

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS EN EL ENFOQUE DE PROCESO

Autores: Dr.C. Eunises Cabezas Santana¹, Ms. C. Carlos travieso González,², Ms. C. Leipzig Rodríguez Medina³

1. Profesora asistente del Centro Universitario Municipal “Enrique Rodríguez-Loeches” de Jagüey Grande, Máster en Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas, eunises.cabezas@umcc.cu

2. Profesor auxiliar del Centro Universitario Municipal “Enrique Rodríguez-Loeches” de Jagüey Grande, Máster en Educación, Universidad de Matanzas.

3. Profesora auxiliar del Departamento de Lenguas Extranjeras, Vicedecana Docente de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas, Máster en Educación.

Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos CTE en idioma inglés se orienta hacia el logro de buenos comunicadores. Es preciso para ello, que el estudiante se comunique mediante diferentes tipos de textos escritos en el que juegan un papel importante los profesores que imparten la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa (PILI). Por lo que se considera importante el empleo del enfoque de género en las clases para el trabajo con la CTE. Por tanto, este estudio está dirigido a fundamentar las razones que hacen a los diferentes enfoques para la construcción de textos escritos en idioma inglés un fundamento particular de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Palabras Claves: proceso de enseñanza-aprendizaje; enfoques; construcción de textos escritos.

Key words: teaching-learning process; approaches; written text construction.

Introducción

Los desafíos que enfrenta la política educacional cubana en los diferentes escenarios en el presente siglo, hacen que los educadores encargados de formar profesionales de la educación en general y de lenguas Extranjeras en particular, deban trabajar en el perfeccionamiento continuo de planes y programas de estudio, de manera que se puedan satisfacer las exigencias que la sociedad les impone.

En la formación de un profesor de lenguas extranjeras, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos se orienta hacia el logro de buenos comunicadores. Es preciso para ello, que el estudiante se comunique mediante diferentes tipos de textos escritos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; proceso en el cual juegan un papel importante los profesores que imparten la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa (PILI).

En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas

Extranjeras (2010) se plantea, que el estudiante al terminar sus estudios debe construir textos escritos con un uso adecuado de estructuras gramaticales, del conjunto de grafías acordes al idioma inglés, de la puntuación, de la ortografía y de las convencionalidades estilísticas del texto a escribir, lo que se orienta hacia un correcto conocimiento del idioma. Estos aspectos se cumplimentan en el programa de la Disciplina Práctica integral de la lengua inglesa (2010) plan E, en el que se plantea como segundo objetivo que el estudiante debe “comunicarse a través de textos escritos a un nivel avanzado que le permita la redacción de diferentes tipos de textos (...), (...) para satisfacer diversos propósitos comunicativos como la exposición de información, la descripción de diversos tipos, narraciones, comparaciones, definiciones, explicaciones y la defensa argumentada de sus puntos de vista” (Font Milián, et-al, 2010).

Atendiendo a ello, en tercer año de la licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, los estudiantes deben tener un dominio lingüístico suficiente para desenvolverse en situaciones comunicativas complejas, que les permita construir textos escritos en los que se posibilite el intercambio social como medio de comunicación e instrumento de aprendizaje.

Numerosos autores cubanos han centrado sus esfuerzos investigativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés, se destacan entre ellos: (Bermejo-Berros, 2014); (Legrá Álvarez, 2012); (Zayas Tamayo, 2010); (Mijares Núñez, 2008); (Font Milián, 2006); (Pulido Días, 2005); (Quintela Vilá, 2005); (Medina Betancourt, 2004); (Enríquez O’Farrill, 2003); (Fernández Montoro, 2003); (Coello Tissert, 1999); (Antich de León, 1987). Estos autores contribuyen con importantes fundamentos teóricos y prácticos a la didáctica de las lenguas extranjeras, en los que abogan por un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que propicie el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, diferentes autores cubanos y foráneos han estudiado la comunicación escrita y proponen alternativas y exigencias para su desarrollo, entre ellos se destacan: (Cabezas Santana, 2017 y 2008); (Reder, 2015 y 2014); (Spuida, 2012); (Morley, 2007); (Neufville 2006); (Forteza 2005); (Lemus, 2004). Las alternativas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés analizan el texto construido a través de su diversidad de géneros, como producto, y con un carácter reflexivo: sin embargo, no siempre consideran en su enseñanza-aprendizaje las exigencias del enfoque de género en el proceso de construcción de textos escritos en inglés a través de la interrelación de los subprocesos que lo componen.

Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés se aborda desde su carácter instrumental como resultado de la comprensión de lectura y se proponen mecanismos y ejercicios que propician su desarrollo. Sin embargo, este escenario da lugar a que el estudiante se limite a la textualización y que centre su actividad escrita en la confección del producto final.

