiante ha alcanzado un primer nivel de competencia debe ser capaz de redactar de manera guiada un texto con sentido, con las ideas bien organizadas con coherencia y con cohesión y dirigido a un receptor potencial.

En segundo lugar se aborda la tipología textual porque la misma permite al estudiante trabajar con los cuatro tipos básicos de cualquier tipo de texto: argumentativo, narrativo, descriptivo y expositivo, unos encaminados a expresar ideas abstractas y otros a las ideas concretas. De ahí que el estudiante sea capaz de establecer por sí mismo las regularidades que distinguen a cada uno

de ellos, los pueda imitar de modo que esta imitación se asemeje a las formas de escribir en la lengua extranjera evitándose así que un texto en la lengua extranjera sea una copia literal de un texto de la lengua materna. Todo esto hace posible que el estudiante arribe a un segundo nivel de competencia donde adquiere cierto nivel de independencia.

Por tanto, para poder garantizar que el estudiante haya alcanzado este segundo nivel de competencia, él debe estar capacitado para redactar, de una forma más independiente, textos que respondan a los cuatro tipos básicos de tipología textual (textos argumentativos, narrativos, expositivos y descriptivos) con sentido, coherencia y cohesión dirigidos a lectores potenciales.

Ahora bien, este primer y segundo nivel de competencia requiere transitar hacia un tercer nivel. Por ello es que se incluye el enfoque de géneros de la comunicación ya que el mismo aporta la dimensión social del proceso de escritura pues cuando se escribe se hace con un propósito determinado, con la intención de provocar una determinada reacción en los receptores. Además el enfoque de género responde a la fuente de epistemología profesional para adecuarlo a las necesidades de la profesión a través de la escritura de ensayos y trabajos de curso.

Este tercer nivel de competencia el estudiante lo alcanza cuando puede redactar de manera independiente diferentes textos que se correspondan con la diversidad de la tipología textual con sentido, con coherencia y con cohesión, pero con un grado mayor de correspondencia con lo epistemológico-profesional.

Como es lógico estos contenidos incluidos en la fase de ejecución no pueden ser abordados a escala informativa, sino que requieren del establecimiento de una relación triádica entre principios, enfoques y estrategias en la que está presente la integración de los componentes, los docentes y los años académicos.

Otra parte integrante de esta fase se refiere al con qué enseñar, visto aquí como los recursos didácticos fundamentales empleados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los recursos didácticos sugeridos en el modelo son los materiales auténticos en la lengua extranjera que sirven como

modelos de escritura y los textos escritos por los estudiantes que en cierta medida se basan en esos materiales auténticos. También como recurso didáctico incluimos la computadora para la búsqueda de información así como para la elaboración de los trabajos de curso y los intercambios con el docente y entre ellos mismos.

Esta fase de ejecución consta de tres etapas, cada una en correspondencia con los niveles de competencia previstos a alcanzar por los estudiantes. Para cada uno de los dos primeros niveles se asignaron siete semanas, cada una con cuatro horas lectivas para un total de veintiocho para cada nivel. Al tercer nivel de competencia se le asignaron doce semanas con dos horas lectivas cada una para un total de veinticuatro horas.

Fase de culminación

En continuidad con la fase de ejecución en el modelo se concibe una fase de culminación. En la misma se hace una constatación del producto final de la actividad de escritura con la recepción y análisis de los trabajos escritos finales elaborados por los estudiantes.

Aquí se aplican una encuesta y una entrevista cuyos datos, unidos a los resultados de los trabajos escritos, permiten arribar a conclusiones respecto a la efectividad del trabajo metodológico realizado y a los avances alcanzados por los estudiantes en su desempeño en la escritura.

Para esta fase se asignaron cuatro semanas con dos horas lectivas en cada una de ellas, para un total de ocho horas,

3.2. Aplicación del modelo

Como un proceso de pre-investigación se realizó un pilotaje que nos permitiera cuestionar la calidad de los instrumentos investigativos diseñados (las entrevistas, las encuestas y la prueba) para la realización del diagnóstico previo, además de que nos permitiera hacer ajustes necesarios en la intervención que desarrollaríamos para contribuir al tratamiento didáctico de la escritura en función de que los estudiantes desarrollaran la competencia en la escritura.

El estudio pilotaje se realizó con un grupo de 17 estudiantes (100 %) del primer año del curso 1999-2000 donde se comenzó a aplicar por primera vez el

plan de estudio C' con un Año Preparatorio. Con este grupo se procedió al desarrollo de las unidades de estudio distribuidas en tres etapas, cada una en correspondencia con un nivel de competencia determinado según se explicó en el epígrafe anterior: primer nivel, segundo nivel y tercer nivel.

Derivado de este pilotaje se hicieron los siguientes ajustes con vistas a la puesta en práctica de la propuesta definitiva:

- Redistribución interna de los contenidos de cada etapa ya que se necesitaba establecer entre ellas una mayor relación de precedencia y consecuencia
- Variación en la forma de trabajar las estrategias de compensación pues por tradición los estudiantes presentaban una tendencia a utilizar solamente el diccionario, lo cual no es totalmente recomendable ya que se puede recurrir a la inferencia
- Inclusión de nuevos modos de actuación en las estrategias de autocorrección por existir una tendencia a no consultarse los estudiantes entre sí, sino a consultar mayormente al docentes cuando se tiene duda sobre algún contenido o uso del idioma
- Inclusión de los propios textos de los estudiantes como un recurso didáctico por considerarlos como un medio valioso para el desarrollo de la habilidad de escritura en el trabajo del aula y no recurrir solamente a los textos auténticos escritos en la lengua inglesa
- Variaciones en el sistema de evaluación al otorgarle mayor importancia tanto a la autoevaluación como a la coevaluación, dándosele de esta forma una participación más amplia a los estudiantes

Teniendo como premisa la aplicación del modelo a modo de pilotaje, tomamos como muestra real a los 18 estudiantes del primer año del curso 2000/2001 quienes representan el 100 % de los estudiantes matriculados. Igualmente que con el grupo de pilotaje, las unidades de estudio se aplicaron en

tres etapas de acuerdo con los tres niveles de competencia que se esperaba los estudiantes alcanzaran de manera gradual.

3.2.1. Esquema para el diseño del trabajo didáctico con vistas al desarrollo de diferentes niveles de competencia en la escritura

Primera etapa (Primer nivel de competencia)

Total de unidades de estudio: 6

Total de horas lectivas: 24

Elementos del diseño

A. Datos del diagnóstico previo

- a. Poco hábito de lectura como fuente nutricia de ideas
- b. Dificultades para la selección temática
- c. Uso inadecuado de conectores
- d. Incoherencia en las ideas por falta de organización lógica
- e. Escritura sin propósito definido y sin adecuación a un receptor real
- f. Repetición de ideas
- g. Pobreza de vocabulario
- h. Errores ortográficos y de puntuación

B. Diseño de las unidades de estudio

Meta educativa: Lograr que los estudiantes adquieran un primer nivel de competencia en la escritura que les permita desarrollar ideas atendiendo a una adecuada estructura organizacional desde el punto de vista discursivo y empleando los medios expresivos que permitan arribar a los propósitos comunicativos perseguidos.

Objetivos:

- a. Aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan la selección y desarrollo de ideas para la elaboración de un texto escrito
- b. Ejercitarse en el empleo de conectores que contribuyan a la cohesión del texto escrito
- c. Seleccionar medios expresivos adecuados y estrategias textuales que favorezcan al logro de los propósitos comunicativos perseguidos adecuando el texto a las exigencias de receptores reales

Contenidos:

- a. En torno al concepto de texto: lo ideacional (lo semántico), lo discursivo (lo semántico-sintáctico), lo interpersonalmente coherente (lo pragmático)
- b. Factores de coherencia y cohesión textual para perfeccionar el componente discursivo de la escritura
- c. Medios expresivos y propósitos comunicativos para la adecuación a un receptor real
- d. El trabajo con textos de propósito expositivo o texto común

Métodos:

Las vías que contribuyen al desarrollo de un primer nivel de competencia están dadas por el empleo de un enfoque procesual el cual permite abordar el terreno de las ideas, la planificación, la redacción y la revisión.

Las **estrategias de aprendizaje** fundamentales son las siguientes:

- Estrategias de memoria (escribir todas aquellas palabras o frases relacionadas con el tema seleccionado y agruparlas de acuerdo con su categoría gramatical o su uso, hacer asociaciones con otros temas relacionados)
- Estrategias cognitivas (la toma de notas, la deducción, la transferencia, el uso de fuentes de referencia)
- Estrategias compensatorias (uso de la lengua materna, sinónimos y la paráfrasis)
- Estrategias metacognitivas (elaboración de esquemas o “outlines” y diagramas de bloque, autocorrección de los textos escritos)
- Estrategias afectivas (reducir la ansiedad mediante la meditación, darse aliento y recompensarse)
- Estrategias sociales (el trabajo cooperado, las conferencias o consultas con el docente en el aula, la consulta a compañeros del aula, la consulta a nativos de la lengua extranjera)

Los **principios metodológicos** empleados son:

- Preponderancia del significado por sobre la estructura: se hace énfasis en que los estudiantes escriban y usen el lenguaje más que la explicación de los mecanismos estructurales de dicha escritura
- Las habilidades más allá del aula: se propone la elaboración de textos de uso frecuente, no solamente las composiciones escolarizadas, se propone elaborar otros como los comentarios, las respuestas escritas, entre otros
- Trabajo en parejas o pequeños grupos: se propone un trabajo cooperado en los diferentes pasos del proceso de la escritura
- Aula centrada en el estudiante: se propone que los estudiantes sean los principales protagonistas del trabajo del aula bajo la guía y orientación del docente quien se convierte en un facilitador del aprendizaje
- Tareas comunicativas: se propone la escritura de textos con un propósito definido pretendiendo llenar una vacío de información

El **papel del docente** en esta primera etapa, correspondiente a un primer nivel de competencia, consiste en la planificación, la orientación y la organización de la actividad docente, la presentación de nuevos contenidos, la facilitación del proceso de comunicación entre los estudiantes y la supervisión de su trabajo y las revisiones periódicas de los trabajos. Además se convierte aquí en un controlador del trabajo de los grupos y las parejas.

Por su parte, el **papel de los estudiantes** es la realización de las actividades y la retroalimentación al indicarles al docente dónde se centran las dificultades; los estudiantes como negociadores dentro del grupo aprenden a la vez que contribuyen al aprendizaje de los demás.

Todavía en esta primera etapa el papel del docente predomina por sobre el papel del estudiante; es decir el estudiante necesita de una mayor presencia del docente en la realización de las actividades.

Medios

Los principales recursos didácticos empleados fueron textos auténticos escritos en inglés y los textos producidos por los estudiantes.

Evaluación

Con el objetivo de verificar la medida en que se alcanzaron los objetivos y metas educativas propuestas para esta primera etapa se aplicó una evaluación al final de la misma, o sea, en la semana doce del primer semestre.

La evaluación consistió en un texto que se evaluó sobre los siguientes parámetros:

- Calidad de las ideas
- Organización textual atendiendo a los recursos de coherencia y cohesión
- Adecuación a un receptor real
- Uso del idioma

C. Conclusiones finales del trabajo realizado

Una vez concluida la aplicación de esta primera etapa y realizada la evaluación correspondiente, nos fue posible obtener un nuevo diagnóstico acerca de cuánto habían avanzado los estudiantes en su competencia para las tareas de escritura.

Así se pudo comprobar que los estudiantes experimentaron avances en su habilidad para escribir en aspectos como la calidad de las ideas, la adecuación a un receptor real atendiendo a un receptor potencial, así como la selección del vocabulario de acuerdo con el contexto. No obstante aún permanecieron algunas dificultades en el empleo de recursos de cohesión, algunas incoherencias en la exposición de las ideas, así como algunos errores en el uso del idioma (ortografía, gramática, etc.).

En sentido general se pudo apreciar que los estudiantes habían superado insuficiencias encontradas en el diagnóstico y se habían apropiado de adecuadas estrategias para realizar tareas de escritura, sobre todo las compensatorias, las afectivas y las sociales.

Segunda etapa (Segundo nivel de competencia)

Total de unidades de estudio: 6

Total de horas lectivas: 24

Elementos del diseño

A. Datos del diagnóstico previo

- a. Dificultades para organizar ideas abstractas (argumentación)
- b. Dificultades para expresar ideas concretas (exposición)
- c. Dificultades para atender la secuencia de ideas (narración)
- d. Dificultades para expresar ideas acumulativas (descripción)
- e. Otras dificultades que subsisten del primer nivel de competencia

B. Diseño de las unidades de estudio

Meta educativa:

Lograr que los estudiantes adquieran un segundo nivel de competencia en la escritura que les permita desarrollar ideas atendiendo a una adecuada estructura organizacional desde el punto de vista discursivo, empleando los medios expresivos adecuados a un receptor real en correspondencia con la tipología textual básica de la exposición, la argumentación, la narración y la descripción.

