



UNIVERSIDAD DE MATANZAS

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

MSc. Eunises Cabezas Santana

Matanzas, 2016



**UNIVERSIDAD DE MATANZAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

**Autora:** MSc. Eunises Cabezas Santana

**Tutores:** Dr.C. Alberto Zayas Tamayo  
Dr.C. Lucía Puñales Ávila

Matanzas, 2016



"... la dote suprema en el arte de escribir, es la de ajustar la forma al pensamiento."

José Martí

## **Agradecimientos**

- A mis padres por ayudarme siempre con su incondicional apoyo en los momentos difíciles.
- A mi hija, por el solo hecho de existir.
- A mi adorable esposo por su apoyo, constancia e inspiración.
- A mi tutores Dr.C. Alberto Zayas Tamayo y la Dr. C. Lucía Puñales Ávila por su dedicación, recomendaciones y constancia en la elaboración de esta tesis.
- A todo el claustro de Doctores de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas.
- A Las Dr.C. María del Carmen Batista González y Martha Neufville Morris por sus recomendaciones y reflexiones en el perfeccionamiento de la tesis.
- A todos mis compañeros de trabajo en especial del departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas quienes fueron partícipes en la elaboración de esta tesis.
- A los estudiantes de tercer año de los diferentes cursos escolares de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Pedagógicas.
- A los compañeros del grupo de doctorantes por su apoyo e inspiración.

**A TODOS, MUCHAS GRACIAS.**

## SÍNTESIS

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, se imparte a través de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa; la que permite la interrelación de los contenidos de esta disciplina con la formación y desarrollo de habilidades lingüísticas en idioma inglés. Esta investigación se contextualiza en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas y responde al problema científico ¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas? La dialéctica materialista como método general de la investigación sustentó la selección y aplicación de los métodos de la investigación educativa. La sistematización teórica permitió la fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como variable principal la que se asume como proceso, a partir de la implementación de los subprocesos que la componen. Se propone una estrategia didáctica para contribuir a la solución de las dificultades detectadas. La validez científica de este resultado se constató mediante su aplicación en la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas.

## ÍNDICE

CONTENIDO	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO 1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS</b>	12
1.1 La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la formación de profesores de inglés en Cuba	12
1.2 Enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés: el enfoque de proceso	22
1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la Práctica integral de la lengua inglesa	33
<b>CAPÍTULO 2 DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS</b>	44
2.1 Dimensiones e indicadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés	45
2.2 Caracterización del estado actual de la variable	50
<b>CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN</b>	72
3.1 Fundamentación de la estrategia didáctica	72
3.2 Valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta.	94
Conclusiones	119
Recomendaciones	120
Bibliografía	
Anexos	

## 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.

La formación de profesionales de la educación en lenguas extranjeras está signada por la importancia social del idioma, y considera como una de sus prioridades contar con una carrera pedagógica para este fin, a partir de la necesidad de que los estudiantes y profesionales de diferentes niveles de enseñanza se comuniquen en inglés.

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.

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) 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, p.2). 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: 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 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. 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 como 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 extradocentes 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: pre-escritura, 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

---

\* Todas las palabras con \* son definidas en las notas y definiciones importantes después de la bibliografía según el orden en que aparecen.

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 2012-2015, 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.

Al considerar lo anterior se reveló el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas?

Se reconoció como **objeto de investigación** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras y como **campo de acción** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

Se planteó como **objetivo** de esta investigación elaborar una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

La búsqueda de respuesta al problema científico, condujo a plantear las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras?

2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas?

3. ¿Cuáles deben ser los componentes de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas?

4. ¿Qué resultados se obtienen de la aplicación de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas?

Con la intención de dar cumplimiento al objetivo propuesto, dar solución al problema científico y orientar el proceso investigativo, se derivan las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.

2. Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

3. Fundamentación, estructuración e instrumentación de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

4. Constatación de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de PILI V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

En el desarrollo de esta investigación la **población** quedó integrada, para el pilotaje comprobatorio, por 10 estudiantes de tercer año y dos profesores de PILI, y por los 130 estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas

pertenecientes a los cursos enmarcados en el período 2012-2015, y dos profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas que imparten las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI.

La **muestra** la integraron 72 estudiantes, los que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio al azar\*, y dos profesores, lo que constituyó el 56% y 100% de la población, respectivamente. En la investigación el criterio de selección de la muestra responde a la posibilidad de que todos los estudiantes que forman parte de la población integren la muestra; así como la presencia de subpoblaciones en el período 2012-2015.

La **dialéctica materialista** como metodología general del conocimiento científico constituyó la base principal de la investigación y permitió la aplicación de un sistema de métodos investigativos de los niveles teórico y empírico, para revelar con carácter integrador, objetividad y científicidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. En el **nivel teórico** se aplicaron los siguientes métodos:

- El **histórico-lógico**, que permitió el análisis y determinación de los antecedentes y las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la formación inicial\* de profesionales de la educación en lenguas extranjeras en Cuba. La aplicación de este método permitió realizar una periodización a través de los planes de estudio A, B, C y D en la formación de profesores de lenguas extranjeras en Cuba.
- El **analítico-sintético**, se aplicó con el objetivo de considerar los elementos esenciales en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa y a los fundamentos de la construcción de textos escritos en inglés.

- El **inductivo–deductivo** permitió estudiar las posiciones de los autores referidas al objeto de estudio, establecer las relaciones e interrelaciones entre ellas, asumir los propios puntos de vista, arribar a generalizaciones teóricas parciales y finales e interpretar los datos empíricos obtenidos.

- La **modelación** se aplicó con el objetivo de conformar el ideal teórico del objeto de investigación y permitió además representar la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y las regularidades necesarias para su aplicación.

En el **nivel empírico** la **revisión de documentos** desempeñó un papel importante en la exploración y análisis de los documentos normativos (modelo del profesional de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, programa de la disciplina y las asignaturas PILI V y VI), que sirvieron de soporte legal para la caracterización del estado actual del objeto de investigación.

- La **encuesta a los profesores** tuvo como objetivo conocer los criterios acerca del estado actual de los estudiantes en el aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

- La **observación a clases** fue aplicada para constatar en las clases de PILI el tratamiento a la construcción de textos escritos y a los subprocesos que en ellas transcurren.

- La **encuesta a los estudiantes** permitió determinar el conocimiento de los estudiantes sobre el empleo de los subprocesos para el proceso de construcción de textos escritos en inglés, así como sus criterios acerca de la implementación de las actividades del material complementario.

- La **prueba pedagógica** tuvo como objetivo determinar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y los resultados de la puesta en práctica de la estrategia didáctica. Se emplearon técnicas de diagnóstico grupal e individual en diferentes momentos del proceso investigativo.

- El **estudio de caso** fue aplicado para constatar en la práctica las evidencias de la factibilidad de la estrategia didáctica diseñada, así como de su aplicación para el tratamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes.

El análisis porcentual del **método estadístico** posibilitó el estudio de los datos registrados durante el proceso de la investigación, así como la comparación entre los resultados como apoyo al análisis cuantitativo realizado.

Se emplearon las **técnicas de investigación**: diario del estudio de caso y la escala valorativa y los instrumentos: guía de observación a clases, guía de encuesta y registro de experiencias\*. Se implementaron además las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales de recolección de datos como la media aritmética, la mediana, la ponderación y la escala de Sampier para el cálculo de los valores más significativos que permitan establecer regularidades expresadas de forma numérica, de manera que pudieran realizarse representaciones gráficas, escalas y tablas e interpretar y valorar cuantitativa y cualitativamente las magnitudes del fenómeno investigado.

Esta investigación **contribuye a la teoría** en tanto enriquece la teoría de la didáctica, particularmente la Didáctica de la Lengua Inglesa en la formación de profesores de esa lengua, al brindar una fundamentación teórica y didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, sustentada desde lo cognitivo-instrumental y lo volitivo-motivacional, en la Práctica integral de la lengua inglesa.

La **significación práctica** se expresa en las acciones transformadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa para lo cual se ofrece una estrategia didáctica aplicable en la clases de PILI para elevar los resultados de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la

Universidad de Matanzas, así como un material complementario que se propone y sus respectivas orientaciones.

La **novedad científica** de la investigación radica en que se articulan en la estrategia didáctica, los componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje con los subprocesos de la construcción de textos escritos, contextualizada a tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, teniendo en cuenta las dimensiones cognitiva-instrumental y volitivo-motivacional.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo 1 se aborda los fundamentos teóricos que sustentan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la formación inicial del profesional de la educación en lenguas extranjeras (inglés). En el capítulo 2 se concreta el estudio diagnóstico del estado actual de la variable: proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la muestra seleccionada, mientras que el capítulo 3 está dirigido a la fundamentación teórica y estructuración de la estrategia didáctica. Además, se precisan en este capítulo los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica. En la tesis se plantean las conclusiones y recomendaciones a las que se arriba en la investigación; la bibliografía consultada; por último, un bloque de anexos que pueden ayudar a una mejor comprensión del texto.



**CAPÍTULO 1** El proceso de enseñanza-aprendizaje  
de la construcción de textos escritos en inglés en la  
disciplina Práctica integral de la lengua inglesa de  
la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas  
Extranjeras

---

## **CAPÍTULO 1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS EN LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS**

En este capítulo se abordan los fundamentos teóricos en que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase de Práctica integral de la lengua inglesa en la formación de profesionales de la educación en lenguas extranjeras.

### **1.1 La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la formación de profesores de inglés en Cuba**

En el presente epígrafe se analiza la concepción dialéctica en las diferentes variantes utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la formación de profesores de lenguas extranjeras (inglés) en Cuba. En este estudio se analizaron diferentes definiciones sobre **proceso de enseñanza-aprendizaje** que existen en la literatura científica, y que llevaron a la autora a asumir la definición de proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación emitida por Delci Calzado Lahera, que la define como:

“la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante en formación, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial y de cuya solución depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación, autodeterminación en el modo de actuación profesional pedagógica

desde el dominio de contenidos científicos y técnicos lo cual debe contribuir a su transformación en profesionales de la educación comprometidos en su propio desarrollo y el de los demás seres humanos". (Calzado Lahera, 2004, p.16)".

Se asume este concepto para los fines que desarrolla esta investigación porque aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción amplia de la formación del profesional de la educación, respetando las condiciones socioeconómicas y políticas que tienen lugar en toda la sociedad y su relación con la educación y reconoce el papel auto-transformador y su estimulación al desarrollo de la personalidad de los demás seres humanos; aspecto fundamental comprendido en el modelo del profesional de los egresados de las carreras pedagógicas.

Atendiendo a ello, el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en la formación del profesional de la educación es: atender la función que realiza el lenguaje en el momento del habla para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa, escribir sobre temas a los cuales tenga alcance cognoscitivo, ya sea por su trabajo independiente o como resultado de la discusión y análisis de la información obtenida y presentada por sus compañeros, analizar los contenidos de la construcción de textos escritos atendiendo a los componentes pragmático, lingüístico, textual, formal y extenso correspondientes al sistema y estructura de la lengua, e implementar e integrar los subprocesos de la construcción de textos escritos en la resolución de problemas y tareas de comunicación.

Este propósito no siempre fue la aspiración a lograr en la formación de profesores de inglés, por tal motivo se considera pertinente estudiar el devenir histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los diferentes planes de estudio. En este estudio se analiza la concepción dialéctico-materialista de la formación de profesores de lenguas extranjeras (inglés) en Cuba teniendo en cuenta diferentes variantes curriculares.

La formación de profesores de inglés en Cuba ha transitado por diversas variantes curriculares. Las mismas se concretaron en cursos desarrollados por centros de enseñanza media. Se destaca además como variante formativa la creación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", en el año 1972. Por otro lado, existieron también centros de nivel superior para la formación de profesores de inglés, como el otrora Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello Vidaurreta" y sus homólogos en diferentes partes del país.

Para llevar a cabo el análisis histórico-lógico se tomaron como criterios las posibilidades curriculares que ofrecían los planes de estudio para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se valoró, igualmente, el procedimiento didáctico al sistema de habilidades y de conocimientos a partir de su sistematicidad y las estrategias empleadas para este fin, además del tratamiento al resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se parte de que en el año 1977, en los otrora Institutos Superiores Pedagógicos se inició la carrera Licenciatura en Educación. Se puso en práctica el Plan de Estudios A para las distintas especialidades que alcanzó un mayor nivel de sistematización en la formación de los profesionales de la educación que en las anteriores variantes formativas.

Es precisamente por ese nivel de sistematización que se toma el Plan de Estudios A como inicio para determinar las características que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en el tercer año de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras y como fecha límite para este análisis se precisa la variante curricular implementada con el plan de estudio D, actualmente vigente, aunque en el curso escolar 2016-2017 se inició un nuevo plan de estudios denominado E, el cual no es objeto de estudio en esta investigación.

El análisis se realizó mediante una guía (Anexo 1), y se analizaron los trabajos de Legrá Álvarez (2012), Zayas Tamayo (2010), Mijares Núñez (2008), Font Milián (2006), Pulido Díaz (2005), Pérez Sarduy (2004), Medina Betancourt (2004), Enríquez O´Farril (2003), Olivé Iglesias (2000), Forteza Fernández (2000), Díaz

Santos (2000), Acosta Padrón (1991), Corona Camaraza (1988). En este estudio se evidenció que desde el punto de vista curricular han existido asignaturas que abordaron el tema objeto de estudio desde una perspectiva lingüística y comunicativa; tal es el caso de la Práctica integral del español y de la lengua inglesa en los diferentes años y cursos escolares, esto se concreta desde el Plan de Estudios A hasta el D. Además, se pudo determinar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés ha sido abordado desde diferentes perspectivas por las disciplinas particulares de la especialidad. Las que más sistemáticamente la han tratado son las siguientes:

- La disciplina Práctica integral de la lengua inglesa ha estado en función del desarrollo de la competencia comunicativa en todos los planes de estudio.
- En los planes de estudio A, B, y C la disciplina Lengua inglesa contemporánea (que en el plan de estudio D se llama Estudios lingüísticos del inglés), ha tenido como esencia los análisis teóricos del sistema lingüístico del inglés. Las asignaturas Estudios lingüísticos del inglés II, III y VI han llevado a cabo la comparación tipológica del inglés y el español.
- La disciplina Didáctica de las lenguas extranjeras, Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los planes de estudio A, B y C abordó un tema dedicado a la enseñanza de la construcción de textos escritos.

En este estudio se pudo apreciar que en el Plan de estudio A, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés fue abordado desde su carácter instrumental como resultado del estudio independiente o de la comprensión lectura, en correspondencia con el sistema de habilidades y de conocimientos que se debía desarrollar a través de la disciplina Práctica integral de la inglesa.

A la construcción de textos escritos en inglés se le dio tratamiento de manera incidental basado en el diagnóstico de los profesores de PILI. No existían diseños didáctico-metodológicos que proyectaran el trabajo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y le dieran solución

directa al resultado del diagnóstico. No se sugirieron recomendaciones o estrategias dirigidas a orientar a los docentes acerca de cómo y qué implementar para el tratamiento a la construcción de textos escritos en inglés como proceso.

En resumen, la PILI se impartió con una base metodológica estructuralista que centró su atención en el conocimiento estructural de la lengua y no fueron tenidas en cuenta las necesidades de comunicación del estudiante. La bibliografía para la Práctica integral de la lengua inglesa estaba dirigida al trabajo con los libros de PILI del uno al cuatro y el libro *English Composition* (composición en inglés). Aunque el libro de PILI IV tenía diseñado un tratamiento a la construcción de textos escritos en inglés desde la utilización de este último texto que trabajaba muy bien el proceso desde el *outline* (esquema), pasando por los tipos de párrafos y la composición, no consideraba qué pasos o procedimientos se debían seguir para implementar la construcción de textos escritos en inglés como proceso.

En el curso 1982-1983 se introdujo el Plan de Estudios B, con una extensión de cinco años que benefició el estudio de las lenguas extranjeras por el aumento de horas dedicadas a la PILI. Es durante la implementación de este plan de estudios que se introduce en Cuba el enfoque comunicativo, y su método de enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, que revolucionó el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los otrora Institutos Superiores Pedagógicos.

En los programas se declaró su coexistencia con el método práctico consciente\*, que se venía implementando desde el plan de estudio anterior y se conceptualizó como método práctico consciente con enfoque comunicativo mediante tareas. En este nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras persistía la primacía del lenguaje oral en lo que la teoría de los actos del habla desempeñó un papel importante.

La teoría de los **actos del habla** desarrollada por Austin J. L. (1962) y Searle J. (1969), define el acto del habla como la acción de emitir un mensaje en algún contexto, con una determinada intención o finalidad

comunicativa. Este concepto pone de relieve la dimensión social de la actividad comunicativa. Al respecto, se considera que los aportes de estos socio-lingüistas destacaron el valor de la lengua como “fenómeno social, como medio de comunicación e interacción entre miembros de una comunidad.” (Cerezal Sierra., s/a p.2). Aunque esta teoría está más asociada a la enunciación oral que a la producción escrita, resulta de valor teórico para esta investigación porque en la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito como proceso en la clase de PILI, se analiza el mensaje resultante del proceso como medio de comunicación, y la intención o finalidad comunicativa de este mensaje, teniendo en cuenta el contexto en el que se realiza.

Estas contribuciones en el área de la lingüística impulsaron la aparición del enfoque comunicativo en el diseño curricular y la metodología de lenguas extranjeras. Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en el enfoque comunicativo Richards, J. C., propone los siguientes principios: “convertir a la comunicación real en el foco de atención del aprendizaje de lenguas. Facilitarles a los aprendices oportunidades para experimentar y usar lo que saben. Ser tolerantes ante los errores. Proveer oportunidades para desarrollar la corrección y la fluidez. Integrar las cuatro habilidades lingüísticas. Usar procedimientos inductivos en la enseñanza de la gramática.” (Richards, J. C., 2002, p. 13)

Lo anterior permite afirmar que el enfoque comunicativo significó el reconocimiento y aplicación consecuente de la naturaleza social del lenguaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los principios y las teorías lingüísticas que impulsaron su surgimiento y desarrollo son importantes referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos y han sido explicitados en otros trabajos científicos: Pérez Viñas (2001), Neufville Morris (2006).