El análisis documental realizado encuentra en estas investigaciones importantes fundamentos teóricos que marcan el valor comunicativo y social del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, los que se manifiesta a través de los procesos de comprensión y construcción correspondientes al enfoque de género.

A pesar de ello, la experiencia pedagógica indica, que los niveles de práctica intensiva de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés con un enfoque de

proceso por los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas en los contextos docentes y extra docentes es todavía bajo, ya que no se le ofrece suficiente tratamiento a los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés desde su integración e implementación en las clases de Práctica integral de la lengua inglesa (PILI).

Desde este análisis, se considera que por su concepción interdisciplinaria con un enfoque profesional pedagógico, la PILI ofrece oportunidades para la interrelación del contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés; no obstante, se evidencia la incompreensión por los estudiantes de las particularidades para construir un texto escrito, en tanto no identifican el proceso de construcción y los subprocesos de su enseñanza: preescritura, escritura, revisión, edición, y publicación.

Por otro lado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés en las clases de PILI, los profesores no siempre cumplimentan el papel de mediadores en la utilización por los estudiantes de textos intermedios, por tal motivo el proceso de construcción se violenta al no brindarle suficiente tiempo al estudiante para transitar por los subprocesos de la construcción de textos escritos.

El estudio exploratorio empírico realizado por la autora durante los cursos escolares enmarcados en el período 2018-2020, el análisis documental del modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación en Lengua Extranjeras, la estrategia educativa de tercer año, el programa de la disciplina PILI y las asignaturas PILI V y VI que la componen para el tercer año del curso diurno de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras; además de las pruebas pedagógicas aplicadas y la observación de clases de PILI, revelan una situación problemática en los estudiantes de tercer año donde se pueden identificar las siguientes regularidades:

- Los textos escritos por los estudiantes presentan dificultades, tanto en el plano de la forma como del contenido, identificadas generalmente como: insuficiencia en las ideas y reiteraciones innecesarias; inexistencia del uso reflexivo y funcional de las estructuras gramaticales; incorrecto uso de los conectores; falta de concordancia; pobreza del vocabulario, no ajuste del tema a la situación comunicativa, e inadecuada redacción atendiendo al tipo de texto que se pide.
- Los estudiantes consideran que la construcción de textos escritos se caracteriza por ser una tarea difícil, un ejercicio silencioso, un trabajo alejado de la realidad cotidiana y destinada a una corrección.
- Los profesores no siempre cumplimentan el papel de mediadores en la utilización por los estudiantes de textos intermedios.

Esta situación da lugar a una contradicción entre la aspiración de que el estudiante de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras se comunique por escrito a un nivel avanzado que le permita la redacción de diferentes tipos de textos para la defensa argumentada de sus puntos de vista y la realidad reflejada en las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés dentro de la clase de PILI V y VI, tanto en el plano de la forma como del contenido.

Por tanto, este estudio está dirigido a fundamentar las razones que hacen a los diferentes enfoques para la construcción de textos escritos en idioma inglés un fundamento particular

de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Desarrollo

En la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés se tuvo en cuenta desde el punto de vista lingüístico una sistematización que interrelaciona los diferentes enfoques por los que ha transitado este proceso. En la metodología para la enseñanza de la construcción de textos escritos en inglés los autores (Forteza Fernández, 2005); (Brookes y Grundy, 1990); (Dudley-Evans, 1986); (Swales, 1981); proponen tres enfoques: enfoque orientado en el producto, el enfoque de género y el enfoque orientado en el proceso.

El enfoque orientado en el producto se concentra en el resultado final del proceso de aprendizaje. En este enfoque se espera que el estudiante sea capaz de construir textos a través del uso fluido y competente de la lengua. La atención se dirige a las formas de la lengua más que a su contenido. En este tipo de enfoque son comunes las actividades de formación de hábitos tales como copiar, transformar a partir de modelos correctos de lengua a escala oracional antes de que se le pida al estudiante construir párrafos o composiciones correctamente y coherentemente estructurados.

Este enfoque, proviene de “la fusión del estructuralismo en la lingüística y el conductismo en la psicología, por sus propias limitaciones tiende a producir escritores que se concentran en la mecánica de la escritura, en las formas correctas de la lengua limitadas a reglas generadas por el profesor y que primero escriben en la lengua materna para luego traducir a la extranjera”. (Forteza Fernández, 2005) Este enfoque, sin lugar a dudas, no produce escritores competentes en la lengua extranjera.

