

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

DEVELOPMENT OF ENGLISH WRITING IN PUBLIC SECONDARY EDUCATION FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Crespo, Any*

Universidad de Los Andes
Venezuela

Resumen

El desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera enfrenta tensiones pedagógicas complejas. Por un lado, se debate la necesidad de que el docente trascienda la corrección gramatical punitiva para fomentar una expresión basada en contextos significativos y situaciones comunicativas reales. Por otro lado, el estudiante afronta el reto de las limitaciones de un sistema lingüístico y sintáctico ajeno, desafío que suele agravarse cuando las tareas escolares están desvinculadas de sus intereses o carecen de un andamiaje procesual estructurado, provocando una pérdida de motivación intrínseca. En este orden de ideas, el propósito de esta investigación fue caracterizar las estrategias y actividades implementadas para el desarrollo de la escritura en inglés, analizadas desde la perspectiva de los propios estudiantes. El estudio se fundamentó teóricamente en la visión freireana de la escritura y en el enfoque procesual de la composición escrita. Metodológicamente, se realizó una investigación descriptiva en dos fases: una fase cuantitativa y una cualitativa. Los hallazgos evidencian una marcada brecha entre la praxis pedagógica real y los postulados del enfoque procesual. Las actividades predominantes perpetúan una visión mecánica, fragmentada y descontextualizada de la lengua, lo que restringe las oportunidades de los estudiantes para desarrollar una escritura auténtica, reflexiva y socialmente significativa.

Palabras clave: escritura en inglés, enfoque procesual, visión freireana, educación secundaria.

Abstract

The development of writing in English as a foreign language faces complex pedagogical tensions. On the one hand, there is a debate surrounding the need for teachers to transcend punitive grammatical correction in order to foster expression based on meaningful contexts and real communicative situations. On the other hand, students face the challenge of the limitations of an alien linguistic and syntactic system—a challenge that is often compounded when school tasks are disconnected from their interests or lack a structured process-oriented scaffolding, leading to a loss of intrinsic motivation. Within this framework, the purpose of this research was to characterize the strategies and activities implemented for the development of English writing, analyzed from the perspective of the students themselves. The study was theoretically grounded in the Freirean vision of writing and the process approach to written composition. Methodologically, a descriptive research study was conducted in two phases: a quantitative phase and a qualitative phase. The findings reveal a marked gap between actual pedagogical praxis and the tenets of the process approach. Predominant activities perpetuate a mechanical, fragmented, and decontextualized view of language, which restricts students' opportunities to develop authentic, reflective, and socially meaningful writing.

Key words: EFL writing, process approach, Freirean perspective, secondary education.

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

Recibido: 30/03/2026 / **Aceptado:** 13/05/2026

Introducción

La enseñanza de la escritura en una lengua extranjera (LE) plantea retos complejos y dicotómicos. Por un lado, el docente debe trascender la corrección gramatical punitiva para fomentar una expresión escrita basada en contextos significativos y situaciones comunicativas reales. Por otro lado, el estudiante enfrenta la limitación de un sistema lingüístico y sintáctico ajeno, a menudo agravado por tareas desvinculadas de sus intereses o carentes de andamiaje procesual, lo que deriva en una pérdida de motivación intrínseca.

En la era de la globalización y la digitalización, el dominio de la escritura en inglés se ha erigido como un determinante crítico para el éxito académico y profesional. En consecuencia, la presente investigación analiza el desarrollo de esta habilidad en la Educación Media General (EMG), etapa que marca el inicio formal del estudio del inglés en el sistema educativo venezolano.

El currículo de la Educación Básica Bolivariana (2007) y el Programa de Estudio (1986) conciben el inglés como una herramienta de interacción global y tecnológica, donde la comunicación implica el intercambio de significados para la resolución de necesidades (Ministerio de Educación, 1986). Desde una perspectiva teórica, las habilidades escriturales en este nivel deberían promoverse bajo un enfoque procesual y sociocultural, donde el lenguaje sea un instrumento de reflexión dialógica entre la realidad del aprendiz y los nuevos saberes (Freire, 1999; 2008; Ríos et al, 2023).

No obstante, la evidencia empírica sugiere una brecha significativa entre el currículo prescrito y la praxis pedagógica. En Venezuela, la enseñanza del inglés en EMG se ha limitado frecuentemente a la manipulación mecánica de estructuras y ejercicios de traducción descontextualizados (Mota, 2006; Chacín y Pinto, 2006). Tras cinco años de escolaridad, una proporción considerable de

estudiantes no logra desarrollar competencias comunicativas funcionales en el idioma inglés (Castillo, 2009; Morales, 2003).

La persistencia de modelos tradicionales centrados en el producto y no en el proceso responde a múltiples causas:

1) Formación docente: Se identifica una carencia de estrategias metodológicas actualizadas y, en algunos casos, una formación de base ajena a la enseñanza de lenguas (Chacón, 2003).

2) Limitaciones estructurales: La sobrepoblación estudiantil en las aulas y las imposiciones administrativas condicionan la labor didáctica, favoreciendo métodos conductistas de fácil evaluación, pero de bajo impacto en el aprendizaje significativo.

3) Bajo nivel en la comprensión y expresión escrita: Estudios previos (Chacín y Pinto, 2006; Pappagallo, 2007; Ríos et al, 2023) confirman niveles deficitarios en la expresión escrita y una comprensión lectora apenas media en los estudiantes.

En el estado Trujillo, la situación refleja el panorama nacional: una enseñanza atomizada en la gramática y alejada del entorno social del estudiante. Los aprendices de la región enfrentan barreras adicionales, como debilidades en la lengua materna, carencia de recursos didácticos en las instituciones y una cultura escolar predominantemente oral.

Ante este escenario, la presente investigación se planteó caracterizar las estrategias y actividades implementadas para el desarrollo de la escritura en inglés. El estudio se focaliza en la perspectiva de los estudiantes de cuarto año de Educación Media General en tres instituciones del municipio Pampán, estado Trujillo. De igual forma, se fundamenta en la visión freireana para la alfabetización y en el enfoque procesual de la escritura.