Objetivos:

- a. Aplicar estrategias de aprendizaje para una adecuada expresión de ideas mediante la exposición, la argumentación, la narración y la descripción
- b. Ejercitarse en el uso de medios expresivos propios de los cuatro tipos básicos de tipología textual
- c. Aplicar estrategias que permitan una adecuada selección del léxico atendiendo a un receptor real en un determinado contexto

Contenidos:

- a. Diferentes tipos de textos: expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos
- b. Organización de los textos de información abstracta, concreta, secuencial y acumulativa
- c. Organización de la información textual: información básica, fática, preparatoria y derivada
- d. La competencia textual (avance y progreso)
- e. Medios expresivos y competencia textual

Métodos:

Las vías principales que tributan al desarrollo de un segundo nivel de competencia se concreta en el empleo de un enfoque textual que permite abordar la escritura en correspondencia con los cuatro tipos básicos de tipología textual. Este enfoque se emplea en combinación con el enfoque procesual que permite lograr una adecuada organización de las ideas.

Las **estrategias de aprendizaje** correspondientes a este segundo nivel son las que se relacionan a continuación:

- Estrategias de memoria (escribir todas aquellas palabras o frases relacionadas con el tema seleccionado y agruparlas de acuerdo con su categoría gramatical o su uso, hacer asociaciones con otros temas relacionados)
- Estrategias cognitivas (la toma de notas, la deducción, la transferencia, el uso de fuentes de referencia)
- Estrategias compensatorias (uso de la lengua materna, sinónimos y la paráfrasis)
- Estrategias metacognitivas (elaboración de esquemas o “outlines” y diagramas de bloque, autocorrección de los textos escritos)
- Estrategias afectivas (reducir la ansiedad mediante la meditación, darse aliento y recompensarse)
- Estrategias sociales (el trabajo cooperado, las conferencias o consultas con el docente en el aula, la consulta a compañeros del aula, la consulta a nativos de la lengua extranjera)

Al igual que con la primera etapa los **principios metodológicos** empleados son los del enfoque comunicativo:

- Preponderancia del significado por sobre la estructura: se hace énfasis en que los estudiantes escriban y usen el lenguaje con el fin de comunicarse con un receptor
- Las habilidades más allá del aula: se propone la elaboración de textos de diferente tipología textual
- Trabajo en parejas o pequeños grupos: se propone un trabajo cooperado entre los estudiantes

- Aula centrada en el estudiante: se propone que los estudiantes sean los principales protagonistas del trabajo del aula bajo la guía y orientación del docente quien se convierte en un facilitador del aprendizaje
- Tareas comunicativas: se propone la escritura de textos con un propósito definido pretendiendo llenar una vacío de información

El **papel del docente** en esta segunda etapa sigue siendo de mucha importancia como orientador, organizador y controlador de la actividad, aunque al estudiante se le proporciona un determinado nivel de independencia.

Los estudiantes continúan siendo un elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al servir como retroalimentación al docente, pero en este segundo nivel ya adquieren una cierta independencia en la realización de las actividades, van teniendo mayor protagonismo como actores directos dentro del proceso.

Medios

Como recursos didácticos para la etapa se emplean textos auténticos en inglés correspondientes a los cuatro tipos básicos de tipología textual, así como los textos que producen los estudiantes en la actividad del aula o como trabajo independiente.

Evaluación

Para verificar la medida en que los estudiantes adquirían un segundo nivel de competencia se empleó como evaluación la asignación de la escritura de diferentes trabajos de diferente tipología textual como trabajo independiente de manera sistemática.

Como parámetros para evaluar estos trabajos se emplearon los siguientes:

- Calidad de las ideas
- Organización textual en correspondencia con los cuatro tipos básicos de tipología textual
- Empleo de medios expresivos correspondientes a la diversidad textual
- Adecuación a un receptor real

- Uso del idioma

C. Conclusiones finales del trabajo realizado

Luego de concluir con la aplicación de una segunda etapa para el desarrollo de un segundo nivel de competencia en la escritura teniendo en cuenta diferentes cuestiones relativas al diseño de las unidades de estudio, los principios metodológicos, medios de enseñanza y aplicación de un instrumento evaluativo, llegamos a la conformación de un nuevo diagnóstico de la competencia de la escritura en los estudiantes.

Este nuevo diagnóstico reveló que también se habían observado avances en el desempeño de los estudiantes, aunque aún permanecían algunas dificultades en el uso de medios expresivos para la tipología textual así como otras en el uso del idioma. No obstante esta situación, los resultados fueron positivos.

Tercera etapa (Tercer nivel de competencia)

Total de unidades de estudio: 8

Total de horas lectivas: 24

Elementos del diseño

A. Datos del diagnóstico previo

- a. Dificultades para diferenciar géneros textuales
- b. Dificultades para utilizar textos en interacción profesional
- c. Dificultades de los niveles anteriores

B. Diseño de las unidades de estudio

Meta educativa:

Lograr que los estudiantes adquieran un tercer nivel de competencia en la escritura que les permita desarrollar ideas atendiendo a una adecuada organización textual desde el punto de vista discursivo, empleando medios expresivos propios de la diversidad textual, adecuándose a un receptor real con una variedad de géneros de la comunicación.

Objetivos:

- a. Aplicar estrategias de aprendizaje para una adecuada expresión de ideas atendiendo al análisis de géneros de la comunicación

- b. Ejercitarse en el uso de medios expresivos propios de los géneros de la comunicación de tipo académico como los ensayos y los trabajos de curso
- c. Aplicar estrategias que permitan una adecuada organización textual con perspectiva de género

Contenidos:

- a. En torno al concepto de género
- b. La escritura de ensayos
- c. La concepción y desarrollo de trabajos de curso
- d. Medios expresivos empleados en ensayos y trabajos de curso adecuados a un receptor real

Método:

Las vías que se emplean para contribuir al desarrollo de un tercer nivel de competencia se centran en el empleo de un enfoque de géneros de la comunicación el cual posibilita que se aborde la escritura de géneros de la comunicación en el contexto académico. Este enfoque se emplea en combinación con los enfoques textual y procesual de los niveles de competencia precedentes.

Las **estrategias de aprendizaje** correspondientes a este tercer nivel son las que se relacionan a continuación:

- Estrategias de memoria (escribir todas aquellas palabras o frases relacionadas con el tema seleccionado y agruparlas de acuerdo con su categoría gramatical o su uso, hacer asociaciones con otros temas relacionados)
- Estrategias cognitivas (la toma de notas, la deducción, la transferencia, el uso de fuentes de referencia)
- Estrategias compensatorias (uso de la lengua materna, sinónimos y la paráfrasis)
- Estrategias metacognitivas (elaboración de esquemas o “outlines” y diagramas de bloque, autocorrección de los textos escritos)

- Estrategias afectivas (reducir la ansiedad mediante la meditación, darse aliento y recompensarse)
- Estrategias sociales (el trabajo cooperado, las conferencias o consultas con el docente en el aula, la consulta a compañeros del aula, la consulta a nativos de la lengua extranjera)

Los **principios metodológicos** empleados son los del enfoque comunicativo al igual que con las etapas previas:

- Preponderancia del significado por sobre la estructura: se hace énfasis en que los estudiantes escriban y usen el lenguaje con propósitos más académicos
- Las habilidades más allá del aula: se propone la elaboración de textos que aborden un tema de interés para la comunidad discursiva
- Trabajo en parejas o pequeños grupos: se propone un trabajo cooperado en los diferentes pasos del proceso de la escritura
- Aula centrada en el estudiante: se propone que los estudiantes sean los principales protagonistas del trabajo del aula bajo la guía y orientación del docente quien se convierte en un facilitador del aprendizaje
- Tareas comunicativas: se propone la escritura de textos con un propósito definido pretendiendo llenar un vacío de información y adecuados a la perspectiva de género discursivo

El **papel del docente** en esta tercera etapa sigue siendo de mucha importancia pero más bien como un facilitador del aprendizaje y controlador de la actividad.

Los estudiantes continúan siendo un elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al servir como retroalimentación al docente, pero en este nivel ya poseen una independencia mayor para la realización de las diferentes tareas de escritura y su protagonismo como actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje también adquiere mayor relevancia y preponderancia.

Medios

Como recursos didácticos para la etapa se emplean textos en inglés como los ensayos y trabajos de curso que sirven como modelos de géneros académicos. También los textos que escriben los estudiantes se convierten en un recurso didáctico.

Evaluación

Para verificar la medida en que los estudiantes alcanzaron un tercer nivel de competencia se empleó como evaluación el trabajo final escrito de la asignatura Lengua Inglesa II. Para realizar este trabajo los estudiantes tenían libertad para seleccionar el tema y se hizo una adecuada combinación de los dos niveles precedentes con el tercer nivel. Como parámetros para evaluar estos trabajos se emplearon los siguientes:

- Calidad en la exposición de las ideas
- Organización textual en correspondencia con la forma, el contenido y el estilo de un trabajo escrito de asignatura
- Empleo de medios discursivos y expresivos correspondientes al trabajo escrito de asignatura
- Adecuación a un receptor real
- Uso del idioma

Para evaluar este producto escrito establecimos cuatro niveles:

- Nivel alto (5)
- Nivel medio (4)
- Nivel bajo(3)
- Nivel muy bajo (2)

C. Conclusiones del trabajo realizado

Las categorías evaluativas alcanzadas en esta evaluación final correspondientes a un tercer nivel de competencia estuvieron entre los niveles alto y medio; un total de cinco estudiantes alcanzaron un nivel alto y el resto –13 estudiantes— obtuvo un nivel medio; ningún estudiante obtuvo los niveles de bajo o muy bajo.

Cuando se comparan estos resultados que se habían hecho siguiendo un referente interno se vio un ascenso en 13 estudiantes en lo formativo en la calidad de la escritura.

3.3. Análisis de los resultados de la aplicación del modelo

Una vez concluido el curso académico donde se experimentó con el modelo didáctico propuesto en la presente investigación, y con el objetivo de corroborar los avances observados en el desempeño de la escritura por los estudiantes, se les aplicó una encuesta, se les hizo una entrevista y se les aplicó una prueba cuyos resultados se analizan a continuación.

Encuesta (Ver Anexo 9)

En esta segunda encuesta nuevamente se exploraron las áreas referidas a la satisfacción con la instrucción recibida en el componente escritura y con el desempeño de los estudiantes para realizar tareas de escritura.

De esta encuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 50% considera que la orientación recibida para perfeccionar su habilidad en la escritura en el curso fue bastante amplia, el 22 % respondió que amplia y el 16.6% que muy amplia. Se deduce que la tendencia entre los estudiantes es que recibieron una orientación satisfactoria para perfeccionar su habilidad en la escritura.
- Un 61.1% plantea haber alcanzado mayor grado de independencia y creatividad en la habilidad y un 22.2% plantea que alcanza bastante fluidez. Por tanto el curso contribuyó a que los estudiantes mejoraran su desempeño al expresar las ideas con mayor fluidez.
- Con relación a si el curso les ayudó a superar las dificultades iniciales en la escritura, el 44.4% plantea que en buena medida y el 38.8% que en gran medida. Estos resultados son alentadores pues la inmensa mayoría de los estudiantes plantea haber superado las dificultades iniciales.
- Las actividades de escritura realizadas fueron evaluadas como variadas por un 66.6% de los encuestados. Esta cifra revela que buena parte de los estudiantes valoran de positiva la variación de las

actividades de escrituras, o sea que se observó una diversificación de las tareas de escritura realizadas

- El 38.8% considera las clases de escritura como amenas e igual por ciento como en ocasiones amenas. De modo que también se observa que las actividades resultaron ser agradables para una gran parte de los estudiantes.
- Acerca de en qué medida la escritura les ayudó en el desarrollo del resto de las habilidades, el 66.% plantea que en gran medida fue así y el 22.2% como en buena medida. Es de destacar el elevado por ciento de estudiantes que considera que a partir de las actividades de escritura es posible desarrollar el resto de las habilidades como la expresión oral, la audición y la comprensión de lectura.
- Sobre la influencia de la combinación de las TIC con la escritura, el 38.8% considera que ha contribuido en gran medida a su formación y el 33.3% que en buena medida. Es notable en este aspecto la valoración que los estudiantes tienen acerca del uso de las TIC para perfeccionar y mejorar su desempeño en la habilidad de escritura

Los datos obtenidos a partir del procesamiento de la encuesta de salida podemos considerarlos como alentadores por cuanto revelan una determinada satisfacción estudiantil con relación a la instrucción en el componente escritura y a cómo se sienten preparados para las tareas de escritura en lo adelante. Aquí sobresalen los datos referidos a la evaluación que se hace de la orientación recibida para perfeccionar su habilidad en la escritura, al grado de independencia y creatividad para escribir, a la superación de las dificultades iniciales, a la variedad de las actividades y a la interrelación entre el componente escritura y el resto de los componentes. De igual forma se destaca el papel que le dan al uso de las TIC para el desarrollo de su habilidad para escribir.