Otro enfoque en la metodología de la enseñanza de la escritura lo constituye la enseñanza de géneros escritos. Forteza Fernández define que “el género (genre) es un acto de comunicación más o menos estandarizado, el cual tiene un fin o grupo de fines que son mutuamente comprendidos por los participantes [en el acto], estos fines se dan en un medio funcional más que social o personal. Los textos escritos difieren en su estructura de acuerdo con el género al que pertenezcan”. (Forteza Fernández, 2005)

Un aspecto importante a destacar en la enseñanza de la construcción de textos escritos en inglés es la variedad de estos géneros. Esos no son únicos e indiferenciados, sino una pluralidad que presentan características lingüísticas bien definidas. Esto es: que no se aprende globalmente a escribir, se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar y a describir. De cada una de estas modalidades se derivan diversos géneros de escritura que determinan la adopción de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque de género es aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a partir de la pluralidad de géneros de composición que se enseñan en el tercer año de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras según los programas de las asignaturas PILI V y VI.

Sin embargo, para los fines que sigue esta investigación el enfoque orientado en el proceso se considera es más efectivo. En el enfoque orientado en el proceso se hace énfasis en la adquisición de las estructuras textuales de los diferentes textos a partir del análisis de modelos y se les proporcionan estrategias cognitivas para que los estudiantes se enfrenten a la construcción de textos en inglés de forma independiente y creadora. Este enfoque ha sido

el más positivo ya que el estudiante tiene la posibilidad de analizar y ejecutar los diferentes subprocesos que le permiten construir el texto. Durante la ejecución de los subprocesos el estudiante se apropia de información que utiliza para la construcción del texto escrito el que se manifiesta de forma concreta y contextualizada a través de la construcción individual.

A lo anterior se añade que “este enfoque está basado en la estrategia de leer, analizar y escribir.” (Richards, J. C., 1990) En este enfoque el énfasis recae en el proceso que lleva a la forma del producto final y no en el producto como tal. Desde esta perspectiva, como aumenta el nivel de conocimientos sobre la construcción escrita, se desarrolla la capacidad para realizar tareas de construcción de textos escritos más complejas, utiliza una mayor variedad de formas retóricas y domina aspectos complejos de organización de oraciones y párrafos. Este enfoque presta más atención a las motivaciones que inducen al estudiante a escribir, a cómo percibe su escritura, su relación con quien lee y su percepción de lo que quiere decir. Estos últimos puntos

enriquecen el enfoque procesal. Dicho enfoque analiza la escritura como un proceso condicionado por el contexto. En esta tesis se asume que el enfoque orientado en el proceso es el mediador esencial del proceso de construcción de textos escritos en inglés, el que se manifiesta a través de los procesos de comprensión y construcción textual y la construcción de textos escritos es el resultado de uno de estos procesos.

Desde esta posición, se redimensiona la categoría texto. Por ello, es importante señalar sus fundamentos teóricos, donde son valiosas las contribuciones y análisis aportadas por otros autores: (Parra Marina, 2000); (Lewandoski Theodor, 1992); sin embargo, la definición ofrecida por Van Dijk, T. A. constituye un fundamento esencial ya que define el texto como “un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos.” (Van Dijk, T. A., 1989) A lo anterior se añade que el texto tiene dos planos: el del contenido y el de la expresión. La estructura semántica es el resultado de un proceso de pensamiento y está constituida por una serie de contenidos conceptuales relacionados entre sí y organizados jerárquicamente para ser transmitidos a un receptor. Esta es la estructura del contenido; de los significados que se quieren expresar.

El tema es el nivel superior y contiene los niveles inferiores (subtemas, proposiciones y conceptos). Se dice que el texto tiene coherencia cuando todos los niveles se interrelacionan de manera lógica. La comprensión de la estructura del texto, constituida por determinados niveles constructivos, permite entenderlo como un todo coherente y cohesionado. En investigaciones estudiadas, se precisa que en los primeros niveles se encuentran las estructuras superficiales: el nivel fonológico (estructura de los fonemas), el morfológico (estructura de las palabras) y el sintáctico (estructura de las frases), observables en el texto. Otros niveles incluyen las estructuras esenciales o profundas del texto como la semántica (significado, referencia e interpretación) las cuales son “(...) significados atribuidos, interpretaciones o funciones de las estructuras superficiales (...)” (Van Dijk, 1983).

En virtud de esta idea, es significativo acotar que “el significado se construye lingüísticamente y se exterioriza de forma oral y escrita, y es en el texto donde se materializan todos los niveles: el nivel semántico o de significación, el de expresión o formalización del significado y el fonológico (de sonorización o construcción de textos escritos).” (Romeu Escobar, 1998)

Los investigadores que se han dedicado a profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito con un enfoque de proceso proponen etapas para construir un texto. Murray, por ejemplo, distingue tres etapas: preescritura, escritura y revisión (Murray, 1990). En tal sentido, (Van Dijk, 2007 y Roméu, A. 2003) proponen para la preescritura que se debe buscar el tema y las posibles ideas acerca del mismo, dejar que las ideas interactúen, se desarrollen y se organicen; y tener en cuenta la audiencia y el propósito.

