



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA MISIÓN POSIBLE

Autoras: Any Crespo

anycres@hotmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Eva de Pinto

mlinearicova@hotmail.com

Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

Mérida – Venezuela

PP. 28-53





EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA MISIÓN POSIBLE

Any Crespo

anycres@hotmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Eva de Pinto

mlinearicova@hotmail.com

Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

Mérida – Venezuela

Recibido: 09/07/2015

Aceptado: 02/05/2016

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la escritura en inglés como lengua extranjera en la educación secundaria venezolana. Metodológicamente constituye un estudio documental y analítico sustentado en el procedimiento que presentan Finol y Nava (1996). El resultado evidencia que los problemas de la escritura en idioma materno tienen una posible incidencia sobre el desarrollo de la escritura en lengua extranjera, particularmente, del idioma inglés. Se ofrece una serie de recomendaciones pedagógicas que pudieran ser adaptadas a las clases de inglés para el desarrollo de la escritura.

Palabras clave: lengua materna, lengua extranjera, escritura en inglés.

DEVELOPMENT OF WRITING IN ENGLISH IN SECONDARY EDUCATION: IT IS A POSSIBLE MISSION

ABSTRACT

This article aimed to analyze the problem of the development of writing in English as a foreign language in Venezuelan secondary education. The methodology was based on Finol and Navas' (1996) procedure for documentary and analytic studies. The results revealed the underlying problematic of writing in mother tongue, the problematic of developing foreign language writing, particularly, English. Finally, some pedagogical recommendations are given which could be adapted to develop writing in English classes.

Keywords: mother tongue, foreign language, writing in English.





INTRODUCCIÓN

El conocimiento y dominio de una lengua extranjera es una herramienta fundamental que se exige como parte de las habilidades profesionales de un individuo. Además, la incursión de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ha revolucionado el estilo de vida del ser humano. Estas herramientas tecnológicas permiten establecer contacto con personas en cualquier lugar del mundo, estudiar a distancia, ampliar los conocimientos en diversas áreas del saber, conocimientos y saberes que cambian y se amplían a cada segundo. En este contexto, el dominio de un idioma extranjero, particularmente del inglés, como instrumento de comunicación en la comunidad internacional, representa una llave para tener acceso al conocimiento, a diferentes culturas, a programas educativos y al sector laboral.

Entre las diversas necesidades que demandan el conocimiento del idioma inglés para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes se pueden resaltar las siguientes: para desempeñarse en un empleo en cualquier empresa se exige conocimiento del inglés, la mayoría de artefactos eléctricos trae las instrucciones de uso en inglés, para comunicarse con una persona de cualquier parte del mundo se usa el inglés como lengua común aunque no sea ésta la lengua materna de los interlocutores. Adicional a esto, es preciso mencionar lo que señala el Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2006: 8-9), cuando expresa que aprender otro idioma disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo así como respetar otras culturas; favorece la práctica de la interacción social y la negociación de significados. Acercarse a una lengua extranjera propicia nuevos aprendizajes, la formación de conceptos, el razonamiento lógico y el desarrollo de la creatividad. Por ello, influye en el dominio de otras disciplinas como las matemáticas, las ciencias sociales, la literatura y las artes. Asimismo, un estudiante puede usar publicaciones escritas en una lengua extranjera para estar al tanto de la realidad nacional y mundial y puede tomar decisiones que inciden en su realidad.

Es importante señalar que en algunos países, para ingresar a estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), se exige el dominio de un idioma extranjero; en este sentido, en Venezuela se selecciona entre francés o inglés





para presentar la prueba. En síntesis, el aprendizaje del inglés es un elemento importante para interactuar con los medios tecnológicos y para ampliar el horizonte cultural del individuo.

En Venezuela, se ha reconocido la importancia de enseñar-aprender este idioma en todos los niveles educativos. Así, en 1986 el Ministerio de Educación estableció que:

El inglés está considerado como la segunda lengua en el mundo por el elevado número de individuos que la utiliza como lengua materna, como segunda lengua y como lengua extranjera. Si es considerada la segunda por el número de usuarios, se puede decir que es la primera como medio de comunicación entre los individuos de prácticamente todos los pueblos del mundo. Se ha convertido en una lengua casi universal. Es muy alto el volumen de información científica, tecnológica y humanística escrita en inglés. En consecuencia, su incorporación a los planes de estudio responde a dos necesidades: a.- ofrecer al estudiante otra lengua que permita comunicarse con individuos de otros pueblos y b.- proporcionar al alumno un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico. (p. 43).

En este orden de ideas, el Manual del Docente de Educación Básica (1986) dirigido al área de inglés, expresa que “comunicarse significa intercambiar y compartir ideas o información, interactuar con otros, ser capaz de obtener lo que uno necesita a través del uso de la lengua”. Esto, a su vez, le permitirá acceso a nuevos conocimientos, al intercambio de ese conocimiento y el contacto con otras culturas.

Actualmente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2007), partiendo de las reformas de los diferentes niveles educativos (hoy subsistemas), también ha incluido y sigue reconociendo la relevancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, entre las cuales se encuentra el inglés desde el primero hasta el quinto año y el francés en cuarto y quinto año. La inclusión de estas lenguas extranjeras entre las asignaturas a cursar durante el bachillerato tiene la finalidad de ofrecerle al estudiante herramientas para establecer comunicación con personas de diversas culturas así como tener acceso a bibliografía académica escrita en esos idiomas. Este documento establece que la enseñanza del idioma inglés se inicie en primer año con un horario de cuatro horas semanales y desde segundo año hasta quinto, tres horas semanales. Esta





lengua se concibe como “instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo” (p.52). Y se espera que el estudiante desarrolle habilidades tanto orales como escritas durante su bachillerato.