Entrevista (Ver Anexo 10)

El objetivo principal de esta entrevista era conocer la valoración de los estudiantes acerca de la efectividad del curso de escritura que habían recibido. Aquí se les preguntó acerca de cómo se sentían para enfrentar una tarea de

escritura, sobre los procedimientos utilizados en clase por la docente; también se indagó con relación a la forma en que se integran las habilidades, sobre la forma de trabajar en parejas o pequeños grupos para la revisión de las tareas de escritura así como su opinión sobre la integración de la escritura con las NTIC. Otro aspecto considerado fue su opinión sobre la libertad en la selección del tema para el trabajo final del curso.

De igual forma fueron entrevistados todos los estudiantes incluidos en la muestra (ver Anexo 12) y en el desarrollo de las entrevistas se estableció un diálogo franco y abierto entre la docente-investigadora y los estudiantes. Los datos obtenidos fueron los que se relacionan a continuación:

- Los estudiantes coinciden en que se encuentran en mejores condiciones para enfrentar una tarea de escritura
- Existe un consenso acerca de que la metodología empleada para orientar las actividades de escritura es buena y que ha contribuido a enfrentar las mismas con mayor seguridad. No obstante algunos estudiantes consideran que en ocasiones se les da demasiado tiempo para la realización de algunas actividades y que eso puede afectar el interés por la actividad
- Se aprecia una valoración muy positiva acerca de cómo en la propia clase de escritura se hace una muy adecuada integración con el resto de las habilidades y que ello ha contribuido en mucho al desarrollo de la expresión oral y la lectura, fundamentalmente
- Los estudiantes califican de muy adecuado el hecho de que los estudiantes participen en la revisión y corrección de los trabajos de los compañeros de aula por cuanto ello contribuye al mismo tiempo a la autocorrección y a mejorar su propio desempeño en la escritura partiendo de errores ajenos
- Los estudiantes entrevistados tiene una muy alta valoración de la integración de la escritura con las TIC pues consideran contribuye mucho a su formación como futuros profesionales. Aquí, aunque hay

estudiantes que reconocen no gustarles mucho la computación, sí reconocen su importancia

- El hecho de seleccionar el tema del trabajo final del curso por ellos mismos en opinión de los estudiantes contribuye a ampliar sus conocimientos y a aumentar la motivación para la realización de dicha tarea de escritura; también en su opinión esto les ayuda a desarrollar su creatividad

Los resultados de la entrevista al final del curso favorecen la efectividad de la aplicación del modelo didáctico propuesto en la presente investigación, pues los resultados obtenidos aquí complementan los obtenidos a partir de la encuesta aplicada al final de la aplicación de la experiencia investigativa.

Prueba pedagógica

Se adoptó como prueba la evaluación final consistente en un trabajo de curso de la asignatura de entre 8 y 10 cuartillas a dos espacios. El tema fue seleccionado por los propios estudiantes luego de haber realizado la consulta de diferentes fuentes y de realizar tres sesiones de tormenta de ideas en el aula.

Para la calificación del trabajo también se adoptó la escala de evaluación sugerida por Tribble en su libro **Writing** empleada también para la prueba de diagnóstico inicial (Ver Anexo 8).

Para el procesamiento estadístico de la comparación de los resultados de las dos pruebas se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon del paquete estadístico SPSS para Windows. De acuerdo con la misma se asume que las variables consideradas se midieron en una escala que permite el ordenamiento del rango de observaciones basado en cada variable (escala ordinal) así como un ordenamiento de rango entre las variables (Siegel 1987: 42-43).

Se establecieron dos hipótesis:

- Hipótesis de nulidad (H_0) donde $\mu_1 = \mu_2$, o sea, que no existen diferencias significativas entre las dos pruebas aplicadas
- Hipótesis alternativa (H_1) donde $\mu_1 \neq \mu_2$, o sea, que existen diferencias significativas entre las dos pruebas aplicadas

μ = media de la población

El nivel de significación considerado fue $\alpha=0.05$; luego si $2\text{-}tp \geq \alpha/2$, H_0 no se rechaza; pero si $2\text{-}tp \leq \alpha/2$, se rechaza H_0 y se acepta H_1 ; o sea que existen diferencias significativas entre los resultados de ambas pruebas.

Finalmente al comparar los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba de diagnóstico a la que se hace referencia en el epígrafe 2.4.6. del Capítulo 2 con sus resultados en el trabajo final de la asignatura Lengua Inglesa II y, mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon de dos colas, se encontró que $2tp = 0.0003$; luego entonces, se acepta H_1 , o sea, que existen diferencias significativas a favor de la evaluación final del curso. Como otro dato de interés al comparar las evaluaciones se encontró que trece estudiantes habían aumentado su calificación al final del curso, cinco mantuvieron su misma calificación y ninguno obtuvo una calificación menor a la obtenida inicialmente. (añadir aquí los resultados iniciales y finales de los estudiantes en un Anexo 11)

Por tanto la información obtenida mediante la encuesta, la entrevista y la prueba revela la efectividad de la aplicación del modelo didáctico cuya fundamentación y aplicación se presentó en el presente capítulo.

CONCLUSIONES

De la presente investigación donde analizamos un marco de referencia en torno a la carrera de Lengua Inglesa y al tratamiento didáctico de la escritura, donde se diagnostican las necesidades para el tratamiento del componente escritura dentro de la disciplina Lengua Inglesa de la carrera de Lengua Inglesa y donde se hace una propuesta de modelo didáctico para el tratamiento de este componente, arribamos a las siguientes conclusiones:

- La investigación realizada ofrece respuesta al problema científico centrado en el perfeccionamiento docente-educativo para la formación del Licenciado en Lengua Inglesa y en la didáctica de la escritura y transita por los diferentes estratos de la idea científica (fase propedéutica, fase de ejecución y fase de culminación) que guió la investigación para la propuesta de un modelo didáctico para el tratamiento de la escritura de la disciplina Lengua Inglesa
- Como parte del diagnóstico realizado dentro de este modelo se arribó a la conclusión de que un diagnóstico encaminado hacia el perfeccionamiento de la escritura de la disciplina Lengua Inglesa ofrece información medular cuando se dirige a los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sus opiniones en relación con la escritura y su didáctica, teniendo como parámetros descriptores para evaluar la comunicación escrita, actitud de los estudiantes hacia la escritura y el tratamiento didáctico de la misma atendiendo a los procesos de integración de las habilidades, de los docentes y de los años académicos.
- El trabajo de investigación realizado permitió concluir una generalización en torno al enfoque para el tratamiento de la escritura de manera tal que se apreció que el tratamiento didáctico de la misma se perfecciona cuando se interrelacionan enfoques procesual, textual y de géneros de la comunicación. El enfoque

procesual está basado en el propio proceso de composición escrita como un proceso recurrente; el enfoque textual tiene que ver con los aspectos ideacional, discursivo y pragmático de la escritura, en tanto que el enfoque en el género de la comunicación se considera a la lengua como un instrumento muy útil para desarrollar la expresión y como fuente de adquisición de nuevos conocimientos.

- .La interrelación de estos tres enfoques imprime un sello diferente a la forma en que se venía tratando la escritura con un enfoque en el producto el cual no permite desarrollar la competencia de la escritura desde la perspectiva de la comunicación textual.
- El tratamiento didáctico de la escritura se perfecciona cuando se trabaja sobre la base de los cinco principios del enfoque comunicativo (el significado más allá la estructura, el desarrollo de las habilidades más allá del aula, el aula centrada en el estudiante, las tareas comunicativas, el trabajo en pareja y en grupos) porque estos permiten tener un punto de partida para desarrollar la comunicación y no las estructuras.
- El proceso investigativo permitió concluir que se debe trabajar en tres niveles de competencia: un primer nivel relacionado con el enfoque de la escritura como proceso partiendo del concepto operacional de texto como un acto ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente; un segundo nivel de competencia que se relaciona con la tipología básica y un tercer nivel de competencia con énfasis en los géneros de la comunicación que tributa a la dimensión epistemológica-profesional de la escritura.
- Para cada uno de los niveles de competencia de la escritura se deben desarrollar un grupo de capacidades. Para un primer nivel se requiere de una adecuada selección y organización textual atendiendo a los recursos de coherencia y cohesión, además de la adecuación a un receptor real y un adecuado uso de la lengua. Para un segundo nivel se le añaden la organización textual en

correspondencia con los cuatro tipos básicos de tipología textual y el empleo de medios expresivos correspondientes a la diversidad textual. El tercer nivel de competencia además de estas habilidades requiere de una organización textual que se corresponda con el análisis de género de la comunicación y el empleo de medios discursivos y expresivos en correspondencia con el género que se aborde.

- La aplicación de un conjunto de estrategias propias del aprendizaje de una lengua extranjera y en particular de la escritura permiten desarrollar ésta transitando por los diferentes niveles de competencia pues representan un conjunto de secuencias integradas, procedimientos o actitudes que se eligen para facilitar la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades e incluyen las conductas y pensamientos que intervienen en el aprendizaje.
- Un modelo didáctico que integre una fase propedéutica en correspondencia con un diagnóstico de necesidades sobre la base de un conjunto de parámetros, una fase de ejecución donde se interrelacionen enfoques textual, procesual y de géneros de la comunicación, los principios metodológicos del enfoque comunicativo, estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y diferentes niveles de competencia para la escritura y, una fase de culminación constatada en productos orientados hacia la escritura con diversidad textual y de análisis de géneros de la comunicación contribuye al perfeccionamiento del tratamiento didáctico de la dentro de la disciplina Lengua Inglesa y a que los estudiantes mejoren su competencia en la escritura.

RECOMENDACIONES

- Incluir en la disciplina Lengua Inglesa un examen integrador al final de segundo año que incluya entre sus descriptores la diversidad textual y el análisis de géneros de la comunicación
- Promover un debate entre especialistas de la lengua inglesa acerca de la necesidad de la interrelación que debe existir entre los enfoques textual, procesual y de géneros de la comunicación para el perfeccionamiento del tratamiento didáctico de la escritura en inglés.
- Hacer un nuevo diagnóstico sobre la base de los descriptores propuestos en la fase diagnóstica del modelo.
- Promover la celebración de un taller donde se reflexione acerca de las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras y en particular en la escritura en una lengua extranjera.
- Crear grupos multidisciplinarios con la participación de especialistas de los diferentes centros donde se estudia la carrera de Lengua Inglesa para la creación de programas interactivos en soporte electrónico que contribuyan al mejor desempeño en la expresión escrita.
- Diseñar un curso de postgrado relacionado con la didáctica de la escritura en inglés basado en los principales aportes teóricos y prácticos de la presente investigación.
- Proponer la creación de una publicación donde los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa puedan publicar trabajos escritos en inglés.
- Celebrar concursos de escritura en inglés para estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa acerca de variados temas y publicar los mejores trabajos.
- Crear listas de discusión en inglés para los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa de las Universidades de nuestro país donde se estudie la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Abbot, G. et al. 1989. **The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide.** Ciudad de La Habana, Cuba: Ediciones Revolucionarias.

Allison, D. 1994. *Genre analysis in LSP teaching: Where are we?* En M. Brekke; O. Andersen; T. Dahl y J. Myking (Eds.), **Proceedings of the 9th European Symposium on LSP: Applications and implications of current LSP research** (Vol. 2 pp. 698-705) Bergen, Norway: Fagbokforlagit.

_____ 199. *Key Concepts in ELT.* En **ELT Journal.** Vol. 52/2, Abril

Álvarez de Zayas, C. 1998. **La pedagogía como ciencia (Epistología de la Educación)**, en soporte electrónico, tomado en el CEIDE, Camagüey

Álvarez de Zayas, C. 1999. **La Escuela en la Vida.** La Habana: Editorial "Félix Varela"

Alwright, D. Y K. M. Bailey. 1991. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Great Britain: Cambridge University Press.

Allen, J. P. B. Y S. Pit Corder. 1978. **The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume Two.** London: Oxford University Press.

Antich de León, R. Et al. 1986. **Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Areiza Londoño, R. y O. L. Velásquez López. 2000. *Gramáticas y forma de vida.* En **Revista Ciencias Humanas.** Pereira, Colombia.

Bander, R. C. 1978. **American English Rhetoric: A Writing Program in English as a Second Language.** New York: Holt: Rinehart and Winston.