Durante esta etapa, el estudiante debe saber cuántas de las ideas organizadas o cuánta información será usada y cuáles resultan más importantes para la construcción de los textos escritos. En la etapa de escritura propone que las ideas se plasmen de forma no acabada, se escoja una idea, se examine y se siga por un rato. Además, sugiere, que se analice lo que se ha sido escrito para generar más ideas, planes y objetivos. El estudiante puede ir nuevamente a la primera etapa y también alternar entre esta y la segunda.

Como última etapa, en la revisión propone que se evalúe lo escrito y se sustraigan o adicionen ideas si es necesario para ayudar a la comprensión del texto construido. En el desarrollo de estas etapas, el estudiante poco aventajado tiene pocas posibilidades de realizar un texto acabado, ya que, en la etapa de preescritura, Murray no deja claro que actividades o acciones se deben hacer para organizar las ideas seleccionadas y conformar un esquema de contenido, un mapa semántico o una guía para la organización de las ideas e información compilada. Además, llega demasiado rápido de la segunda etapa a la evaluación del texto escrito. Por tanto, para los fines de esta investigación estos subprocesos son poco demandantes.

Por su parte, Langdon, asume tres etapas: “*jotting* (anotar), *free-writing* (escritura libre), *free-writing as a supplement of jotting* (escritura libre como suplemento de las anotaciones)” (Elsbree Langdon, 1981). La primera etapa se refiere esencialmente a la preescritura y consiste en decidir el tema, anotar ideas, seleccionar las que más se avengan al tema. La segunda se refiere a la escritura libre, donde el estudiante debe comenzar a escribir sin preocuparse de la estructura, ortografía, etc. Y la tercera hace referencia a la escritura libre como suplemento de la preescritura, en la que se utilizan las ideas seleccionadas en la primera etapa, se revisa el texto y se corrige. Este investigador no incluye los subprocesos de edición y publicación.

Se analizan también las etapas propuestas por Terroux para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, “preescritura, organización y planificación, revisión y edición” (Terroux y George, 1991). Para este autor la preescritura se refiere a la búsqueda de información inherente al tema de escritura, se decide la audiencia, el propósito, el contexto, el tema y se organiza la información para la escritura de la primera composición. Para ello propone que se escriban notas, fragmentos de oraciones y se comience a realizar el plan o esquema de contenido.

La organización y la planificación como segunda etapa hacen referencia a la organización de las ideas relacionadas con el tema, y expuestas en el plan o esquema y como estrategia se comprueba que el texto esté estructurado correctamente para que el contenido sea expresado de acuerdo con las necesidades del lector. Otra estrategia es la composición final en la que se decide si la idea original ha cambiado y si se ha escrito lo que el lector necesita

saber.

Para la revisión sugiere que se debe revisar el texto, valorar si se ha logrado el propósito y chequear la redacción y la gramática. Para la edición propone que se preste atención a los aspectos ortográficos y el vocabulario y se eliminen las palabras innecesarias. Este autor no considera la publicación dentro de las etapas que propone.

Lo expuesto anteriormente, conduce a analizar además la propuesta de Tribble quien, al igual que Terroux, propone cuatro etapas: “preescritura, composición, revisión, y edición” (Tribble, 1996). Este autor solo diferencia el subproceso de organización y planificación expuesta por Terroux y lo cambia por la composición, lo cual indica que es necesario el momento de la elaboración del texto escrito y no quedarse en el plano de la búsqueda de información y en la organización de lo que se va a escribir, ya que en la composición se seleccionan las ideas que más se corresponden con lo que se quiere emitir. Por tanto, para este autor las etapas consisten en la preescritura: se selecciona el propósito, la audiencia y el contenido; la composición: se comienzan a generar las ideas que más se relacionan con lo que se quiere transmitir; la revisión: se lee lo que se ha escrito y se hacen las correcciones necesarias; y la edición: se analiza si se ha cumplido el propósito del texto. Este autor tampoco considera a la publicación como una de las etapas.

Asimismo, Plattor identifica las siguientes etapas para la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, quien al analizarla como un proceso sugiere que estas etapas se desarrollen como subprocesos interrelacionados y que la autora asume, estos son “preescritura, escritura, edición, revisión y publicación” (Plattor, 1981). Para el subproceso de preescritura, Plattor sugiere que se debe investigar y buscar información a través de diferentes fuentes, comparar esta información y seleccionar la que más se relacione con el tema, se debe además considerar la audiencia, el propósito y el formato, determinar el tema y la idea principal, igualmente se deben realizar esquemas de contenido y mapas semánticos con la información compilada.