Esta teoría de los actos del habla posee como teoría lingüística una particular relevancia para esta investigación, en tanto permite comprender la esencia comunicativa del enfoque comunicativo y de la teoría de la competencia comunicativa. Sobre esta idea, Enríquez O’Farril plantea que “el proceso de

interacción entre los individuos en la sociedad se realiza mediante los actos del habla, o sea, las acciones que se realizan en el proceso comunicativo con un propósito dado" (Enríquez O'Farril., 1997, p.5)

El carácter interactivo y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés ha sufrido un proceso evolutivo que va desde posiciones centradas en el individuo que aprende hasta el énfasis en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las teorías lingüísticas que le ofrecen fundamento son: la de la competencia comunicativa, la de los actos del habla, y del contexto. Por su papel rector en la comunicación, el **contexto** "forma parte del contenido de la clase de inglés como lengua extranjera y se expresa en el uso de expresiones (*utterances*) al considerarse no tan solo el contexto lingüístico, sino además el sociocultural". (Mijares Núñez, 2008, p.25) Ello trae consigo que en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos el contexto constituye el medio para la transmisión de conocimientos, expresiones y experiencias.

El carácter interactivo y reflexivo ha sido aplicado a dos tipos de teorías, la interactiva de orientación cognitiva y la interactiva de orientación social. Ambas teorías encontraron inicialmente su expresión en la metodología para las clases de PILI que se implementaron en el Plan de Estudios B. Ambos tipos de interacción constituyen pilares para la elaboración de un texto escrito, ya que el proceso de construcción de textos escritos en inglés se basa, en primer lugar, en el conocimiento del lenguaje, tanto de la forma como del contenido, el que se complementa con la ejecución de los subprocesos para dicho proceso; y la orientación social se basa en la interacción verbal a partir de la herencia socio-cultural acumulada.

El énfasis dado a la interacción y los procedimientos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras contribuyó al surgimiento del **enfoque basado en tareas**, como evolución del enfoque comunicativo. La tarea ocupa una posición central en este enfoque, al ser entendida como "( . . . ) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua



a aprender, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1991, pp. 83)

La concepción centralizadora de la tarea comunicativa constituye un elemento relevante en la didáctica de lenguas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, en tanto el estudiante se implica en su realización, propone vías para su solución y ensaya las que considera más efectivas, afianzando sus conocimientos lingüísticos, comunicativos y estratégicos. La concepción de **competencia comunicativa** y los componentes o subcompetencias que la integran sociolingüística, lingüística, discursiva, estratégica, y sociocultural, se manifiestan de forma explícita en la definición que hace de este término Zimniaya, I. A, 1989 y que la autora asume,

(...) competencia comunicativa es el conjunto de reglas sociales, de la cultura nacional, de las valoraciones y los valores que determinan tanto la forma como el contenido admisible en el habla de la lengua que se estudia. Constituye la capacidad real individual de organizar la actividad verbal de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación (según los objetivos, las relaciones de roles, el contenido) en sus actividades receptivas y productivas en correspondencia con cada situación concreta." (Zimniaya, I. A, 1989, p. 28)

En la definición asumida de competencia comunicativa, la subcompetencia sociolingüística constituye el conocimiento del contexto social en el que la comunicación se establece, que incluye el papel de las relaciones interpersonales, la información que comparten los participantes en el acto comunicativo, y el propósito de la interacción entre ellos. La subcompetencia discursiva se revela en la consideración de los elementos de interacción del mensaje y de la forma de presentar el discurso. La subcompetencia estratégica está dada, durante el desarrollo de la preescritura como primer subproceso de la construcción de textos escritos, por los diferentes medios de que se vale el estudiante para iniciar, mantener, terminar, reiniciar y cambiar la dirección de la comunicación escrita, la subcompetencia lingüística se manifiesta en

el nivel de dominio de los elementos morfosintácticos de la lengua que propician una adecuada construcción de textos escritos y la subcompetencia sociocultural se revela en la habilidad que desarrolla el estudiante para usar determinadas expresiones propias del contexto sociocultural de la lengua anglófono que estudian.

Es importante mencionar que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos se realiza de forma escolarizada y tiene el fin de la preparación del estudiante en un proceso que lo orienta para los cambios que requiere la sociedad. Por tanto, la relación que se produce en la socialización del estudiante entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y el contexto en el que se produce, establece una interrelación sociedad-educación a partir de la concepción dialéctico-materialista del lenguaje como capacidad humana de comunicación. Atendiendo a ello se considera que el carácter pedagógico de la clase de lengua extranjera en el proceso de formación del profesional de la educación (inglés) se pone de manifiesto, en las relaciones de colaboración colectiva que se fomentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los distintos elementos que intervienen en el mismo a fin de lograr el acto comunicativo.

Como otra variante de formación del profesional de la educación (inglés), se implementó desde el curso escolar 1990-1991 el Plan de Estudios C, que inmediatamente comenzó a sufrir modificaciones en su componente académico para favorecer el componente laboral. La mayor transformación al Plan de Estudios C fue a partir del curso 2002-2003 con el proceso de universalización de la enseñanza superior que maximiza el desarrollo del componente laboral. Ello trajo consigo importantes reducciones en las horas clase y en los contenidos de las asignaturas. Como consecuencia, la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en inglés se afectó, ya que se limitó el tratamiento a los subprocesos planificación y revisión, con lo cual adquirió relevancia la versión final del texto escrito, es decir, el producto final.

En esta concepción se asumió un primer año intensivo cuyo tiempo lectivo se dedicó a lo académico, en tanto a partir de segundo año se combinó lo académico y lo laboral, con prioridad en este último pues los estudiantes permanecían a tiempo completo en las microuiversidades, con la docencia universitaria limitada a 12 o 16 horas semanales, según el año académico. En estos centros convergieron las influencias formativas de su preparación académica, laboral e investigativa guiadas por un tutor de la especialidad.

A partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que se formaron con el plan de estudios C, en el curso 2010-2011 se introdujo el Plan de estudios D. Este plan tuvo como novedad la ampliación de la esfera de actuación del Licenciado en Educación en Lenguas Extranjeras a la enseñanza primaria. En este nuevo plan la preparación intensiva del estudiante se propone durante tres cursos en las universidades de ciencias pedagógicas, y está dirigida a resolver las dificultades señaladas al Plan de estudios C con respecto al desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que permitió contribuir a la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en las clases de PILI.

Así mismo se introduce para el primer año el libro de Práctica Integral de la lengua inglesa I. (Enriquez O'Farril y otros, 2010). Este aborda el componente escrito desde aspectos teóricos fundamentales del proceso de construcción de textos escritos en inglés donde se presentan los subprocesos o etapas de este, hasta llegar a la construcción de párrafos, cartas y textos de diferentes clasificaciones. Aunque este libro ofrece contenidos y actividades que favorecen la construcción de textos escritos, se considera que aún se necesita precisar qué debe hacer el estudiante en cada subproceso, qué actividades se pueden realizar que permitan la interrelación de dichos subprocesos y qué orientaciones propician este tránsito e interrelación.

En el curso escolar 2016-2017 se inicia el plan de estudios E con una propuesta de cuatro años para la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. En este nuevo plan el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés propone al igual que en el plan de estudios D que los estudiantes se comuniquen por escrito a un nivel *B2\** (intermedio ) que les permita la redacción de diferentes tipos de textos sobre temas diversos acerca de la actividad cotidiana, académica, laboral, investigativa, sociopolítica y cultural; la realización de descripciones de diversos tipos, narraciones, comparaciones, definiciones, explicaciones y la defensa argumentada de sus puntos de vista.

El estudio a las diferentes variantes de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba permitió precisar la concepción dialéctica de la misma; al considerar que en el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras el lenguaje escrito contribuye a una construcción y a una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el que juega un papel importante el lenguaje escrito como un extraordinario acto verbal del pensamiento.

## **1.2 Enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés: el enfoque de proceso**

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, p. 21) 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, p.23)

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, p. 98) 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<sup>1</sup>; sin embargo, la

---

<sup>1</sup> OTROS AUTORES CONSULTADOS: Parra Marina, 2000, p. 25; Lewandoski Theodor, 1992, p. 38.

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, p. 21) 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<sup>2</sup>, 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, p. 82) 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, p. 24)

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, p. 108). Este autor

---

<sup>2</sup> La autora se refiere a Van Dijk (2007) y Roméu, A. (2003).

propone 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 escoga 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 debn 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, p.7).

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, George, (1991, p. 117) 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, p. 125). 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, p. 5) 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 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, p. 14) y 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, p.13). 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, p. 24).

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, contruidos 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<sup>3</sup>, 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

---

<sup>3</sup> Otros autores consultados: Casanay (Consultado en página Web: [daniel.cassany@upf.edu](mailto: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).

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.**

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 le 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.

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.

### **1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la Práctica integral de la lengua inglesa**

A continuación se exponen algunas ideas para explicitar y comprender el papel que desempeña el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la disciplina PILI y las asignaturas que la componen PILI V y VI. Esta disciplina establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés debe contribuir a la eficiencia lingüística funcional, y a la habilidad de

construir y reconstruir nuevos conocimientos, lo que significa desarrollar en los estudiantes los conocimientos, hábitos y habilidades para comprender y construir textos orales y escritos sobre diversos temas.

La disciplina y las asignaturas PILI V y VI están basadas en el enfoque comunicativo, integrando los principios básicos del método práctico consciente para la sistematización y ejercitación de los contenidos lingüísticos. El objetivo principal de las asignaturas PILI V y VI es el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés, que implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito.

La disciplina Práctica integral de la lengua inglesa se impartirá con el objetivo de contribuir a la formación de profesores de lenguas extranjeras para diferentes subsistemas del sistema nacional de educación. Por tanto, es necesario desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes que les permitan utilizar la lengua en su actividad de estudio, en su desarrollo profesional y, fundamentalmente, para enseñar a las nuevas generaciones. La asignatura contribuye a la formación de una concepción científica del mundo en los estudiantes y está diseñada para consolidar la formación de estudiantes revolucionarios y responsables en un ambiente activo y de cooperación, donde los hábitos y las habilidades se formen gradualmente mediante un proceso que incluya no solo el estudio y la práctica, sino también la creatividad y la solución de problemas.

La disciplina PILI debe propiciar un aprendizaje activo, aunque todos los estudiantes no aprenden de la misma manera, no desarrollan sus destrezas de la misma forma, tienen diferentes formas de acceder al conocimiento, lo que implica un entrenamiento en la aplicación de estrategias para aprender a aprender la lengua extranjera. Entre las más importantes están las cognitivas, compensatorias, metacognitivas, socio afectivas y de apoyo al aprendizaje (Castellanos y otros s/a, Oxford 1990, Heffernan 1998). La reflexión y la autorreflexión de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje lo que les permite analizar sus



fortalezas y debilidades, orientarse en el proceso, planificarse y evaluarse, con lo que se propicia el aprendizaje autorregulado.

Las estrategias socioafectivas son aquellas que ayudan tanto a tener control sobre las emociones, las motivaciones, los sentimientos como las que favorecen la interacción comunicativa con otras personas. Las estrategias de apoyo al aprendizaje están constituidas por procedimientos auxiliares que favorecen el aprendizaje, como la planificación del tiempo, la organización del contenido a estudiar, la búsqueda de ayuda en otras personas (padres, amigos, compañeros, hablantes nativos) y/ o en recursos audiovisuales, la creación y estructuración de ambientes (espacios) propicios para estudiar y aprender la lengua extranjera de acuerdo a las condiciones con que se cuenta y las características individuales de las personas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos se apoya en las estrategias para aprender a aprender en tanto implementa la planificación del tiempo, la organización del contenido y la búsqueda de ayuda o información dentro de los subprocesos que la integran.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés facilita la profundización en los conocimientos acerca del significado de las palabras en el contexto escrito, de forma tal que propicie la comprensión de este significado durante la comunicación. En la clase de PILI este proceso responde a la teoría marxista-leninista para el análisis y comprensión de los problemas sociales, la que ubica al hombre como protagonista del desarrollo social y expone el papel que desempeña para la transformación de la sociedad a partir de condiciones histórico-concretas.

Atendiendo a ello, en los programas de las asignaturas que comprende la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa se sigue un enfoque integrador y se vinculan de forma sistémica todos los componentes de la actividad verbal. En esta vinculación se considera que la construcción de textos escritos en inglés comprende operaciones cognitivas asociadas a la búsqueda de información donde tiene lugar la comprensión de los problemas sociales y la herencia histórico-cultural acumulada, la planificación, la

textualización, la revisión y las suboperaciones generación y organización de ideas, y revisión, tanto en la planificación como en la textualización.

En la clase de PILI el carácter colectivo e individual se rige por el modo de actuación profesional pedagógica, ya que por su carácter comunicativo se establecen relaciones de carácter colectivo e individual. Atendiendo a ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas al unísono. Este proceso se caracteriza por ser diversificado y dinámico, en tanto las actividades que se desarrollen deben considerar las características particulares y las necesidades de comunicación de los estudiantes, al mismo tiempo que sean atractivas.

En la clase de PILI, el profesor influye directamente sobre la esfera motivacional-afectiva de la personalidad. La motivación para la actividad de escritura estimula la creatividad, el intercambio y la autorregulación. Asimismo lo hace en la esfera cognitivo-instrumental como guía y modelador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés. Es por ello que con los fines que se pretenden en la tesis el profesor de PILI funge como modelador del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando contribuye a la formación de profesionales de la educación en lenguas extranjeras según el modelo del profesional y el programa de la disciplina PILI; diagnostica las regularidades de los estudiantes para el aprendizaje de los contenidos esenciales de la construcción de textos escritos en inglés y prepara los sistemas de clase a partir de las concepciones teóricas de la PILI. El profesor de PILI dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés cuando imparte las clases bajo la concepción diseñada, en aras de lograr una alta motivación. En la misma medida en que es el mediador del aprendizaje de los estudiantes.

En la clase de PILI V y VI juegan un papel importante además, las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, ya que posibilita integrar el contexto en que el estudiante se desarrolla y su interacción con el medio. Así mismo se

considera a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que Vigotsky define como “la distancia entre el nivel de desarrollo, (...), determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, (...), determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía y mediación de un adulto o en colaboración con otro estudiante más capaz”. (Vigotsky, L.S., 1988, p.58)

Esta categoría lleva a un entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que supone un cambio de actitud de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas, se pasa a la investigación y a la discusión compartida en un contexto pedagógico de recepción. La zona de desarrollo próximo en los estudiantes de tercer año durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés se potencia desde la determinación de estilos de aprendizaje\*, que permiten al profesor organizar el trabajo en parejas y en pequeños grupos, y en consecuencia posibilitar la ayuda de los estudiantes más avanzados a aquellos que presentan más dificultades.

Igualmente, por su carácter pedagógico e integrador la clase de PILI “se concibe como una de las vías para incidir en la formación y desarrollo hábitos y habilidades lingüísticas, (...), de manera que se conviertan en modos de actuación en cualquier contexto social en que los estudiantes se encuentren insertados.” (González Cancio, 2009, p.2). Al respecto E. I. Passov señala que “el potencial educativo de la clase se resume en el sistema de enseñanza, en este caso el sistema comunicativo de la lengua”. (Passov, E. I., 1989, p. 218-219) En este sistema comunicativo de la lengua “el dominio de las cuatro formas de la actividad verbal como medio de comunicación, es un proceso de carácter individual, que se lleva a cabo de forma colectiva”. (Antich de León, et-al, 1988, p. 3).

Por su carácter comunicativo el aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés debe desarrollarse en un proceso que propicie el intercambio, ya que los procesos de análisis, síntesis y ejecución de la información que se aprende son de carácter individual y la socialización y revisión de las

actividades en la clase se realizan de forma colectiva. Estas relaciones de colaboración que se fomentan en las clases de PILI V y VI entre los distintos componentes personales que intervienen en la misma, a fin de lograr el acto comunicativo.

Este acto comunicativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en tercer año se fortalece con la aplicación del plan de estudios D, el que se desarrolla desde concepciones teóricas y actividades explícitas que tributan a la teoría que desarrolla el libro de *Práctica Integral de la Lengua Inglesa II-- An intermediate course book for undergraduate English teacher education in Cuba*. (Camacho Delgado y otros, 2014).

Aunque en esta edición se ofrece información teórica suficiente y actividades sobre los diferentes tipos de composiciones, (contenido que se introduce en tercer año), prevalecen carencias de orden didáctico, en tanto aún es limitada la orientación sobre el proceder en cada uno de los subprocesos del proceso de la construcción de textos escritos, y no se explicita cómo aplicarlos. Desde el punto de vista psicológico, los aspectos previamente analizados implican una generalización que incluye un extraordinario acto verbal del pensamiento el cual refleja la realidad de modo enteramente distinto a como esta se refleja en las sensaciones y percepciones directas. Además, se considera la teoría de la actividad verbal, que se basa en la teoría de la actividad de Leontiev y que toma en consideración la situación social del desarrollo de los sujetos actuantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés según el enfoque histórico- cultural de Vigotsky, el enfoque comunicativo, además de los aspectos fundamentales que centran al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como principal variable de investigación.

Atendiendo a ello, en la clase de PILI V y VI las actividades de escritura se deben reorientar hacia la implementación de los subprocesos para el proceso de construcción de textos escritos, en la que se precise qué hacer en cada etapa y cómo implementar la teoría ofrecida en el libro de *Práctica integral de la*

lengua inglesa II en actividades que propicien el intercambio y la comunicación. Ello permite asumir la construcción de textos escritos en inglés como un proceso en el cual el estudiante sea partícipe activo del aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus necesidades, las diferencias individuales, el contexto de aprendizaje y se utilice la lengua para la solución de problemas; al tiempo que monitoree su desempeño comunicativo y evalúe su aprendizaje a partir de los logros que va alcanzando en el acto comunicativo.