Fundamentación Teórica

Para Freire (2008) la alfabetización es un proceso lógico, intelectual, afectivo y social.

El acto de leer trasciende la descodificación de la palabra escrita. Es verse reflejado en esa palabra, en lo que evoca de su quehacer, reconocerse en ella. 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” (Freire, 2008; p.9).

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.

En cuanto a la escritura, la cual constituye el foco de estudio de la presente investigación, 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, 1999; p.50).

Desde una perspectiva freireana, el educando al alfabetizarse aprende a escribir

su vida, toma conciencia de sus orígenes como testigo de su historia. Se trata de que el estudiante integre la significación de las palabras en su contexto existencial. Por esto, el proceso de alfabetización parte de palabras que contengan la cotidianidad del aprendiz, sus costumbres, sus tradiciones, sus afectos, su cultura, sus dificultades. Así, éste toma conciencia de la palabra y de su significado que es compartido por el colectivo al cual pertenece y que ve en esa palabra el mismo mundo.

La apropiación de la escritura no se logra repitiendo palabras, ni copiándolas sin la posibilidad de pensar en su significado para quien escribe. La escritura se desarrolla al tiempo que se desarrolla la conciencia porque se escribe en torno a temas significativos derivados de las dudas, los anhelos, las aspiraciones, los motivos y las esperanzas de los educandos, por eso, la palabra y la escritura “no son cosas petrificadas, sino que están siendo, son tan históricas como los hombres” (Freire, 1970, p.133).

La conciencia es la capacidad que tiene el hombre de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, no es una representación sino una condición de presentación, es un modo de comportarse frente al medio que lo circunda. Gracias a la conciencia, el ser humano se enfrenta a su realidad, a su identidad, objetivándola, se enfrenta a ella y así desvela los desafíos que debe asumir para encaminar su humanización, escribiendo su historia. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra creadora de cultura (Freire).

La palabra es un espacio de encuentro y reconocimiento de las conciencias y de reencuentro y reconocimiento consigo mismo. Es una palabra personal, creadora; opuesta a la palabra repetida que adormece las conciencias que perdieron su identidad, por estar aisladas, inmersas en la multitud oprimida porque se les ha negado la posibilidad de pensar auténticamente y de expresarse por medio de su palabra. Escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirla con una fuerza

reflexiva, de forma autónoma en virtud de su particular cualidad instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.

Para Freire, la alfabetización se debe organizar en colectivos de aprendizaje, por medio de un proceso de acción – reflexión – acción para pensar sobre la cotidianidad. Este educador reconoció la importancia e incidencia del lenguaje en la vida del ser humano, declarando 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).

Desde la visión de Freire, se deja de manifiesto 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. Estas ideas se pueden aplicar al área de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés, en tanto que ésta se conciba como un medio de expresión del individuo donde la escritura sea un acto de libertad en el cual la voz del estudiante sea escuchada. Es decir, que se le permita escribir y reflexionar acerca de los temas que le son sensibles a su realidad inmediata, donde el docente incorpore actividades escritas que le sean útiles al estudiante para su desempeño en situaciones reales de comunicación, tales como: describir su entorno, redactar un e – mail, escribir una lista de compras, escribir una carta a un amigo, entre otras.

¿Cómo sería posible promover la emancipación por medio del aprendizaje del idioma inglés, específicamente a través de su escritura? Considerando que el lenguaje desarrolla el pensamiento y la conciencia crítica, permitiéndole al individuo ubicarse en un contexto histórico compartido por otras conciencias; el dominio de una lengua extranjera, en este caso el inglés, le permitiría al educando ampliar su capacidad de percibirse en un contexto histórico más amplio, contrastando las semejanzas y las diferencias subyacentes en los contextos

donde se utiliza ese idioma. Se redescubriría como miembro de una colectividad mundial. Tomaría conciencia de lo que es capaz de hacer por sí mismo, desde su potencial, por medio de ese otro lenguaje que lo está habilitando para ampliar su horizonte cultural.

En este orden de ideas, el docente, a quien se le ha encomendado la misión de enseñar inglés como lengua extranjera, debe trascender de los enfoques tradicionales que han caracterizado las clases de este idioma. Pasar de la narración y explicación de ejercicios, al diálogo. Debe establecer vinculaciones entre las palabras que se estudian en inglés y el contexto vivencial del aprendiz, para que este se motive tanto al descubrimiento de nuevas palabras como a escribir su pensamiento.

El docente tiene la función de promover la comunicación para pensar con los estudiantes en torno a los temas que les interesa y sobre los cuales escribirán. Desde la colaboración, el profesor funge como mediador de los aprendizajes. Para ello, es necesario que conozca los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales (inteligencias múltiples), que conozca las características de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos, entre otros. Lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual, sino del factor social. Se ha comprobado que el estudiante aprende eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa o colaborativa; el aprendizaje tiene lugar en colaboración.

Partiendo de la perspectiva del aprendizaje colaborativo, el conocimiento es un constructo social (Reid, 1993). Los individuos aprenden a partir de las transacciones con otras personas (Heilker y Vandenberg, 1996), promoviendo discusiones en pequeños grupos de estudiantes, lo cual a su vez, desplaza la figura autoritaria del docente.

De esta manera, se rechaza la visión tradicional de la escritura como un acto individual que ocurre en la mente del escritor

para expresar y comunicar su mensaje a una audiencia pre-concebida (Santos, 1992). En concordancia con las palabras de Santos se concibe la escritura como un acto social, en tanto que el individuo que la produce solo existe como miembro de un grupo, de una comunidad o de una sociedad, lo que nos remite a las ideas de Freire (1999).

En relación a esto, Santos (1992) señala que la lengua no debe enseñarse como si ésta residiera en la mente del individuo. Por el contrario, la lengua se origina y se constituye en comunidades y desde esta perspectiva debería enseñarse, puesto que el escritor no descubre conocimientos dentro de sí mismo, tanto como construye significados gracias a las transacciones con otras personas en complejos contextos sociales, culturales y políticos (Yagelski, 1994).