No obstante, después de cinco años de estudios, los aprendices, en la mayoría de los casos, no desarrollan las habilidades necesarias para expresarse ni de forma oral ni de forma escrita en lengua materna ni en lengua extranjera (Castillo, 2009; Morales, 2003; Plata, 2002). Lo anterior, lo corroboró Beke (2015) en un estudio que formó parte de un proyecto más amplio llevado a cabo por el *British Council* y un grupo de investigadores con el propósito de examinar y comprender la política y planificación lingüística de la enseñanza del inglés en el sector público de Venezuela. Los resultados de la investigación señalaron que las opciones lingüísticas expresadas en el currículo del 2007 son poco claras: español como L1 (lengua materna), lenguas indígenas como L1 pero también como lengua extranjera (L2) e idiomas extranjeros, los cuales no se especifican, aunque los que se han impartido son inglés, francés y portugués. No se reportan fondos asignados a la enseñanza del idioma inglés ni se señala que las políticas lingüísticas sean evaluadas de alguna manera. Se concluyó que la mayoría de los docentes planifica sobre la base de un programa pero no se sabe si es el de 1986, del 2007 o de la tabla de contenidos de un libro que reportan utilizar. Y finalmente, se encontró que en algunos casos predomina una visión tradicional de la enseñanza del inglés con una tendencia a explicaciones por parte del profesor y en otros casos existe la posibilidad de que los docentes no tengan ninguna visión sobre lo que significa aprender y conocer un idioma.

En consonancia con ello, el presente artículo tiene como propósito analizar el problema existente en cuanto al desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en la educación secundaria venezolana. El estudio se organizó en cuatro apartados: bases teóricas, metodología, resultados y conclusiones.

BASES TEÓRICAS

El estudio se sustentó en la pedagogía Liberadora de Freire (1999), el enfoque comunicativo y dos hipótesis sobre el proceso de aprendizaje del inglés.



Pedagogía Liberadora

La Pedagogía Liberadora como tendencia pedagógica contemporánea se desarrolla a partir de los años 60 y puede decirse que es la pedagogía del brasileño Paulo Freire. Este, a través de su obra, ha luchado por la emancipación de los oprimidos, por la construcción de una sociedad más humana y justa; en sus palabras “por la construcción de un mundo menos feo” (1999, p. 64). Esta lucha la ha emprendido desde la educación y la alfabetización como armas para la liberación. El pensamiento crítico en Paulo Freire es pensamiento y es acción, pues, en el centro de su teoría y práctica pedagógica ubica la relación con los demás que supone todo crecimiento personal, el cual debe tener lugar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros.

Así, la pedagogía crítica ha promovido en los educadores la reflexión autocrítica para considerar la enseñanza–aprendizaje como un acto social inscrito en un momento histórico y no como un trabajo individual limitado al espacio del aula de clase. La apelación a la historia permite develar el trasfondo de los discursos que han sido silenciados, cada situación, en su tiempo, tiene sus propias características socio–político–culturales que demandan la intervención del sujeto para transformarlas a favor de una sociedad más justa. La propuesta pedagógica de Freire rechaza el sistema vertical y unidireccional propio de lo que él llamó la “educación bancaria”, pues desconoce la posibilidad del diálogo y basa el acto educativo en un depósito de conocimientos. El educador, poseedor del conocimiento, es quien decide los contenidos a estudiar. El educando es despojado de su derecho de palabra y su deber es escuchar, memorizar, repetir y seguir las instrucciones del docente.

En contraposición a esta educación bancaria, la educación crítica-liberadora se funda en el diálogo, donde los sujetos conservan su identidad, la defienden y crecen uno con el otro en un ambiente de respeto, aspecto fundamental entre los sujetos involucrados (Freire, op. cit.). La relación dialógica horizontal entre educador–educando promueve el acto de enseñar, el cual se complementa con el de aprender sólo cuando el educador no coarta la capacidad del educando, sino que lo invita a pensar críticamente también.





Para construir una práctica educativa crítica–liberadora se debe partir de la realidad del educando, de su “saber de experiencia–hecho” y no partir del saber del educador. Con tal fin, se hace necesario procurar la habilitación en el estudiante de su pensamiento crítico para que haga conexiones entre el saber o “conocimiento vulgar” que trae a la escuela y el saber culto, y de este modo se apropie de las herramientas necesarias para reconstruir su “conocimiento vulgar” y encaminar su liberación.

Enfoque comunicativo

De acuerdo con Agudelo (2011), este método se basa en la teoría de la lengua como proceso social, lo que implica que la comunicación no es sencillamente transmitir información unidireccionalmente, del emisor al receptor o viceversa. Aquí, el autor menciona a La Forge para explicar que en la comunicación el emisor también se habla a sí mismo y la comunicación sería incompleta si no incluye la respuesta del destinatario y la retroalimentación por parte del emisor, que también se dirige el mensaje a sí mismo.

Como corriente metodológica plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación. Así, se entiende que la lengua, más que un simple sistema de reglas, es un instrumento activo para la creación de significados. Luego, los objetivos en la enseñanza se convierten en objetivos de comunicación: que el aprendiz sea capaz de saludar, de comunicarse en una tienda, de escribir una nota, de leer un anuncio y entenderlo, entre otros. La secuenciación que se hace de la lengua es importante para lograr el éxito de la comunicación. Como modo de aprendizaje comunitario, se trata de un enfoque global en el aprendizaje de la lengua, ya que el aprendizaje humano es cognitivo pero también afectivo: aprendizaje de toda la persona, por lo que el buen desarrollo de las relaciones entre alumno y profesor es crucial.

Teorías/Hipótesis que explican el aprendizaje del inglés.