Para lograr tal empeño en la clase de PILI se debe producir un proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés basado en la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo volitivo que responda a las exigencias sociales existentes en el contexto de aprendizaje que el estudiante se desarrolla. La organización interna en la clase de PILI responde a requisitos didácticos, “en la enseñanza de lenguas extranjeras la comunicabilidad, como su principio rector, interactúa con basamentos teóricos importantes de la didáctica y la pedagogía” (González Cancio, 2009, p.9-17), tales como: la unidad de la instrucción y la educación, la teoría del conocimiento, la unidad del pensamiento sensorial-lógico y las leyes de la psicología. Diferentes autores<sup>4</sup> consultados han planteado diversos sistemas de principios didácticos, muchos de los cuales son coincidentes. A partir del carácter comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, la autora de esta tesis asume los siguientes principios expuestos por González Cancio, (2009, p.4-6) que considera deben estar presentes en la clase de PILI:

**1- El principio del carácter comunicativo de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (comunicabilidad).** Este principio conocido por muchos profesores como el principio de la comunicabilidad, deviene principio rector en este contexto. La esencia de este principio lleva a concebir la organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos sobre una base situacional lo más cercano posible a las condiciones reales de comunicación. Así mismo, en la

---

<sup>4</sup> AUTORES CONSULTADOS: Labarrere, G., 1988:56; Klingberg, L., 1972:245; Danilov, M.A., 1989:145; Savin, N: V., 1976:78; Zilberstein, 1999:20; Silvestre, M., 1999:22; González Cancio, 2009:4-6

clase de PILI se establecen nexos de comunicación oral a través del intercambio que favorecen el aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso, además se propicia el espacio necesario para el trabajo con los subprocesos de este proceso.

**2- El principio de la consideración de la lengua materna.** Es necesario considerar la influencia que ejerce la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lengua materna puede ejercer una influencia positiva en el estudio de la lengua extranjera cuando los hábitos y habilidades lingüísticas adquiridos en la primera pueden ser transferidos a la segunda, y facilitar la comprensión y asimilación de los fenómenos a través de la comparación entre ambas lenguas. A este fenómeno se le llama transferencia.

**3- El principio del carácter rector de la ejercitación.** Referente a este principio, es importante plantear que la clase de PILI se caracteriza por tener una constante dirección práctica. En ella se debe lograr que se asimilen conocimientos acerca de la lengua a partir de su función práctica y no de su estructura, o sea, que la explicación de todo nuevo material lingüístico debe hacerse a partir de cómo este funcione en la realización del discurso, y de cómo se utilice en situaciones concretas de comunicación. La aplicación de este principio se cumplimenta en la permanente actividad práctica, la que posibilita la inserción de los implicados en situaciones comunicativas. En este sentido, en el proceso de construcción de textos escritos se debe ubicar una situación comunicativa que permita coleccionar ideas sobre el tema que se va a escribir. La variedad de tareas comunicativas dentro de la ejercitación constituyen un factor de constante motivación hacia el estudio de la lengua extranjera que se aprende.

**4- El principio de la consideración de los elementos linguopaisológicos.** Para el análisis de este principio se debe tener en cuenta que la lengua es un fenómeno de carácter social, ya que toda lengua constituye mucho más que un conjunto de signos y elementos a través de los que se pueden comunicar ideas con otras personas que dominen ese idioma. La lengua, como consecuencia del desarrollo social del

hombre, es además de un medio de comunicación, el reflejo de la cultura, del modo de vida, del pensamiento, de la acumulación de la herencia y de tradiciones histórico-sociales que se transmiten de una generación a otra a través de la palabra, de forma oral y escrita; el estudio de una lengua extranjera no puede llevarse a cabo de manera exitosa y verdaderamente comunicativa si se ignora el contenido histórico y sociocultural que lleva consigo. En esta dirección, la autora de esta tesis considera que la clase de PILI constituye el vehículo fundamental para la interrelación de los subprocesos de la construcción del texto escrito durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios que se proponen.

La sistematización de los referentes teóricos de la presente investigación ha permitido a la autora identificar las bases teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la clase PILI V y VI en la formación de profesores de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. Las bases teóricas están en: la **filosofía de la educación cubana** como la guía teórica necesaria para enseñar y aprender una lengua extranjera, con bases en el materialismo dialéctico e histórico y el humanismo martiano.

La **sociología de la educación cubana**, en tanto constituye la representación, en el ámbito social, de la filosofía de la educación y del método científico que se emplea en la investigación, expresados en las relaciones educación-sociedad, en sus caracteres individual y social, educación-cultura y cultura-lengua.

El **enfoque histórico-cultural** de L. S. Vigotsky y sus seguidores como teoría integradora que constituye una de las bases de la pedagogía cubana permite la transmisión de la herencia histórico-cultural y contribuye a la formación integral del estudiante, a partir de conceptos y leyes, tales como: la teoría de la actividad, la zona de desarrollo próximo, la autorregulación, la situación social del desarrollo y la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

Las concepciones **linguo-didácticas** sustentan los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en el que el estudiante se apropia de elementos culturales y

de la comunicación desde su implicación en el enfoque de tareas, en la realización de tareas de escritura y en el acto comunicativo.

Las teorías de la **competencia comunicativa**, del contexto, de los actos del habla y la lingüística del texto sustentan el enfoque comunicativo, y la enseñanza-aprendizaje basada en tareas.

### **Conclusiones parciales del capítulo 1**

El análisis histórico-lógico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a partir de las diferentes variantes para la formación de profesores de inglés ha progresado hacia el uso de métodos interactivos, con énfasis en el enfoque basado en tareas, como expresión evolutiva del enfoque comunicativo. La construcción de textos escritos en inglés ha evolucionado a partir de los diferentes enfoques para su enseñanza-aprendizaje. El enfoque de proceso presta 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. La clase de Práctica integral de la lengua inglesa y los principios para su realización constituyen el vehículo fundamental para la interrelación de los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las bases teóricas identificadas en esta investigación están en la filosofía y la sociología de la educación cubana; el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores; el enfoque comunicativo, la enseñanza-aprendizaje basada en tareas, sustentados en las teorías de la competencia comunicativa, del contexto, de los actos del habla y la lingüística del texto.



CAPÍTULO 2 DIAGNÓSTICO DEL ESTADO  
ACTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE  
LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN  
INGLÉS



## **CAPÍTULO 2 DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS**

El presente capítulo presenta el estudio diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, desde la clase de PILI V y VI, de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas extranjeras que forman parte de la muestra. El mismo incluye la operacionalización de la variable estudiada, la determinación de las dimensiones e indicadores y el análisis de los resultados de los métodos y técnicas empleadas en el diagnóstico inicial.

La investigación se sustentó en la dialéctica-materialista como metodología fundamental del conocimiento científico, que permitió el empleo de una diversidad de métodos para la sustentación del resultado científico que se propone en el capítulo tres. En el proceso investigativo se realizó un estudio exploratorio que posibilitó el control del proceso pedagógico comprendido en el período 2012-2015 en los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

En este proceso se incluyó la revisión de los siguientes documentos normativos: modelos del profesional de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras y el programa de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa y las asignaturas PILI V y VI que lo componen. Se aplicaron la encuesta al claustro que imparte la asignatura, la observación a clases la prueba pedagógica 1, encuesta a los estudiantes y se analizaron los resultados del desempeño de los estudiantes a través de la técnica de investigación diario de estudio de caso y el instrumento registro de experiencias.

Este estudio diagnóstico permitió realizar las valoraciones correspondientes y sustentar el problema científico. La búsqueda teórica permitió definir conceptualmente la variable fundamental y para evaluarla en la práctica pedagógica se hizo necesario operacionalizarla en dimensiones e indicadores para la sustentación del diagnóstico.

## **2.1 Dimensiones e indicadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés**

La variable investigada es proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés que se define conceptualmente según el contexto en que se desarrolla esta tesis y el criterio de la autora 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.**

Para la operacionalización de la variable se determinaron dos dimensiones: **cognitiva-instrumental y volitivo-motivacional**. La dimensión **cognitiva-instrumental** está estrechamente relacionada con el sistema y la estructura de la lengua que comprenden diferentes componentes importantes a evaluar: pragmático, lingüístico, textual, formal y extenso. Por otra parte, en la dimensión **volitivo-motivacional** se tuvo en cuenta el aspecto volitivo a partir de la implicación personal de los estudiantes y el estado motivacional de los mismos para la realización de la construcción de textos escritos.

En la dimensión **cognitivo-instrumental** se proponen los siguientes indicadores:

### **1- Nivel de conocimiento sobre el sistema de la lengua inglesa.**

Para el análisis del sistema de la lengua en el componente pragmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés se considera si el estudiante se ajusta al tema propuesto en la situación comunicativa, se adecua a la estructura del tipo de texto pedido, da seguimiento

del propósito o finalidad de la actividad de construcción de textos escritos, considera el contexto de la situación comunicativa y, si tiene en cuenta para quién va a escribir, la audiencia.

En el análisis del componente lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito se considera si el estudiante tiene errores de concordancia, unidad y claridad de las ideas, redacta coherentemente el texto, delimita correctamente las oraciones y párrafos y si utiliza de forma correcta y adecuada las categorías gramaticales. Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- Muy alto- El estudiante debe tener un dominio lingüístico avanzado tanto de la forma como del contenido, debe además, ser capaz de expresarse en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que consideró que son aspectos importantes y seleccionar el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos los textos escritos.
- Alto- Debe tener un dominio lingüístico intermedio, debe también ser capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Redactar informes y composiciones transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Escribir cartas que destaquen la importancia que le ofrecen determinados hechos y experiencias
- Medio- Debe tener un conocimiento intermedio, asimismo debe ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal. Escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
- Bajo- Debe tener un conocimiento elemental, debe igualmente ser capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

- Muy Bajo -. Debe tener un conocimiento inicial y ser capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Saber rellenar formularios con datos personales, por ejemplo nombre, nacionalidad y dirección.

## **2- Nivel de conocimiento sobre la estructura de la lengua inglesa.**

Para el estudio de la estructura de la lengua en el componente textual se analiza si el estudiante escribe el título que exprese globalmente el tema esencial, suficiencia en las ideas de acuerdo con la situación comunicativa, adecua la distribución de la información en el texto escrito según el *outline* (esquema). En el análisis del componente formal y extenso en la construcción del texto escrito se considera si el estudiante posee errores del léxico y ortográficos, la limpieza, el margen y la sangría.

Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- Muy Alto – Demuestra conocimiento avanzado de la estructura y las características del texto.
- Alto- Demuestra un conocimiento intermedio alto de la estructura y las características del texto.
- Medio- Posee un conocimiento intermedio de la estructura y las características del texto.
- Bajo- Posee un conocimiento elemental de la estructura y características del texto.
- Muy Bajo- Posee un conocimiento inicial de la estructura y características del texto.

## **3- Grado de desempeño ante las nuevas situaciones de comunicación.**

En este indicador se considera el grado de desempeño del estudiante ante el análisis, el estudio, la exploración, la comparación, y la investigación que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones comunicativas, que sirven de base para la realización de los subprocesos del proceso de construcción de textos escritos. Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- Muy Alto- Analiza, explora, compara, investiga y resume aspectos importantes sobre la nueva situación comunicativa.

- Alto- Analiza, explora, compara e investiga por sí solo sobre la nueva situación comunicativa, y resume aspectos importantes.
- Medio- Necesita ayuda para analizar, explorar, comparar e investigar sobre la nueva situación comunicativa, y resume aspectos importantes.
- Bajo- Necesita ayuda para analizar, explorar, comparar e investigar sobre la nueva situación comunicativa, y resume aspectos importantes con dificultades.
- Muy bajo- No logra realizar los procesos cognitivos de analizar, explorar, comparar e investigar por tanto, no resume aspectos importantes para la construcción de textos escritos.

En la dimensión **cognitivo-instrumental** se proponen los siguientes **indicadores para los profesores**:

**1- Diagnóstica el estado actual de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés.**

Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- A. Anticipa los problemas para la construcción del texto escrito en inglés de sus estudiantes.
- B. Explica a sus estudiantes porqué las dificultades detectadas en el diagnóstico pueden constituir problemas para la construcción del texto escrito en inglés.

**2- Conoce aspectos didáctico-metodológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés.**

Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- A. Aplica o emplea actividades basadas en una situación comunicativa.
- B. Ayuda a los estudiantes a comprender aspectos teóricos específicos de la construcción del texto escrito en inglés.

En la dimensión **volitivo-motivacional** se determinaron dos indicadores:

## **1-Nivel de compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.**

En este indicador se analizan los siguientes aspectos: la disposición para mejorar la calidad de la construcción de textos escritos en la práctica educativa y la motivación para la realización del acto escrito.

Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- Muy dispuesto. Se motiva mucho, por lo que muestra un alto grado de disposición en la realización de la actividad de construcción de textos escritos a partir de una nueva situación de comunicación.
- Dispuesto Se motiva, por lo que muestra disposición ante la realización de la actividad de construcción de textos escritos a partir de una nueva situación de comunicación.
- Poco dispuesto. Se motiva muy poco, por lo que realiza la actividad de construcción de textos escritos con poca disposición.
- No dispuesto. No se motiva, por lo que no realiza la actividad de construcción de textos escritos.

## **2- Grado de satisfacción con los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.**

En este indicador se analiza el grado de satisfacción que manifiestan los miembros de la muestra durante la aplicación y análisis de los resultados de las acciones de la estrategia didáctica; así como los logros y limitaciones que coexisten y necesitan de mayor atención. Para este indicador se proponen los siguientes descriptores de medida:

- Muy satisfecho- Declara un alto grado de satisfacción con los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Satisfecho- Declara estar satisfecho con los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

- Poco satisfecho- Declara estar poco satisfecho con los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- No satisfecho- Declara insatisfacción con los logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

En la dimensión **volitivo-motivacional** se proponen el siguiente **indicador para los profesores**:

**Motiva a los estudiantes hacia el desarrollo de actividades de construcción de textos escritos.**

Para este indicador se proponen el siguiente descriptor de medida:

**A.** Ayuda a los estudiantes a reaccionar emotivamente en la introducción de la estrategia didáctica propuesta.

Es preciso señalar que las dimensiones, indicadores y descriptores de medida que se determinaron forman una unidad dialéctica, donde se relacionan los conocimientos y la motivación del estudiante para construir textos escritos en inglés.

## **2.2 Caracterización del estado actual de la variable**

El proceso de diagnóstico se inició en el período 2010-2011 y se hizo extensivo hasta el 2015, en los programas de la asignatura Práctica integral de la lengua inglesa V y VI. Este proceso tuvo como característica fundamental la ejecución en dos fases.

En la primera fase se realizó el pilotaje antes del diagnóstico inicial para comprobar la validez y confiabilidad de los instrumentos, el que permitió diagnosticar el estado actual de la variable. Este pilotaje se aplicó a una muestra de 10 estudiantes de tercer año y a los dos profesores que impartieron las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI en tercer año en el curso escolar 2010-2011. Este permitió constatar la validez de los instrumentos de investigación al corroborar que los instrumentos fueron aplicados en las condiciones que caracterizan la formación de profesores de inglés en Cuba. Las preguntas estuvieron relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto



escrito de acuerdo con el plan de estudio D. Los instrumentos aplicados fueron reelaborados con el objetivo de profundizar más acerca del estado actual de la variable que se investiga en la muestra seleccionada.

La segunda fase se caracterizó por la tabulación, procesamiento y reaplicación de los instrumentos como parte del diagnóstico inicial, en una población integrada por 130 estudiantes de tercer año del curso diurno de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas extranjeras de la Universidad de Matanzas, pertenecientes a los cursos escolares enmarcados en el período 2012-2015, y dos profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras que imparten las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI. La muestra constituyó el 56 % de la población (72 estudiantes), los que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio al azar.

En el análisis al instrumento registro de experiencias en los diferentes cursos escolares que fueron objeto de estudio, dirigido a compilar y analizar la disposición y las reacciones emotivas que se produjeron durante el diagnóstico inicial, se mostraron como potencialidades que:

- La disciplina PILI está diseñada para responder al encargo social y contribuir a la solución de las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- Los estudiantes expresan voluntad por aprender y muestran conciencia de sus insuficiencias cognitivas.
- Los estudiantes se motivan con la introducción de nuevas situaciones comunicativas.

Las principales dificultades de la muestra seleccionada están asociadas a que:

- La disciplina PILI y las asignaturas que la componen PILI V y VI están dirigidas a solucionar las necesidades de la formación y desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes, sin embargo, persisten dificultades con respecto a la implementación de los subprocesos del proceso construcción de textos escritos en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

- Los estudiantes están insertados en tareas y actividades dentro de lo académico, que permiten el desarrollo integral de las cuatro formas de la actividad verbal, (audición, expresión oral, comprensión de lectura y construcción de textos escritos) conjuntamente con los componentes lexical y sintáctico; sin embargo los estudiantes tienen un escaso conocimiento del sistema y estructura de la lengua; carencias en la organización y concatenación de ideas; unidad, coherencia, técnica de la oración e identificación del tipo de texto que se introduce en tercer año (composición), correspondiente al sistema de conocimientos.
- 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 cumplen el papel de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la utilización por los estudiantes de textos intermedios.

#### **Valoración de los resultados del estudio documental**

El análisis y estudio de los diferentes documentos normativos se realizó teniendo en cuenta los siguientes parámetros que aparecen en la guía para la revisión de documentos (Anexo 2):

- Presencia de fundamentos teóricos, objetivos y orientaciones metodológicas encaminados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso en la clase de PILI.
- Existencia de métodos y enfoques para la comunicación en inglés como lengua extranjera en contextos reales que permitan a los estudiantes integrar las habilidades lingüísticas y utilizar estrategias de aprendizaje para la construcción de textos escritos.

Para el estudio del estado actual de la variable se analizó el programa de la disciplina: Práctica integral de la lengua inglesa, los programas de las asignaturas PILI de primero a quinto año, la estrategia educativa del tercer año y las actas de los colectivos de disciplina PILI y de año. Acerca de esta última, se detectó

que la construcción de textos escritos es un aspecto que presenta dificultades y se han propuesto mecanismos para su solución, sin embargo las dificultades en cuanto a la forma y el contenido en los textos escritos continúa. En estos documentos de forma general se declara además la necesidad de desarrollar la construcción de textos escritos en los estudiantes, y se constató que las orientaciones metodológicas no precisan modos o vías para ello.