Además, considerando que Freire resalta la importancia del diálogo y de la lectura antes de escribir, se pueden integrar las cuatro habilidades del idioma inglés en las actividades escritas, éstas son: la expresión y comprensión oral y la expresión y comprensión escrita. Así, la escritura en inglés dejaría de ser utilizada solo para evaluar la gramática o la comprensión de un texto leído; y los procesos lingüísticos y cognitivos involucrados en el desarrollo de la escritura se trabajarían tomando en cuenta los factores socioculturales del estudiante.

El Enfoque Procesual de la Escritura

Desde la perspectiva procesual, la producción escrita se entiende como un entramado de etapas, estrategias y operaciones donde interactúan el autor y su contexto sociocultural (Elbow, 1994; Flower y Hayes, 1983; Lindgren y Sullivan, 2003). Estas dinámicas son identificadas por otros especialistas como procesos o subprocesos de la composición (Martínez, 2009; Scott, 1996). Aunque la terminología varía entre autores, existe un consenso en torno a tres dimensiones fundamentales: planificación, textualización y revisión.

La planificación constituye una operación cognitiva interna en la que el redactor estructura de forma abstracta las ideas que desea comunicar. Funciona como un esquema o borrador intelectual que permite anticipar la configuración del discurso, incluyendo su contenido, arquitectura textual y propósito comunicativo. Es importante destacar que las determinaciones tomadas en esta fase son preliminares; permanecen sujetas a modificaciones y ajustes conforme avanza la construcción del texto.

La planificación sirve para orientar al escritor en su proceso de composición y cumplimiento de los objetivos planteados para la tarea escrita. La evidencia teórica sugiere que los escritores novatos o poco eficaces suelen omitir esta etapa (Scott, 1996; Martínez, 2009), procediendo a la redacción directa de un borrador único. Esta carencia generalmente deriva en productos textuales con deficiencias estructurales, semánticas y formales.

La textualización representa la materialización de las ideas a través del lenguaje. Abarca desde la ejecución motriz hasta la generación de proposiciones y enunciados vinculados bajo principios de cohesión y coherencia. En esta etapa, el plan mental se traduce en un discurso lingüísticamente válido, atendiendo a la precisión morfosintáctica, el uso de conectores y la riqueza léxica. Este proceso exige usualmente la elaboración de múltiples versiones para perfeccionar la calidad del escrito. Este proceso demanda una alta carga cognitiva, pues requiere que el autor integre sus conocimientos previos con la creación de nueva información, estableciendo conexiones lógicas y analíticas que aporten valor al saber ya existente.

La revisión es una fase importante del proceso de escritura, ya que es una actividad cíclica y recursiva que incluye el repaso, la evaluación, la detección de problemas y la reescritura (Martínez, 2009). Al ser recursiva, la revisión se manifiesta en diversos

momentos del proceso y no solo al concluir el manuscrito.

Para Scott (1996), el término posee una dualidad semántica: puede referirse a la corrección superficial de aspectos normativos o a la reconfiguración profunda del contenido (adición o supresión de ideas) para optimizar la claridad del mensaje. En suma, la revisión puede ser tanto una fase final como un mecanismo continuo de refinamiento textual.

Enfoque Metodológico

Esta investigación constituye un estudio descriptivo, el cual según Rojas Soriano (2009), “permite desde el primer momento, la descripción de los fenómenos con base en el contacto directo o indirecto que se tiene con ellos (observaciones, experimentos, experiencias)” (p.69). Esta investigación se desarrolló en dos fases: la primera siguiendo un método cuantitativo y la segunda uno cualitativo.

Por una parte, en la fase cuantitativa se siguió un diseño de estudio de campo, por cuanto los datos requeridos fueron recabados en forma directa de la realidad a través de la aplicación de un cuestionario conformado por nueve preguntas cerradas, referidas al proceso de escritura en inglés y a las estrategias para desarrollar dicho proceso. Cada pregunta tuvo opciones de respuestas múltiples, donde unas alternativas se corresponden con los postulados de Freire, el enfoque procesual de la escritura, y otras, a los métodos tradicionales de enseñanza del inglés.

En cuanto a los participantes del estudio, la población estudiantil estuvo representada por 236 alumnos aproximadamente, distribuidos en tres instituciones de Educación Media General del Municipio Pampán. Para calcular el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula para poblaciones finitas, dado como resultado 94 estudiantes.

Por otra parte, en la fase cualitativa se utilizó la entrevista, la cual constituye un relato verbal que aporta conocimiento sobre

un hecho. Las entrevistas en investigación cualitativa son flexibles y dinámicas, profundizan en el fenómeno que se indaga (Taylor y Bodgan, 1992). Éstas adoptan la forma de un diálogo coloquial y al mismo tiempo permite centrar la atención sobre una temática específica de interés para el investigador, pero vista desde la perspectiva del otro. En este caso, se utilizó una guía de entrevista para indagar sobre el proceso de escritura que realizan los estudiantes en las clases de inglés.

Para efectos de la aplicación de la entrevista, se seleccionaron seis estudiantes, dos de cada institución educativa, quienes escogieron los siguientes seudónimos para proteger su identidad: Luisa, Mary, Carlos, Dany, Tom y Emma. La edad de los estudiantes oscila entre los 15 y los 17 años.

Resultados y Discusión

Fase cuantitativa

En este apartado se describen los resultados correspondientes a cada ítem del cuestionario aplicado a los estudiantes con respecto al proceso de escritura que realizan y a las estrategias que practican para aprender a escribir.

Fase de preescritura – elección del tema

Al indagar sobre la elección del tema para las tareas escritas, el 100% de los estudiantes manifestó que, cuando el docente solicita un trabajo escrito, ellos desarrollan el tema que asigna el docente, aunque un 8,5% indicó que elige el tema de su preferencia. Considerando que son estudiantes de diferentes liceos con distintos profesores, se puede inferir que, en términos generales, los estudiantes tienen pocas opciones para elegir un tema sobre el cual les gustaría escribir.