Jiménez y O'Shanahan (2010: 183-184), realizaron una revisión bibliográfica sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y concluyeron que la relación entre las habilidades de lectura y escritura entre la lengua materna y una segunda lengua se guía por dos teorías o hipótesis explicativas: la hipótesis de la interdependencia lingüística y la hipótesis de la dependencia ortográfica. La





primera, según Cummins (citado por Jiménez y O'Shanahan, 2010) predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su lengua materna también los tendrán en una segunda lengua; de la misma manera, las habilidades adquiridas en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua. Luego, se entiende que aprender otra lengua también puede estimular el desarrollo de las dos.

En cambio, la teoría o hipótesis de la dependencia ortográfica establece que las habilidades que se adquieren en una lengua pueden estar influenciadas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) (Lindgren, De Renzi y Richman, 1985, citados en Jiménez y O'Shanahan, 2010). Esta hipótesis predice que los déficits que se experimentan en el aprendizaje de una segunda lengua dependerán de la estructura ortográfica de la misma. Por ello, es posible que haya niños que tengan dificultades en una lengua pero no en otra.

La lectura y la escritura: Una visión freireana

Freire (citado en Gadotti, 2008) define la alfabetización como “un proceso lógico, intelectual, afectivo y social” (p.55), por lo que incluye a la familia. El acto de leer trasciende la decodificación de la palabra escrita, y ésta influye en la comprensión del mundo, pues en palabras de Freire (2008, p.9):

La lectura de la palabra va siempre precedida de la lectura del universo. Aprender a leer, a escribir, a alfabetizarse es, antes que nada, aprender a leer el mundo, comprender su contexto y no apenas una manipulación mecánica de palabras, sino, sobre todo, una relación dinámica que une el lenguaje con la realidad.

Es decir, la lectura de los textos debe guiarse hacia la profundización y discusión de su contenido para que puedan ser comprendidos, en vez de memorizarlos automáticamente. Leer un texto implica descifrar las relaciones subyacentes entre las palabras que conforman el discurso. Es una tarea crítica que demanda de parte del lector una postura abierta para abordar la ideología expuesta implícita o explícitamente por el autor del texto, y de esa manera aprender de las perspectivas diversas y similares a las suyas. “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo”





(Freire, 1999; p.41). La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas, ya que ambos procesos cognitivos – constructivos nutren y desarrollan las capacidades críticas del pensamiento y amplían la visión del mundo que posee el sujeto (Gadotti, 2008).

En cuanto a la escritura, Freire (2008) afirma que “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad” (p.11). La escritura involucra la creación y recreación de ideas, requiere del diálogo para nutrir y estructurar de un modo pertinente lo que se desea comunicar al lector. “Hablar de las ideas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, es una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente” (Freire, op. cit.; p.50).

Para este pedagogo, la alfabetización se debe organizar en colectivos de aprendizaje, por medio de un proceso de acción–reflexión–acción para pensar sobre la cotidianidad. Con ello reconoció la incidencia del lenguaje en la vida del ser humano y declara que “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje–pensamiento–mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria” (Freire, 1999; p.64). Impulsado por el deseo de contribuir con la emancipación de los oprimidos, trabajó para que los sujetos se apropiaran del lenguaje, de las habilidades de lectura y escritura, para ello desarrolló el Método Paulo Freire. Este método se compone de tres momentos dialécticos a saber:

1) *La investigación temática*: en esta fase el estudiante y el profesor buscan en el “universo léxico” del alumno y del entorno donde vive, las palabras y temas centrales de su biografía. Son temas y palabras generadoras de la vida cotidiana de los estudiantes y del grupo social del que forman parte. Se busca utilizar palabras significativas para el estudiante, palabras generadoras que pueda relacionar con su realidad y así establecer conexiones para ampliar y construir su conocimiento (Gadotti, 2008). Inicialmente Freire hablaba de palabra generadora, ahora el instituto Paulo Freire hace referencia al “contexto generador” para superar la idea de alfabetizar con la silabación y palabras aisladas.

2) *La tematización*: Finalizada la selección de temas y palabras generadoras, profesor y estudiante los codifican y decodifican para buscar su





significado social, tomar conciencia del mundo vivido y desencadenar el descubrimiento de nuevos temas generadores relacionados con los que fueron hallados inicialmente. En esta fase se elaboran fichas para la descomposición en familias fonéticas, esto sirve de apoyo para la lectura y la escritura.

3) *La problematización*: Busca implementar una visión crítica para la transformación del contexto. Es un trasladarse de lo concreto hacia lo abstracto y de lo abstracto hacia lo concreto, problematizándolo. Se devela la necesidad de una acción concreta, cultural, política, social, para superar “situaciones límite”, obstáculos al proceso de humanización.

En el proceso descrito se evidencia el requerimiento de trabajar con el estudiante en su totalidad, con su contexto, con su afectividad, partiendo de sus necesidades; enlazando el texto y el contexto, desechando el uso de palabras aisladas. Este método se puede aplicar al área de enseñanza–aprendizaje de la escritura en inglés en tanto medio de expresión del individuo, en el que la escritura sea un acto de libertad y la voz del estudiante sea escuchada. Es decir, que se le permita escribir y reflexionar acerca de temas que le son sensibles en su realidad inmediata, donde el docente incorpore actividades escritas útiles para su desempeño en situaciones reales de comunicación, tales como: redactar un e – mail, escribir una lista de compras, redactar un curriculum, escribir una carta a un amigo, entre otras.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo de este estudio: analizar el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en la educación secundaria venezolana, se realizó una investigación documental, siguiendo el proceso general que señalan Finol y Nava (1996), el cual consiste en los siguientes pasos:

- 1.- Presentación y formulación de un problema. Se describió la importancia de desarrollar competencias en el idioma inglés y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera.
- 2.- Formulación de objetivo. Se formuló el objetivo que orientó la investigación: analizar el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en la educación secundaria venezolana.