Las clases de PILI son prácticas, ello favorece el trabajo con las habilidades lingüísticas. Los programas de la asignatura Práctica integral de la lengua inglesa V y VI interactúan entre sí y verticalmente con Práctica Integral de la Lengua Española I y II, Estudios Lingüísticos del Inglés I y II y Didáctica de la Enseñanza de la Lengua Inglesa I y II, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

En estos programas se observan fundamentos teóricos dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa, que implican la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto escrito u oral. Se observan además los objetivos formativos y de la especialidad y se presenta el sistema de habilidades y de conocimiento. Ellos están basados en los principios de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras declarados en el modelo del profesional y están dirigidos fundamentalmente a las necesidades del estudiante. Responden a un patrón funcional-estructural que debe garantizar el uso correcto de las formas lingüísticas en situaciones comunicativas dentro del contexto profesional.

En el sistema de conocimientos de la disciplina PILI se puntualiza para el componente escrito que el estudiante debe mostrar habilidades para (saber hacer), identificadas esencialmente en: escribir para satisfacer diferentes 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.

Asimismo deben saber: seleccionar el tema para escribir, precisar los aspectos esenciales del tema escogido antes de escribir, identificar el tipo de texto que se escribirá y los destinatarios reales o potenciales, determinar la intención comunicativa del texto, planificar las ideas principales del texto, organizar la información del texto lógicamente, tomando en consideración el conocimiento potencial de los destinatarios, estructurar los párrafos del texto, utilizar diferentes enlaces formales para lograr cohesión textual, utilizar el vocabulario atendiendo a criterios de adecuación al contexto y precisión semántica, utilizar correctamente las reglas de puntuación y de ortografía, editar el texto para lograr auto corrección y establecer relaciones sonido- grafía.

Además deben tener conocimientos esenciales (conocer) acerca de: las reglas ortográficas y de puntuación en la lengua inglesa, la estructura de la oración en el lenguaje escrito, los enlaces formales para lograr cohesión en el texto escrito, la estructura lógica de diferentes tipos de texto: mensajes, cartas, el resumen, reseñas biográficas, descripciones, narraciones, informes y composiciones, los elementos formales característicos de las funciones retóricas: definición, descripción, narración, explicación, clasificación, comparación, argumentación, y la distinción entre el lenguaje oral y el escrito, lo formal y lo informal.

Atendiendo a ello en las orientaciones metodológicas no se observa como el profesor debe atender las habilidades saber hacer y conocer en la implementación de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso. Esta situación revela la necesidad de que se ofrezca a los profesores orientaciones generales y actividades concretas que le permitan dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés; para que de forma explícita se declare para qué, cómo y en cuáles contenidos se puede situar al estudiante ante situaciones comunicativas que le exijan una argumentación, explicación y valoración sobre la base de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras.

## Resultados de la encuesta a los profesores

Se aplicó una encuesta a los profesores (Anexo 3) que formaron parte de la muestra, graduados de Licenciatura en Educación en Lengua Inglesa con 15 y 25 años de experiencia, con categoría docente asistente y título académico de Máster en Educación. Estos profesores son los que impartieron las asignaturas PILI V y VI en el transcurso de la investigación.

En el análisis a los criterios de los profesores, encuestados en el curso escolar 2013-2014, se pudo constatar que en la pregunta uno los dos (100%) están totalmente de acuerdo que la lectura y la construcción de textos escritos poseen un alto valor educativo y formativo porque constituyen la vía más importante de transmisión de conocimientos, valores, herencia y cultura. Asimismo, consideran que la construcción de textos escritos figura como habilidad a desarrollar en los programas de PILI de primero a quinto año de la formación inicial; sin embargo no se explicita cómo darle tratamiento a la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso.

Ambos profesores (100%) coinciden en que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés estimula el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera que estudian porque, en el tercer año los estudiantes deben construir textos escritos con un nivel avanzado que le permita la interrelación de los componentes o subprocesos del proceso de construcción de textos escritos.

Otro punto coincidente en un 100% es que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés contribuye a la formación de las otras habilidades lingüísticas ya que no se realiza por separada sino en un proceso de integración donde una es consecuencia de la otra, por tanto permite a los estudiantes expresar sus opiniones y sentimientos. Responde a los intereses de la formación de profesores de idioma inglés capaces de enseñar a las nuevas generaciones a valorar, criticar, argumentar en idioma inglés; aunque reconocen que los estudiantes no logran transmitir un mensaje completo, no se ajustan al tema y no siguen un algoritmo lógico en la concatenación de las ideas y la estructura del texto.

En los criterios expresan que los estudiantes omiten el uso de la oración inicial del texto, o si la escriben no son consecuentes con el tema de la misma hasta el final del texto.

Por otro lado, el 100% concuerda que la construcción de textos escritos está desligada de las formas del habla cotidiana; se debe enseñar a diferenciar entre el vocabulario común oral y el escrito. En este análisis se debe considerar la situación social de desarrollo del estudiante.

En la pregunta dos se constató que ambos coinciden que han recibido preparación referente al aparato teórico de la construcción de textos escritos en inglés en la Facultad de Ciencias Pedagógicas y las vías para ello han sido muy diversas. Plantean que lo recibieron mediante cursos de postgrados, diplomados o recibieron la preparación durante su formación fundamentalmente desde primero al tercer año de la carrera.

Consideran que otra vía de preparación la constituyen los textos incluidos en los medios audiovisuales tales como: CD-ROM de la carrera en sus versiones tres, cinco y seis; documentos digitalizados, los libros de Práctica integral de la lengua inglesa uno y dos y de otros materiales a los que han tenido acceso. A pesar de ello plantean que en estos materiales no aparecen actividades que expliciten la interrelación de los subprocesos de la construcción de textos escritos.

En el análisis a la pregunta tres se comprobó que en lo relacionado a la utilización en su trabajo de métodos y técnicas de preparación el 0 % lo realiza frecuentemente, uno para un 50% lo realizan a veces, mientras que unonunca lo utiliza. Muy relacionada a ello está la frecuencia con que se utilizan diferentes métodos y vías para la enseñanza de la construcción de textos escritos en las clases de PILI en el que el 100% plantea que la realiza a partir de la comprensión auditiva y de lectura, no siendo implementado el enfoque de proceso. Refieren además, que los estudiantes presentan dificultades indistintamente en los componentes pragmático, lingüístico, textual, formal y extenso de la lengua extranjera que estudian.

Sobre los criterios acerca de su preparación (pregunta cuatro) como profesores de la disciplina PILI los dos profesores para un 100% señalaron que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés exige preparación teórico-metodológica del claustro en las formas del trabajo cooperado para dirigir el proceso pedagógico, aunque necesitan vías y mecanismos que propicien tal empeño. Los profesores señalan además que las orientaciones metodológicas que utilizan no demuestran qué actividades realizar y procedimientos específicos emplear para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en tercer año en la clase de PILI.

Esta situación revela la necesidad de proveer a los profesores de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, dotada de orientaciones didáctico-metodológicas y actividades. Por otra parte el 100% de los encuestados opina que es muy positivo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés ya que prepara a los estudiantes para la exposición de forma escrita de sus resultados de investigación (trabajos de curso y de diploma), al mismo tiempo que les permite comunicar sus criterios sobre los problemas que existen hoy en la enseñanza del idioma inglés en los diferentes niveles de enseñanza; además, los prepara como profesionales.

En la pregunta cinco los dos profesores para un 100% consideran que para que una clase sea eficiente se deben implementar métodos de enseñanza comunicativa en función del desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera que imparten, además de ampliar el rango de opciones del estudiante, en el que se enseñe la construcción de textos escritos desde el desarrollo del pensamiento, el análisis y la síntesis. Estos aspectos, a criterio de la autora, hacen referencia a los subprocesos del proceso de construcción de textos escritos.

Por último, los profesores señalan que debido a las dificultades cognitivas de los estudiantes, lo que propicia desinterés por la escritura, frustración y desmotivación, el componente volitivo-motivacional se ve afectado y la calidad de la clase de PILI no es la adecuada.

De forma general la encuesta a los profesores de PILI permitió determinar que:

- El 100% considera que la construcción de textos escritos posee un alto valor educativo y formativo; aunque es la habilidad lingüística más difícil de desarrollar.
- El 100% acota que la construcción de textos escritos constituye un vehículo importante en el uso de la lengua.
- El 100% de los profesores tiene conocimiento teórico acerca del proceso de construcción de textos escritos, aunque no siempre complimentan su papel durante las clases de PILI.
- El 100% de los profesores de PILI consulta diferentes materiales bibliográficos, además de los libros de texto de Práctica integral de la lengua inglesa I y II para el trabajo con la construcción textual; sin embargo, estas fuentes bibliográficas no tienen suficientes actividades y orientaciones que permitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso.

### **Resultados de la observación a clase de PILI**

La observación a clase (Anexo 4) fue llevada a cabo por la autora de la tesis y se observó a una muestra intencional de dos profesores de PILI con un total de 20 clases observadas. Estos profesores son los que impartieron las asignaturas PILI V y VI en el transcurso de la investigación. Las clases fueron observadas durante el período 2012-2015 en las asignaturas PILI V y VI. Se pudo constatar que en todas las clases de PILI observadas no existen dificultades en la organización lógica del contenido; y se utilizaron diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

En las clases observadas aún cuando debieron hacer alusión a las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como proceso, se observó que ambos



profesores solo incorporaron aspectos de la preescritura sin llegar a concretarla como primer subproceso antes de pasar a la escritura. Por lo que, no se evidenció la sistematicidad entre los subprocesos, situación que dio lugar a la incomprensión por los estudiantes del proceso de construcción de textos escritos, en tanto los estudiantes no supieron identificarr el proceso de construcción ni los subprocesos de su enseñanza.

Esta situación se evidenció con mayor frecuencia en el curso escolar 2012-2013. En los cursos posteriores esta situación no se erradicó totalmente y fue necesario incorporar este aspecto en los colectivos de disciplina y posteriormente en los colectivos de año. En el primer semestre del curso escolar 2015-2016 se pudo observar que en las clases de PILI los profesores lograron de forma interrelacionada darle tratamiento a la enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como proceso.

Por otro lado, los objetivos de las clases no hicieron referencia a la enseñanza de la construcción de textos escritos en inglés; sin embargo, las actividades estaban dirigidas a este empeño. Se establecieron pocas interrelaciones entre los contenidos ya conocidos y los nuevos; y se aprovecharon muy poco las experiencias y vivencias de los estudiantes. Y en los casos en que se tuvieron en cuenta, no se explicaron con suficiente claridad y objetividad la organización y planificación de estas experiencias para ulteriormente escribir el texto al que solo se le destinaron diez minutos.

Esta situación se evidenció totalmente en el curso escolar 2012-2013, no siendo así en los cursos posteriores; que se logró parcialmente que los objetivos de la clase de PILI estuvieran dirigidos a la enseñanza de la construcción de textos escritos en inglés como proceso. En el curso 2014-2015 se pudo comprobar que las dos clases de PILI observadas reflejaron totalmente en uno de sus objetivos la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como proceso.

En las clases observadas en el curso esolar 2012-2013 se comprobó que las acciones que se realizaron durante las clases y las de trabajo independiente no posibilitaron la problematización, ni la búsqueda de

información nueva. No ofrecieron un algoritmo de trabajo que condujera al estudiante a dar criterios propios y hacer valoraciones sobre el tema; por tanto los subprocesos del proceso de construcción de textos escritos no se desarrollaron en su totalidad. Durante la clase no se utilizaron suficientemente los contenidos teóricos acerca de los diferentes tipos de composiciones y su estructura, lo que dificultó al estudiante seguir los requerimientos para este tipo de texto y no se favoreció el trabajo colectivo en las tareas de construcción de textos escritos. Atendiendo a ello, se incorporó este aspecto en los colectivos de año y como resultado en las clases observadas en los cursos 2013-2014 y 2014-2015 esta situación se erradicó parcialmente, ya que se hizo necesario proponer actividades que permitieran al profesor desarrollar la preescritura.

Los medios que se utilizaron en las clases observadas fueron suficientes, aunque no se explotaron al máximo las habilidades del estudiante para ponerlo en nuevas situaciones comunicativas donde deba construir sus propias opiniones y expectativas a partir de lo que mostraron los medios utilizados. Las tareas docentes relacionadas con la construcción de textos escritos carecen de variedad y de carácter sistémico; la asignación del trabajo independiente favorece la fijación de elementos lingüísticos y la interrelación entre los subproceso no se evidenció en su totalidad. Situación esta que se observó solamente en el curso escolar 2012-2013.

Atendiendo a las dimensiones propuestas, los indicadores para los profesores en la observación de clases de PILI se comportaron de la siguiente manera: marcados con una equis (X) se expresa el descriptor que se cumplió totalmente, con un círculo (O) el que se cumplió parcialmente y en blanco el que no procedió. En esta tabla se muestra que los descriptores en cada indicador se cumplieron parcialmente o no procedieron, ninguno se cumplió totalmente, lo que demuestra la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso.

Dimensión	Curso escolar	Indicador			
		1		2	
		Descriptor		Descriptor	
		A	B	A	B
Cognitivo instrumental	2012-2013		0		0
	2013-2014	0		0	
	2014-2015	0			0
Volitivo-motivacional	2012-2013	0			0
	2013-2014		0		0
	2014-2015	0	0		0

En la observación de clases se pudo comprobar que el curso escolar más afectado fue el 2012-2013, ya que los profesores tuvieron dificultades para anticipar los problemas para la construcción del texto escrito en inglés de sus estudiantes y no conocían las actividades y el contenido del material complementario que se propone.

Durante la observación a clases se tuvo en cuenta además el desempeño de los estudiantes de tercer año durante la realización de las actividades. Teniendo en cuenta el instrumento registro de experiencias se analiza el por ciento de estudiantes con mayores dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés durante la clase. Los resultados del cálculo porcentual se expresan a partir del comportamiento de los indicadores para los estudiantes en todos los cursos analizados.

El cálculo porcentual de los resultados obtenidos en las dimensiones permitió conocer el porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel descrito (muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo) en los descriptores de medida. En todos los cursos evaluados en la dimensión cognitivo-instrumental el por ciento oscila entre el 48% y el 50% de dificultades según muestra el gráfico (Anexo 4), en los cursos escolares enmarcados en el período 20112-2015. Atendiendo a ello, la muestra se ubica en un nivel medio de conocimientos del sistema y estructura de la lengua. El 52% de la muestra general (todos los cursos analizados) realizan las actividades y tareas de construcción de textos escritos con altos grados de dependencia del profesor de

PILI, por tanto no logran realizar la segunda y la tercera etapa del proceso de construcción de textos escritos por sí solos y se ubica en un nivel bajo.

En la dimensión volitivo-motivacional, los estudiantes no mostraron interés por la construcción del texto escrito y no se motivaron con facilidad por las actividades de escritura. Solo el 30% de la muestra seleccionada se motiva para realizar actividades y tareas de construcción de textos escritos, y no todos se manifiestan interesados por realizar tareas complejas.

Los estudiantes se mostraron inseguros para realizar las tareas de aprendizaje, según sus gustos, intereses y necesidades o una correcta selección de los temas para la construcción de textos escritos en inglés, lo que demuestra la concepción que tienen los estudiantes, aspecto este que conduce a posibles insuficiencias en el área volitiva del aprendizaje, a partir del criterio de que se aprenden las lenguas extranjeras de manera voluntaria.

### **Análisis de los resultados de la prueba pedagógica 1**

Como parte del diagnóstico para conocer el estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año, se aplicó una prueba pedagógica 1 (Anexo 5) a la muestra seleccionada en el período 2011-2015, en la que se tuvo en cuenta el desempeño de cada estudiante.

De la muestra seleccionada (todos los cursos) 72 estudiantes en total, 38 estudiantes son caracterizados de nivel intermedio lo cual representa el 53%, 14 para un 20% se ubican en un nivel bajo y 20 (28%) necesitan atención diferenciada pues se ubican en un nivel muy bajo. La prueba pedagógica fue elaborada para el nivel medio de conocimiento de la estructura y sistema de la lengua y arrojó que de un total de 12 estudiantes en el curso escolar 2011-2012 en la primera pregunta donde se debía corregir un texto dado, 2 (17%) supieron corregir los errores gramaticales y ortográficos en su totalidad, 8 (67%) no corrigieron los errores de ortografía, pero sí los gramaticales y 2 (17%) no corrigieron ningún error.

Esta situación demuestra la existencia de serias dificultades acerca del conocimiento del sistema y estructura de la lengua. Por lo que el 63% de la muestra se ubicó en un nivel bajo. De forma general las dificultades estuvieron asociadas a que los estudiantes en la primera pregunta presentaron dificultades para corregir el texto y en la segunda pregunta no supieron interrelacionar los subprocesos de la construcción de textos escritos, elaborar el índice (outline). Los textos construidos presentaron dificultades asociadas a los aspectos pragmático y lingüístico.

En el curso escolar 2012-2013 de una muestra de 5 estudiantes, el 40% se ubicó en el nivel alto, ya que lograron corregir el texto completamente y construir un párrafo coherente con el índice (*outline*) que escribieron, solo el 20% corrigió los errores ortográficos y 2 estudiantes para un 40% no respondieron ninguna pregunta; el 50% de la muestra se ubicó en un nivel medio. Los errores en la construcción del texto escrito se cubican esencialmente en los aspectos pragmático y lingüístico.

En el curso escolar 2013-2014 de la muestra seleccionada de 10 estudiantes, el 50% se ubicó en el nivel medio, puesto que corrigieron los errores con dificultades y escribieron párrafos coherentes, el 30% no corrigieron los errores de ortografía del texto dado y los párrafos presentaron errores de coherencia y ajuste al tema y el 20 % no respondió nada. En el curso escolar 2014-2015 de una muestra de 25 estudiantes, el 28% se ubicó en un nivel alto, el 68% en un nivel medio, y el 5% en un nivel bajo.