Actividades que se realizan una vez seleccionado el tema

En este ítem se destaca que, en clase de inglés, luego de seleccionar el tema a

desarrollar en la tarea escrita, el 85,1% de los estudiantes procede a realizar traducciones de oraciones, el 64,8% realiza ejercicios de completación, el 23,4% identifica palabras significativas en inglés relacionadas con el tema a desarrollar. El 15,9%, manifiesta que en clase se hace una discusión colectiva para reflexionar y generar ideas sobre el tema a desarrollar; un 11,7% indica que realizan una búsqueda en el diccionario de palabras a utilizar en la composición escrita y, 3,1% señala que se procede a elaborar un esquema preliminar de las ideas que conformarán el texto escrito.

Las actividades indicadas: búsqueda de palabras en el diccionario, realizar ejercicios de completación; traducir oraciones, identificar vocabulario significativo mediante la traducción e ilustrar con ejemplos de traducir oraciones no implica, necesariamente, redactar un texto o elaborar una composición escrita. Por el contrario, todo parece orientado a la escritura de oraciones en inglés, traduciendo del castellano. De este modo, los estudiantes realmente no escriben textos, no redactan sus ideas. Además, de las actividades se puede deducir que se trata de una clase tradicional, centrada en el método de gramática-traducción, el cual, como ya se dijo, es la forma habitual de enseñanza de idiomas, donde en clase se enfatiza la lectura, escritura y traducción de oraciones, unidad básica de esta forma de enseñanza aprendizaje por ser más fácil que los textos (Richards y Rodgers, 2001).

Propósito de las tareas escritas en inglés

Al preguntar por el propósito de la escritura en inglés, el 86,1% de los estudiantes manifestó que se trata de aprender vocabulario en inglés, un 10,6% indicó que pretende reflexionar acerca de sus vivencias a través de la escritura; el 56,3% pretende cumplir con la asignación del profesor y un 52,1%, lo hace para practicar con el fin de pasar el examen.

En las respuestas se destacan tres aspectos diferentes: aprender vocabulario, reflexionar sobre sus vivencias y cumplir requisitos para aprobar el curso. En este último caso, se destaca que más de la mitad de los estudiantes se ocupa de realizar lo que exige el docente, lo que, a su vez, influye en su calificación de aprobar o no la materia. Así, dichas actividades no dejan espacio para un aprendizaje con significado para el educando puesto que no tuvo un papel activo en la elección del tema ni de las actividades, contradiciendo los postulados de Freire (2008), quien señala que escribir no es sólo dominar ciertos signos gráficos sino de realizar un esfuerzo de interpretación del mundo. Esta interpretación del mundo exige de procesos dialógicos, discusiones y análisis de su realidad, que no se llevan a cabo.

Este hecho se hace más evidente cuando sólo 10,6% afirma que escribe para reflexionar acerca de sus vivencias, lo que es congruente con los planteamientos de Freire (1977, p.100), quien asevera que se trata, no solamente de *estar en* el mundo sino en *relación con* el mundo. De tal relación, de sujeto a objeto, “resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.” No obstante, hay un 90% de educandos que no realiza tal reflexión y, en consecuencia, no aprende a escribir su historia en ningún idioma, cuando los temas y las actividades son determinados por el profesor.

Evidentemente, lo anterior es corroborado por el 86,1% de los estudiantes quienes declararon que al escribir en inglés lo hacen para aprender vocabulario. Adicionalmente, es innegable que, de acuerdo con la experiencia manifestada por ellos, el método que privilegia la mayoría de los docentes es el tradicional de gramática traducción, aun cuando actualmente se dispone de una gama de métodos y enfoques, tal como: el enfoque comunicativo, los cuales han superado al método gramática traducción (Larsen – Freeman, 2000).

Fase de textualización

Los resultados obtenidos muestran que el 22,3% de los estudiantes encuestados dice que escribe un primer borrador del texto en inglés; 67% de ellos que escribe el texto primero en castellano y luego lo traduce al inglés; un 30,8% escribe un listado de oraciones cortas relacionadas con el tema de la tarea; y, ninguno escribe varios borradores del tema seleccionado.

Estos resultados demuestran que, aparentemente, la quinta parte de los estudiantes escribe un primer borrador en inglés, lo cual implicaría la posibilidad de elaborar otras versiones del texto escrito, lo que sería ideal para hacer seguimiento al proceso de escritura en inglés (Scott, 1996).

Por último, es importante resaltar que ninguno de los estudiantes señaló que escribe varios borradores sobre el tema, paso indispensable que realiza todo escritor. Se puede inferir, entonces, que en el proceso de escritura en inglés no se cumplen todos los pasos que señalan diversos autores como Elbow (1994); Flower y Hayes (1983); Lindgren y Sullivan (2003). Luego, es posible afirmar que los estudiantes no están aprendiendo a escribir en inglés, puesto que la actividad más relevante de la fase de textualización no se realiza y por ende, tampoco se realiza la revisión, la cual permite al escritor reflexionar sobre sus ideas para mejorarlas, reescribirlas y/o agregar ideas nuevas.

Fase de revisión

Al entregar el trabajo escrito, el 36,1% de los educandos indicó que el profesor se reúne cara-cara con el estudiante para mejorar el texto escrito; el 14,8% dijo que el docente promueve la revisión en parejas con los compañeros de clase; el 58,5% señaló que el docente recibe el trabajo, lo revisa y lo califica y el 31,9% de los estudiantes dijo que el profesor da por terminado el tema del escrito y asigna una nueva actividad.

Los resultados indican que pocos docentes se reúnen cara a cara con ellos para

ofrecer *feedback* y que mejoren el texto. De esto se puede inferir que la mayoría de los educandos no reciben la necesaria realimentación para conocer sus fortalezas y debilidades en la escritura en inglés, lo que contradice lo señalado por Ferris (2003), cuando asegura que las tutorías, las conferencias con el profesor y la revisión por pares ofrece la oportunidad de negociar, de aclarar dudas sobre sus trabajos escritos.