- Barthuizen, G. P. 1995. *Spontaneous Writing: Letters to the Teacher*. En **English Teaching Forum**, Vol. 33, No. 2, April, pp 44-46
- Basturkem, H. 1998. *Refining Procedures: A Needs Analysis Project at Kuwait University*. En **English Teaching Forum**, Vol 36, No. 4, pp 2-9
- Beauquis, C.. 2000. *Language Learning Strategies: A Pandora's "Black Box"?* *Should the use of language learning strategies be taught in language classes?* En **The Western Journal of Graduate Research**, Vol. 9 (1), pp. 51-62
- Becco, G. R. *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana.* En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/9riolugo.html (Consultada en enero de 2003)
- Beltrán, J. 1993. **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis.
- Benesch S. 1995. *Genres and Processes in a Sociocultural Context*. En **Journal of Second language Writing**, Vol 4, No. 2, pp. 191-195
- Bernal Diaz, P. y Y. Pedraza Linares. 2003. *Las estrategias de aprendizaje de idioma inglés en estudiantes de medicina. Una fundamentación necesaria*. En **Memorias II Conferencia Internacional Problemas Pedagógicos de la Educación Superior**. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Bhatia. V. K. 1993. **Analysing Genre: Language use in Professional Settings**. Longman Group UK Limited. Pp. 13-41
- Blum, J. et al. 1981. **A Guide to the Whole Writing Process**. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Borges , S. 1996. *Sobre el diagnóstico* (material mimeografiado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara, Cuba

- Brent, D. *Writing Classes, Writing Genres, and Writing Textbooks*. En <http://www.acs.ucalgary.ca/~dabrent/art/genre.htm> (Consultada en febrero de 2003)
- Breure, L. *Development of the Genre Concept*. En www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm (Consultada en febrero de 2003)
- Brookes, A. 1974. *Narration et composition française: problèmes de méthodologie..* En **Le Français dans Le Monde**, April-May, 104.
- Brown, G. Y G. Yule. 1983. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit Ch. J. y K. Johnson. 1979. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford University Press.
- Brumfit, Ch. J. 1984. **Communicative Methodology in Language Teaching: the Rules of Fluency and Accuracy**. London: C. U. P.
- Byrne, D. 1979. **Teaching Writing Skills**. Great Britain: Longman.
- Byrne, D. 1976. **Teaching Oral English**. London: Longman. pp.22-29
- Camps, A. y M. Castelló Badía. 1996. *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. En **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista**. Alianza Editorial, S. A., Madrid. pp.322-333
- Canale, M. 1983. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En **Language and communication** (Editores Richards, J. C. Y R. Schmidt. Longman: Essex, UK.
- Canale, M. Y M. Swain. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. En **Applied Linguistics**, 1, pp 1-47.

- Casanova. M. A. 1997. **Manual de Evaluación Educativo**. Editorial La Muralla: Madrid.
- Casarini Ratto, M. 1999. *La evaluación del currículo*. En **Teoría y Diseño Curricular**. Editorial Trillas, México, D. F. Pp. 181-230
- Cassany, D. 1990. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En **Comunicación, lenguaje y educación**. 6, pp. 63-80. Madrid: España
- _____. 1993. *Ideas para desarrollar los procesos de redacción*. En **Cuadernos de Pedagogía**. 216, pp 82-84. Barcelona: España
- _____. 2000. *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*. En **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**. Año 21, No. 4. pp6-15
- Castelló Badía, M. 1999. *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En **El aprendizaje estratégico**. Proyecto Editorial, Grupo Santillana de Ediciones, S. A., Madrid. pp. 197-207
- Castelló, M. y Carles Monereo, 1996. *Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos*. En **Infancia y Aprendizaje**. Proyecto Editorial, Grupo Santillana de Ediciones, S. A., Madrid.
- Castro Ruz, F. 1975. **Tesis y Resoluciones Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba**. La Habana.
- Celce-Murcia, M. 1991. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. New York:: Newbury House.
- Cohen L. Y Manion Lawrence. 1990. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

- Coll, C. 1990. *Significado y sentido de aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo*. En **Aprendizaje escolar y construcción y conocimientos**. México, D.F.: Paidós
- Cornwell, S. y Tonia McKay. 1998. *Making the Transition from Writing Short Essays to Long Research Papers*. En **TLT Online Editor**, <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tit/98/apr/cornwell.html> (Consultada en octubre de 2001)
- Cuba Alvarez, R. 1999. **La expresión escrita en inglés para los profesionales de las ciencias técnicas en Cuba: bases para su desarrollo**. (Tesis presentada en opción al título de Máster en Educación) CEPES, Universidad de La Habana.
- Chadwick, C. B. 1999. *La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista*. En **Revista Latinoamericana de Psicología**, Vol 31, No. 3, pp 463-475
- Chandler, D. *Writing Strategies*. En www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strats.html (Consultada en octubre de 2001)
- Chandler, D. *An introduction to genre theory*. En www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre.html. (Consultada en junio de 2003)
- Chakraverty A. Y Kripa K. Gautum. 2000. *Dynamics of Writing*. En **English Teaching Forum**, Vol. 38, No. 3, pp22-26
- Chamot, A.U. 1999. *Learning Strategy Instruction in the English Classroom*. En **TLT Online Editor**. <http://hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tt/99/jun/chamot.html> (Consultada en octubre de 2001)

Chomsky, N. 1965. **Some Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press

Dabene, M. 1974. *L'écrit en question*. En **Le Français dans Le Monde**, Dec. 109.

Davidov, V. V. 1987. **Formación de la actividad docente de los escolares**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Davis, A. y H. G. Widdowson. 1974. *Reading and Writing*. En **Techniques in Applied Linguistics, Volume Three**. London: Oxford University Press.

De la Cruz Mederos, Z. 2001. **La solución a problemas retóricos: una forma renovadora para la enseñanza de la escritura**. (Tesis presentada en opción al Título de Master en Educación), Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara, Cuba

De Zumbiría Samper, J. 2001. **Los modelos pedagógicos**. Fundación Alberto Meranio. Fondo de Publicaciones

Delgado, C. 1991. *Actitudes y motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera*. En **Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**, Vol. XVII, No. 1-2.

Didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas. 1998. En **Enciclopedia General de la Educación, Tomo 3**. España: Océano Grupo Editorial, S. A. Pp 1216-1260

Dorado Perea, C. *Aprender a Aprender. Estrategias y Técnicas*. En www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp. (Consultada en octubre de 2001)

Elbow, P. 1980. **Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process**. Great Britain: Oxford University Press.

Febles Elejalde, M. M. *Un punto de vista sobre el carácter activo del sujeto del aprendizaje*. En **Revista Cubana de Psicología**, Vol. 16, No. 3, pp 214-221

- Fernández Marrero, J. J. 1994. *Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas*. En **Educación**, No. 83, pp 9-12
- Ferrer Gardona, J. 1998. **Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa**. (Tesis presentada en opción al título de Dr. en Ciencias Pedagógicas) Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara, Cuba
- Finocchiaro M. y Christopher Brumfit. 1989 **The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice**. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Flowerdew, J. 1993. *An educational, or process, approach to the teaching of professional genres*. **ELT Journal**. Vol 47/4, pp 305-316
- Gabrielatos, C. 2002. *EFL Writing: Product and Process*. En www.geocities.com/cgabrielatos (Consultada en febrero de 2002)
- García Pérez, F. G. 2000. *Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela*. En **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, No. 64. (Consultada en enero de 2002)
- Ghathi, G. M. 1997. *The Limits and Possibilities of Current ESL Writing Theory and Practice*. En **Mextesol Journal**, Vol. 20, No. 3, pp 25-34
- Gómez, I. 1999. *Enseñanza y aprendizaje*. En **Cuadernos de Pedagogía**, No. 250, España, pp 54-59
- González Abreu, J. L. 2001. **La generalización como proceso del pensamiento en estudiantes de Ciencias Pedagógicas: un modelo didáctico para su desarrollo**. (Tesis presentada en opción al grado de Dr. En Ciencias Pedagógicas) Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara, Cuba

- González Lomazares, M. 1998. *Metodología para el diagnóstico*. En **Revista Cubana del Sindicato de Educación, Ciencia y Deporte**. P.41
- González Nieto, L. Et al. 1992. **Encuentros. Tercer Simposio de Actualización Científica y pedagógica de Lengua y Literatura Española**. Santa Cruz de Tenerife, España
- Gorski, D. P. et al. 1966. **Pensamiento y Lenguaje**. México, D. F.: Editorial Grijalbo, S. A.
- Grabe W. y Robert B. Kaplan. 1996. **Theory and Practice of Writing**. London: Longman
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan. 1976. **Cohesion in English**. London: Longman.
- Halliday. M. A. K. 1976. **Exploration in the Functions of Language**. London: Edward Arnold.
- Hamp-Lyons L. y B. Hasley. 1987. **Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, T. 1986. **Writing Practical English**. Orlando: Harcourt Brace Jovanowich, Inc.
- Hayes, J. R. y L. Flower. 1983. *Uncovering cognitive processes in writing. An introduction to Protocol Analysis*. En **Research in Writing**. New York: Longman. Pp 206-220
- Hedge, T. 1988. **Writing**. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Alvarez, M. 1997. **Aprendizaje estratégico en un idioma extranjero. Reflexión de una profesora entrenada-entrenadora**. CEPES, La Habana

- Hismanoglu, M. 2000. *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*. En **The Internet TESL Journal**. Vol. V, No. 8 <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> (Consultada en octubre de 2001)
- Hutchinson, T. y A. Waters. 1987. *Needs analysis*. En **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 53-64
- Hymes, D. 1972. *On Communicative Competence*. En **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin.
- Hyon, S. 1996. *Genre in Three Traditions: Implications for ESL*. En **TESOL Quaterly**, Vol 30, No. 4, pp. 693-718
- Imhoof, M. and H. Hudson. 1977. **From Paragraph to Essay: Developing Composition Writing**. London: Longman Group Limited.
- Johns, A. 1995. *Genre and Pedagogical Purposes*. En **Journal of Second Language Writing**, Vol 4, No. 2, pp. 181-190
- Jordan, R. R. 1997. **English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jurado Valencia, F. 1992. *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. En **Forma y Función**, No. 6, April.
- Kaiser, D. 1997. *Aspectos metacognitivos en el proceso de escribir y sus consecuencias para la enseñanza de idiomas extranjeros*. En **Estudios de Lingüística Aplicada**, Año 15, No. 26, pp 105-120
- Kay H. y Tony Dudley-Evans. 1998. *Genre: what teachers think*. **ELT Journal**. Vol. 52/4, pp 308-314

- Keh, C. L. 1996. *Feedback in the writing process: a model and methods for implementation*. En **Power Pedagogy and Practice**, Editores Tricia Hedge y Norman Whitney. Oxford University Press. Pp. 294-306
- Kilgore Rice, M. y J. Unwiki Burns. 1986. **Thinking/Writing: An Introduction to the Writing Process for Students of English as a Second Language**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Klingberg, L. 1978. **Introducción a la Didáctica General**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Koch, I. G. V. 1997. *Interferências da Oralidade na aquisição da Escrita*. En **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, No. 30. pp. 32-38
- Korolev, E.F. y V. E. Gmurman. 1978. **Fundamentos generales de la pedagogía**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Krashen, S. D. 1988. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. United Kingdom: Prentice Hall International Ltd.
- Kreeft Peyton, J. y J. Staton. 1991. **Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- Lessard-Clouston, M. 1997. *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers*. En **The Internet TESL Journal**. Vol III, No. 12, December, <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston.html> (Consultada en octubre de 2001)
- Littlewood, W. 1986. **Communicative Language Teaching: An Introduction**. London: C.U.P.
- López Hurtado J. et al. 1994. **Problemas psicopedagógicos del aprendizaje**. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

- López Segrera, E. **Diseño curricular de la disciplina Lengua Inglesa: evolución y perspectivas.** (Tesis presentada en opción al título de Doctora en Ciencias Filológicas) Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
- Lund, K. 1996. *A Look at Communicative Competence.* En **Sprogforum**, No. 4. Pp. 7-12
- Martín-Molero, F. 1998. *Capítulo 2. Conceptualización de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.* En **Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.** (Coordinadora María Luisa Sevillano García) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: España (pp 73-119)
- Master, P. 1997. *Using Models in EST.* En **English Teaching Forum**, Vol. 35, No. 4, pp30-33
- Manchón Ruiz, R. M. 1999. *La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera.* En **Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras**, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones: España, pp. 439-478.
- Mc Donough, S. 1985. *Academic writing practice.* **ELT Journal.** Vol 39/4, pp 244-247
- Meurer, J. L. 1993. *Aspectos do processo de produção de textos escritos.* En **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** No. 21. pp 37-48
- Moirand, S. 1982. **Eseigner à communiquer en langue étrangère.** Hachette: Paris
- Monereo, C. 1994. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula.** España: Editorial Graó

- Morante Alvarez, P. 2002. **La habilidad de valoración crítica en la enseñanza especializada de las lenguas extranjeras.** (Tesis de maestría) CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
- Morrow K. y Keith Johnson. 1981. **Communication in the Classroom. Longman Handbook for Language Teachers.** London: Longman
- Munby, J. 1978. **Communicative Syllabus Design.** Cambridge: C. U. P.
- Naiman, N. 1988. *Enseñanza comunicativa de idiomas.* (Apuntes de conferencia impartida en el Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" de Villa Clara)
- O'Malley, J. M. y Ann Uhl Chamot. 1990. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** United States of America: C.U.P.
- Oliver, R. 1999. *Another Look at the Concept of Genre in the Teaching of Writing.* En www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/oliver1.htm (Consultada en enero de 2003)
- Oxford, R. 2000. *Good Language Learners.* En **Language Learning Strategies: An Update. ERIC Digest.**
- _____ 1990. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** USA: Heinle & Heinle Publishers. Pp 16-21; 317-330
- Paltridge, B., 1996. *Genre, text type, and the language learning classroom.* En **ELT Journal**, Vol. 50/3, pp 237-243
- Paris, S. G. 1988. *Models and metaphors of learning strategies.* En C. E. Weistein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.) **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation.** New York: Academic Press.
- Parra, M. **Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica.** Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pérez Rodríguez G. et al. 1996. **Metodología de la investigación educacional**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Pérez Viñas, V. M. 2001. **Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita**. (Tesis presentada en opción al título de Máster en Lengua Inglesa) Facultad de lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba

Pincas, A. 1980. **Teaching English Writing**. London: Macmillan Press. pp. 2-27

Porlán, R. 1993. **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación**. Editora Díada: Sevilla.