Para el segundo subproceso, escritura, Plattor sugiere que el estudiante debe escribir libremente sobre las ideas que se organizaron en mapas o esquemas, seleccionar el estilo y escribir tantos borradores como se necesiten. Para la edición, Plattor indica que se debe valorar si lo que se ha escrito se corresponde con el propósito de la escritura, chequear la organización, la gramática, desplegar estrategias para mejorar la construcción de textos escritos y seleccionar el borrador que mejor exprese el tema. Como cuarto subproceso, en la revisión Plattor destaca que se debe reaccionar ante las sugerencias del subproceso anterior, buscar errores gramaticales y ortográficos, chequear la puntuación y hacer todas las correcciones que sean necesarias, y se debe reescribir la versión final del texto. Propone también que el estudiante debe realizar este proceso hasta que esté satisfecho. Finalmente, para la publicación, Plattor propone que el estudiante debe buscar espacios de publicación asociados al contexto donde este se desarrolla, tareas evaluativas, revista de la escuela, concursos de escritura y eventos estudiantiles que le permitan socializar el texto construido. A diferencia de los otros autores analizados, Plattor propone un grupo de subprocesos más completo para la construcción de textos escritos como proceso. Precisa, además, con claridad, qué se debe realizar en los subprocesos de preescritura y escritura para que el estudiante llegue al borrador con un grupo importante de conocimientos sobre lo que va a

escribir y cómo lo va a hacer. Además, propone la versión final después de haber cumplimentado los subprocesos anteriores, ello posibilita al estudiante hacer tantas correcciones como considere.

Los investigadores (Memering y O´ Hare, 1984) también se refieren a cinco subprocesos para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso “*jotting* (anotar), *free-writing* (escritura libre), *editing* (edición), *revising* (revisión), y *publishing* (publicación)”, (Memering, Dean., 1984) además proponen que debe realizarse la edición antes que la revisión. Estos autores coinciden con Plattor en las etapas que proponen, aunque difieren en el orden en que se deben realizar y no las identifican como subprocesos, aunque coinciden en la descripción que hacen de ellas. A partir de lo anterior, se asume que la construcción de textos escritos como habilidad lingüística debe ser implementada como proceso en la clase de PILI, donde se relacione la teoría y la práctica, a través de la integración de los subprocesos que la componen.

Es por ello que, como acto humano, la construcción de textos escritos es la habilidad lingüística más compleja porque exige el uso instrumental del resto de las destrezas durante el proceso de construcción, y la única que permite que un colectivo coopere en su construcción, con diversos grados de participación. Las microhabilidades que se ven implicadas en el proceso de construcción de textos escritos son tanto psicomotrices como cognitivas: posición y movimiento corporales, movimiento gráfico, aspectos psicomotrices, control sobre la situación de comunicación, generar, organizar, formular objetivos, redactar, revisar, leer, rehacer y editar.

El proceso de su adquisición es posible gracias al conocimiento que se tiene de las características y reglas que constituyen el sistema de construcción de textos escritos de la lengua extranjera que se estudia, para representar las expresiones lingüísticas. Estas características son el conjunto de grafías, el alfabeto; la direccionalidad, el valor sonoro convencional, la segmentación, ortografía, puntuación y convencionalidades estilísticas. Durante el proceso de la construcción, el estudiante descubre y se apropia de las reglas y características del sistema de escritura y se articula la construcción de textos escritos que posee todo sujeto hablante de una lengua apoyándose en su conocimiento de la lengua oral.

La comprensión del sistema de escritura de una lengua extranjera es diferente en cada persona de acuerdo con las posibilidades que cada una manifiesta a partir de lo que el medio social y cultural le proporcione. El ambiente educativo en el que se desenvuelve debe favorecer la interacción con este objeto de conocimiento.

Cuando se construyen significados por escrito se presenta una serie de obstáculos cognitivos, comunicativos y hasta organizativos, que deben vencerse para lograr la tarea de construcción de textos escritos, la que ha sido vista en ocasiones como una habilidad rechazada. Al respecto Raimés y Harris la consideran “como una habilidad altamente sofisticada, que combina un número de diversos elementos” (Raimés, 1981; Harris, 1985). El profesor debe preparar a los estudiantes para el proceso de la construcción de textos escritos. Byrne plantea que esta incluye “el ordenamiento de símbolos gráficos, teniendo en cuenta algunas convenciones para formar palabras, palabras para formar oraciones, las cuales también se combinan para formar párrafos, y estos, por último, para formar un todo

único o lo que es lo mismo, un texto” (Byrne, 1989). Esto permite materializar los pensamientos a través del lenguaje. Atendiendo a ello, se considera que la construcción de textos escritos es la última habilidad y la más difícil que se aprende y que los estudiantes no siempre están suficientemente preparados para enfrentarlas, incluso en sus propias producciones. Aún no se da suficiente valor a los textos intermedios, a la autorrevisión, lo que evidencia la no comprensión de la complejidad del proceso y ello hace que la tarea de construcción de textos escritos sea difícil de enfrentar, tanto por los estudiantes como por los profesores.