Sumado a lo antes expuesto, solamente un 14,8% promueve la revisión en parejas con los compañeros de clase, lo que se corresponde con lo que señalan autores como Cumming y So (1996), Reid (1993), Ferris (2003), Freire (1970), respecto a que el aprendizaje en colectivo es más eficaz, especialmente si permite el diálogo, la revisión, entre otras estrategias. En consecuencia, el restante 85,2% de los alumnos pierde esta experiencia y, es posible afirmar que limita, en cierto modo, su aprendizaje de la escritura en inglés.

Acciones que realiza el docente al revisar los trabajos escritos en inglés

Con respecto a la fase de revisión, el 64,8% de los estudiantes encuestados señaló que el docente corrige los errores gramaticales resaltándolos en el texto; un 29,7% indicó que ofrece comentarios para mejorar el contenido y la organización, el 44,6% reveló que corrige la ortografía y la puntuación y el 56,3% manifestó que subraya para indicar que hay algún tipo de error en la oración.

De las respuestas de los estudiantes sobre este paso de la escritura se pueden inferir dos aspectos. El primero se relaciona con el proceso de escribir y se refiere a que, en esta fase, el docente debería ofrecer comentarios para mejorar el contenido y la organización del texto escrito por los estudiantes. No obstante, de acuerdo con el 29,7% de los estudiantes los realizan pocos docentes, de tal forma que la mayoría de los estudiantes no recibe ningún comentario para mejorar su escritura, en contradicción con lo que establece Santos (1992), respecto de que la

revisión se promueve en mayor medida y es más eficaz cuando se realiza en colaboración con otros individuos.

Aspectos que se revisan una vez culminada la tarea escrita

Este aspecto relacionado con el proceso de revisión que realiza el propio estudiante, muestra que el 53,1% de ellos lee el texto para corregir ortografía y gramática, el 35,1% lee el texto para agregar otra idea que complete el contenido del texto; el 57,4% le solicita a un profesor que le revise el texto y un 25,5% le solicita a un amigo(a) que le revise el texto.

Los resultados se analizan en dos partes. En primer lugar, se observa que los estudiantes tienden a realizar la misma revisión que han aprendido de sus profesores; es decir, leen el texto para corregir ortografía y gramática (53,1%) y leen el texto para agregar otra idea que complete el contenido del texto (35,1%). Esto coincide por un lado con Yan (2010), quien señaló que se ha hecho énfasis en el producto y no en el proceso de escritura en inglés y en las correcciones al micro – nivel del texto, es decir, la gramática. Por otro lado, coincide con Morales (2003), quien afirma que cuando la escritura obtiene un significado que no es satisfactorio para el escritor, éste lo cambia o lo suprime.

En segundo lugar, se destaca que tienden a solicitar ayuda, por lo que, aparentemente, no entienden la escritura como una actividad individual, sino como un acto social, lo que concuerda con Santos (1992). De manera que, al solicitar a un profesor (57,4%) o a un amigo o amiga (25,5%) que revise el texto, estos estudiantes le otorgan una dimensión social al proceso de escribir que se corresponde con lo que plantea Ferris (2003) sobre la oportunidad de aprender que brindan la conferencia con un docente o una sesión de revisión entre compañeros. También se nota que confían más en el juicio de un docente que en el de sus compañeros o amigos, hecho evidente en la proporción que representa a uno o a los otros.

Aquí es importante destacar un grupo grande (entre un 42,6% y 74,5%) de estudiantes que no busca esta ayuda, conformándose con su propia revisión gramatical. Este grupo numeroso no aprovecha los beneficios de la colaboración y de las actividades grupales y sociales que privilegia, tanto el aprendizaje colaborativo (Cumming y So, 1996; Reid, 1993), como el método de alfabetización freireano (Freire, 1970, 1977). De esta forma carecen de una realimentación necesaria en todo proceso de aprendizaje.

Actividades de escritura en inglés realizadas en clase

Con respecto a las estrategias que realizan los estudiantes en clase de inglés para desarrollar las habilidades de escribir en dicho idioma, el 14,8% indicó que redactan historias cortas; el 5,3% manifestó que escriben cartas a los amigos(as); un 67% expuso que responden preguntas escritas en la pizarra; el 73,4% marcó que traducen textos del castellano al inglés, y, el 1% señaló que redactan oraciones sobre un tema determinado.

De las respuestas de los estudiantes se puede inferir que muy pocos docentes propician la aplicación de estrategias que favorecen el aprendizaje de la escritura. Así, se tiene que la redacción de historias cortas y el escribir cartas a los amigos, sólo lo realiza un promedio de 10% de los estudiantes. Esto se relaciona con el estudio de Abdallah (2014) quien encontró que los estudiantes de inglés presentaban deficiencias en cuanto al uso funcional del idioma en tareas escritas aproximadas a situaciones de la vida real, tales como: informes, cartas, memos, entre otros; dado a que no los preparan para ello. En consecuencia, el restante 90% de los estudiantes no desarrolla las habilidades requeridas para elaborar una composición escrita.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes refirió que realiza actividades como responder preguntas, traducir textos del castellano al inglés y redactar oraciones

en inglés. Sin embargo, es de hacer notar que éstas son actividades que no favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias para componer un texto escrito. Tal como refiere Martínez (2009), se requiere más que un conocimiento de las estructuras y de la gramática de un idioma para poder escribir un texto. Se puede concluir que las estrategias de escritura que realizan los estudiantes en clase de inglés para aprender a escribir son inadecuadas si se pretende lograr el desarrollo de habilidades escriturales.

Actividades de escritura asignadas para realizar en casa

Con la finalidad de incorporar el aspecto socio-cultural en las tareas escritas en inglés, los estudiantes respondieron que realizan las siguientes actividades en sus casas: el 29,7% expresó que elaboran composiciones escritas acerca de un tema de su agrado; un 29,7%, que elaboran diálogos para la dramatización de un evento ocurrido en su localidad, un 6,3% manifestó que elabora folletos sobre las tradiciones de su localidad; un 2,1% afirmó redactar historias populares cortas, como el baile de San Benito, y, el 94,6% de los estudiantes declaró que escriben oraciones en inglés.