A diferencia de los cursos anteriores los errores de la muestra se localizaron en los aspectos lingüístico y textual. En el 1er semestre del curso escolar 2015-2016 de una muestra de 20 estudiantes, 5 se ubicaron en un nivel alto, otros 5 en un nivel medio y 10 en un nivel bajo; los errores de la muestra se centraron en los aspectos lingüístico, textual y formal.

Además, se puede afirmar que faltan conocimientos formo-textuales en los estudiantes que les permitan determinar las insuficiencias que presenta un texto escrito, conocen muy poco sobre estructuras gramaticales y características textuales y no conocen las normas para la redacción.

En los resultados de la construcción de un texto escrito a partir de una situación comunicativa sugerida en el curso escolar 2012-2013, el 65% de la muestra mostró falta de originalidad en las ideas, redacción insuficiente de ideas, de acuerdo con la situación comunicativa propuesta, falta de ajuste al tipo de texto exigido en la situación comunicativa, falta de concordancia entre palabras, incorrecta delimitación de las oraciones y párrafos y errores gramaticales.

En los resultados del curso escolar 2013-2014 en la construcción del texto el 58% de los estudiantes presentó dificultades en la utilización de expresiones literales, de frases idiomáticas, frases populares, y utilización de vocabulario impropio, no reflejaron un estilo personal, y se evidencia un insuficiente desarrollo del vocabulario para el año que cursan.

En los resultados de la construcción del texto en el curso escolar 2013-2014 se comprobó que los estudiantes expresaron ideas pobres relacionadas con el poco conocimiento sobre el tema propuesto, se evidencia incompreensión de la finalidad o el propósito de la situación comunicativa en los textos construidos.

En los resultados del curso 2014-2105 se evidencian dificultades en la utilización por los estudiantes de las formas elocutivas tales como narración, descripción, exposición e incorrecta utilización de los elementos cohesivos y conectores, por lo que no logran las relaciones semánticas adecuadas entre las oraciones en la construcción del texto. Con respecto a lo volitivo-motivacional, es preciso afirmar que en todos los cursos donde se aplicó la prueba pedagógica la motivación se manifestó en un nivel medio.

Con la aplicación de esta prueba pedagógica se pudo constatar que existen dificultades en los estudiantes que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, estos son:

- 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.

- No conocen los subprocesos de la construcción de textos escritos.

#### **De forma general:**

- El 80% de los estudiantes presenta errores en el sistema y estructura de la lengua, lo cual demuestra que los componentes pragmático, lingüístico y textual están afectados.
- El 85% tuvo dificultades para la corrección del texto dado, por lo que los componentes textual y formal-extenso están afectados.
- El 100% no conoce, los subprocesos para la construcción de textos escritos y su interrelación como proceso.

#### **Resultados de la encuesta a los estudiantes**

Para constatar la opinión que tienen los estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en correspondencia con sus modos de actuación, se confeccionó un instrumento en el que se elaboraron preguntas abiertas y cerradas (Anexo 6). El resultado de la tabulación de este instrumento se realizó mediante un análisis cualitativo del registro de puntos coincidentes y discordantes en cada curso escolar seleccionado como muestra. Los puntos coincidentes en la pregunta uno apuntan hacia la necesidad de que se le destine más tiempo (horas clase) a la construcción de textos escritos como proceso en las clases de Práctica integral de la lengua inglesa, ya que se le da más énfasis a la expresión oral.

Además, acotan que el profesor de PILI debe desarrollar situaciones comunicativas donde los estudiantes apliquen el concepto de "oración" y "párrafo", en función de la comprensión y construcción de diversos tipos de composiciones; reflexionen y valoren la importancia que tiene la correcta delimitación de

oraciones y párrafos, para lograr una adecuada comprensión y construcción de textos. Deben hacer énfasis en el uso de los signos de puntuación, utilizados con una funcionalidad comunicativa determinada.

En la construcción de textos escritos, acotan que necesitan contenidos que les permitan auto-corregir el uso de la puntuación, la ortografía, la gramática, la coherencia y la redacción, además de la planificación del contenido con esquemas. En esta pregunta los puntos discrepantes están dirigidos a que el 20% de la muestra (15 estudiantes) de forma general no consideran positivo el tratamiento a la construcción de textos escritos en las clases de PILI, y no creen necesaria su enseñanza-aprendizaje.

En la pregunta-2, el 100% de la muestra seleccionada (72 estudiantes) afirmó que es muy importante conocer los aspectos teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y los subprocesos que la componen, aunque tienen dudas en el orden de aplicación y las acciones que se deben realizar en cada uno de los subprocesos.

Los puntos discrepantes revelan en las respuestas de los estudiantes, que 18 estudiantes (25%) de la muestra reflejan confusión en cuanto a los elementos que deben formar parte de la introducción, desarrollo y manifiestan tener dificultades con la utilización de las formas elocutivas tales como, narración, descripción y exposición de ideas; sin embargo, sus criterios sobre posibles causas es nulo y no muestran interés por solucionar las dificultades.

En la pregunta-3, el 100% de la muestra seleccionada afirmó como punto coincidente que la construcción de textos escritos y la escritura son procesos homólogos, porque ambos se refieren a la acción de escribir, no obstante, solamente el 10% logró determinarla como una habilidad lingüística.

En la pregunta-4, el 90% de la muestra considera que en años anteriores recibieron contenidos dentro de la PILI acerca de la construcción de textos escritos, aunque no estaban dirigidos al proceso el 5% considera que necesitan más actividades que permitan ejercitar el componente escrito.



El 100% planteó que debe sistematizarse la planificación de la construcción de textos escritos, teniendo en cuenta el tipo de texto exigido en la situación comunicativa. El profesor debe desarrollar en los estudiantes estrategias para que ellos, antes de escribir, activen los conocimientos previos sobre la estructura del tipo de texto y profundicen en la comprensión de la misma.

Por último, en la pregunta cinco el 100% de los encuestados asevera que los profesores de PILI deben darle tratamiento al proceso de construcción textual desde actividades comunicativas más amenas, a través de juegos, dibujos, esquemas, gráficos, trabajo en equipos y en parejas, crear situaciones comunicativas que motiven a los estudiantes a escribir sobre la base de sus necesidades con temas actuales.

### **Triangulación de los resultados del diagnóstico**

Para lograr una mayor objetividad en el diagnóstico, que permita tomar decisiones más certeras en la realización de la propuesta científica, se procedió a realizar una triangulación de los resultados obtenidos con la aplicación de los métodos empíricos: la encuesta a los estudiantes, la observación y la prueba pedagógica a la muestra seleccionada de 72 estudiantes, basado en el principio de la validez, en tanto los datos obtenidos posibilitan efectuar deducciones genuinas desde el estado actual hasta el estado deseado, con el fin de encontrar posibles coincidencias y discrepancias que permitan arribar a conclusiones más acabadas del proceso en cuestión.

Aspectos coincidentes: El tratamiento a los subprocesos para la construcción de textos escritos posee un carácter mecánico, pues los estudiantes no reflexionan, tienen dificultades para debatir un tema o agregar información y reproducen oralmente lo aprendido, y de esta manera se afecta la primera etapa del proceso de construcción de textos escritos, la preescritura.

- Las tareas diseñadas para el trabajo independiente ocasionalmente son resultado del proceso de construcción de textos escritos durante la clase, lo cual no favorece el pensamiento crítico y reflexivo, la

búsqueda de información, ni el tratamiento a la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

- Los profesores tienen conocimiento teórico adecuado acerca de la construcción de textos escritos, aunque no cuentan con suficientes herramientas para darle tratamiento a esta habilidad.
- Los profesores tienen un conocimiento didáctico-metodológico adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en inglés.

Acerca de los estudiantes de la muestra: El nivel de conocimiento de los estudiantes con respecto al sistema y estructura de la lengua se muestra afectado. Ante las tareas complejas los estudiantes prefieren solicitar ayuda o sentirse acompañados por otros compañeros con mayor nivel de conocimiento, que esforzarse por sí mismos en la búsqueda y procesamiento de información para la elaboración de los textos escritos, se constató que:

- Los estudiantes en ocasiones se muestran inseguros sobre cómo jerarquizar las ideas preseleccionadas en un texto escrito, además no respetan la coherencia de las ideas ubicada en el *topic outline* (esquema).
- La falta de actividades que propicien la implementación de nuevas situaciones de comunicación que conducen al estudiante a dar criterios propios, valoraciones, etc.
- Acerca del uso del idioma inglés a partir del conocimiento de su sistema y estructura, se puede decir que en relación con su uso dentro y fuera del aula en la construcción de textos escritos se contrastaron los resultados obtenidos en los métodos empíricos triangulados, puesto que los estudiantes presentaron dificultades asociadas a la forma y el contenido del texto construido, los que se muestran un 55,5% mayor en la prueba pedagógica.

La sistematización de los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico, incluyendo la triangulación realizada, permite identificar que los estudiantes muestran voluntad por aprender y muestran conciencia de

sus insuficiencias cognitivas y que los profesores de PILI conocen las dificultades de sus estudiantes asociadas al aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

Dimensión cognitivo-instrumental. La construcción de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un objetivo a lograr en los documentos normativos, particularmente, los programas de la Disciplina Práctica integral de la lengua inglesa y las asignaturas que la componen PILI V y VI, sin embargo resulta insuficiente el tratamiento que se le ofrece como proceso en las clases de PILI. No se emplean métodos de enseñanza que promueven el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos, pasos, qué subprocesos utilizar, así como medios de enseñanza y aprendizaje que orienten el proceso de la construcción. No se favorece la interacción social de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Además, los estudiantes poseen bajo nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua extranjera, específicamente la construcción de textos escritos. No es suficiente el tratamiento a los subprocesos en la clase de PILI. Los estudiantes no planean la construcción. En la textualización realizan su construcción escrita sin las orientaciones fundamentales, construyen el texto de forma individual, no intercambian con otros compañeros, la ayuda que reciben es ocasional. No autorrevisan el texto que construyen. Escriben sobre los mismos temas sin propósito ni intención comunicativa e incurren en errores de ajuste al tema, repetición de palabras y calidad en las ideas.

Dimensión volitivo-motivacional. Los estudiantes no se motivan ante las actividades de construcción de textos escritos en la clase de PILI y en ocasiones se muestran inseguros. Los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico corroboran la existencia del problema científico y la necesidad de elaborar una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.

## **Conclusiones parciales del capítulo 2**

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 para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

**CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA  
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN  
IDIOMA INGLÉS Y RESULTADOS DE LA  
APLICACIÓN**

---

## **CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN**

El presente capítulo está dirigido a la fundamentación teórica y estructuración de la estrategia didáctica que se propone como resultado científico. Además, se precisan los resultados de la aplicación de la misma en la práctica pedagógica.

### **3.1 Fundamentación de la estrategia didáctica**

La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde la Práctica integral de la lengua inglesa, en la formación de profesores de idioma inglés, se fundamenta en las categorías de las ciencias pedagógicas, que reconocen el desarrollo potencial de la personalidad de los estudiantes desde una concepción materialista dialéctica.

La modelación de la estrategia didáctica estuvo condicionada por el análisis de los objetivos del modelo del profesional y su concreción en los objetivos del programa de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa. Estos determinaron el objetivo y las ideas rectoras de la estrategia y el papel de la identificación y orientación de los contenidos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, a partir de orientaciones generales y acciones vinculadas a la redacción y organización de textos escritos.

El vocablo estrategia es de origen griego. Según la enciclopedia cubana EcuRed (2015), *estrategiea*, *estrategos* o el arte del general en la guerra, procede de la fusión de dos palabras: *stratos* (ejército) y *agein* (conducir, guiar). Su origen se asocia a la guerra. En esta investigación se diseña para resolver un

problema científico pedagógico. Por eso, se tuvo en cuenta diferentes criterios, entre ellos son de interés los siguientes: "pueden considerarse (...) como una guía consciente e intencional que proporciona una regulación general de la actividad, y dan sentido y coordinación a todo lo que hacemos para llegar a una meta o fin, teniendo en cuenta las características de cada contexto y las circunstancias concretas (...) se concretan en sistemas de objetivos y en sus correspondientes acciones" (Castellanos y Grueiro, s/a, p. 5)

Por su parte, Sierra considera que estrategia es "la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel". (Sierra, 2003, p. 312) Addine la define como una "secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos". (Addine, s/a, p. 25)

De lo anterior se concluye que, desde el punto de vista pedagógico, la estrategia se encamina a la transformación del estado real del objeto hasta el estado esperado, lo que está condicionado por un sistema de acciones coherentes que posibilitan lograr un objetivo determinado. En particular, la estrategia didáctica se define por los autores de diferentes formas.

Al respecto, Rodríguez del Castillo, M. A. (s/a) expresa que "es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza–aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto. (Rodríguez del Castillo, M. A., s/a, p. 26)

En la opinión de Pérez, T. es un "sistema de acciones didácticas que se ponen en práctica para planificar, organizar, dirigir y controlar el proceso de preparación teórica–metodológica de los contenidos de un complejo de materias, teniendo en cuenta determinadas características y especificaciones propias de esos contenidos". (Pérez, T., 2006 p. 82) En tanto, González, J. M precisa que "es, en lo esencial, una

proyección de lo que se requiere, que se concreta en un sistema de acciones fundamentado científicamente y estructurado de tal manera que permita alcanzar las transformaciones deseadas". (González, J. M, 2005, p. 61)

De este análisis es concluyente que la estrategia didáctica es la proyección de un sistema de acciones sustentadas científicamente que se encaminan a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que antecede posibilita precisar que la estrategia didáctica para la construcción de textos a escritos en inglés se define como **un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo conscientemente planificado, estructurado y organizado, que tiene como base teórica la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso, en la formación de profesionales de la educación en inglés.**

En la estrategia didáctica encuentra su expresión la concepción dialéctico materialista del lenguaje que lo define como medio de cognición y comunicación social, el carácter social y activo del sujeto, así como el fundamento práctico de la comunicación humana como elemento mediador por excelencia en todas las formas de actividad. Estos aspectos permiten vincular la estrategia didáctica con el fin de la educación fundamentada en la filosofía marxista leninista.

El carácter didáctico de la estrategia se revela en que se concibe para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la Práctica integral de la lengua inglesa como disciplina rectora de la concepción curricular de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. En la estrategia encuentran su expresión los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo fundamental el método comunicativo. Se distingue en ella el carácter sistémico, el cual se expresa en sus tres niveles: el estructural, organizacional y funcional.

La estrategia didáctica considera igualmente en su diseño e implementación las categorías didácticas: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización del proceso de enseñanza-



aprendizaje; así como la actividad de los estudiantes y profesores de PILI. Al mismo tiempo, se distinguen en la estrategia las relaciones de coordinación, la estructuración de las acciones en etapas, direcciones y el carácter dialéctico que propicia el avance del estado real al deseado.

Constituyen premisas de la estrategia didáctica las teorías psicológicas y pedagógicas contemporáneas que colocan al estudiante como sujeto de su educación, en la que se considera que en la acción pedagógica el empleo de acciones de construcción de textos escritos propician el desarrollo de la competencia comunicativa, y que en la vinculación de la teoría y la práctica resulta esencial la búsqueda de soluciones de la práctica educativa de las dificultades encontradas.

Estos fundamentos teóricos están asociados a un grupo de leyes y principios generales que orientan al profesor, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico concreto, sin desconocer las peculiaridades de cada región, centro, profesor y de los estudiantes. Así mismo la estrategia didáctica reconoce su aporte a la teoría científica del enseñar y el aprender, que se apoya en leyes y principios, "la ley de la determinación socio-histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la ley de la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación y la ley que expresa que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad de una diversidad". (Pulido Díaz, 2005, p. 55)

Las leyes anteriores aportan fundamentos teóricos importantes para la estrategia didáctica, ya que la vinculación entre instrucción y educación, fundamenta la necesidad de contribuir a la formación de cualidades, valores y sentimientos en los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos a través de la PILI.

Ello permite que los mismos se apropien de conocimientos teóricos que utilizarán para dar solución a problemas profesionales pedagógicos relacionados con esta variable. Por su parte, la vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje, como par dialéctico, permite asumir la PILI como un proceso mediado por la acción facilitadora y orientadora de los profesores en estrecha relación con las acciones co-participativas

del estudiante y el grupo. El aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, requiere de acciones de enseñanza que estimulen el uso de estrategias de aprendizaje, de comunicación y de interacción social.

El carácter social e individual del aprendizaje, posibilita concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde la interacción y la reflexión por los estudiantes en el aula, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se respeta lo individual de la personalidad, así como las características del sujeto que aprende: estilo, ritmo, condiciones, entre otras.

Mediante la realización de las tareas de aprendizaje, el estudiante incorpora formas de trabajo cooperativo, esencialmente para el subproceso o la etapa de preescritura y desarrolla nuevos modos de actuación hacia el aprendizaje, que le permiten asumir una actitud más responsable, logrando que lo que aprende le sea relevante y útil para su futuro desempeño profesional.

La estrategia didáctica centra su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en las asignaturas PILI V y VI; el cual constituye una vía más para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores legados por la humanidad, y responde a condiciones socio-históricas concretas.

Asimismo se considera en la estrategia la dirección por el profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y la dirección científica de la acción cognoscitiva, práctica y valorativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado y sus potencialidades.

A partir del análisis anterior se tuvieron en cuenta para la elaboración de la estrategia didáctica los principios declarados en los fundamentos teóricos, los cuales constituyeron el soporte esencial en la programación de las etapas y direcciones de la estrategia. Se considera de vital importancia el diagnóstico integral de la preparación del estudiante para las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, nivel

de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, el desarrollo intelectual y el componente afectivo-valorativo.

Esto permite concebir un sistema de acciones para la búsqueda y exploración del conocimiento por el estudiante desde posiciones reflexivas, que propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia; al mismo tiempo que contribuya a la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, y el alcance del nivel teórico. En la medida que se produce la apropiación de los conocimientos se eleva la capacidad de resolver problemas vinculando el contenido de aprendizaje con la práctica social.

Se considera que para la ejecución de la estrategia los aspectos antes mencionados muestran que en todo momento se está preparando al estudiante para que sea capaz de llegar a conclusiones y generalizaciones que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en un proceso de interacción estudiante-profesor, estudiante-estudiante.