La construcción de textos constituye un quehacer social y académico, y es la macrohabilidad en la que menos competentes se muestran los estudiantes. Es importante respetar el proceso cognitivo de cada uno, se le deben proponer actividades interesantes, se deben desechar trabajos de tipo mecánico, se debe estimular el intercambio de opiniones y se debe evitar propiciar la competencia entre sí. (E. Ferreiro, 2002, Didactext, 2003 y Domínguez, 2006)

El estudiante es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: receptiva y productiva. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros y con el profesor en la escuela. En este contexto tiene una gran importancia el uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas como mediador didáctico. El dominio del discurso adecuado a las situaciones comunicativas se debe al desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento.

Es válido decir que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje construcción de textos escritos en inglés toma en cuenta la dirección de todo el sistema de tareas y acciones que se organiza y desarrolla en la clase hacia el dominio de la lengua como medio de comunicación a través de la actividad verbal que tiene un estrecho vínculo con la teoría del enfoque comunicativo. Este criterio se dirige fundamentalmente hacia el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita ya que, lo lingüístico y formal se ven tanto en lo oral como en lo escrito. Sobre este aspecto Morote y Labrador, señalan que “el mensaje fundamental del enfoque comunicativo es que la enseñanza se ha de ocupar de la realidad de la comunicación de los estudiantes (...) dentro y fuera del aula” (Morote Magán, y Labrador Piquer, 2004).

El estudiante debe construir textos escritos según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentra y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las distintas normas. La enseñanza de la lengua es efectiva cuando se propicia el análisis de los hechos lingüísticos, su descripción en las situaciones en las que se participa con diferentes propósitos y se descubre el valor y funcionalidad de los recursos expresivos empleados. Supone, además, colocarlo en situaciones comunicativas más complejas y enfrentarlo a disímiles textos, construidos en diferentes estilos funcionales a fin de que se percate de la necesidad de elegir el código adecuado al estilo de la comunicación y de construir de manera más efectiva.

El objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés con los fines que se persiguen en esta tesis se acentúa en el trabajo para

desarrollarla como un proceso. Esto no descarta su empleo con fines instrumentales para potenciar el desarrollo de las otras habilidades de la actividad comunicativa. Es menester expresar que se debe incorporar una concepción de enseñanza de la construcción de textos escritos en los programas de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la que los cambios permitan que se desarrolle el papel protagónico de cada estudiante; ya que, al implementarse los subprocesos del proceso, se tiene la posibilidad de buscar información y escribir sobre una situación comunicativa dada, permitiendo el tránsito hacia una posición activa en el aprendizaje.

Desde estas posiciones teóricas la autora de la presente tesis consultó diferentes definiciones de construcción de textos escritos. En tal sentido, constituyen fundamentos esenciales las posiciones que expresan diferentes autores (Casanay, consultado en página Web: daniel.cassany@upf.edu. Mayo, 2014); (Michael Reder, 2006, 2014-2015); (Spuida Bernhard, 2012); (David Morley, 2007); (Domínguez García, 2006); (S. Kane, 2006); (Ivonne Blanco, 1989); (Emilia Ferreiro, 1982); sin embargo; estas definiciones no cumplimentan el objetivo que se persigue, por tal motivo la autora **define** la variable **proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como un proceso compuesto por diferentes subprocesos en los que el estudiante, con la mediación del profesor, se implica en la tarea de emplear el sistema y la estructura de la lengua y se apropia de la forma y el contenido en la redacción del texto escrito en idioma inglés como lengua extranjera, durante su formación como profesional de la educación** (Cabezas Santana, 2017).

En esta definición se parte de la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje en el uso de subprocesos que tienen lugar en el proceso de construcción de textos escritos. Además, se les otorga un papel predominante a los procesos cognitivos y volitivo-motivacionales, mediados por el profesor. De igual manera, se forman y desarrollan habilidades lingüísticas sobre la base de la actividad conjunta en su formación como profesionales de la educación.

--A partir del análisis teórico realizado, se propone un breve análisis del diagnóstico. En la determinación del estado actual de la variable se emplearon métodos y técnicas de investigación, cuyos resultados indican que las fortalezas presentes en la muestra sirven de base para desarrollar el trabajo didáctico que garantice el cambio del estado actual de la construcción de textos escritos de los estudiantes al estado deseado. Las limitaciones teóricas detectadas impiden el accionar didáctico para lograr grados superiores de desarrollo de la construcción de textos escritos.