Los resultados permiten destacar que la mayoría de los estudiantes (94,6%) manifestó que escriben oraciones en inglés. Esto implica que no se incorpora lo social en las tareas escritas en inglés, contradiciendo tanto el método como el proceso de alfabetización de Freire (1970, 1977), pues este autor en su método parte de palabras vinculadas con lo cotidiano y lo local, tomando en cuenta que ello está cargado de emotividad e intereses para los grupos humanos, en este caso, los estudiantes.

Sin embargo, existe un pequeño número de estudiantes que afirmó realizar actividades escriturales significativas y vinculadas al contexto. Así se tienen que aproximadamente un tercio de ellos aseveró que elaboran composiciones escritas sobre un

tema que les agrada (29,7%) o diálogos para la dramatización de un evento ocurrido en su localidad (29,7%), lo que se corresponde con las estrategias que plantea Freire (1970) pues permiten descubrir el proceso histórico mediante el cual se desarrolla la conciencia humana sobre su ser y estar en el mundo donde vive.

Son menos aún quienes indicaron estrategias como la elaboración de folletos sobre las tradiciones de su localidad (6,3%) o la redacción de historias populares cortas, como el baile de San Benito (2,1%), festividad tradicional típica del estado Trujillo. Se infiere de esto que son muy pocos los docentes que consideran lo local para la elaboración de textos escritos, contradiciendo los postulados de Freire (1977) sobre sus ideas de alfabetización.

En la próxima sección se presentan los resultados de la segunda fase de la investigación.

Fase cualitativa de la investigación

Proceso de escritura en las clases de inglés según los estudiantes

Al inicio del estudio se partió de la idea de que la escritura en inglés debería desarrollarse desde un enfoque procesual (Martínez, 2009), donde cada tarea a realizar esté inmersa en un contexto socio-cultural significativo para el estudiante, tal como lo señala Freire (1970, 1999). Las actividades escritas en inglés deberían unir al lenguaje con la realidad del estudiante abordando temas de su entorno y de su agrado, dialogando en colectivo acerca de éstos antes de comenzar a escribir (Freire). En este orden de ideas, se procedió a entrevistar a los estudiantes participantes de este estudio para develar y comprender el proceso de escritura que se llevó a cabo en las clases de inglés.

Antes de iniciar la entrevista con cada uno de los estudiantes, se les pidió que eligieran un seudónimo para proteger su identidad. Así que, los citaremos bajo los siguientes nombres:

Luisa, Mary, Carlos, Dany, Tom y Emma. Una vez transcritas las entrevistas, se analizó y se organizó la información en categorías y subcategorías surgidas e identificadas en el discurso de los estudiantes informantes. Este método de trabajo, permitió hilvanar la información recabada con las teorías que fundamentan este estudio, para obtener resultados y construir afirmaciones, supuestos y conclusiones. Una vez hecho el análisis de las entrevistas se encontró que los estudiantes coincidieron en reportar las mismas actividades con relación a la escritura en inglés, por ello para efectos del reporte del análisis se presentan los hallazgos en conjunto.

Considerando la información aportada por los estudiantes se identificaron dos dimensiones de estudio: 1.- actividades de escritura realizadas en clase según los estudiantes y 2.- dificultades enfrentadas al momento de escribir en inglés.

Actividades de escritura realizadas en clase según los estudiantes

De lo manifestado por los estudiantes se identificaron las siguientes categorías como parte de las actividades de escritura que realizaron en las clases de inglés: escritura de oraciones, ejercicios de completación, traducción y diálogo. A continuación, se describen cada una de ellas sustentándolas con las viñetas correspondientes y contrastándolas con los referentes teóricos.

Escritura de oraciones

Todos los estudiantes manifestaron que, durante las clases de inglés, los docentes presentaban oraciones para explicar y ejemplificar las normas gramaticales de algún tiempo verbal que se estuviera abordando como contenido de esa clase. Veamos algunos fragmentos de lo que afirmaron tres estudiantes.

Luisa: “Realizamos oraciones con pronombres y los verbos en tiempo pasado, en tiempo presente...también realizábamos preguntas con esos mismos verbos y el tiempo infinitivo”

Dany: “Realizábamos oraciones... este... los verbos personales... este... presente, pasado y futuro simple. Daba oraciones en inglés y luego ella decía lo que significaba y luego teníamos que responder en inglés... las oraciones eran, por ejemplo: ¿cómo te llamas? ¿Cómo estás? ¿Qué quieres ser cuando seas grande?”

Tom: “...La escritura de oraciones y de diálogos, por ejemplo, yo vivo en Monay, lo tenía que copiar en inglés”

Con relación a lo anterior, se corrobora lo que algunos autores han manifestado con respecto a la tendencia de los docentes a centrar las clases de inglés en los aspectos gramaticales y en la traducción de oraciones (Beke, 2015; Chacón, 2003). Es necesario trascender de esa visión estructuralista del idioma inglés enmarcada en el método gramática traducción, la cual no conlleva a desarrollar ni las habilidades escriturales ni el pensamiento reflexivo, crítico y creativo de los estudiantes. Otras actividades que mencionaron los estudiantes y que se relacionan estrechamente con la escritura de oraciones son los ejercicios de completación y la traducción.