- 3.- Revisión de la documentación. Se analizó la pedagogía liberadora de Freire (1999), el enfoque comunicativo, las hipótesis que explican la enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua, así como las pautas emanadas del MPPE (2007). Además, se consideró diferentes estudios de investigadores del área que aportaron evidencia científica sobre el problema y posibles soluciones.
- 4.- Formulación de hipótesis o un esquema de contenido. Se elaboró un esquema del contenido, el cual se refleja en los apartados de este informe.
- 5.- Recolección de la información. Se recogió en fichas toda la información necesaria obtenida de las diversas fuentes revisadas.
- 6.- Análisis e interpretación de la información. Se analizó, interpretó y organizó la información recabada, que se presenta en el apartado de los resultados en este trabajo de investigación.
- 7.- Presentación de los resultados a través de este artículo en tanto trabajo escrito. Cabe destacar que tales resultados, especialmente las recomendaciones pedagógicas, se entienden como algo provisional que podrá complementarse, reestructurarse sobre la base de validaciones empíricas posteriores. A continuación se presentan los resultados.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados organizados en tres partes: una vinculada con la escritura en lengua materna, la segunda, con la escritura en inglés como lengua extranjera y la tercera, se ofrecen recomendaciones pedagógicas para el desarrollo de la escritura en lengua extranjera.

La escritura en lengua materna

Se entiende por lengua materna aquella que es adquirida de forma natural, es decir, mediante la interacción con el entorno inmediato, sin intervención pedagógica y con una actividad mínima, o sin ella, de reflexión lingüística consciente. La habilidad en el idioma materno es esencial para todo aprendizaje posterior ya que es fundamental para el desarrollo del pensamiento. Una habilidad deficiente en el idioma materno, por lo general, dificulta el aprendizaje de segundas lenguas. Por lo tanto, la lengua materna tiene un papel primordial en el proceso de formación de un individuo.





En la educación venezolana existe una crisis en lo que respecta al aprendizaje eficiente de la lengua materna, crisis que se inicia en la escuela primaria, continúa en la secundaria y se refleja en la universitaria. Comúnmente, las clases de castellano y literatura se caracterizan por ser monótonas, poco creativas y pasivas, lo que desencadena una actitud negativa ante la asignatura. Se está egresando un bachiller incompetente desde el enfoque lingüístico-comunicativo, evidente en los estudios de Castillo (2009) y Morales (2003), quienes afirman que el desempeño del bachiller en el dominio del lenguaje es ineficiente.

La investigación de Bartolomé (2004) confirma dicha crisis. En su estudio analizó los planteamientos programáticos del Ministerio de Educación para el área de la lengua materna en la Educación Básica venezolana, e indagó la labor didáctica de un grupo de 70 profesores en ejercicio, todos Licenciados en Educación con mención Castellano y Literatura. El estudio arrojó como resultados lo siguiente:

1. Los objetivos establecidos para la tercera etapa de la Educación Básica quedan en la generalidad del enunciado ya que no se precisa en objetivos específicos o en contenidos que impulsen la operatividad concreta y hagan posible que se logren.
2. En los programas no se hacen especificaciones en objetivos o en contenidos que conduzcan a la comprensión de lo que es la coherencia textual y cómo puede alcanzarse en el trabajo del texto escrito mediante el uso de los relacionantes y conectivos, y todos los conocimientos que en torno a ellos pueden y deben desarrollarse para su estudio.
3. Se evidenció, por parte de los docentes en ejercicio, la ausencia de un plan permanente de formación y mejora profesional.
4. Los docentes expresan poca claridad con respecto a cómo enseñar a redactar y cómo hacer ejercicios que lleven a la adquisición y reforzamiento de habilidades y destrezas en el uso eficiente de la lengua escrita.
5. Los docentes desconocen la estructura y funcionamiento de la lengua.

Estos resultados contradicen lo pautado en la didáctica de la lengua materna puesto que en la escuela se debe proporcionar al estudiante oportunidades para que use su lengua materna apropiadamente en cada situación comunicativa. En la escuela se le debe permitir al niño incorporar su lengua familiar al entorno





escolar, para que le sirva de soporte en el desarrollo de las estructuras de la lengua estándar de su comunidad lingüística, tanto en situaciones informales, como en situaciones formales de aprendizaje (Herrera, 2010), lo que requiere de docentes comprometidos con su formación y actualización.

En el ámbito universitario es, quizás, el ambiente en el que se hace más tangible esta realidad, pues allí se le pide a los estudiantes la producción de diversos tipos de textos como: ensayos, minutas, monografías, informes, que requieren un dominio (que no poseen) de las habilidades lingüísticas, de las formas expresivas del lenguaje (narración, exposición, descripción, argumentación y diálogo) y del contenido que se está abordando. Así, el joven enfrenta una tarea para la que no fue formado ni en la escuela primaria ni en el bachillerato.

Además, los docentes acentúan el problema mediante una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, concentrando la didáctica de la escritura en el producto y no en el proceso. Así, la producción textual es casi inexistente pues se asignan actividades individuales que consisten en la copia total o parcial de documentos procedentes de medios virtuales o impresos. A los trabajos que entregan los estudiantes se les evalúa sólo los aspectos formales de puntuación, caligrafía, sintaxis, ortografía; no se ofrecen correcciones detalladas que le permitan al estudiante tener una noción de su desempeño y de los aspectos tanto de forma como de contenido que debe reforzar (Castillo, 2009; Mota, 2010).