Las insuficiencias de índole cognitiva-instrumental y motivacional detectadas en los estudiantes que se manifiestan, fundamentalmente, en el orden comunicativo y reflexivo del aprendizaje inciden negativamente en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, lo que confirma los hallazgos del estudio exploratorio y justifica la necesidad de la estrategia didáctica que se propone como resultado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los resultados de los métodos teóricos y empíricos empleados para el estudio actual de la variable posibilitaron elaborar, y aplicar la estrategia didáctica en la práctica pedagógica. Los resultados de la aplicación de la propuesta mostraron la efectividad y aplicabilidad de la estrategia didáctica para la solución de la problemática planteada. La propuesta se

elaboró sobre fundamentos científicos sólidos y vigentes, en correspondencia con las ideas pedagógicas asumidas en Cuba en la actualidad.

--La estrategia didáctica elaborada es coherente con una estructura cuya integración permite la creación de condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la Práctica integral de la lengua inglesa de los estudiantes de tercer año, estructurada en direcciones y etapas en las que se desplegaron las ideas rectoras en las acciones del resultado científico.

--Los resultados de la aplicación demostraron la efectividad y aplicabilidad de la estrategia didáctica para la solución de la problemática planteada; se confirmó durante cuatro cursos escolares una progresiva transformación en la construcción de textos escritos, expresado en las dimensiones e indicadores evaluados.

Los resultados obtenidos en este estudio formaron parte de la tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas de la autora principal, así como de los proyectos de investigación: 1- La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas de la provincia de Matanzas, durante el proceso de la formación inicial. (Programa Ramal Nacional N.º 8. La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación). UCP” Juan Marinello Vidaurreta”, período 2009-2012 y 2- La lengua y la literatura en la educación de la personalidad de los estudiantes de la enseñanza-media y superior pedagógica. Universidad de Matanzas, Facultad de Ciencias Pedagógicas, período 2013-2015; así como el actual proyecto de investigación que concluyó en el curso escolar 2018-2020.

Conclusiones

Los diferentes enfoques en la enseñanza de la construcción de textos escritos en inglés constituyen el reflejo de los principios de la teoría lingüística, de la cual se derivan. Actualmente, la lingüística, la pedagogía, y la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras entienden a la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como proceso con fundamentos en las concepciones de los estudios sobre el carácter comunicativo de la lengua, el discurso y su importancia en la comunicación; los estudios del texto, su análisis interdisciplinario y sus categorías en el discurso en que la coherencia cobra importancia vital, la actividad verbal de Leontiev y el enfoque comunicativo como metodología particular para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Referencias Bibliográficas

ACOSTA PADRÓN, R. *Didáctica desarrolladora para Lenguas Extranjeras*, IPLAC, La Habana, 2005.

ALBARRÁN, M. *La evaluación en el enfoque procesal de la composición escrita*. Educere, 2005.

ÁLVAREZ LEGRÁ, ERNESTO. *Un modelo didáctico, centrado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, en la formación inicial de profesores de la carrera de Lenguas Extranjeras*. Tesis presentada en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, 2012.

ANTICH DE LEÓN Y CONCEPCIÓN VILLAR BERGUES: *English Composition*, Libros para la Educación, La Habana, 1981.

BAKHTÍN, M. M. *Construcción del enunciado*, en Estudios Literarios Marxismo y Filosofía de la Lengua, Leningrado, (en ruso y bajo el pseudónimo de Voloshinov, V. N.), 1980.

BELTRÁN NÚÑEZ, F. *Desarrollo de la competencia comunicativa*, revista Electrónica Universidad Abierta, [en línea] WWW, universidad abierta, edu, mx, 2005.

BERMEJO-BERROS, J. *Evolución de los paradigmas, metodologías y campos de la comunicación*; en: Revista Latina de Comunicación Social durante la década 2004-2013". Revista Latina de Comunicación Social 69. Disponible en: [Enhttp://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014_UVa/17b.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014_UVa/17b.html), 2014.

BYRNE, DONN. *Teaching oral English* La Habana: Ed. Revolución, 1989.

BLOOMFIELD, P. C. (et al). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational Psychologist, 26, 1991.

CAMACHO ALFREDO y colectivo de autores. *Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba*. Documento en soporte digital, 2009.

C PINTO CÁCERES. *Etnometodología de las lenguas*. Ed. Colombia, S/a.

COELLO TISSERT, JUANA LIDIA. *La organización del proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos con fines profesionales basado en una nueva concepción teórico-metodológica del enfoque y el método comunicativo, resultados de la validación pedagógica*. Departamento de Lengua Inglesa. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente, [en línea] juana@jlc.uo.edu.cu, 1999.