Ejercicios de completación

Los ejercicios de completación lo realizan con el propósito de fijar la memorización de vocabulario y de las reglas gramaticales, es decir, la ubicación correcta de las palabras en la oración según su función gramatical. Los estudiantes lo evidenciaron expresando lo siguiente:

Luisa: “Ella nos decía... el tema de hoy es los pronombres, ella organizaba las oraciones, explicaba las oraciones, nos explicaba los ejercicios y de ahí nosotros íbamos desarrollando”

Mary: “...Más que todo de los verbos que ella nos explicó, ella explicaba y nos colocaba los ejercicios. Si no entendíamos, ella nos volvía a explicar”

Dany: “Ella nos enseñó a escribir a través de oraciones, diálogos y este... también nos puso ejercicios... a veces daba ejercicios para resolver en la casa o ahí mismo”

Tom: “Hacíamos ejercicios y resolver ejercicios y completar oraciones... luego de enseñar lo que iba a dar, nos pasaba al pizarrón para hacer ejercicios y completar oraciones”

Emma: “Copiaba en el pizarrón, explicaba los ejercicios y nos ponía a participar”

Adicionalmente a la completación con palabras en espacios en blanco de la oración, la ejercitación también se hacía respondiendo a una serie de preguntas de forma afirmativa y/o negativa utilizando la estructura gramatical explicada en clase. El uso excesivo de estos ejercicios fomenta la desmotivación de los estudiantes debido a la falta de estímulos para utilizar la lengua que están aprendiendo en situaciones reales de comunicación, sea en forma oral o escrita (Plata, 2002). Este tipo de ejercitación responde a una praxis docente inclinada hacia el análisis estructural del idioma y al entrenamiento de los aprendices para aprobar las evaluaciones correspondientes al contenido abordado en clase.

Traducción

La traducción se aplica como una actividad para reescribir fragmentos de textos del castellano al inglés, en los cuales se utilizan las estructuras dadas en clase, esto le permite al docente verificar de alguna manera que el estudiante conoce la regla gramatical y la aplica. En otras ocasiones se traducen oraciones de inglés a castellano. Cuando la traducción se asigna para ser realizada en la casa, el aprendiz recurre al Internet para hacerla a través de un traductor en línea. Esto manifestaron los estudiantes al respecto:

Carlos: “Hacíamos traducciones...en internet las hacía yo... las hacía en castellano y en inglés, en castellano para traducir al inglés”

Tom: “Colocamos este...oraciones...de pasar este...de español a inglés un texto de la orientación sexual”

Emma: “Hacíamos traducciones...ejercicios...traducciones del presente simple, del pasado continuo...”

Bajo el método gramática traducción, los estudiantes realizan traducciones de la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa, se les enseña las reglas gramaticales de forma deductiva (Larsen – Freeman, 2000). En cuanto a la selección del tema para traducir, en ocasiones los docentes utilizan el tema del proyecto de aprendizaje elegido para ese lapso académico, por ejemplo, al que hizo referencia el estudiante Tom que tenía que ver con la salud sexual y reproductiva. Otras veces, se les indica a los estudiantes que traduzcan canciones, entre otros.

Diálogo

En las clases de inglés se utilizaron diálogos con el propósito de ejercitar la pronunciación. De lo manifestado por los estudiantes, el contenido de los diálogos versa sobre temas muy básicos para cuarto año, tales como: saludos, presentaciones, solicitar ayuda, entre otros.

Mary: “Hacíamos oraciones y los diálogos...más que todo era eso que nos daban”

Carlos: “Nos enseñaron a escribir con diálogos, traducciones...eso...diálogos saludándose referente a nosotros... por lo menos, cómo presentarse uno cuando llega a clase, cómo saludar al compañero y eso...”

Dany: “Los diálogos eran sobre hola... ¿cómo estás? ¿Cómo te llamas? ¿Necesitas ayuda?”

Tom: “Este...diálogos...directamente de persona a persona, presentaciones, verbos modales, los buenos días...eh...hacer presentaciones de un amigo”

Emma: “Realizábamos diálogos de presentaciones, de pasado continuo y saludos”

Los diálogos los realizan desde una perspectiva repetidora y no productora, es decir, para practicar la pronunciación de los sonidos del inglés y de las estructuras estudiadas, mas no para comunicarse. Es una concepción de diálogo alejada de lo que Freire (1970) propuso, en la cual dialogar implicaba reflexionar sobre la realidad del educando, sobre los temas que le eran sensibles, era necesario “hablar de las ideas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos... es una forma no solo de probarlas sino de parirlas nuevamente” (Freire, 1999, p.50).

En el discurso de los estudiantes se evidenció que en las clases de inglés no se sigue el enfoque procesual de la escritura, a través del cual se espera que el aprendiz desarrolle sus habilidades siguiendo una serie de pasos recursivos como: la planificación, la textualización y la revisión. Tampoco se evidencia el desarrollo de la escritura desde una visión freireana, en la cual “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos por 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” (Freire, 2008, p.11). En resumen, en las clases de inglés que se imparten a los estudiantes entrevistados, cursantes de cuarto año de educación media general en el Municipio Pampán, se realizan actividades en las cuales la escritura es un mecanismo para practicar las estructuras gramaticales explicadas con el fin de verificar su comprensión y aplicación en ejercicios similares.

Dificultades enfrentadas al momento de escribir en inglés

Durante las entrevistas, los estudiantes revelaron dificultades de orden afectivo y cognitivo al momento de escribir. Al respecto, reportaron lo siguiente:

Luisa: “...A veces me pongo un poco nerviosa”

Mary: “...Al momento de escribir me da nervios, muchos nervios...”

Carlos: “Si iba a pasar al pizarrón me daba pena, y entonces no hacía nada. A la hora de los exámenes nunca hago nada, porque nunca entiendo”

Tom: “Este...se me olvida una letra, o a veces no estudio y se olvidan algunas partes de la oración en el examen”

Emma: “...Me cuestan las conjugaciones”

De las afirmaciones anteriores se deja en evidencia un componente afectivo que tiene que ver con el nerviosismo, la pena, la vergüenza, lo cual pudiera limitar el aprendizaje del idioma inglés. La ansiedad que genera el hecho de responder a una serie de preguntas o identificar aspectos gramaticales en un idioma extranjero, cuando en ocasiones esas clasificaciones gramaticales son desconocidas incluso en la lengua materna, pudiera generar bloqueo en el estudiante y como resultado no realizar la actividad. Estos elementos afectivos que emergieron constituyen temas para ser abordados por futuras investigaciones en el área de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

Conclusiones

Los datos recabados a través del cuestionario revelaron que en las clases de inglés en cuarto año no se desarrolla la escritura desde un enfoque procesual. El proceso de escritura no se sigue cabalmente ya que no todos los docentes orientan ni los estudiantes realizan todas las etapas del proceso (planificación, textualización y revisión).