Prabhu, N. S. 1987. **Second Language Pedagogy**. Oxford University Press.

Práctica y teoría: la doble vertiente de la didáctica . 1998. En **Enciclopedia General de la Educación, Tomo 2**. España: Océano Grupo Editorial, S. A. Pp 678-717

Programa de la Disciplina Lengua Inglesa, Departamento de Lengua Inglesa, Facultad de Humanidades, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Raimes, A. 1987. *Why Write? From Purpose to Pedagogy*. En **English Teaching Forum**, Vol. XXV, No. 4: 36-41

Raimes, A. 1988. **Teaching English Writing**. London: Oxford University Press.

Raimes, A. 1993. **Techniques in Teaching Writing**. London: Oxford University Press. pp. 229-260.

Rausch, A. S. 2000. *Language Learning Strategies Instruction and Language Use Applied to Foreign Language Reading and Writing: A Simplified “Menu” Approach*. En **Literacy Across Cultures**, Spring/Summer, 4/1

- Revel, J. 1979. **Teaching for Communicative English**. London: Mac Millan
- Richards, J. C. 1985. *Method: approach, design, and procedures*. En **The Context of Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 1-18
- Richards, J. C. 1986. *Communicative Language Teaching. Chapter One*. En **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. Pp 108-112
- Richerich, R. y J. Chancerel. 1987. **Identifying the needs of adults learning a foreign language**. Prentice Hall. pp.
- Rivers W. M. and M. S. Temperley. 1978. **A Practical Guide to the Teaching of English**. New York: Oxford University Press. Pp. 318-320
- Rodríguez Arocho, W. C. 1999. *El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación*. En **Revista Latinoamericana de Psicología**, Vol. 31, No. 3, pp 477-489
- Rodríguez Gómez, G. et al. 1999. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Ruiz, M. 1999. **Diagnóstico de los errores de escritura más comunes en estudiantes de Lengua Inglesa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas** (Tesis presentada en opción al Título de Master en Estudios de Lengua Inglesa), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara, Cuba
- Rojo Ch. M. E. 1992. **Los modelos causales: su aplicación a la investigación pedagógica**. México D.F: UNAM
- Romero Loaiza, F. 2000. *Smith and Krashen: Writing and the Competence*. En **Revista de Ciencias Humanas**.

Romeu Escobar, A. 1994. *Comunicación y enseñanza de lengua*. En **Revista Educación**, No. 83: pp 3-7

Rosner R. y R. Bolitho. 1990. **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford University Press

Ruiz Iglesias, M. 1995. **La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura**. México D. F.: Ediciones INAES

_____ 1996. **Un sistema de superación postgraduada para la enseñanza comunicativa del español y la literatura**. (Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela", Villa Clara, Cuba.

_____ 1999. **Didáctica del enfoque comunicativo**. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional, Primera Edición.

_____ 2000. **El enfoque integral del curriculum para la formación de profesionales competentes**. Instituto Politécnico Nacional. México, D. F. Primera Edición

Santos, T. 1992. *Ideology in Composition: L1 and ESL*. En **Journal of Second Language Writing**, Vol. 1, No. 1, pp 1-15

Scarcella, R. C. y Rebecca L. Oxford. 1992. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers. pp. 110-120

Shotff, V. A. 1981. *El modelado en la filosofía*. En **Tipos de generalización de la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Siegel, S. 1987. **Diseño experimental no paramétrico**. La Habana: Ediciones Revolucionarias. pp. 42-43.

- Silvestre Oramas, M. 1999. **Aprendizaje, educación y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Silvestre Oramas, M y Pilar Rico. 1996. **Proceso de enseñanza-aprendizaje. Breve referencia del estado actual del problema**. Ciudad de La Habana: MINED
- Singh, R. K. and M. DeSarkar. 1994. *Interactional Process Approach to Teaching Writing*. En **English Teaching Forum**. Vol 32, No. 4, pp 18-23
- Solis, M. 1998. *Developing Students' Writing Skills in English through Systematic Grammar Exercises and Teacher's Feedback*. En **Kañina, Revista Artes y Letras, Universidad de Costa Rica**. Vol XII, No. 2
- South, C. 1998. *The Writing Teacher's Friend: An Editing Checklist for Students*. En **TLT Online Editor**, <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tit/98/mar/south.html> (Consultada en diciembre de 2001)
- Swales, J. 1990. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-67
- Swales, J. M. y Ch. B. Feak. 1994. **Academic Writing for Graduate Students**. Michigan: The University of Michigan Press.
- Swan, M. 1978. **Kaleidoscope**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terroux G. y Howard Woods. 1991. **Teaching English in a World at Peace. Professional Handbook**. Montreal, Québec: Faculty of Education, McGill University. pp 147-169
- Tomlinson, B. 1983. *An approach to the teaching of continuous writing in ESL classes*. En **ELT Journal**, Vol. 37, No. 1 pp 7-15
- Tribble, Ch. 1996. **Writing**. London: Oxford University Press. pp.13-159

- Trujillo Sáez, F. 2001. *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. (Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad, Ceuta). En <http://www.ug.es/~ftsaez/objetivos.pdf> (Consultada en octubre de 2003)
- Turner Martí, L. 1989. **Se aprende a aprender**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Valera Méndez, R. 1998. *Capítulo 8. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de idiomas Extranjeros*. En **Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**. (Coordinadora María Luisa Sevillano García) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: España (pp 345-411)
- Valle Arias A., et al. *Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual*. En **Revista Latinoamericana de Psicología**, Vol 31, No. 3, pp 425-461
- Van Dijk, T. A. 1996. **La ciencia del texto**. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Vázquez Fuente, A. 1999. **En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior**. México D.F.: Piados, Primera Edición.
- Vega C., V. 1990. *Factores psicológicos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. En **Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**, Vol. XVI, No. 1.
- Ventola, E. 1997. *La escritura académica: análisis texto-lingüístico*. En **Estudios de Lingüística Aplicada**, Año 15, No. 26, pp 28-54
- Vigotsky, L. S. 1964. **Lenguaje y Pensamiento**. Buenos Aires: Ed. Lautaro.
- Viramonte de Avalos, M. 1992. **La nueva lingüística en la enseñanza media**. Buenos Aires: Ediciones Colihué

- Weinstein, C. E. y R. E. Mayer. 1986. *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed) **Handbook of research on teaching**. New York: Mc. Millan
- White, R. 2001. *Adapting Grice's maxims in the teaching of writing*. En **ELT Journal**, 55/1, Oxford University Press
- Widdowson, H. G. 1990. **Aspects of Language Teaching**. Oxford University Press
- Zamel, V. 1976. *Teaching Composition in the ESL Classroom: What we can learn from research in the teaching of English*. En **TESOL Quarterly**, Vol 10, No. 1. pp 67-76
- _____. 1982. *Writing: The Process of Discovering Meaning*. En **TESOL Quarterly**. Vol. 16, No. 2, pp 195-209

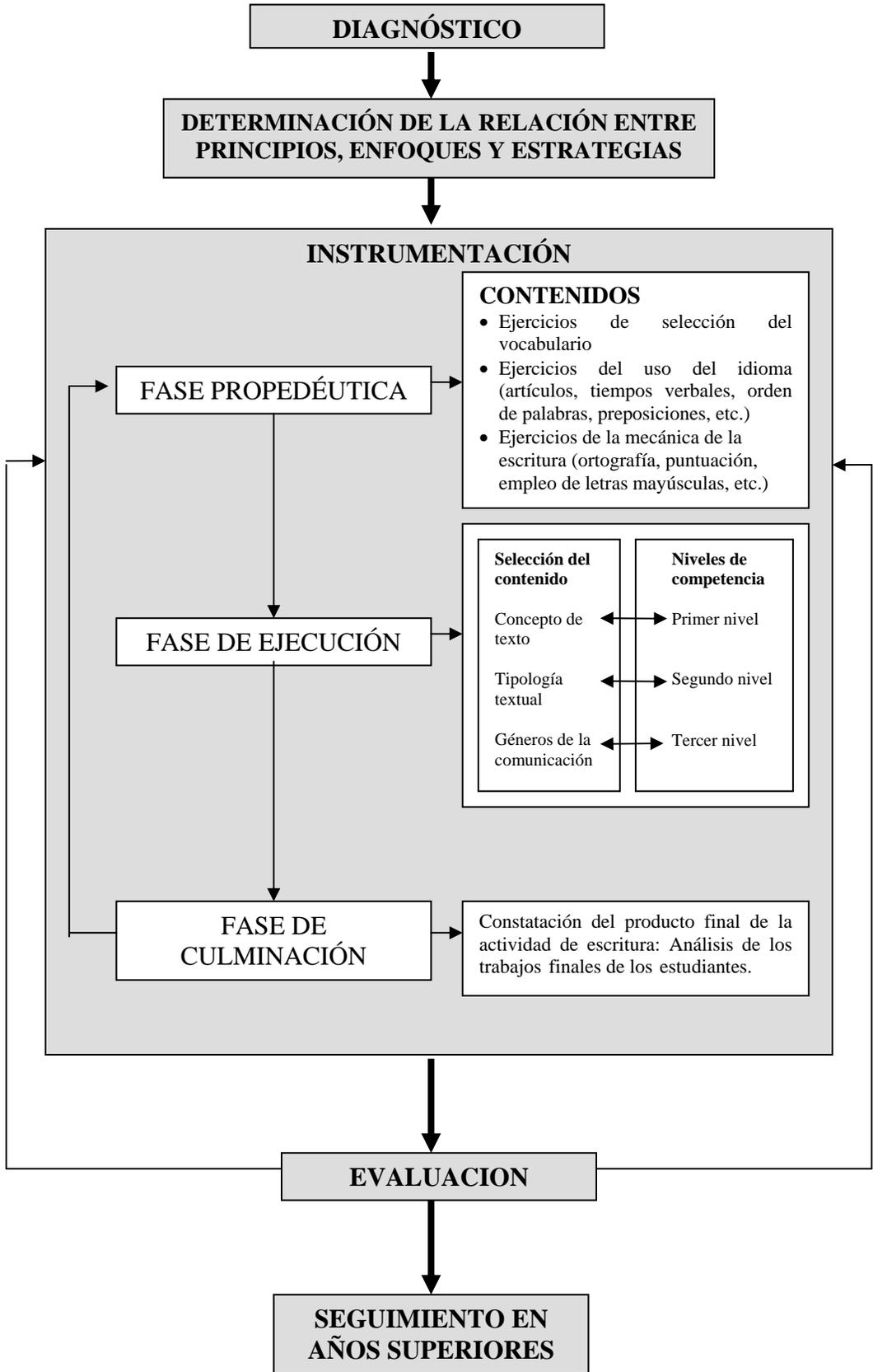


TABLA 3.1

Habilidad	Primer lugar	Segundo lugar	Tercer lugar	Cuarto lugar
Expresión oral	50%	33.33%	16.66%	0%
Escritura	0%	16.66%	22.22%	61.11%
Lectura	11.11%	11.11%	50%	27.77%
Audición	50%	38.88%	0%	11.11%

TABLA 3.2

Actividad	Muy importante	Importante	No importante
Tareas escritas	66.6%	16.66%	16.66%
Toma de notas en clases	33.33%	66.6%	0%
Responder a preguntas sobre una parte de un libro	16.66%	77.77%	5.5%
Trabajos de curso	33.33%	50%	16.66%
Hacer resúmenes para estudiar	22.22%	66.66%	11.11%
Trabajos escritos	27.77%	61.11%	11.11%
Exámenes escritos	44.44%	50%	0%

TABLA 3.3

Aspecto de la lengua extranjera	Bien	Regular	Mal
Lectura	83.33 %	0.30%	11.11%
Escritura	72.22%	16.66%	11.11%
Expresión oral	66.6%	22.22%	11.11%
Audición	55.55%	11.11%	33.33%
Gramática	77.77%	22.22%	0%
Vocabulario	66.6%	11.11%	22.22%

TABLA 3.4

Tipo de error	1er lugar	2º lugar	3er lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Formato	0%	0%	0%	42.85%	0%	57.14%
Coherencia	14.28%	0%	28.57%	42.85%	14.28%	0%
Cohesión	0%	0%	14.28%	14.28%	57.14%	14.28%
Ortografía	57.14%	14.28%	14.28%	0%	0%	14.28%
Gramática	14.28%	71.42%	0%	0%	0%	0%
Vocabulario	0%	14.28%	42.85%	0%	28.57%	14.28%

ANEXO 3

MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR UNIVERSIDAD DE LA HABANA

PLAN DE ESTUDIO C (Perfeccionado)

PROGRAMA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: Lengua Inglesa

CARRERA: Licenciatura en Lengua Inglesa (con 2a. Lengua Extranjera : _____)

UBICACIÓN: Año Preparatorio y semestres 1 al 4

TOTAL DE HORAS: 1980

FORMAS DE ENSEÑANZA: Clase Práctica

ELABORADO POR:

Prof. Dulce Pereira Roca
Prof. Modesta Correoso Bouly
Lic. María de los Angeles Cubillo Almanza

FUNDAMENTACION DE LA DISCIPLINA

Objeto de estudio y papel que desempeña en el Plan de Estudio

La lengua inglesa constituye el objeto de estudio (medio de comunicación lingüística e inter-lingüística) de la disciplina. De la efectividad y eficiencia en el aprendizaje de la lengua inglesa dependerá en gran medida el rendimiento integral de los estudiantes en su especialidad, por cuanto es el instrumento principal de aprendizaje del estudiante.