En la estrategia se destaca la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, del pensamiento y el lenguaje; la comunicación en su relación con el contexto social; la importancia del aprendizaje vivencial; la zona de desarrollo próximo y la influencia de las situaciones sociales de comunicación en el desarrollo de la personalidad del estudiante vinculados con la teoría de la actividad verbal, en la que se considera al habla como un actividad. Además del desarrollo integral de la personalidad del individuo, en el que se destaca el hecho de que la personalidad no puede desarrollarse meramente a través de un enfoque cognoscitivo interno, divorciado del contexto social en el cual el individuo interactúa con otros semejantes.

Lo histórico cultural es aplicable, por tanto, al desarrollo del conocimiento humano, a partir de la comprensión de que toda acción humana es el resultado de un largo proceso histórico de transmisión de la experiencia cultural precedente. Vigotsky destaca el nexo indisoluble entre la interacción social de los individuos en su contexto sociocultural y el proceso de asimilación de la experiencia cognitiva. En relación

con la psicología se reconocen entonces los postulados de Vigotsky, según los cuales la educación no debe orientarse hacia el ayer sino hacia el futuro a través de tareas de complejidad crecientes. Este autor defiende que el aprendizaje adecuadamente estructurado, propicia el desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos.

La construcción de textos escritos en inglés desempeña un papel mediador fundamental, como instrumento para la transmisión de la herencia cultural acumulada, porque parte del conocimiento previo en la lengua materna del estudiante, e influye en el aprendizaje de una lengua adicional, en este caso la lengua inglesa como lengua extranjera.

En relación con los fundamentos didácticos de la estrategia, la misma se inserta en las tendencias didácticas contemporáneas de la educación cubana; esta didáctica se fundamenta a partir del desarrollo integral de la personalidad del estudiante, la que se concibe como resultado del proceso de interacción social, del proceso de socialización y de comunicación con los otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado.

Así mismo, el enfoque comunicativo ofrece una visión del aprendizaje de lenguas que favorece tanto la apropiación de los conocimientos del sistema lingüístico como de su uso. La concepción pragmlingüística de este enfoque permite asumir como su principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa (Font, 2006). Desde esta óptica, se asume que la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras sustenta el accionar de la estrategia didáctica al considerar la comunicación como objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante realiza tareas de aprendizaje, utilizando estrategias para alcanzar como objetivo final el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual significa que aprenda la lengua y se comunique.

Las acciones que ejecutan los estudiantes en su interacción verbal, poseen una estructura organizativa que les permite expresar la intención comunicativa a través de diferentes formas lingüísticas, utilizando

diferentes tipos de registros. Esto sustenta el uso del discurso escrito por parte de los estudiantes a través de su necesidad de comunicar algo en inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, el enfoque basado en tareas, expresión evolutiva del enfoque comunicativo, facilita la implicación del estudiante en el acto comunicativo y de aprendizaje, premisas básicas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque aplicado a la didáctica de lenguas extranjeras se materializa en la estrategia didáctica propuesta a través de la solución a las actividades o tareas que el estudiante realiza, de manera individual y de conjunto con el grupo de trabajo, bajo la guía del profesor de PILI.

En las actividades o tareas debe prevalecer la tarea centrada en el uso de la lengua para la comunicación real; basada en los objetivos, intereses y necesidades de los estudiantes; la integración de las cuatro formas de la actividad verbal como habilidades lingüísticas y la consideración de la diversidad en los estilos y modos de aprendizaje de los estudiantes en la realización de las tareas.

Los fundamentos lingüísticos se centran en la competencia comunicativa como el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y categoría central del enfoque comunicativo; así como las teorías del contexto, de los actos del habla y la lingüística del texto; se asume el enfoque comunicativo para la enseñanza de la construcción de textos escritos en la PILI V y VI, como objetivo central en la formación de un comunicador competente.

La teoría de los actos del habla, fundamenta la emisión de mensajes escritos con un determinado fin comunicativo. Esta teoría sustenta la relación entre el discurso oral y escrito en el desarrollo de los subprocesos del proceso de construcción de textos escritos que realiza el estudiante y la situación en la que ocurre, mediante actos comunicativos concretos.

La lingüística del texto, expresada a través de la relación entre el discurso, el texto y el contexto sustenta la tríada cognición-discurso-contexto social, referentes importantes para la construcción de un texto escrito.

En la estrategia didáctica el estudiante se implica en actos comunicativos en los que debe adecuar su

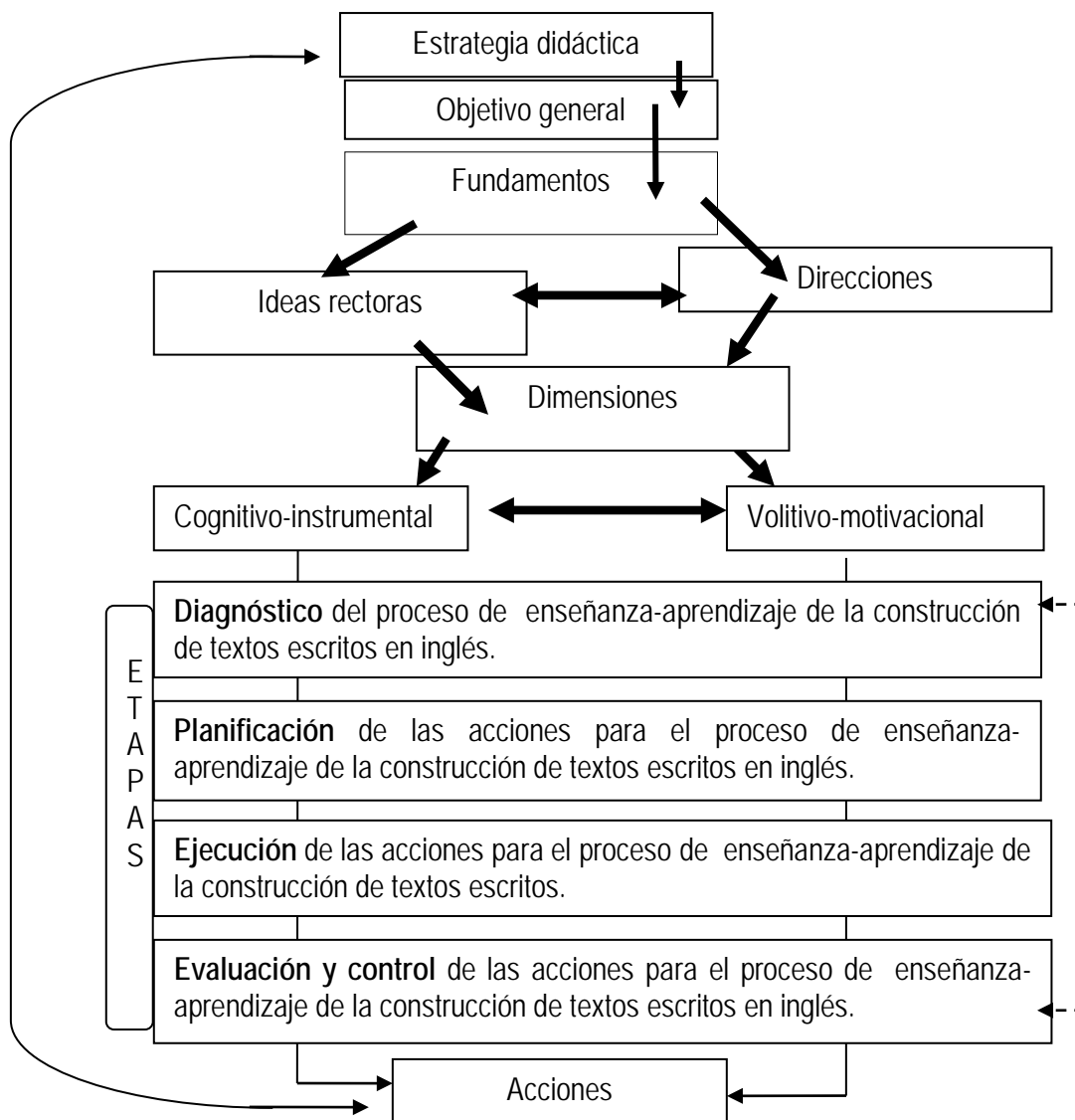
discurso escrito a las condiciones culturales en las que ocurre para comunicar el proceso y resultado de su aprendizaje y de la realización de las tareas.

Sobre la base de los fundamentos teóricos declarados en el primer capítulo y los fundamentos teóricos que se precisaron anteriormente, se formuló el siguiente objetivo general de la estrategia didáctica: **contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.**

En la estructuración de la estrategia didáctica las dimensiones e indicadores del proceso de enseñanza-aprendizaje la construcción de textos escritos en inglés son considerados de manera permanente y sistemática en todas las acciones diseñadas.

La estrategia que se presenta tiene un marcado grado de concreción, pues expresa la contradicción manifiesta en el proceso investigativo, entre lo logrado en un momento histórico concreto y lo que se quiere alcanzar. La citada contradicción genera un problema, que en su solución se evidencia el carácter ascendente y progresivo del desarrollo con la intervención de determinados agentes didácticos que dan solución al mismo.

A continuación se muestra la representación gráfica de la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, en la Práctica integral de la lengua inglesa V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas, Facultad de ciencias Pedagógicas.



Representación gráfica de la estructura de la estrategia didáctica.

**Ideas rectoras y direcciones de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.**

En las ideas rectoras de la estrategia didáctica se formulan los contenidos de máxima importancia dados en el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, que conforman una unidad de lo afectivo y lo

cognitivo en la orientación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año.

-La significación social que el dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés representa para los estudiantes se manifiesta a través del nivel con que los mismos sean capaces de construir un texto escrito haciendo uso de los subprocesos para la misma; a través de actividades generadoras de significatividad y vivencias.

-La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en los estudiantes necesita de la orientación valorativa en el proceso pedagógico, es un período de sistematización y síntesis ejercida por la situación social del desarrollo, que se expresa en el modo de actuación profesional resultado de las funciones profesionales de los estudiantes.

**Direcciones de la estrategia didáctica:** Son pautas de trabajo en que se concretan las ideas rectoras, en sus acciones adquieren sentido las funciones del profesor de PILI de acuerdo con la naturaleza de la estrategia didáctica, cuya especificidad radica en desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en el tercer año de la formación inicial, en la que se toman los contenidos de las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI.

Estas direcciones de la estrategia guardan una relación dialéctica con los subprocesos de la construcción de textos escritos al ser el espacio en que se logra el objetivo de la misma para constituirse en lo estable y permanente del resultado científico. Las direcciones se organizaron en etapas\*, en la "(...) actividad conjunta del profesor y los estudiantes, en cuyo proceso se desarrollan tanto la relación sujeto – objeto (...), como también la relación sujeto – sujeto (...)" (Abdulina, O.A. 1984, p. 39– 40), unas y otras relaciones se forman sobre la base de una constante comunicación del profesor con los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las direcciones que se proponen son las siguientes:



La **primera dirección** está dirigida hacia el análisis de la estructura y sistema de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a través de las acciones y actividades que se proponen.

La **segunda dirección** está dirigida hacia la esfera motivacional en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

Se proponen cuatro etapas en ambas direcciones: etapa de **diagnóstico** del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes de tercer año, etapa de **planificación** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI, etapa de **ejecución** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI y etapa de **evaluación y control** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI.

En la primera dirección.

.I-) Etapa de **diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje** de la construcción de textos escritos en inglés en tercer año. El diagnóstico por su carácter de proceso se implementa de manera permanente en la actividad grupal e individual. Su alcance como etapa de la primera dirección de la estrategia didáctica consiste en que puede ser modelo para los estudiantes en el rol de sus funciones profesionales. Se tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores declarados para la operacionalización de la variable. El objetivo de esta etapa es identificar el estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año. A partir de este objetivo se proponen las siguientes acciones de diagnóstico:

- Detección a través de la observación de clases de PILI y la prueba pedagógica, de contradicciones existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en idioma inglés.

- Establecimiento de la aspiración de la investigación, destacando el mejoramiento esperado de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Establecimiento del estado actual del problema que se ha detectado.
- Determinación de las características, limitaciones y potencialidades de los estudiantes y profesores, y posibilidades de participación en el desarrollo de las acciones, de acuerdo con el diagnóstico realizado.
- Expresión de concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje que guíen las acciones de la aplicación del resultado científico, tomando en cuenta las necesidades detectadas en la etapa de diagnóstico.
- Organización de las tareas docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, de acuerdo al contexto en que se desarrolla y a los resultados del diagnóstico.

II-) -Etapa de **planificación** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI. En la planeación estratégica, se definen metas a corto y mediano plazos, que permiten la transformación de los modos de actuación de los estudiantes y profesores para ser partícipes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés. El objetivo de esta etapa es diseñar actividades para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI.

Su alcance en esta primera dirección dirigida a la orientación del profesor de PILI hacia el análisis de la estructura y sistema de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a través de las acciones y actividades que se proponen se centra en la planeación por etapas de las acciones que corresponden a esas metas. Las metas a corto plazo están encaminadas a la preparación de los protagonistas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un corto período de tiempo, para lo cual se implementan las siguientes acciones; el profesor de PILI debe:

- Conocer los objetivos de la enseñanza del inglés para la formación de profesionales de la educación en Lenguas extranjeras reflejados en el modelo del profesional y el programa de la disciplina PILI.
- Conocer la concepción teórica de la estrategia didáctica que se propone para realizar las acciones que en ella se proponen.
- Preparar los sistemas de clase a partir de las concepciones teóricas que fundamentan la estrategia didáctica, el diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, para lo cual debe tener en cuenta las exigencias didácticas generales, los protagonistas del proceso y la tarea docente a impartir.
- Diseñar un sistema de evaluación que le permita monitorear y reajustar su proceder didáctico sobre la ejecución de la estrategia.
- Estudio del material complementario (Anexo 19) para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

**El estudiante debe:**

- Presentación, análisis y estudio del material complementario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Sentirse protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominar los resultados del diagnóstico, a fin de conocer sus debilidades y potencialidades en aras de proyectar su aprendizaje.
- Familiarizarse con la clasificación de las actividades de aprendizaje diseñadas, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Familiarizarse con los indicadores que se utilizarán en el proceso de evaluación del aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

**Metas a mediano plazo:** Las metas a mediano plazo tienen como fin sistematizar y consolidar las acciones planteadas a corto plazo, para propiciar en los estudiantes el aprendizaje activo, consciente y reflexivo de los contenidos de la construcción de textos escritos en inglés. Por tanto; el profesor de PILI evaluará su proceder didáctico, sobre la base de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la muestra seleccionada y los estudiantes continuarán profundizando y consolidando el uso de la misma con precisión, así como el proceder para su desarrollo.

En la planeación estratégica se parte del diagnóstico inicial para determinar el estado actual de el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año; y se realiza una propuesta de acciones para el trabajo a través de las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI, y la implementación de un material complementario compuesto por actividades para el aprendizaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en las asignaturas PILI V y VI, en el que tanto el profesor de PILI como la muestra seleccionada podrán consultar la teoría expuesta y realizar las actividades.

Las acciones de esta etapa de planificación se proponen realizarlas en las clases presenciales del curso diurno con frecuencia semanal, en tercer año, asociadas a las actividades propuestas en el libro de Práctica integral de la lengua inglesa II y el material complementario. Para la implementación de las mismas, se hace necesario que el profesor de PILI tenga en cuenta los siguientes aspectos:

1--Objetivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en el tercer año. Estos objetivos se subordinan a los objetivos generales de cada año (Anexo 7). Redactar distintos tipos de textos con correcta ortografía, puntuación y uso de las estructuras gramaticales y el léxico correspondientes; examinar y valorar textos escritos de los diversos estilos: publicístico, oficial, científico y de las bellas letras en función de considerar los valores estilísticos de la lengua Inglesa y redactar composiciones implementando los subprocesos de la construcción de textos escritos con

estructura lógica, unidad, coherencia, cohesión, uso adecuado del léxico, la sintaxis, la ortografía y los signos de puntuación.

2- Los contenidos se determinan a partir de los objetivos y las condiciones reales que existen para el desarrollo del proceso de construcción de textos escritos. En la estrategia didáctica los contenidos para tal empeño se reflejan en las diferentes dimensiones e indicadores que se proponen en el Capítulo dos dirigido esencialmente a la forma y el contenido del texto escrito en la implementación de los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés.

Sistema de conocimientos propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a través de la estrategia didáctica. El sistema de conocimientos está estrechamente relacionado con los contenidos de las actividades propuestas en el material complementario y con la estructura de las operaciones lógicas que se incluyen en el sistema de habilidades. La estrategia didáctica ha sido conformada a partir de los fundamentos del programa de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa.

3--Los métodos y los procedimientos deben caracterizarse por ser esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción dialéctica con los métodos expositivos; garantizar la participación activa e interactiva de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento, el cuestionamiento, el planteamiento y la solución de problemas, la aplicación y la valoración de soluciones, potenciando su repercusión en la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa; propiciar el trabajo grupal en armonía con el individual. Los principales métodos de la enseñanza del idioma inglés para la realización de las acciones y las actividades del material complementario son: el método comunicativo y el enfoque por tareas.

4--Los medios están constituidos por objetos naturales o sus representaciones, instrumentos o equipos que apoyan la actividad del profesor, en función del cumplimiento del objetivo. Los principales medios de enseñanza a utilizar en las acciones son los siguientes: tarjetas, láminas, documentos impresos, la pizarra,

multimedia (para buscar información), la presentación con diapositivas. 5--Propuesta del sistema de habilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés a desarrollar en la estrategia didáctica:

- concretar las ideas durante la selección de la temática de construcción de textos escritos, ilustrar a través de mapas de ideas, lluvias de ideas y glosario de símbolos la información a escribir,
- sistematizar y sintetizar información de fuentes escritas referidas al tema, a través de la búsqueda parcial o el método investigativo, exponer de forma sencilla a través de la primera versión del texto todas las ideas que se han concretado, especificar durante la construcción de textos escritos las ideas más importantes que formarán parte del texto final y,
- argumentar y refutar en la revisión del texto escrito las ideas innecesariamente expuestas a través de razones, opiniones y comentarios y considerar el destinatario, el tipo de texto, y del estilo en el proceso de construcción de textos escritos en inglés.