En resumen, la enseñanza-aprendizaje de la escritura o producción textual en lengua materna se fundamenta en una práctica estéril, la cual confunde escribir con copiar o transcribir. Se coarta la creatividad del estudiante al negársele la oportunidad de experimentar la escritura como una herramienta de expresión libre, que desarrolla el pensamiento crítico y que permite construir y compartir conocimiento.

La problemática antes descrita en lengua materna tiene una repercusión importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, en lo que a escritura se refiere. Al respecto, Goldstein (2001) y Scott (1996) sostienen que el conocimiento y las habilidades de producción textual en lengua materna, sean deficientes o no, se transfieren a la escritura en lengua extranjera. Esta afirmación se corresponde con la





hipótesis de la interdependencia lingüística reseñada por Jiménez y O'Shanahan, (2010), la cual predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su lengua materna también los tendrán en una segunda lengua.

La escritura en lengua extranjera

Muñoz (2002) establece diferencias entre los términos segunda lengua / lengua extranjera, en el primer caso, "se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz" (p.112). Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en Venezuela.

Si se asume que las habilidades escriturales se transfieren de una lengua a otra, es posible afirmar que el desempeño ineficiente del bachiller venezolano en cuanto al uso escrito de su lengua materna se reflejará al momento de escribir en inglés. Esto sustentaría en parte el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país no ha dado los resultados esperados, puesto que el joven egresado del bachillerato no logra desarrollar las habilidades básicas en cuanto a comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.

Evidencias de este problema se encuentran en estudios como el de Plata (2002) y Beke (2015) quienes aseguran que los estudiantes de Educación Secundaria en Venezuela, adquieren un escaso conocimiento del idioma inglés, y además muestran gran desmotivación debido a la falta de estímulos para utilizar la lengua que están aprendiendo en situaciones reales de comunicación, sea en forma oral o escrita. Esto está aunado a la falta de interés por parte de los docentes, quienes no motivan y organizan sus clases de una forma acorde a las necesidades de sus estudiantes.

Por otra parte, Chacón (2003) explica que existe una carencia de métodos y estrategias apropiadas para enseñar inglés debido al desconocimiento de las teorías lingüísticas y métodos que sustentan la enseñanza de lenguas. La gran mayoría de los



docentes egresados en inglés presentan debilidades en su formación de base, en la metodología para la enseñanza de lenguas y en su competencia comunicativa y sociopragmática del idioma.

Los estudios realizados en el área de la enseñanza–aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) por Chacón (2002) y Li (1998), revelan que los docentes de inglés tienden a centrar la enseñanza del idioma en el abordaje de estructuras gramaticales con predominio del método gramática – traducción, el cual no requiere el uso de la lengua como medio de interacción social y comunicación entre las personas. El hecho de que los aprendices requieran del aprendizaje de las estructuras del idioma en estudio, no justifica el énfasis excesivo que algunos docentes hacen en este aspecto.

Se han desestimado los aportes de importantes corrientes teóricas como el movimiento de la escritura como proceso para el desarrollo de la escritura en lenguas extranjeras. Destacados investigadores como Emig (1971), Flower y Hayes (1981), Graves (1975) y Perl (1979) han realizado estudios para comprender los procesos de la composición escrita y su relación con el desarrollo del conocimiento. El enfoque procesual enfatiza aspectos como la invención (para reformular y descubrir las ideas), la revisión y la retroalimentación formativa (mediación durante el proceso de textualización) (Mota, 2006).

Otros estudios llevados a cabo por Chacín y Pinto (2006) y Pappagallo (2007) para analizar la expresión y comprensión escrita de un idioma extranjero evidenciaron que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel para expresarse por escrito y un nivel medio para comprender un texto en lengua extranjera. Además, Pappagallo encontró deficiencias en las nociones fundamentales del inglés.

En lo que respecta a la escritura, Mota (2006) señala que la práctica docente se ha reducido a la simple traducción de textos o a la transcripción de diálogos y de estructuras lingüísticas. Para superar esta tendencia, los docentes deben procurar su formación como lectores y escritores como un compromiso consigo mismo y con sus estudiantes. Es una condición sine qua non para su desempeño óptimo en la tarea y responsabilidad que han



asumido y que se les ha dejado en sus manos: la humanización de sus estudiantes que se inicia con la conquista que estos deben hacer de la palabra, de la lengua (Freire, 1999).

En concreto, las causas que han dado origen al problema del desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en la Educación Secundaria son: (a) deficiencias en el dominio de la lengua materna, (b) utilización de un enfoque bancario (Freire, 1999) y/o de transmisión de conocimiento para centrar las clases de inglés en la repetición y memorización de estructuras gramaticales aisladas del contexto social y comunicativo, (c) docentes con carencias y deficiencias en su formación y en el dominio sociopragmático – comunicativo adecuado de la lengua meta, (d) desconocimiento de las teorías lingüísticas, metodologías y epistemología subyacente en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. A esto se suma la deficiencia del currículo del subsistema de educación secundaria bolivariana, el cual resulta ambiguo y carente de directrices específicas basadas en los aportes de teorías como la lingüística textual y el modelo psicolingüístico para el desarrollo de la escritura.

Ante tal escenario, es imperativo articular las acciones necesarias para impulsar los cambios pertinentes en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en Venezuela, específicamente en el nivel de Educación Media General donde se comienza el estudio de este idioma. A continuación se ofrecen una serie de recomendaciones pedagógicas que pueden ser utilizadas por los docentes para el desarrollo de la escritura en inglés. Estas sugerencias también pueden ser aplicadas y adaptadas a otros niveles de enseñanza del inglés.