Esta disciplina, por tanto, se considera la columna vertebral de la especialidad pues es la que viabiliza el mejor cumplimiento de los objetivos del resto de las disciplinas de la misma ya que es la que provee al estudiante de conocimientos, hábitos y habilidades en lengua inglesa que le son necesarios a un profesional que la utilizará como medio de trabajo.

Antecedentes históricos del surgimiento de la disciplina

La disciplina *Lengua Inglesa* como especialidad en la educación superior cubana nace en la antigua Escuela de Filología de la Universidad de La Habana, en el Instituto de Idiomas Modernos “Juan Manuel Dihigo” en 1947. Los objetivos de la misma han variado desde entonces hasta el presente. Los contenidos de la disciplina han sufrido sustanciales modificaciones por cuanto, hasta la creación de la Escuela de Lenguas Modernas en 1970, los estudiantes entraban a la carrera con conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos previamente. Comparativamente el total de horas dedicadas a la disciplina *Lengua Inglesa* era menor. A partir de la década del setenta, la Universidad tiene que asumir la responsabilidad de toda la enseñanza del inglés con fines profesionales y como medio de comunicación oral, ya que el nivel alcanzado por los estudiantes al finalizar la enseñanza media no permite una articulación enfocada hacia un perfeccionamiento de esta lengua en la educación superior. Por todo ello, esta disciplina ha sufrido desde entonces cambios medulares en su concepción y contenidos, a fin de lograr no sólo la adquisición de la lengua en un nivel productivo al finalizar los cinco años de estudio, sino que el estudiante pueda, a la altura de un segundo año, comenzar a utilizar la lengua inglesa como medio para el desarrollo de asignaturas teóricas y culturales en el idioma inglés.

La práctica ha demostrado que el tener que dedicar el primer año de la carrera al aprendizaje de la lengua inglesa limita los objetivos profesionales a alcanzar, pues la formación de profesionales en lenguas extranjeras (profesores de lenguas, traductores e intérpretes) es altamente especializada por los requerimientos psico-pedagógicos de su diseño curricular. Dentro de esta formación, la de los traductores e intérpretes requiere de aún mayores especificidades, a lo que se suma el hecho de que en la actualidad no se concibe un traductor e intérprete en una sola lengua extranjera. De todo lo antes expuesto se deriva que los cinco años de la carrera tienen que ser dedicados no sólo al complejo sistema de conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de sus habilidades profesionales sino también al aprendizaje de una segunda lengua extranjera a nivel profesional.

A consecuencia todo este análisis, en el nuevo Plan de Estudio que se aplicará a partir del curso 1998-1999, los estudiantes cursarán un año académico preparatorio de inmersión en la lengua inglesa, en grupos de 10 a 15 estudiantes. Este año será eliminatorio, a fin de que puedan iniciar la carrera, como tal, sólo aquellos que demuestren un alto rendimiento académico y un dominio de la lengua inglesa a nivel pre-profesional.

Debe significarse que al determinarse que los egresados de esta carrera han de ser capaces de desempeñar funciones de traductor, intérprete y/o profesor, ha obligado, asimismo, a que esta disciplina tenga en cuenta estos objetivos terminales de la carrera y, por lo tanto, sus objetivos y contenidos deben corresponderse estrechamente con los grados de dominio necesarios para que el egresado pueda desempeñar dichas funciones.

OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA

Los estudiantes deben ser capaces de:

1. valerse profesionalmente de la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo, lo que significa:
 - 1.1. dominar la interrelación dialéctica entre pensamiento y lenguaje, lengua y sociedad, habla y discurso;
 - 1.2. tener el sistema de habilidades verbales sólidamente integrado a la competencia comunicativa en sus cuatro componentes –lingüístico, discursivo, estratégico y socio-lingüístico– para lograr el desarrollo de la capacidad procesual-textual en lengua inglesa (análisis y producción de textos):
 - 1.2.1. comprender textos auténticos orales de diversos estilos funcionales y temáticas;
 - 1.2.2. expresar oralmente sus ideas acerca de la vida cotidiana y científica en textos coherentes, con cohesión, claridad, precisión y fluidez;
 - 1.2.3. comprender textos auténticos escritos de diversos estilos funcionales y temáticos;
 - 1.2.4. expresar por escrito sus ideas acerca de la vida cotidiana, socio-política, cultural y científica en textos coherentes, con cohesión, claridad, precisión y fluidez;
2. procesar documentos en lengua inglesa al realizar actividades tales como: toma de notas, confección de resúmenes y trabajos referativos;
3. valorar las diversas manifestaciones de la vida y cultural de los países anglófonos, basados en un enfoque marxista-leninista;
4. valorar los hechos y fenómenos de la realidad nacional a partir del conocimiento de la historia de Cuba y de la actualidad socio-política, económica y cultural del país y del mundo anglófono, y aplicar esa valoración de manera consecuente con los principios de la Revolución Cubana en su actuación social y profesional;
5. analizar y apreciar los valores estéticos del lenguaje –de la lengua materna y la lengua inglesa– y se sensibilice con la proyección estética de su futura profesión;
6. adquirir profundos y crecientes hábitos de estudio y autpreparación en el sistema de conocimientos y habilidades de la lengua inglesa, de modo que pueda utilizar, con puntos de vista personales y elevado dominio y creatividad, la lengua inglesa, tanto como objeto de estudio y trabajo, y como medio de aprendizaje;
7. desarrollar la valoración crítica a través de las distintas actividades docentes, y la autocrítica mediante un profundo convencimiento de la necesidad de su constante autocorrección y autpreparación en el uso de la lengua inglesa;
8. poner en práctica los hábitos de educación formal y las normas éticas de la profesión que ejercerán.

INDICACIONES METODOLOGICAS Y DE ORGANIZACIÓN DE LA DISCIPLINA

La disciplina está constituida por un sistema de clases práctica metodológicamente dirigidas al desarrollo de los cuatro componentes de la actividad verbal en forma armónica, sistemática, graduada y consciente. Este sistema de clases permite a los estudiantes trabajar con un nivel creciente de independencia en cuanto al análisis y crítica de aspectos relacionados con la vida cotidiana, socio-política, económica, cultural y científica tanto nacional como internacional, por lo que las clases de las distintas habilidades se estructurarán

alrededor de ejes temáticos que abarquen dichos aspectos. Los objetivos se cumplen de manera gradual y progresiva a lo largo de la disciplina. Esta concepción exige un ritmo rápido, alto nivel de exigencia y variedad y riqueza de contenidos. Las actividades están lógicamente y metodológicamente ordenadas con un grado de dificultad creciente.

Esta disciplina exige que el estudiante se convierta en un elemento activo desde el primer día de clases, logrando así el tránsito gradual de la dependencia a la independencia cognoscitiva, todo lo cual requiere del profesor la maestría necesaria para convertirse de dirigente directo a consultante del proceso en que el estudiante debe tomar decisiones y efectuar acciones para dar cumplimiento a tareas académicas concretas.

Para llevar a cabo el trabajo que esta disciplina demanda, tanto por parte de los estudiantes como del profesor, los grupos deben ser pequeños (10 a 15 estudiantes).

La disciplina requiere un alto nivel de exigencia en cuanto a la utilización del tiempo en clases, y el estudio independiente es la vía fundamental para que, una vez concluido el ciclo, los estudiantes puedan valerse profesionalmente de la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo.

El año preparatorio reviste gran importancia dentro de la disciplina por dos razones fundamentales: el nivel de entrada de los estudiantes y los objetivos terminales del año, es decir, la utilización de la lengua inglesa como medio para el desarrollo de asignaturas teóricas y culturales en el nivel siguiente. En este año no sólo se desarrollarán las cuatro habilidades discursivas sino que además se imparten clases de los contenidos lingüísticos básicos para el desarrollo de dichas habilidades.

En primer año se refuerzan de forma planificada y con complejidad creciente, tanto el sistema de conocimientos como los hábitos y habilidades desarrollados previamente de modo que el estudiante alcance un dominio profesional de la lengua inglesa. En el segundo año, como año terminal, se realizarán actividades fundamentalmente encaminadas a desarrollar tareas relacionadas con sus perfiles profesionales.

CONTENIDO DE LA DISCIPLINA

ASIGNATURA: Año Preparatorio en Lengua Inglesa

TOTAL DE HORAS: 1016

SEMESTRE: Año preparatorio

OBJETIVOS GENERALES

Los estudiantes deben ser capaces de :

1. comprender cabalmente el carácter social del lenguaje como medio de expresión del pensamiento;
2. aplicar consciente y correctamente los conocimientos teóricos de las estructuras, niveles y medios expresivos de la lengua inglesa así como de sus reglas de funcionamiento, combinaciones y modificaciones en el discurso como método de trabajo para la valoración de fenómenos de la lengua inglesa;
3. expresar ideas sobre la vida cotidiana, socio-política y cultural con cohesión, precisión y fluidez tanto de forma oral como escrita acorde con las características de un nivel intermedio de la lengua;
4. comprender textos auténticos didácticamente estructurados tanto orales como escritos;
5. comenzar a desarrollar la capacidad de procesar documentos en lengua inglesa a través de la toma de notas, confección de resúmenes y trabajos referativos breves;
6. valorar adecuadamente la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo;
7. afianzar hábitos de estudio independiente que les permitan profundizar y ampliar sus conocimientos;
8. iniciar la capacidad de valorar diversas manifestaciones de la vida y la cultura de los países anglófonos;
9. apreciar los valores estéticos de la lengua inglesa;
10. mantener una actitud que corresponda a los principios de la ética socialista al trabajar en colectivo;
11. profundizar en los valores de la crítica y autocrítica como vía para valorar objetivamente y elevar tanto su rendimiento académico como el del resto del grupo;
12. mostrar en su comportamiento hábitos de educación formal y ético profesionales.

CONTENIDOS

Sistema de conocimientos

- el componente fonético de la lengua inglesa: los sonidos, el ritmo, la entonación , el acento y un acercamiento a la transcripción fonética de palabras, frases y oraciones;
- el componente léxico de la lengua inglesa: el vocabulario de uso cotidiano y el elemental de uso académico (de estudio) ;
- el componente morfosintáctico de la lengua inglesa:
 - * la oración y sus tipos
 - * la relación temporal y aspectual del verbo en inglés
 - * las categorías gramaticales de voz y modo
 - * la modificación
 - * las unidades relacionantes
 - * el estilo directo e indirecto
- descripción y clasificación de tipos de diccionarios
- la estructura del párrafo y el texto
- la estructura lógica y formal de textos
- el estilo informal y el académico
- diversos tipos de textos

- * informativos en forma de cartas (comerciales y oficiales)
- * descriptivos (las reseñas de libros, referencias y resúmenes)
- * de ejemplificación (los comentarios)
- * de llamamientos e indicaciones (leyes, regulaciones, instrucciones)
- * expositivos (las definiciones y las composiciones)
- * narrativos (notas en diarios, reportajes políticos y deportivos)
- * literarios (cuentos cortos)
- las funciones comunicativas que:
 - * ofrecen y buscan información
 - * expresan actitudes intelectuales
 - * expresan actitudes emocionales
 - * persuaden
 - * establecen la comunicación social con el nivel de formalidad requerido (competencia estratégica y sociolingüística)
- las expresiones idiomáticas, los giros, así como usos específicos de ciertas estructuras gramaticales
- las normas ortográficas del inglés
- las normas de puntuación y redacción
- las tradiciones, leyendas, costumbres y aspectos culturales de los pueblos de habla inglesa
- los métodos de discusión colectiva

Sistema de habilidades

La comprensión auditiva:

Obtener información del lenguaje oral a partir de o en situaciones tales como: instrucciones y órdenes, diálogos, monólogos didácticos de mediana complejidad, pasajes de películas (didácticas y comerciales sin subtítular), pasajes de programas de radio y televisión, entrevistas, etc.