6—La clase de PILI es práctica y tiene como objetivos instructivos fundamentales que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren, y generalicen determinados métodos de trabajo de las asignaturas, que les permita desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos, en la que se orientarán las acciones de esta estrategia.

Desde el punto de vista didáctico se prestará mayor atención a la fijación del material lingüístico en el desarrollo diferenciado de las cuatro formas de la actividad verbal: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y escritura, haciendo énfasis en el análisis de los contenidos de la construcción de textos escritos expuestos en las acciones incluyendo a la gramática y el vocabulario como los componentes de la estructura de la lengua. Las acciones se estructurarán y analizarán sobre la base del método comunicativo. En el sistema de ejercitación, la construcción de textos escritos puede ir de la palabra a la oración, de la oración al discurso y de esta a la construcción de textos orales y escritos y de

este al discurso o viceversa, según se ajuste al contenido. La ejercitación puede pasar por los niveles de familiarización, construcción de textos escritos controlada y expresión libre. Los elementos de construcción de textos deben abordarse de forma práctica.

La construcción de textos escritos se evaluará en términos de la discriminación entre lo factual y lo evaluativo, se realizará de forma sistemática, atendiendo al procesamiento de la información y la identificación de las fuentes cuando sea necesario. Los estudiantes redactarán composiciones de diferentes tipos como resultado de su actividad individual en la búsqueda de información o en la valoración de la actividad.

Se debe prestar atención a los subprocesos y características del proceso y al producto de la misma. No se desatenderán otras formas de construcción de textos escritos como la carta formal, la narración, la descripción. Se garantizará que el estudiante escriba sobre temas a los cuales tenga alcance cognoscitivo, ya sea por su trabajo independiente o como resultado de la discusión y análisis de la información obtenida y presentada por sus compañeros.

**III-) –Etapa de ejecución** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la clase de PILI V y VI. Esta etapa se asume a partir de la conducción, orientación y control por el profesor de PILI de la evolución de la muestra seleccionada, así como la relación entre las diferentes actividades del material complementario concebidas, por lo que la preparación de los docentes es condición necesaria para lograr la coherencia e intencionalidad de las acciones.

En su alcance como tercera etapa de la primera dirección se incluyen los siguientes aspectos: precisión de los fundamentos teóricos de la construcción de textos escritos en inglés; contenidos esenciales del año de estudio: diferentes tipos de composición, el propósito y la audiencia, reglas ortográficas y gramaticales, coherencia, cohesión y los subprocesos; y el análisis del resultado del trabajo cooperativo en la búsqueda de información.

Para las sesiones de trabajo con los profesores se incluyen los siguientes aspectos: precisión de los subprocesos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés; contenidos de las asignaturas PILI V y VI en tercer año; el trabajo cooperado en las acciones de la estrategia didáctica; y la combinación de tipos de textos y la concepción de las técnicas e instrumentos para medir los parámetros de seguimiento al desarrollo real de los estudiantes hasta el desarrollo potencial.

El núcleo de esta etapa de ejecución de la estrategia didáctica está en el trabajo cooperado de los profesores de PILI y la muestra seleccionada. El objetivo de esta etapa es incorporar las acciones para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI. A partir de este objetivo se proponen las siguientes acciones:

- Aseguramiento de las condiciones previas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, para ello, el profesor, previamente, invita a los estudiantes a seleccionar un tema para escribir y orienta la búsqueda de información sobre él.
- Planeación del proceso de la construcción de textos escritos en inglés: determinar, con ayuda, el contexto; la intención y finalidad del texto; a quién escribe; qué va a significar; búsqueda de ideas; comprensión de las características del texto que se va a construir; elaboración del *outline* (esquema); autorrevisión de lo escrito.
- Impartir las clases bajo la concepción diseñada, en aras de lograr una alta motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Control y orientación del profesor al proceso de la construcción de textos escritos en inglés.
- Textualización y autorrevisión por los estudiantes.
- Autorrevisión y valoración por los estudiantes de su texto escrito: revisión de lo planeado, de lo que textualiza. Valoración del trabajo final.



- Utilización del material complementario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés
- Aprender a autoevaluar su aprendizaje sistemáticamente, de forma tal que reflexione acerca de su proceder.
- Intercambiar constantemente con otros, compartiendo así los logros y los retos alcanzados a través de la implementación de los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés.

**IV-)** –Etapa de **evaluación y control** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V Y VI. El objetivo de esta etapa es evaluar y controlar las acciones que se proponen. En esta última etapa la valoración del profesor y la autovaloración por los estudiantes permite revelar el grado de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés que se alcanza de manera progresiva para lo cual se realiza la siguiente propuesta:

- Control sistemático de las acciones y actividades propuestas en la estrategia didáctica.
- Realización de actividades correctivas de ortografía y sobre la estructura de la lengua.
- Valoración del papel del profesor en el proceso de la construcción: cumplimiento de los objetivos, contenido, métodos y medios empleados, formas organizativas y evaluación.
- Valoración de los resultados alcanzados por los estudiantes.
- Valoración de la aplicación del enfoque de proceso.
- Valoración del material complementario utilizado.

Para la **segunda dirección** dirigida hacia la esfera motivacional en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés se proponen las siguientes etapas:

**I-)** Etapa de **diagnóstico** del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes de tercer año. El objetivo de esta etapa es evidenciar el estado motivacional del

proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los estudiantes de tercer año, para ello se determinaron las siguientes acciones de diagnóstico:

- Establecimiento de la aspiración y nivel de disposición de la muestra asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Detección a través de la observación participante de clases de PILI y la prueba pedagógica el grado de motivación y nivel de satisfacción de los estudiantes en el desarrollo de actividades de construcción de textos escritos.
- Establecimiento del grado de alcance del problema que se ha detectado. Características, limitaciones y potencialidades de los estudiantes, y posibilidades de participación en el desarrollo de las acciones y actividades del material complementario, de acuerdo con el diagnóstico realizado.

II-) -Etapa de **planificación** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI. Esta etapa está dirigida a proyectar las acciones que favorezcan el estado volitivo- motivacional de los estudiantes de tercer año respecto a la construcción de textos escritos en inglés y se proponen las siguientes acciones:

- Análisis de los resultados del diagnóstico. Valoración crítica y autocrítica de la disposición de los estudiantes hacia la construcción de textos escritos en inglés.
- Valoración con los estudiantes de la importancia de la comunicación escrita para la profesión y la vida en general.
- Determinación, por los estudiantes, de los temas sobre los que desean escribir.
- Preparación y orientación de actividades de trabajo independiente relacionadas con el tema sobre el que se escribirá.

III-) Etapa de **ejecución** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI. Esta etapa está dirigida a contribuir a la transformación volitiva -

motivacional hacia la construcción de textos escritos en inglés y se propone prestar atención al análisis del resultado del trabajo cooperativo e individual de los estudiantes y se proponen las siguientes acciones:

- Demostración de la utilidad del borrador en el proceso de la construcción.
- Análisis de los logros que alcanzan los estudiantes. Estimularlos.
- Análisis por parte de los profesores de las ventajas de emplear el enfoque de proceso.

**IV-) Evaluación y control** de las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la PILI V y VI: La valoración del profesor y la autovaloración por los estudiantes permite revelar el grado de satisfacción y el nivel de motivación de la muestra seleccionada con las acciones de la estrategia didáctica y las actividades del material complementario realizadas.

- Conversación con los estudiantes acerca del proceso de la construcción de textos en inglés.
- Determinación de los subprocesos donde tienen más dificultades. Proponer vías de solución.
- Proposición del nuevo tema sobre el que desean escribir.
- Evaluar la disposición para mejorar la calidad de la construcción de textos escritos en la práctica educativa y la motivación para la realización del acto escrito con una adecuada crítica y auto-crítica funcional del mismo.
- Analizar el grado de motivación y satisfacción en la comparación del desempeño inicial con el final a través de las pruebas pedagógicas uno y dos, la observación de la tarea docente, y el desempeño docente de los profesores de PILI a través de la observación de clases.

Los errores cometidos por los estudiantes en la construcción de los textos escritos en cuanto a la estructura y sistema de la lengua serán atendidos de forma oral, en debate colectivo, donde el estudiante sea capaz de reflexionar y llegar a conclusiones que le permitan comprender las desventajas y los logros alcanzados. La propuesta de actividades, los fundamentos, ideas rectoras y direcciones de la estrategia didáctica para dar cumplimiento al objetivo general, se pueden modificar en correspondencia con la relación entre la situación

social del desarrollo de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación y control de las acciones en ambas direcciones es evaluar la estrategia didáctica como recurso de dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

### **3.2 Valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta.**

En este epígrafe se presentan los resultados de la puesta en práctica de la estrategia didáctica. La que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas. La estrategia didáctica diseñada para la construcción de textos escritos en inglés se aplicó en la muestra de esta investigación durante los cursos escolares referidos. En el análisis de los resultados la autora aplicó diferentes métodos y técnicas, entre ellos: la escala de Sampieri la prueba pedagógica, observación a clase y participante, y el estudio de caso.

Asimismo, se realizaron comparaciones estadísticas a través de técnicas descriptivas e inferenciales de recolección de datos como la media aritmética, la mediana y la ponderación que permitieran llegar a conclusiones sobre las diferencias entre los cursos escolares estudiados. Esto permitió la identificación de las insuficiencias y el completamiento de los aspectos que necesitaban aún de una mayor elaboración dentro de la estrategia y en consecuencia a su conformación definitiva como resultado científico.

En el proceso de aplicación se utilizó la muestra seleccionada de 72 estudiantes de tercer año dividida en dos fases: la primera enmarcada en el segundo semestre del curso escolar 2011-2012 (pilotaje comprobatorio) y la segunda fase en el período 2013-2015. Para ello se tuvieron en cuenta la aplicación de las acciones de la estrategia didáctica propuesta y las actividades que se presentan en el material complementario.

**Primera fase.** Corresponde al período 2011-2013, con una muestra de 27 estudiantes del segundo semestre del curso escolar 2011-2012 y el primer semestre de curso escolar 2012-2013. El control de la

aplicación de la estrategia se concibió con un carácter sistemático lo cual permitió un proceso de observación, análisis y valoración de los resultados.

En esta primera fase se realizó un pilotaje comprobatorio de la efectividad de la aplicación, para ello se tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores propuestos, las direcciones y las acciones de las etapas de ejecución, evaluación y control de la estrategia didáctica, en la muestra referida en la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas.

Los resultados del pilotaje (Anexo 8) muestran requisitos esenciales de confiabilidad y validez aplicados a los resultados alcanzados en esta primera fase de aplicación según la escala de Sampieri Hernández, (2005, p. 275). El análisis de los resultados mostró dos aristas esenciales, una de análisis estadístico y una de un análisis especializado.

El análisis estadístico refleja que los resultados de las acciones aplicadas en la etapa de ejecución ofrecen confiabilidad en las dos direcciones, pues el aprendizaje e implementación de la construcción de textos escritos por los estudiantes que son objeto de investigación se representó en un 2,66% superior al estado inicial y la evaluación y control de la variable investigada arrojó un coeficiente de confiabilidad elevado.

En el análisis especializado se reconocen limitaciones asociadas a las instrucciones que se indican en las actividades del material complementario acerca de cómo darle solución a las actividades de creación de un texto sin previa preparación e implementación de los subprocesos del proceso de construcción de textos escritos. El análisis estadístico y el análisis especializado lograron complementarse en este pilotaje comprobatorio de la primera fase de aplicación y ambos permitieron hacer una correcta interpretación de los resultados que permitieron conducir a conclusiones sólidas y confiables para la segunda fase de aplicación.

El proceso de evaluación de los resultados incluyó además la comparación entre los datos diagnósticos alcanzados con la aplicación de la estrategia didáctica en el pilotaje comprobatorio y la valoración de los

resultados obtenidos mediante el análisis del registro de experiencias en cada fase de la estrategia didáctica diseñada. Para la primera fase de aplicación, en el pilotaje comprobatorio se incorporaron los resultados del proyecto de investigación: 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° 8. La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación). UCP" Juan Marinello Vidaurreta", período 2009-2012.

Además, se analizó el instrumento registro de experiencias correspondiente a la etapa de planificación de las acciones de la estrategia didáctica. En la que se compararon los resultados obtenidos en este pilotaje comprobatorio y la primera introducción en la práctica pedagógica del resultado científico a través de las actividades del material complementario en el segundo semestre del curso escolar 2011-2012 y primer semestre del curso escolar 2012-2013. En este análisis es importante puntualizar que en los resultados de la aplicación de la primera fase el 70% de los estudiantes presentaban errores en cuanto al sistema y estructura de la lengua y se motivaban poco con la implementación de situaciones nuevas de comunicación, lo que fue superado en un 45% después de aplicado el resultado científico. La siguiente tabla muestra una comparación de los resultados obtenidos en el pilotaje comprobatorio y la primera fase de aplicación.

Fase de evaluación	Dimensión Cognitivo-instrumental			Dimensión Volitivo-motivacional	
	Indicadores			Indicadores	
	1	2	3	1	2
Pilotaje comprobatorio	75%	55%	60%	60%	60%
segundo semestre del curso escolar 2012	70%	50%	65%	100%	100%
primer semestre del curso escolar 2012-2013	45%	30%	45%	100%	100%

Se pudo comprobar además, que las actividades que se proponen en el material complementario no respondieron en su totalidad a los fines que persigue esta investigación, por lo que fue reelaborado en función de las necesidades de los estudiantes. Los profesores de PILI debieron preparar los sistemas de clase a partir de las concepciones teóricas que fundamentan la estrategia didáctica, para lo que debieron además, tener en cuenta las exigencias didácticas del proceso de construcción de textos escritos y la tarea docente debió ser orientada hacia los subprocesos escritura y revisión.

Los profesores de PILI diagnosticaron las potencialidades de los estudiantes para el aprendizaje de los contenidos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés según las exigencias de los programas de PILI V y VI. Por su parte, los estudiantes no lograron familiarizarse completamente con el tipo de ejercicio realizado en cada subproceso, no siempre lograron integrar los subprocesos del proceso de construcción textual, y los textos intermedios no se realizaron correctamente; consecuentemente, las actividades y ejercicios se reorientaron hacia esa dirección.

Se retomó el proceso de introducción de la estrategia en el período 2013-2015, el que enmarca los cursos escolares: 2013-2014, 2014-2015 y el 1er semestre del curso escolar 2015-2016 correspondiente a la **segunda fase** con una muestra de 45 estudiantes, un proceso de exploración que abarcó los estudiantes de tercer año del curso diurno que formaron parte de la muestra seleccionada. Los resultados que se presentan fueron avalados, y presentados en el proyecto de Investigación: -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.

El material complementario fue analizado en el colectivo de año y en cada grupo escolar. Se agregaron y modificaron actividades y se analizaron las mayores dificultades detectadas en el proceso inicial de introducción del resultado científico. Esto llevó a sensibilizar a los estudiantes con sus insuficiencias y con

la necesidad de buscar alternativas motivadoras para resolverlas; del debate grupal se acordó que todos aportarían ideas para perfeccionar las actividades que aún no se habían desarrollado.

En el debate grupal y luego de escuchar ideas acerca de las insuficiencias, desmotivaciones y propuestas, se declaró el objetivo de la introducción de la estrategia, se compararon las sugerencias con las posibilidades, se llegó a compromisos y se explicó la connotación del cumplimiento de lo que se propuso, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés. Se abrieron expectativas, se comentó y reflexionó sobre las actividades; el 100% de los estudiantes estuvo de acuerdo en la importancia de tener un amplio conocimiento histórico-cultural para que el proceso de construcción textual sea efectivo.

Primeramente, se logró convenir como metas a mediano plazo con los estudiantes un total de 15 actividades en las que los estudiantes continuaron profundizando y consolidando el uso de la construcción de textos escritos, así como el proceder para su desarrollo. Este fue un proceso difícil, sobre todo por el seguimiento continuo al desarrollo de la competencia comunicativa y por la oposición de algunos estudiantes con la introducción de contenidos nuevos de construcción de textos escritos, tales como: características y estructura de los diferentes tipos de composición, el uso de los conectores, signos de puntuación, y el fortalecimiento de las diferentes estructuras gramaticales.

Se pudo cumplir la totalidad de las actividades convenidas en el material complementario, solo con dificultades en la ejecución de las que parten de la redacción de composiciones de causa y efecto, debido a la variabilidad de sus géneros, la utilización en este tipo de composición, y la exposición de ideas secundarias. Además, la preescritura se vio afectada porque faltó precisar en las actividades propuestas cómo realizar este subproceso y cómo llevarlo al texto.

En ese primer acercamiento a la etapa de preparación para la construcción del texto escrito se dieron las primeras alertas sobre el respeto a la opinión ajena para el momento en que se implemente la fase de



preescritura en la que se aportan ideas sobre los diferentes temas de escritura, se busca información de los mismos y se discuten oralmente los diversos criterios que existan sobre ellos, de esta manera el método comunicativo juega un papel preponderante durante el proceso.

El montaje de la experiencia fue instrumentado en los grupos escolares y con cada estudiante. Desde el comienzo existían marcadas tendencias en los estudiantes a hiperbolizar la importancia de algunas actividades sobre otras, pero fue un acuerdo democrático participar en todas, por ello fue posible organizar un esquema de trabajo para cada grupo escolar que formó parte de la muestra, donde se recogían la casi totalidad de las actividades desde la primera fase de la estrategia didáctica, en esta etapa se realizaron orientaciones generales para cada actividad.

Durante el desarrollo de la experiencia se dio seguimiento al proceso de aplicación de la estrategia. Fue muy útil que los dos profesores encargados de la intervención tuvieran un contacto para intercambiar experiencias, en este caso la autora formó parte de la introducción de la estrategia didáctica, lo cual permitió valorar lo realizado, sus resultados, dificultades y posibles soluciones con la perspectiva de transformar las actividades de ser necesario.