DELL. HYMES. *On communicative competence*. Penguin, 1972.

----- *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Traducido por Juan Gómez Bernal, 1999.

DOMÍNGUEZ, ILEANA. *Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza*. (Documento en soporte digital), 2006.

ENRÍQUEZ O´FARRIL, ISORA JUSTINA. *Una estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura crítico-valorativa en la lengua inglesa*. Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. p. 5, 1997.

ENRÍQUEZ O´FARRIL, ISORA JUSTINA et al. *Propuesta curricular para la enseñanza el inglés de preescolar a sexto grado*. Ciudad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2003.

FINOCCHIARO M. Y CH. BRUMFIT. *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. La Habana. Edición Revolucionaria, 1989.

FONT MILIÁN, SEGIO. *Metodología para la disciplina inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico --Enrique José Varona. Ciudad de La Habana, 2006.

----- (et-al). *Programa de la Disciplina Práctica integral de la lengua inglesa, de primero a quinto año*. (Documento en soporte digital), 2010.

FORTEZA, RAFAEL. *Sistema de indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de construcción de textos escritos en estudiantes de la Educación Médica Superior*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Lengua Inglesa Contemporánea, Holguín, 2000.

FLAWELL J, MILLER P Y S. MILLER. *Cognitive Development* (Third Edition) New Jersey. Prentice Hall, 2000.

ENGLEWOOD CLIFFS. *Writing in gender approach*. (Soporte digital), 1993.

GONZÁLEZ CANCIO, ROBERTO G. *La clase de lenguas Extranjeras. Teoría y Práctica*. Editorial. Pueblo y Educación. Playa. Ciudad de La Havana, 2009.

HARRIS, JEANNETTE y ANN MOSELEY. *Contexts. Writing and reading*. Boston Press, 1985.

KANE, THOMAS S. *Essential guide to writing*. The publishing Berkley group edition. 375 Hudson Street. New York. [en línea] Julio, [http: / w w w.penguininputnam. com](http://www.penguininputnam.com), 2000.

MEDINA BETANCOURT, A. *Modelo de competencia metodológica del profesor de inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2004.

MIJARES NÚÑEZ, LUIS. *Una metodología para la profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica integral de la lengua inglesa*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, 2008.

MORLEY, DAVID. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press. The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York. [en línea] www.cambridge.org/9780521838801. ISBN-13978-0-511-28519-6 eBook (EBL), 20012.

MOROTE MAGÁN, P. Y MA. J. LABRADOR PIQUER. *El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas*. Revista Electrónica Glosas Didácticas, No. 12, Otoño, 2004.

MORROW, K. *Communicative Competence in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

NEUFVILLE MORRIS, MARTHA. *Alternativa metodológica interactiva y reflexiva para la comunicación escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico -Enrique J. Varona, 2006.

NUNAN, DAVID. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PATTOR, EMMA (et al.). *English skills program*—Gage Publishing Limit, p. 5, 1981.

PULIDO, A. *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la Lengua Inglesa, en estudiantes de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2006.

QUINTELA VILÁ, JOSÉ ANDRÉS. *Programa de formación de la habilidad de redactar en la disciplina Lengua Inglesa. --Modelo didáctico para la formación de la habilidad de redactar en la disciplina Lengua Inglesa en la Universidad de Oriente*. EN: Revista Pedagogía universitaria. Artículos 10-2. Departamento de Lengua Inglesa Facultad de Humanidades Universidad de Oriente. [En línea] quintela@jaqv.uo.edu.cu, 2005.

RAIMES, A. *Composition: controlled by the teacher, free for the student*. En: English Teaching Forum. --Vol. 19, No. 3. – USA, 1981, p. 2-7.

REDER, MICHAEL. *Everything You Always Wanted to Know about Student Writing (but Were Afraid to Ask A publication of The Professional & Organizational Development*

Network in Higher Education. Volumen 18, Number 5 [en línea] www.podnetwork.org, 2014.

RICHARDS, JACK C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

----- *30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection*. Singapore: SEAMEO Regional, Language Centre, *RELC Journal*, Vol 33, 2, p. 13. Documento digitalizado, 2002.

SPUIDA, BERNHARD. *Technical Writing made easier. Senior Word Wrangler*. rev. 1.1, March, 2012.

TERROUX, GEORGE. *Teaching English in a world at peace: professional handbook* Canada Press: McGill University, 1991.

TRIBBLE, CHRISTOPHER. *Writing*. New York: Oxford University Press, 1996, p. 125.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1989.

ZAYAS TAMAYO, ALBERTO. *Metodología para la enseñanza de la lectura intensiva del cuento en la Práctica integral de la lengua inglesa 3*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas, 2010.