La expresión oral:

Comunicarse en forma oral dialogada y monologada utilizando el vocabulario de nueva apropiación, los fraseologismos, el ritmo, la entonación significativa en situaciones tales como: solicitar y brindar información, expresar sentimientos, estados anímicos, actitudes (intelectuales, emocionales y morales), posiciones y criterios, dar sugerencias, pedir disculpas, expresar las ideas expuestas en materiales bibliográficos con naturalidad, originalidad, precisión y fluidez en debates y en los elementos generales presentados en los pasajes de las películas, programas de radio y televisión, entrevistas, etc.

La lectura:

Obtener información a partir del texto escrito lo que implica :

- comprender los propósitos del autor
 - * definir
 - * describir
 - * clasificar
 - * persuadir
 - * argumentar
 - * refutar
 - * reformular
 - * ejemplificar
 - * dar instrucciones
- establecer la jerarquía de las ideas en un texto

- analizar: la estructura lógica y formal de diferentes tipos de textos
- seleccionar bibliografía referencial
- recopilar la información sobre un tema dado
- utilizar el diccionario bilingüe y monolingüe

La expresión escrita:

Comunicarse en forma escrita en notas, esquemas, resúmenes, minutas, reseñas, textos expositivos (composiciones) y ensayos (de dos párrafos).

ASIGNATURA: Lengua Inglesa I y II

TOTAL DE HORAS: 512

SEMESTRES: 1 y 2

OBJETIVOS GENERALES

Los alumnos serán capaces de:

1. Expresarse en Lengua Inglesa acerca de los aspectos controversiales de la vida cotidiana, cultural y socio política de forma oral o escrita, guiada o espontánea y con fluidez, coherencia y cohesión.
2. Interactuar de forma activa y creadora en debates, paneles, forums y actividades similares.
3. Comprender textos y audiotextos de nivel intermedio-avanzado y avanzado de variados estilos y temáticas.
4. Continuar analizando los diferentes tipos de textos y la interlocución entre textos auténticos del inglés moderno.
5. Analizar la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad objetiva para valorar críticamente el uso adecuado del primero en la comunicación.
6. Continuar desarrollando la capacidad y los hábitos y habilidades adquiridos de manera independiente a través del estudio individual, la actividad práctica dentro y fuera del aula y el uso de las diferentes fuentes de referencias.
7. Continuar desarrollando el pensamiento lógico y el razonamiento crítico en el análisis de los aspectos culturales que caracterizan y expresan la idiosincrasia de los pueblos de habla inglesa a través de la lectura, la audición y el intercambio con anglófonos.
8. Reforzar los valores y la identidad del pueblo cubano a través del análisis contrastivo y la valoración crítica de los aspectos culturales de los pueblos de habla inglesa.
9. Desarrollar las convicciones éticas y estéticas en el rigor y la honestidad al abordar la preparación de las actividades docentes.

CONTENIDOS

Sistema de Conocimientos

- La estructura lógica y formal de textos orales y escritos.
- Las reglas de puntuación y normas de redacción, técnicas y estrategias de preparación de actividades orales y escritas.
- El léxico correspondiente a la situación comunicativa y área temática teniendo en cuenta el valor denotativo relativo, estilístico y sintagmático de las unidades léxicas.
- Las estructuras morfosintomáticas básicas correspondientes al nivel intermedio avanzado.
- El lenguaje monologado y dialogado, el sistema de sonidos de la lengua inglesa.
- Expresiones idiomáticas, giros de la lengua inglesa, sus significados, usos, valores culturales y sus equivalentes en la lengua española.
- Los elementos culturales que caracterizan y expresan la idiosincrasia de los pueblos de habla inglesa.

Sistema de habilidades

1. Comprensión auditiva

- Comprender entrevistas, conferencias, diálogos, monólogos, programas de radio y televisión, películas sin subtítular y conversatorios de hablantes de lengua inglesa a un nivel de complejidad de intermedio a avanzado.

- Tomar notas y hacer resúmenes de lo escuchado.
- Transcribir algunos parlamentos escuchados.
- Identificar las funciones del discurso según las características del texto.

2. **Lectura**

- Comprender textos de un nivel de complejidad de intermedio a avanzado y variados estilos y registros.
- Analizar la estructura lógica y formal del texto, identificar los diferentes tipos de textos.
- Determinar las relaciones intertextuales que expresan diversos textos escritos.
- Identificar generalizaciones, inherencias, opiniones, puntos de vista y valoraciones expresados en los textos.
- Valorar críticamente el mensaje del autor en los diversos textos.
- Aplicar consecuentemente las estrategias de lectura analítica en clase y de forma independiente.
- Identificar y asimilar los valores éticos y estéticos expresados en los textos estudiados, así como los valores culturales expresados en estos.
- Determinar los aspectos mas relevantes que expresan el sentido del texto y diferenciar lo implícito de lo explícito.
- Desarrollar la inherencia de significado por contexto, analogías y formación de palabras.

3. **Expresión oral**

- Expresar ideas, juicios, puntos de vista y valoraciones críticas acerca de artículos, entrevistas, programas de radio y televisión, películas, documentales, etc, tanto de forma dialogada como monologada, guiada o libre,
- Preparar, conducir y participar en debates, mesas redondas, paneles, simposios, etc. en la Lengua Inglesa
- Hacer presentaciones orales sobre temas asignados o libres que promuevan la interacción y la activa participación oral del auditorio
- Aplicar las estrategias de participación oral, tanto individual como colectiva,
- Defender y refutar puntos de vista,
- Expresar generalizaciones, conclusiones y formular hipótesis en la Lengua Inglesa de forma clara, coherente, precisa y convincente,
- Usar los estilos y registros de la Lengua Inglesa de acuerdo con la situación comunicativa en que se encuentren,
- Usar el vocabulario relacionado, con el área temática de forma activa y creadora.
- Usar las estructuras gramaticales en el discurso correctamente y con el nivel de complejidad de intermedio a avanzado.
- Resumir de forma oral textos y audiotextos de complejidad intermedia – avanzado.
- Describir hechos, situaciones, etc.
- Continuar desarrollando la habilidad de usar diversos tipos de diccionarios en la preparación de actividades en clase y fuera de clase.
- Valorar ,de forma crítica los aspectos éticos y culturales expresados en los textos y audiotextos que se discuten en clase.

4. **Expresión escrita**

- Comunicarse de forma escrita a través de: notas: esquemas, resúmenes, ensayos, etc. en la Lengua Inglesa y con un nivel de complejidad intermedio – avanzado.
- Expresar puntos de vista personales, generalizaciones, suposiciones, opiniones y valoraciones, críticas sobre un tema dado en forma escrita.
- Utilizar adecuadamente la reglas de redacción y puntuación en la Lengua Inglesa.
- Utilizar las técnicas y conocimientos adecuados para el diseño de trabajos de curso.
- Diferenciar los diversos estilos funcionales y registros de la Lengua en la redacción de diversos textos.
- Utilizar los diversos tipos de diccionarios requeridos para este nivel.

ASIGNATURA: Lengua Inglesa 3 y 4

TOTAL DE HORAS: 452

SEMESTRES: 3 y 4

OBJETIVOS GENERALES

Los estudiantes deben ser capaces de:

1. Valerse profesionalmente de la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo, es decir:
 - 1.1. Dominar la interrelación dialéctica que existe entre pensamiento y lenguaje, lengua y sociedad, habla y discurso, así como las leyes fundamentales del sistema de la lengua inglesa y las leyes psicológicas del discurso como actividad.
 - 1.2. Desarrollar un sistema de habilidades verbales sólidamente integrado a la competencia comunicativa en sus cuatro componentes –lingüístico, discursivo, estratégico, sociolingüístico– para lograr el desarrollo de la capacidad procesual textual (análisis y producción de textos)
2. Analizar y apreciar los valores estéticos de la lengua inglesa y sensibilizarse con la proyección estética de su futura profesión.
3. Valorar críticamente con un enfoque marxista-leninista, la vida y la cultura nacional e internacional, con énfasis en las diversas manifestaciones de la vida y la cultura de los países anglófonos y aplicar los principios de la Revolución cubana en su actuación social y profesional.

CONTENIDOS

Sistema de conocimientos

- Funciones y estrategias comunicativas aplicadas en la comunicación académica con una salida pre-profesional.
- Normas para la presentación y defensa de un informe académico.
- Normas para la actuación de un oponente.

Sistema de habilidades

- Comprender y valorar textos auténticos, orales y escritos de diversos estilos funcionales y temáticas con énfasis en la comunicación académica.
- Expresar oralmente, de manera espontánea, sus ideas acerca de la vida cotidiana, socio-política, cultural y científica (con énfasis en la vida y cultura nacional e internacional) en textos coherentes, con cohesión, claridad, precisión y fluidez.
- Expresar por escrito sus ideas acerca de la vida cotidiana, socio-política, cultural y científica en textos coherentes, (relacionados con las visitas a centros de interés histórico-cultural y científico técnico realizados) con cohesión, claridad y precisión.
- Hacer ponencias y oponencias de temas que refuercen su trabajo científico-estudiantil.
- Expresar en lengua inglesa la información recibida en español por medio de la audición y/o la lectura para iniciar la familiarización con los perfiles profesionales del traductor y el intérprete.

BIBLIOGRAFIA

1. Spectrum II, III, IV y V (Textbook y Workbook) (Renovado)
2. Start testing your vocabulary
3. Testing your vocabulary I-II-III-IV
4. Oxford Picture Dictionary
5. Reader's Choice (units 4-13)
6. Reflections
7. Oxford Reading Advanced
8. Dunn, Sonia. *English IV Lexical Exercises Part I*. Ministerio de Educación, 1983
9. Writing Workshop
10. Write from the Start
11. The Practical Writer
12. Antich, R. et al. *English Composition* ENPES, 1981
13. Improving Oral Communication
14. English Pronunciation for Spanish Speakers
15. Pronunciation Pairs
16. Stress and Intonation Part I and II
17. Basic English Grammar
18. Fundamentals English Grammar
19. Understanding and Using English Grammar
20. Dunn, Sonia y otros. *English IV Grammatical Exercises Part 2*. Ministerio de Educación, 1986
21. Cerf and Moriarty. *An Anthology of Famous British Stories I and II*, Pueblo y Educación, La Habana, 1972
22. Burrell and Cerf. *An Anthology of Famous American Stories I and II*, Pueblo y Educación, La Habana, 1972
23. Kenyon, J.S. *A Pronouncing Dictionary of American English*
24. Mamson, S. *Roget's Thesaurus of the English Language in Dictionary Form*
25. Wengard, Joel. *Literature: Reading and Responding to fiction and responding to Fiction, Poetry, Drama and the Essay*. Harper Collins College Publishers, 1996.
26. Roberts, Edgar V. and Jacobs, Henry E. *Literature: An Introduction to Reading and Writing Essay*.
27. Mayfield, Marlys. *Thinking for Yourself*. College Alameda. Wadsworth Publishing Company Belmont, California, 1994.
28. Tiersky, E. & Hugues, R. *Morning Editions: Mastering Reading and Language. Skills with the Newspaper*. National Textbook Co., a Division of NTC Publishing Group, 1996.
29. Naterop, B Jean. *Telephoning in English*. (2nd Edition). Cambridge University Press ELT, 1997. Book (ISBN 4698 46). 2 Cas. (ISBN 469864).
30. Schecter, Sandra: *Listening Tasks*. Cambridge University Press. ELT 1997. Teacher's manual (27897x). Student's Book (278988). Cassete (272585).
31. *Expanding Tactics for Listening*. Oxford University Press ESL, 1997. Student's Book (ISBN 0194346609). Teacher's Book (0194346609). 2 Cassetes (0194346625).
32. *Developing Tactics for Listening*. Oxford University Press ESL, 1997. Student's Book (ISBN 0194346544). Teacher's Book (019434655- 2). 2 Cassettes (019434658 – 7).
33. Costinett, S. *Spectrum 5: A Communicative Course in English*. Regents Publishing Company Inc.
34. Costinett, S. with Byrd, D.R.H. *Spectrum 6. A Communicative Course in English*. Regents Publishing Company, Inc.

ANEXO 4

ESTIMADO ESTUDIANTE:

LA PRESENTE ENCUESTA TIENE POR OBJETIVO RECOPIRAR DATOS INTERESANTES PARA NUESTRO TRABAJO DE INVESETIGACIÓN PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA LENGUA INGLESA. ESTAREMOS MUY AGRADECIDOS SI COOPERAS CON NOSOTROS EN TAL EMPEÑO.