Los docentes deberían ofrecer posibilidades para que los educandos elijan un tema de su interés para escribir sobre él, elaborar un esquema preliminar sobre las ideas a desarrollar, contar con un ejemplo sobre el género discursivo y la estructura del texto, construir un ejemplo del texto con el docente y buscar información para ampliar las ideas sobre el tema objeto de la redacción.

La mayoría de los estudiantes coincidió en que escriben oraciones y resuelven ejercicios de completación y traducción. En consecuencia, se puede afirmar que los docentes privilegian el método tradicional gramática traducción en la enseñanza de idiomas, considerando la gramática más importante que la habilidad de comunicarse en inglés.

Las clases de inglés se orientaron hacia la escritura de oraciones, y traducciones del castellano al inglés y viceversa. De este modo, los estudiantes realmente no escriben textos, no redactan sus ideas. No se incorpora lo social en las tareas escritas en inglés, ya que no se parte de palabras vinculadas con lo cotidiano y lo local, contradiciendo el método de alfabetización de Freire (1970, 1977).

La mayoría de los estudiantes refirió que realiza actividades como responder preguntas, traducir textos del castellano al inglés y redactar oraciones en inglés. Sin embargo, es de hacer notar que éstas son actividades que no favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias para componer un texto escrito. Se puede concluir que las estrategias de escritura que realizan los estudiantes en clase de inglés para aprender a escribir son inadecuadas si se pretende lograr el desarrollo de habilidades escriturales.

Pocos estudiantes manifestaron que utilizan estrategias que involucren una redacción que requiera seguir las fases del proceso de escritura, puesto que la mayoría indicó que elaboran oraciones y/o traducen oraciones del castellano al inglés. En consecuencia, la mayoría de los estudiantes no desarrolla habilidades escriturales desde una perspectiva freireana, ya que no escriben partiendo de sus vivencias e inquietudes, sino que lo hacen en función de una práctica gramatical.

Los estudiantes realizan actividades tales como: buscar palabras en el diccionario, realizar ejercicios de completación; traducir oraciones, identificar vocabulario significativo

mediante la traducción, lo cual no implica, necesariamente, redactar un texto o elaborar una composición escrita. Por el contrario, todo parece orientado a la escritura de oraciones en inglés, traduciendo del castellano. De este modo, los estudiantes realmente no escriben textos, no redactan sus ideas.

El aprendizaje de la escritura del inglés se reduce a escribir oraciones fuera del contexto de vida del estudiante, ya que poco se considera su entorno, lo local y experiencial, que le permitiría descubrir el proceso histórico mediante el cual se desarrolla la conciencia humana sobre su ser y estar en el mundo donde vive para, luego, expresarlo por escrito, creando su propia historia y recreando su realidad a través de un código lingüístico nuevo, lo cual favorecería un aprendizaje significativo del idioma inglés.

Referencias bibliográficas:

- 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. [en línea]. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=Abdallah%2c+M.+2014.+Teaching+and+learning+English+functional+writing%3a+Investigating+Egyptian+EFL+student+&ft=on&id=ED546470> [consulta 10/11/2023]
- Beke, R. (2015). *Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela*. Comisión de estudios de postgrado de la Universidad Central de Venezuela y Consulado Británico. Caracas-Venezuela.
- Castillo Sivira, José Alejandro. 2009. *La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana*. EDUCERE, 13(46), 583 – 593.

- Chacín, Julia. y Pinto, Mauro. 2006. *Problemática de la lectura y la escritura. La enseñanza del francés en el NURR*. Agora, 9(17), 45 – 83.
- Chacón, Thania. 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.
- Cumming, A. y So, S. (1996). *Tutoring second language text revision: Does the approach to instruction or the language of communication make a difference?* Journal of Second Language Writing, 5(3), 197-226.
- Elbow, P. (1994). *Landmark essays on voice and writing*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Ferris, D. (2003). *Exploring the dynamics of second language writing*. NY: Cambridge University Press.
- Flower, L. y Hayes, R. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. New York: Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. 20ª edición. Traducción de Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Heilker, P. y Vandenberg, P. (1996). *Keywords in composition studies*. Portsmouth: Boynton / Cook Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, second edition.
- Lindgren, Eva. y Sullivan, Kirk. 2003. *Stimulated recall as a trigger for increasing noticing and language awareness in the L2 writing classroom: A case study of two young female writers*. Language Awareness. 12(3), 172-186.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación. (1986). *Programa de estudio y manual del docente* (Tercera Etapa de Educación Básica). Caracas.
- Ministerio de Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas.
- Morales, Oscar. 2003. *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. EDUCERE, 6(20), 421 – 429.
- Mota, Carmen. 2006. *El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl / efl): una perspectiva histórica*. Acción Pedagógica, 15, 56 – 63.
- Pappagallo, Anna Mariella. 2007. *La internet en un curso de inglés instrumental como estrategia para aumentar los beneficios en la educación universitaria*. Laurus, 13(24), 259 – 289.
- Plata, José Miguel. 2002. *El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana*. Entre Lenguas, 7(2), 105 – 117.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. USA: Prentice Hall Regent.
- Richards, J. y T. Rodgers. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos Díaz, A. M., Romero Díaz, C. H., Novikova, O. A., Zapata-Molina, C., y Castaño Giraldo, N. E. (2023). *Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como*

lengua extranjera. Trilogía Ciencia
Tecnología Sociedad.

- Rojas Soriano, R. (2009). *El proceso de la investigación científica*. 4ª edición. México: Trillas.
- Santos, T. (1992). *Ideology in composition: L1 and ESL*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Piados.
- Yagelski, R. (1994) *Who's afraid of subjectivity? The composing process and postmodernism or a student of Donald Murray enters the age of postmodernism*. Portsmouth, NH: Heinemann.