Recomendaciones pedagógicas para el desarrollo de la escritura en lengua extranjera

El aprendizaje del idioma inglés permite a los estudiantes la ampliación de sus habilidades comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida. También les da la posibilidad de intercambiar información de forma oral o escrita con los hablantes nativos de la lengua que aprende. Por medio del valioso recurso del cual disponemos en la actualidad: La Internet, es factible establecer contacto con personas de cualquier parte del mundo. Por tal motivo, es necesario que los aprendices desarrollen paulatinamente el conocimiento y las habilidades requeridas para expresar un mensaje en inglés.





En relación con lo anterior, la enorme responsabilidad del docente de lengua extranjera radica en el hecho de propiciar las oportunidades y las actividades adecuadas para que los estudiantes utilicen el idioma con fines comunicativos y vinculados a sus intereses. De igual manera es de suma importancia la formación permanente de los docentes con el fin de que cumplan la misión que tienen de gestionar tantas complejidades contextuales implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En este caso en particular, hacemos referencia al desarrollo de las habilidades escriturales en inglés.

El desarrollo de la escritura en lengua extranjera es un proceso continuo, el cual requiere de la aplicación de una serie de estrategias y actividades basadas en aportes teóricos que apunten hacia la apropiación de la escritura como una herramienta de expresión de ideas, de construcción de conocimientos y de ampliación de la cultura. Es decir, no debería limitarse al ejercicio de vocabulario y estructuras gramaticales aisladas. Es necesario establecer un equilibrio entre la apropiación de las estructuras lingüísticas y la utilización de la escritura para expresar ideas. Ciertamente, el aprendizaje de una lengua extranjera, en sus inicios, requiere aprender vocabulario básico y las normas sintácticas para organizar ideas coherentes y comprensibles.

Este conocimiento acerca del sistema lingüístico de la lengua meta se amplía progresivamente a medida que el aprendiz avanza en sus niveles de estudio y dominio del idioma. El aprendizaje de una lengua extranjera es continuo e inconcluso, ya que es imposible conocer todas las palabras, estructuras, denotaciones y connotaciones del cuerpo léxico de la lengua. Cada vez que se practique, que se escriba o se lea un texto se aprenderán nuevos elementos y usos del idioma en estudio.

Adicionalmente a lo anterior, es pertinente que el aprendiz conozca y reflexione acerca de los procesos de la escritura. Aunque cada individuo tenga su estilo propio para escribir un texto, toda composición escrita involucra estrategias de planificación, textualización y revisión (Scott, 1996). La planificación se describe como un proceso interno donde el escritor se plantea y organiza de forma abstracta las ideas que serán plasmadas en papel. La textualización se refiere al acto de escribir las ideas. La revisión es la evaluación que el escritor hace tanto de lo que ha planificado como de lo que ha escrito. La revisión puede ocurrir mientras se escribe o al finalizar cada





borrador (Flower y Hayes, 1983). Estas estrategias no se aplican de forma lineal sino que convergen en un proceso cíclico y recursivo durante cual el escritor las adecua a su ritmo de producción textual y a sus necesidades.

Al respecto, Jiménez y O'Shanahan (2010) exponen que existe una proporción bastante elevada de niños de habla no inglesa que presenta dificultades para aprender a leer y escribir, por lo que es importante encontrar mecanismos de apoyo para prevenir futuros problemas de aprendizaje en estas áreas. En ese orden de ideas, entre las actividades que el docente pudiera asignar para la apropiación de vocabulario y refuerzo de la competencia lingüística en los niveles básicos están: escribir diariamente una idea relacionada con alguna actividad que haya sido significativa para el estudiante, elaborar la lista de compras en inglés, escribir cartas y telegramas a los amigos, redactar recetas de comida; leer textos variados que versen acerca de temas de la preferencia del estudiante, anotar frases significativas del mismo y comentarlas con los compañeros. Describir la familia; escribir palabras, frases e ideas cortas al dictado, completar frases, escribir diálogos en los cuales se empleen diversas funciones comunicativas (informar, persuadir, preguntar, entre otras), subrayar pronombres y sustitutos léxicos, sustituir elementos repetidos por pronombres, trabajar sustitución léxica con ejercicios de sinonimia y antonimia.

Desde los niveles básicos, es decir, desde primer año hasta tercer año de Educación Básica, es pertinente incorporar la lectura de textos auténticos (textos producidos sin fines pedagógicos como: periódicos, revistas, recetas de comida, canciones, entre otros) para que los estudiantes comiencen a familiarizarse con las estructuras y los patrones sintácticos del idioma en estudio. Asimismo, incorporar progresivamente la producción de textos cortos con temas del interés del aprendiz para promover la escritura como medio de expresión propia.

En los niveles intermedios y avanzados (cuarto y quinto año de educación secundaria) se pueden utilizar las siguientes actividades para el desarrollo de las habilidades escriturales: trabajar paralelamente la escritura y la lectura, esta última se convierte en una estrategia de aprendizaje en tanto que representa una fuente de información para modelizar las estructuras textuales, patrones retóricos y sintácticos del idioma. Analizar textos con el fin de identificar a quién va dirigido





y cuál es la intencionalidad del escritor; presentar textos que contengan las distintas formas discursivas que se va a trabajar con los estudiantes, les servirán de modelos para organizar y redactar los propios.

Hacer un esquema-resumen a partir de un texto oral, completar un texto argumentativo con un párrafo de cierre, escribir cartas dirigidas a un familiar, escribir cartas dirigidas a instituciones o entidades públicas y privadas, escribir mensajes de correo electrónico, participar en chats en línea. Este tipo de actividades llevadas a cabo por los docentes coadyuva a que los aprendices expresen sus ideas inmediatas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera (Mota, 2006).