MUCHAS GRACIAS

1. Por favor marque con una X la respuesta correcta.
a. masculino _____ b. femenino _____
2. Procedencia escolar (marque con una X):
a. Preuniversitario _____
b. Examen de concurso _____
c. Orden 18 _____
d. Diferido _____
e. Cambio de carrera _____
f. Otra (especifique) _____
3. Experiencia con la lengua inglesa antes de ingresar en la universidad (puede haber más de una respuesta). Marque con una X su respuesta:
a. Estudié Inglés en el preuniversitario _____
b. Asistí a una escuela de idiomas _____
c. Nunca antes había estudiado inglés _____
d. Otra (especifique) _____
4. Ordene las cuatro habilidades del inglés en orden de importancia según su opinión (marque con el número 1 la que usted considere más importante):
a. comprensión de lectura _____
b. escritura _____
c. comprensión auditiva _____
d. expresión oral _____
5. Especifique cuan importante son las siguientes actividades en inglés para las asignaturas teóricas del plan de estudio. Circule el número apropiado de acuerdo con la siguiente escala:
1=muy importante 2=importante 3=menos importante

Lectura

Libros de texto	1	2	3
Artículos de revistas	1	2	3
Guías de estudio	1	2	3
Instrucciones para tareas	1	2	3
Enciclopedias	1	2	3
Notas de clase	1	2	3
Otro	1	2	2

(especifique)_____

Escritura

Tareas escritas	1	2	3
Tomar notas en clase	1	2	3
Contestar preguntas por escrito	1	2	3
Trabajos de curso	1	2	3
Resúmenes	1	2	3
Preparación de seminarios	1	2	3
Exámenes escritos	1	2	3
Otra (especifique)			

Comprensión auditiva

Seguir al profesor en las conferencias	1	2	3
Entender preguntas en clase	1	2	3
Entender instrucciones	1	2	3
Otra (especifique)	1	2	3

Expresión oral

Contestar preguntas en clase	1	2	3
Participar en discusiones	1	2	3
Participar en los seminarios	1	2	3
Otra (especifique)	1	2	3

6. Evalúe sus habilidades en las siguientes áreas utilizando un circulo. Utilice la escala siguiente:

1=bueno 2=satisfactorio 3=no satisfactorio

Lectura	1	2	3
Escritura	1	2	3
Comprensión auditiva	1	2	3
Gramática	1	2	3
Expresión oral	1	2	3
Vocabulario	1	2	3

7. Exprese su opinión acerca de la enseñanza del inglés. Por favor indique hasta qué punto usted está de acuerdo con las siguientes ideas utilizando los valores siguientes:

1=bueno 2=satisfactorio 3=no satisfactorio

- a. Debe dársele más tiempo a las clases de inglés _____
 - b. El contenido de las clases de inglés es interesante _____
 - c. Debe ayudarse más a los alumnos para escribir _____
 - d. Debe ayudarse más a los alumnos en la comprensión auditiva _____
 - e. Disfruto mis clases de inglés _____
- Otras ideas _____

ANEXO 5

ESTIMADO COLEGA:

LE ESTARÍA MUY AGRADECIDA SI USTED CONTESTA LA SIGUIENTE PREGUNTA. SU COLABORACIÓN SERÁ DE GRAN AYUDA PARA LA INVESTIGACIÓN QUE ESTOY LLEVANDO A CABO.

MUCHAS GRACIAS,

SU COLEGA,

MAYRA RODRIGUEZ RUIZ

DATOS GENERALES.

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Entre 5 y 10 años _____

Entre 10 y 15 años _____

Entre 15 y 20 años _____

Más de 20 años _____

AÑOS DE EXPERIENCIA TRABAJANDO CON LA CARRERA DE LENGUA INGLESA

Menos de 5 años _____

Entre 5 y 10 años _____

ASIGNATURAS QUE IMPARTE O HA IMPARTIDO

¿Cuáles son en su opinión los errores de escritura en inglés más frecuentes de los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa? Enumérelos comenzando por el número 1 como el de mayor ocurrencia.

- Organización del texto (formato) _____
- Coherencia (secuencia lógica de las ideas) _____
- Cohesión (unidad del texto mediante el uso de signos de puntuación y palabras relacionantes) _____
- Ortografía _____
- Gramática _____
- Vocabulario _____

ANEXO 6

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES (entrada)

OBJETIVO: Valorar situaciones en que los estudiantes escriben y manera de hacerlo

1. ¿Cuáles son las tareas de escritura que habitualmente realizas en el contexto del aula?
2. ¿Por qué las realizas? ¿Cuál es el objetivo de estas tareas desde tu punto de vista?
3. ¿Qué haces para resolverlas? ¿Qué estrategias pones en marcha?
4. ¿En qué otras situaciones fuera del marco escolar escribes en inglés? ¿Por qué lo haces?
5. ¿Cómo lo haces? ¿Qué pasos sigues para su ejecución?

ANEXO 7

GUIA PARA LA ENTREVISTA A DOCENTES

OBJETIVO: Valorar los procedimientos que los docentes utilizan en el aula cuando orientan actividades de escritura

1. ¿Qué actividades de escritura orientas a tus estudiantes para realizar en el aula? ¿Cuál es el objetivo?
2. ¿Qué actividades de escritura orientas para realizar fuera del aula? ¿Con qué objetivo?
3. ¿Qué hacen tus estudiantes para realizar estas tareas? ¿Qué estrategias ponen en marcha?
4. ¿Cómo orientas estas actividades de escritura? ¿Les explicas a los estudiantes el objetivo?

ANEXO 8
GUIA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

ASPECTOS A OBSERVAR	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Lo orientación de las actividades se hace de forma clara para los estudiantes			
Existe una adecuada integración de las diferentes habilidades del habla (expresión oral, audición, lectura, escritura)			
Se emplean diferentes enfoques para las actividades de escritura (producto, proceso, géneros de la comunicación)			
Los procedimientos empleados propician la creatividad e independencia de los estudiantes			
La mayor parte de los ejercicios de escritura se realizan en el aula			
Los estudiantes emplean diferentes estrategias de aprendizaje			
El docente orienta a los estudiantes diferentes estrategias y cómo emplearlas			
Las actividades que se realizan propician el trabajo cooperado de los estudiantes			
Los ejercicios orientados en el libro de texto se adecuan o se adaptan al grupo de estudiantes y sus necesidades			
Los estudiantes realizan una adecuada auto-corrección de sus textos escritos orientados por el docente			
Los estudiantes participan de manera activa en el análisis y corrección de los textos en parejas o en grupos			
Se emplean textos auténticos en inglés como modelos para la escritura			
El docente ofrece retroalimentación ante los errores de los estudiantes			

ANEXO 9

ESCALA DE EVALUACION PARA TEXTOS ESCRITOS

Área	Puntuación	Descriptor
Contenido	Cinco	Excelente tratamiento del tema, considerable variedad de ideas o argumentos, contenido relevante al tema, detalles precisos
	Cuatro	Adecuado tratamiento del tema, variedad de ideas o argumentos, contenido adecuado al tema, algunos detalles
	Tres	Poca adecuación al tratamiento del tema, poca variedad de ideas y argumentos, algún contenido irrelevante, falta de algunos detalles
	Dos	Inadecuado tratamiento del tema, no variedad de ideas y argumentos, contenido irrelevante o restringido, no uso de detalles

Área	Puntuación	Descriptor
Organización de las ideas	Cinco	Expresión fluida, planteamiento claro de las ideas y bien fundamentadas, apropiada organización de los párrafos, secuencia lógica de las ideas (coherencia), uso apropiado de palabras relacionantes (cohesión)
	Cuatro	Expresión poco fluida, pero con identificación de las ideas y bien argumentadas, evidente organización de los párrafos, secuencia lógica, uso de algunas palabras relacionantes
	Tres	Expresión muy poco fluida, dificultad para seguir las ideas, imprecisiones en la organización de los párrafos, alguna dificultad en la secuencia lógica de las ideas, frecuente ausencia de palabras relacionantes
	Dos	Falta de fluidez en la expresión, gran dificultad para seguir las ideas, poco sentido de la organización de párrafos, ausencia de secuencias lógicas, no uso de palabras relacionantes

Área	Puntuación	Descriptor
Vocabulario	Cinco	Amplia variedad en el vocabulario, selección precisa del vocabulario de acuerdo al tema, apropiado uso del registro
	Cuatro	Adecuada variedad en el vocabulario, errores ocasionales en la selección del vocabulario de acuerdo al tema, registro no siempre apropiado
	Tres	Limitaciones en la variedad del vocabulario, notable número de imprecisiones en la selección del vocabulario empleado, registro no siempre apropiado
	Dos	Falta de variedad en el vocabulario, frecuentes imprecisiones en la selección del vocabulario, no sentido del registro

Área	Puntuación	Descriptor
Uso del idioma	Cinco	Excelente manejo de las estructuras, muy pocos errores de concordancia, tiempo verbal, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; significado siempre claro
	Cuatro	Adecuado uso de la gramática pero presenta problemas con estructuras mas complejas; mayormente uso de estructuras apropiadas; algunos errores de concordancia, tiempo verbal, numero, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; en ocasiones el significado no esta claro
	Tres	Insuficiente uso de las estructuras con mostrado control de las construcciones simples; frecuentes errores de concordancia, tiempo verbal, numero, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; frecuente oscurecimiento del significado
	Dos	Graves problemas en el uso de las estructuras, incluso de las mas sencillas; errores muy frecuentes de concordancia, tiempo verbal, numero, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; muy frecuente oscurecimiento del significado

Área	Puntuación	Descriptor
Mecánica	Cinco	Completo dominio de la ortografía, la puntuación, uso de las mayúsculas, formato
	Cuatro	Ocasionales errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Tres	Errores frecuentes de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Dos	Muy reiterados errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato

ANEXO 10
COMPARACIÓN RESULTADOS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

No. Estudiante	Inicio	Final
1	4	4
2	4	5
3	3	4
4	3	4
5	3	4
6	3	4
7	4	5
8	3	4
9	3	4
10	4	5
11	4	4
12	4	4
13	4	4
14	3	4
15	4	4
16	4	5
17	3	4
18	4	5

ESCALA EVALUATIVA

NIVEL ALTO = 5

NIVEL MEDIO = 4

NIVEL BAJO = 3

NIVEL MUY BAJO = 2

ANEXO 11

ESTIMADO ESTUDIANTE:

TE AGREDECERÍA COMPLETARAS EL SIGUIENTE CUESTIONARIO PUES TUS OPINIONES SON MUY IMPORTANTES PARA LA INVESTIGACIÓN QUE ESTOY LLEVANDO A CABO.

MUCHAS GRACIAS

1. La orientación que he recibido para perfeccionar mi habilidad de escritura en este curso la considero:

Amplia _____
Bastante amplia _____
Muy amplia _____
Relativamente amplia _____
Amplia en ocasiones _____
Pocas veces amplia _____
Insuficiente _____
Nula _____

2. En el desarrollo de la habilidad de escritura en este curso he logrado:

Gran grado de independencia y creatividad _____
Mayor grado de independencia y creatividad _____
Bastante independencia y creatividad _____
Alguna independencia y creatividad _____
Poca independencia y creatividad _____
Ninguna independencia y creatividad _____

3. Las clases de escritura que he recibido en el presente curso académico me han ayudado a superar las dificultades que tenía al inicio:

En gran medida _____
En buena medida _____
En ocasiones _____
En absoluto _____

4. Las actividades de escritura que he realizado este curso las considero:

Variadas _____
Muy variadas _____
Algo variadas _____
Poco variadas _____
Nada variadas _____

5. Considero que las clases de escritura este año han sido:

Amenas _____
Muy amenas _____
En ocasiones amenas _____
Poco amenas _____
Nada amenas _____

6. Las clases de escritura de este curso académico han contribuido al desarrollo del resto de las habilidades (expresión oral, audición y lectura):

En gran medida_____

En buena medida_____

En ocasiones_____

En absoluto _____

7. La combinación del desarrollo de la habilidad de escritura mediante el uso de la computadora ha contribuido a mi formación:

En absoluto_____

En gran medida_____

En buena medida_____

En parte_____

ANEXO 12

Entrevista a estudiantes (salida)

OBJETIVO: Valorar las opiniones de los estudiantes en su desempeño en la escritura posterior a la aplicación del modelo

1. ¿Cómo valoras tu preparación en estos momentos para enfrentar una actividad de escritura?
2. ¿Qué opinión tienes acerca de la forma en que se te ha enseñado a enfrentar una tarea de escritura en el actual curso?
3. ¿Qué piensas acerca de la forma en que se ha integrado la habilidad de escritura con las demás habilidades?
4. ¿Qué opinas acerca de la participación de los estudiantes en la revisión de los trabajos de sus compañeros de aula en trabajo en pareja o en grupo?
5. ¿Qué piensas acerca de la integración de la escritura con las tecnologías de informatización y comunicación (TIC)?
6. ¿Qué opinión tienes acerca de la realización de un trabajo final de escritura donde el alumno selecciona el tema?

**GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE LA DISCIPLINA
LENGUA INGLESA Y DE LAS ASIGNATURAS
CORRESPONDIENTES**

Variables	Indicadores
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Nivel de concreción• Objetivos informativos y formativos• Orientaciones para evaluar los objetivos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Selección del contenido conceptual, procedimental, actitudinal• Organización de los contenidos• Orientaciones metodológicas
Métodos	<ul style="list-style-type: none">• Estrategias• Orientaciones para la activación del estudiante• Actividades• Papel del estudiante• Papel del docente
Medios	<ul style="list-style-type: none">• Recursos materiales• Recursos auténticos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Orientaciones• Tipos de evaluación (formativa, sumativa, etc.)