Es pertinente dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las habilidades escriturales en las cuatro modalidades del discurso. Las clases de escritura en lengua extranjera deben incluir tareas que requieran que los estudiantes narren, describan, expliquen y argumenten. Esto se puede hacer desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta a través del uso de tareas sencillas, las cuales se tornarán progresivamente más complejas, a medida que el estudiante avance en el dominio y estudio del idioma.

Además de las actividades indicadas para desarrollar la competencia lingüística y las habilidades escriturales, es fundamental que los estudiantes se familiaricen y tomen conciencia de la escritura desde un enfoque procesual. Al respecto, Hewins (1986, citado en Scott, 1996) propone un modelo para involucrar a los estudiantes de lenguas extranjeras en el proceso de escritura. Este modelo consta de cinco momentos a saber:

1. Pre-escritura: se conversa, se generan ideas, se selecciona vocabulario.
2. Elaboración del primer borrador: el estudiante escribe sin detenerse a buscar palabras en el diccionario, sólo utiliza el vocabulario que conoce.
3. Re-alimentación: el docente y los compañeros ofrecen comentarios para mejorar solo el contenido del texto.
4. Elaboración del segundo borrador: el estudiante revisa y re-escribe su texto incorporando los comentarios del docente y de sus compañeros.
5. Corrección del texto: el estudiante-escritor y un compañero de la clase leen el texto para corregir errores de forma.





El modelo de Hewins, presenta la escritura como un proceso dinámico, cuyas etapas, subprocesos, o estrategias conforman las herramientas del escritor para organizar sus ideas. Este puede hacer uso de ellas en cualquier momento al producir sus escritos. Este modelo también incorpora la colaboración en la escritura por parte del docente y de los compañeros de la clase, con el propósito de ofrecerle sugerencias a cada estudiante para que mejore el contenido y la forma de sus textos escritos. De igual modo, se destaca que la producción de un trabajo escrito no es una tarea que se hace en una o dos horas de clase, es necesario establecer un lapso prudente que le permita a los estudiantes la elaboración y revisión de, al menos, dos borradores escritos antes de obtener la versión final del texto.

La colaboración en la escritura implica la interacción con otras personas, tales como: los compañeros de clase, el docente, un lector externo a la clase. Esta ofrece múltiples beneficios a los estudiantes en términos del mejoramiento de la escritura. Al respecto, Reid (1993) señala que la colaboración, sea en pequeños grupos de trabajo o con el docente, incrementa la motivación del estudiante, promueve el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, ayuda a detectar lo que se requiere modificar para incrementar la calidad del texto escrito y, por lo tanto, promueve la utilización de estrategias de revisión.

Específicamente, la revisión en pareja es una estrategia que tiene un potencial considerable de impactar significativamente el mejoramiento de los textos escritos por los estudiantes. Ferris (2003) y Reid (1993) afirman que para activar la revisión en pareja de manera efectiva, es necesario que el docente ofrezca entrenamiento a los estudiantes antes de comenzar esta tarea, con el fin de que los estudiantes conozcan el tipo de retroalimentación que se espera que ellos den a su compañero; proporcione una serie de preguntas y tareas que guíen a los estudiantes durante la revisión en pareja y finalmente que use un mecanismo de control de la actividad para que los estudiantes la desarrollen con seriedad.

Ferris (2003) expresa que todos los tipos de retroalimentación: comentarios escritos del profesor, conferencias con el docente y la revisión en pareja deben coexistir en las clases de escritura, en tanto que cada una cumple con un rol específico. Algunos estudiantes se sienten incómodos con las interacciones orales con el





profesor, por lo cual prefieren las sugerencias escritas. La variedad de personalidades y estilos de aprendizaje presentes en un aula de clases, demanda la aplicación de diversas estrategias y recursos pedagógicos.

CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS

Se ha evidenciado que aún prevalecen algunas deficiencias en cuanto al desarrollo de la expresión escrita en castellano a nivel de educación secundaria en Venezuela, ya que ha habido cierta tendencia hacia la copia y memorización de textos en detrimento de la promoción de las capacidades críticas y expresión propia del aprendiz (Bartolomé, 2004; Castillo, 2009). Esto pudiera tener una incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés, dado que por la interferencia lingüística, las habilidades en lengua materna sean deficientes o no, se transfieren a la lengua extranjera (Jiménez y O'Shanahan, 2010). Además, las tareas escritas en inglés suelen consistir en traducción de textos y resolución de ejercicios gramaticales, lo cual no favorece la apropiación del idioma para comunicarse en situaciones escritas similares a las utilizadas en la vida cotidiana.

Desde una perspectiva freireana, es imperativo transformar la praxis pedagógica basada en una manipulación mecánica de las palabras a una praxis fundada en el diálogo, en la cual se considere la realidad del estudiante como punto de partida para la discusión y para la negociación de las temáticas a abordar en las producciones escritas en inglés.

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

Así, la escritura en inglés representaría una herramienta para la emancipación, para nutrir las capacidades reflexivas del aprendiz al tiempo que se apropia de otra lengua que lo habilitará para establecer una relación dialógica entre los saberes provenientes de sus experiencias y los saberes a los que accederá por medio del





nuevo instrumento de comunicación que aprende. Las actividades escritas en inglés deberían unir al lenguaje con la realidad del estudiante en las que se aborden temas de su entorno y de su agrado, y en las que se dialogue en colectivo acerca de estos antes de comenzar a escribir (Freire, 1999; 2008).

En consonancia con lo anterior, desde el enfoque comunicativo, el conocimiento de las estructuras del idioma es insuficiente para lograr una comunicación efectiva sea de forma oral o de forma escrita. Se requiere que el aprendiz conozca las funciones, los significados y connotaciones del idioma enmarcados en el contexto socio cultural donde se producen. Por ello se recomienda el uso de material auténtico, tales como: periódicos, revistas, reportajes, caricaturas, entre otros, los cuales son producidos para los hablantes nativos del idioma en estudio; esto permite ilustrarle al estudiante las diversas funciones del lenguaje y los diversos significados del vocabulario.

Al respecto, Abdallah (2014) identificó las habilidades funcionales de escritura requeridas por los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En ese sentido, determinó 9 categorías: escribir para planificar propósitos y tareas, escribir para propósitos formales y académicos, para propósitos reflexivos, para resumir y criticar, escribir para reportar algo, escribir para proveer descripciones, para guiar y dirigir a otros, escribir para informar y comunicar información específica a otros, para auto-expresarse y para la interacción social.

La escritura en inglés se puede promover a través de estrategias de aprendizaje colaborativo (revisión en parejas, conferencias con el docente) y de aprendizaje en línea en el cual se involucre a los estudiantes en actividades semi-realistas (escribir un curriculum, llenar una solicitud de empleo, toma de notas) y se facilite la comunicación auténtica y la interacción entre ellos. De esta manera, se involucra a los estudiantes en experiencias reales y significativas para el desarrollo de sus habilidades para la escritura funcional en inglés.



REFERENCIAS

- Abdallah, M. (2014). *Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers' currently needed functional writing skills*. Investigación presentada en la Conferencia Educativa Internacional organizada por el Colegio Universitario de Educación de Assiut, Assiut – Egipto. Disponible en www.eric.ed.gov (Consulta 2015, marzo 10).
- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Hispánicos. Universidad de Montreal. Disponible en: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf (Consulta 2015, junio 20)
- Bartolomé, A. (2004). *Perspectiva de la enseñanza de la lengua escrita*. Acción Pedagógica, 13(1), 50 – 59.
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En E. Zeuch y M. Gregson (Eds.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas*. (pp. 47-76). Comisión de estudios de postgrado de la Universidad Central de Venezuela y Consulado Británico. Caracas-Venezuela.
- Castillo, J. (2009). *La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana*. EDUCERE, 13(46), 583 – 593.
- Chacín, J. y Pinto, M. (2006). *Problemática de la lectura y la escritura. La enseñanza del francés en el NURR*. Ágora, 9(17), 45 – 83.
- Chacón, C. (2002). *El sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de inglés de la escuela básica en San Cristóbal, Venezuela*. Tesis Doctoral, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Chacón, T. (2003). *Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia*. Acción Pedagógica, 12(2), 104 – 113.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.





- Ferris, D. (2003). *Responding to writing*. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). NY: Cambridge University Press.
- Finol de Navarro, T. y Nava de Villalobos, H. (1996). *Procesos y productos en la investigación documental*. 2ª ed. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Flower, L. y Hayes, R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. National Council of Teachers of English, 13(1), 5-22.
- Flower, L. y Hayes, R. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. En P. Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (Eds.), *Research on writing: Principles and methods* (207- 220). New York: Longman.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Gadotti, (2008). *Un legado de esperanza. Lecciones de Paulo Freire*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Goldstein, L. (2001). *For Kyla: What does the research say about responding to ESL writers*. En T. Silva y P. Matsuda (Ed.), *On second language writing* (pp.73-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graves, D. (1975). *An examination of the writing processes of seven year old children*. En S. Perl (Ed.), *Landmark essays on writing process* (pp. 23-38). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Herrera, M. (2010). *¿Es posible desarrollar la lengua materna en el proceso de formación docente?* Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01rticulos/miscelanea/herrera1.PDF> (Consulta 2015, junio 20).
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2010). *Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: Un estudio de revisión en Canadá EE. UU.* *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52(2010), pp. 179-202.
- Li, D. (1998). *"It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea*. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677 – 703.





- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación. (1986). *Manual del docente tercera etapa de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente de Séptimo, Octavo y Noveno Grado Tercera Etapa. Educación Básica asignatura Inglés*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Morales, O. (2003). *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. EDUCERE, 6(20), 421 – 429.
- Mota, C. (2006). *El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl / efl): una perspectiva histórica*. Acción Pedagógica, 15, 56 – 63.
- Mota, C. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura*. Entre Lenguas, 15, 11–23.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.
- Pappagallo, A. (2007). *El internet en un curso de inglés instrumental como estrategia para aumentar los beneficios en la educación universitaria*. Laurus, 13(24), 259 – 289.
- Perl, S. (1979). *The composing processes of unskilled college writers*. Research in the Teaching of English, 13(4), 317 – 336.
- Plata, J. (2002). *El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana*. Entre Lenguas, 7(2), 105 – 117.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. USA: Prentice Hall Regent.
- Scott, V. (1996) *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.





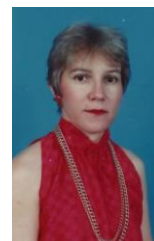
RESÚMENES CURRICULARES

Any del Valle Crespo



Licenciada en Educación Mención Lenguas Extranjeras (ULA) Magister Scientiae en Enseñanza / Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Profesora instructora a tiempo convencional en las cátedras de Inglés Instrumental y Lingüística, Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes. Docente de aula en la cátedra de inglés. Liceo Bolivariano Monay.

Eva de Pinto



Docente investigadora jubilada de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Núcleo Valera. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Educación, Mención Ciencias Biológicas (UCABET). Maestría en Planificación y Administración de la Educación Superior (URU). Especialista en Metodología de la Investigación (URU). Maestría en Tecnología y Diseño Educativo (UNESR). Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Autora del libro Didácticos. Ideas, Investigación, Educación (2014). Investigadora reconocida en el PEII