Esta aplicación fue de continuo aprendizaje desde la propia práctica pues se tuvo en cuenta la adecuada selección de los elementos lingüísticos que sean de gran utilidad para el objetivo que persigue cada actividad durante el proceso, una constante retroalimentación de las operaciones que realiza el estudiante para llegar a la respuesta, de forma tal que el estudiante conscientice sus propios procesos de ejecución, evaluación y control, lo cual lo ayudará a desarrollar y consolidar sus dificultades y una constante identificación de los errores y una adecuada orientación y consolidación de los aspectos teóricos necesarios para el aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

Al finalizar la aplicación de cada actividad a través de las diferentes acciones de las etapas, se proporcionó la reflexión de cómo se llegó a la respuesta correcta utilizando las preguntas diseñadas para cada etapa.

También se ha elaborado una escala valorativa para las etapas de cada momento que permitió a los estudiantes, conocer cómo se comportaron sus estrategias cognitivas por lo que pudieron evaluarse a sí mismos y autocorregirse o autodirigir sus pasos para el éxito de la actividad. El profesor de PILI dispuso de una escala valorativa para evaluar a los estudiantes individualmente a través de todo el proceso. Se aplicó la escala a las evaluaciones escritas de forma individual, a la participación en clases y a la observación.

Los resultados de esta fase de introducción de la estrategia y las sugerencias de los estudiantes que fueron partícipes de ello, posibilitaron en el análisis del cierre del curso 2013-2014, que se perfeccionara la propuesta y abrir otra etapa de introducción en la segunda fase correspondiente al curso escolar: 2014-2015 y 1er semestre del curso escolar 2015-2016, con una muestra de 45 estudiantes. Esta segunda fase de aplicación se continuó realizando en las asignaturas PILI V y VI y se introdujeron las acciones de la estrategia didáctica y las actividades del material complementario que fueron objeto de reelaboración.

### **Resultados de la aplicación de la prueba pedagógica -2**

La aplicación de la prueba pedagógica -2 (Anexo 9) se realizó en el curso escolar 2014-2015 y el 1er semestre del curso escolar 2015-2016 en la práctica pedagógica, para ello se utilizó una muestra de 45 estudiantes. La misma se aplicó teniendo en cuenta el diseño propuesto en el capítulo anterior y las condiciones que caracterizan la formación pedagógica según el plan de estudio D. En esta fase de aplicación los indicadores de evaluación de la prueba pedagógica se comportaron de forma ascendente (Anexo 10).

Si se compara el comportamiento de los parámetros de evaluación con respecto a los cursos en que se aplicó la estrategia didáctica se puede afirmar que el **parámetro uno** se cumplió en un 85% con respecto al diagnóstico inicial, pues los estudiantes aún presentan dificultades en la concatenación de las ideas, en

el uso de conectores y en las categorías gramaticales indistintamente. De igual manera este indicador se comportó en un 89% en el 1er semestre de curso escolar 2015-2016.

El **parámetro dos** osciló entre el 82% y el 89% de calidad con respecto al diagnóstico inicial, sin embargo, los estudiantes presentaron dificultades en la redacción y en la delimitación de oraciones y párrafos, ya que en la mayoría de los textos construidos por ellos primó la construcción de una sola oración psicológica precedida de varias oraciones gramaticales, generalmente incoherentes, que imposibilita la lógica de las ideas que se exponen. Este análisis permitió la reorientación de dos actividades del material complementario para darle tratamiento a las dificultades de redacción y estructuración de párrafos y oraciones.

El uso de las categorías gramaticales en el acto comunicativo es el **parámetro tres** de mayor dificultad, puesto que los estudiantes continuaron con dificultades en los tiempos compuestos y la utilización de la voz pasiva; estos aspectos permitieron evaluar el parámetro en un rango entre el 70% y el 73%. Por otro lado, (**parámetro cuatro**) la capacidad para lograr una adecuada estructura del tipo de texto no presentó dificultades significativas, por ende los estudiantes saben delimitar la introducción, el desarrollo y las conclusiones, por lo que se pudo evaluar este indicador en un rango entre 90 % y 91% de cumplimiento.

El **parámetro cinco** relacionado con el nivel con que transita por los subprocesos para la realización de la construcción de textos escritos se comportó de forma adecuada, porque solo tres estudiantes desconocían totalmente la existencia de subprocesos para la construcción de textos escritos, no siendo así con el resto de la muestra pues conocían e implementaron los subprocesos adecuadamente, por lo que este indicador se cumplió en un 96%. Por último el parámetro 6 referido al grado de implementación de las estrategias comunicativas en situaciones nuevas de comunicación, no presentó serias dificultades para su cumplimiento, aunque los estudiantes con mayor dificultad necesitaron una atención diferenciada.

A lo anterior se añade que los indicadores: nivel de conocimiento del sistema y estructura de la lengua para el desarrollo de los componentes lingüo-pragmático y formo- textual en los estudiantes se cumplieron en un 93,4 %. La dimensión volitivo-motivacional se cumplimentó en un 96,5 % ya que los estudiantes al final de cada clase, expresaron su nivel de satisfacción y aportaron ideas, hicieron sugerencias y criticaron las actividades que se introdujeron como parte del material complementario lo que demuestra la efectividad del resultado científico que se introdujo.

Entre las reflexiones aportadas figuran las siguientes: las actividades que se proponen son asequibles y se corresponden con el nivel de desarrollo cognoscitivo del año, las actividades reconocen las necesidades de los estudiantes y responden a las actuales transformaciones de la enseñanza superior (universalización de la enseñanza) y que las actividades responden al tratamiento del sistema y estructura de la lengua, al mismo tiempo que recrean situaciones nuevas de comunicación.

Así mismo, la dimensión volitivo-motivacional se mostró con un 98% de su cumplimiento ya que los estudiantes se motivaron a dar sus criterios y a realizar otras actividades relacionadas con la construcción de textos escritos en inglés, los criterios expresados abordan la creación de actividades comunicativas y expresadas a través de situaciones nuevas de comunicación y que el aprendizaje del sistema y estructura de la lengua resulta más fácil si se utilizan los contenidos teóricos expresados en el material complementario.

En esta fase de introducción, los profesores mostraron un nivel alto de conocimiento de los métodos y técnicas para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes y las actividades se desarrollaron con calidad; demostraron vías y soluciones a las deficiencias encontradas en la revisión de los textos escritos. Lo cual demuestra la efectividad del resultado científico que ha sido objeto de evaluación.

Por otro lado, en la introducción de la estrategia los parámetros de evaluación se comportaron de forma positiva y ascendente; ya que, las actividades fueron reelaboradas en pos de las necesidades actuales de los estudiantes. En este momento de aplicación se incluyó el análisis los resultados de la prueba pedagógica aplicada a los estudiantes de tercer año que formaron parte de la muestra seleccionada.

En la segunda pregunta de la prueba pedagógica aplicada, consistente en la redacción libre sobre temáticas asignadas, los estudiantes debían producir un texto sobre un tema libre empleando una estructura narrativa; haciendo uso de los subprocesos para la construcción de textos escritos sobre los temas estudiados en clase así como determinar el tipo de texto que escribieron y señalar la *topic* y la *closing sentence* (oración inicial y final). Ninguno de los estudiantes tuvo preparación previa para la actividad escrita, sin embargo realizaron mapas de contenidos, esquemas de información y a partir de estos realizaron el *outline* (*esquema*). La realización de este subproceso les facilitó la redacción del texto y la organización de la información.

Con respecto al parámetro uno de evaluación de la prueba pedagógica aplicada, se puede decir que las dificultades mayores las presentaron seis estudiantes (8, 4%), aunque no llegan a ser significativas; por lo que este parámetro tiene un índice de cumplimiento de un 93,4%. Por su parte el resto de los parámetros se comportaron de forma estable y ascendente ya que se cumplieron en un 96,7%.

Al analizar los textos construidos se pudo comprobar que las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial en la construcción de textos escritos en inglés, estaban parcialmente solucionadas; ya que los estudiantes que conformaron la muestra de mostraron un nivel medio de conocimiento del sistema y estructura de la lengua, pues dominan elementalmente el vocabulario, las estructuras gramaticales y las características del texto narrativo que se les pidió elaborar, así como del tema e implementación de los subprocesos para la construcción de textual escrita. Por tanto, el 75% demostró un empleo suficiente del léxico y un uso eficiente de los recursos cohesivos, y cometieron algunos errores ortográficos.

El dominio de la estructuración del texto de acuerdo con la intención comunicativa y la finalidad fue detectado en todos los estudiantes. En cuanto a la pobreza de ideas en uno de los textos redactados se apreciaron errores conceptuales y de vocabulario que imposibilitan la comprensibilidad del texto construido, y por consiguiente el ajuste al tema, la progresión y avance de este. La presencia de complejidad sintáctica y gramatical fue demostrada eficientemente y se pudo constatar el empleo de marcadores textuales, de igual forma se comprobó el empleo de conjunciones para conectar oraciones, lo cual demuestra una concordancia verbal adecuada, y todos cometieron errores de puntuación.

Los trabajos de construcción textual se clasificaron atendiendo a las categorías E, B, R y M las que están estrechamente relacionados con los descriptores de medida de los indicadores de la dimensión uno (Anexo 11), mientras que para caracterizar a los estudiantes se utilizó una escala valorativa compuesta por tres niveles de desarrollo de la competencia comunicativa: alto, medio y bajo; categorías otorgadas de acuerdo con el desempeño alcanzado en la construcción textual.

A lo anterior se añade que en la primera fase de aplicación aún persistían insuficiencias con respecto a la construcción de textos escritos en inglés, las cuales permitieron perfeccionar la estrategia didáctica que se propone y reelaborar las actividades del material complementario; las que fueron aplicadas en una segunda fase de introducción. Si se comparan ambas fases (Anexo 11, gráfico) se puede decir que los indicadores de la dimensión cognitiva-instrumental se manifestaron de forma general en la primera fase en un 85,4%, lo que es superado por los resultados de la segunda fase de aplicación la que se manifestó en un 96,4% de forma general.

Los indicadores de la dimensión volitivo-motivacional fueron ascendiendo ya que en ambas fases de introducción evaluación el 98 % de los estudiantes se proyectaron motivados, involucrados en el proceso que se estaba realizando, y con intereses de cambiar y proponer nuevas vías para el proceso de construcción textual. Sobre esta idea es preciso puntualizar que el grado de apreciación de un clima

favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés y el grado de cumplimiento de las exigencias didácticas en la etapa de control del proceso se manifestó en un 99,8% en ambas fases de aplicación (Anexo 12).

### **Resultados de la observación a clases**

Se observaron un total de 20 clases de PILI V y VI (guía en anexo 13), lo que posibilitó constatar la efectividad de las acciones de la estrategia didáctica propuesta y la factibilidad del material complementario en la práctica pedagógica. La observación a clases con el objetivo de comprobar el comportamiento de las dimensiones e indicadores durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, permitió realizar las valoraciones siguientes: durante el desarrollo de la clase, la profesora tiene en cuenta las necesidades y potencialidades de los estudiantes, emplea el diagnóstico de la situación actual de aprendizaje para atender las diferencias individuales teniendo en cuenta los subprocesos de la construcción de textos escritos, pero aún existen algunas dificultades en la utilización de los niveles de ayuda en la etapa de preescritura, pues no se le ofrece en muchas ocasiones al estudiante la información suficiente para poder construir mapas semánticos, gráficos organizacionales, índices, etc. de forma independiente si se tiene en cuenta que va a escribir en un idioma extranjero e interiorizar la información para poder emplearlo en nuevas situaciones de comunicación.

Se tienen en cuenta durante la clase las especificidades del proceso de construcción de textos escritos y se emplean para ello los métodos propios de la enseñanza y se utiliza el proceder propuesto en el material complementario. En la propia dinámica de la clase realiza adecuaciones a actividades partir de la interacción con los estudiantes y experiencias que van surgiendo, lo que permite una revisión de la propuesta para su perfeccionamiento; además guía y orienta el trabajo con la construcción de textos escritos desde una perspectiva comunicativa. A lo anterior se añade que el nivel de conocimiento de los

métodos y técnicas para el desarrollo y evaluación de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes se manifestó en un 98%, ya que en las clases visitadas primó el empleo de técnicas para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, esencialmente en las etapas de preescritura y escritura. En la preescritura se vinculó fundamentalmente el debate sobre los temas para la construcción del texto, así como en la búsqueda y exposición de la información para crear el borrador.

Con respecto al nivel de calidad con que imparte los contenidos necesarios para la realización de un texto escrito y el grado de conocimiento con que soluciona las deficiencias de los estudiantes en la revisión de los textos escritos, se puede decir que se mostraron en un 93,4 %, ya que durante las clases la profesora demostró poseer un nivel alto de conocimiento con respecto al proceso de construcción de textos escritos; aunque existieron dificultades en el análisis de la corrección de los textos de forma grupal.

Con respecto a los indicadores de la dimensión 2, es preciso señalar que se cumplieron en un 100%, ya que se aprecia un clima favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, la profesora en todo momento motivó a los estudiantes y propuso vías para evaluarlos sin que prime el exceso de críticas. Por otro lado, las exigencias didácticas en la etapa de control fueron cumplidas en un 100%; puesto que se cumplió el procedimiento propuesto para la aplicación de cada una. Recurrentemente, durante la observación a las clases de PILI los indicadores de la dimensión uno se manifestó en un 92,5% de efectividad.

En tal sentido, los estudiantes demostraron cómo utilizar suficientemente la situación comunicativa reflejada en una adecuada distribución de la información para la ejecución del proceso de la construcción de textos escritos; así como la utilización de forma correcta y adecuada de las categorías gramaticales lo que permite concluir que los niveles de análisis (Anexo 14) se comportaron en un nivel alto-medio. En el análisis de las clases observadas los profesores emitieron sus criterios valorativos acerca de la utilización



de las actividades del material complementario, los que de forma general aseveran la necesidad de implementar la estrategia.

En el debate de las clases visitadas los profesores consideran que se le da cumplimiento al objetivo general de la propuesta, así como a los objetivos específicos de la PILI a través de cada actividad dentro de los subprocesos asumidos, consideran también que las actividades diseñadas son adecuadas y que se muestra una correcta estructuración metodológica ya que proporciona los elementos necesarios para que los docentes puedan poner en práctica la misma y que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje de forma consciente a partir de los referentes teórico que se exponen.

Además de que se apropien de los conocimientos lingüísticos necesarios para enfrentar de manera exitosa la construcción de textos escritos en inglés, y expresan que la utilidad de cada actividad es indiscutible, así como la aplicación de los ejercicios y de las técnicas valorativas para evaluar los niveles de dominio en cada estudiante. Los profesores además valoran que la propuesta está sustentada y fundamentada por una base científico-didáctica expuesta a través de las citas y referencias que muestran su valor teórico.

También plantean que las actividades muestran el valor práctico de la propuesta, estos están gradados atendiendo a las acciones y operaciones que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma permiten realizar un trabajo diferenciado con los estudiantes, quienes juegan un papel esencial en la autorregulación durante el proceso de la construcción de textos escritos, ello posibilita el desarrollo y formación de destrezas, además de proporcionarle al docente vías para la práctica y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en inglés.

Los profesores de forma general opinan que la estrategia didáctica es novedosa ya que facilita el trabajo a los docentes, estructura y grada de forma coherente las acciones y operaciones durante la construcción de textos escritos en inglés, así como el sistema de ejercitación, además del lugar esencial que se le da al

estudiante dentro del proceso para valorar cada invariante funcional conjuntamente con el profesor, lo que le permite conocer sus limitaciones y por ende enmendarlas y mejorarlas.

### **Análisis de los resultados compilados en el registro de experiencias y el diario de estudio de casos.**

Con la experiencia acumulada de la primera introducción se continuó con la aplicación de la estrategia didáctica. La aplicación de la estrategia movilizó una parte del claustro, pues se presentaron los resultados e insuficiencias en los colectivos de disciplina y de año, lo que provocó un intercambio de experiencias entre muchos docentes no implicados directamente. No todas las actividades se podían cumplir en la fecha y el horario señalado, existieron algunos problemas objetivos, pero se fue logrando que los estudiantes implicados cumplieran sus convenios de actividades, pues mostraban respeto por la estrategia propuesta.

El proceso de aplicación de la estrategia fue generando la percepción de que era en el análisis de la aplicación de la actividad donde se producían los mejores aprendizajes, esto quedaba claro para todos, era en la comunicación y aplicación de lo indagado y aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos donde se demostraba la efectividad de los indicadores establecidos y que habían sido propuestos desde el inicio de la introducción de la estrategia didáctica. En todas las actividades se le dio tratamiento a los errores que cometieron los estudiantes durante el proceso de introducción del resultado científico.

El análisis de los errores se realizó de forma oral, en debate colectivo. Se consideraron como acertados en el proceso de aprendizaje individual y colectivo todos los criterios emitidos, y se buscaron formas sencillas de estimular los mejores resultados, reconociendo los esfuerzos y los avances de los estudiantes; esto logró potenciar la percepción de diversidad, flexibilidad y confianza en el esfuerzo de cada estudiante. Fue importante la atención que se logró dar, por el propio grupo, a los casos más difíciles, esto contribuyó a

que se conformara un conjunto armónico donde las individualidades quedaron recogidas dentro de la colectividad. En el análisis de la aplicación de las actividades, se desarrolló el proceso de evaluación, en y desde el colectivo, que cumplía varias funciones:

A-como retroalimentación de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

B-como proceso evolutivo, donde llegó a primar la autoevaluación, como mejor criterio de evaluación.

Aunque la calificación de los textos elaborados no es un parámetro de absoluta seguridad, se debe señalar que los resultados promedio entre los estudiantes donde se aplicó la estrategia, fueron mejorando de forma evidente.

El cálculo porcentual de los resultados obtenidos en las dimensiones permitió conocer el porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel descrito en los indicadores. En lo cognitivo-instrumental el porcentaje oscila entre el 88% y el 98%, en los cursos escolares enmarcados en la muestra 1 en la 1er fase (según muestra el gráfico comparativo en el Anexo 15). Atendiendo a ello, la muestra se ubica en un nivel alto de conocimientos del sistema y estructura de la lengua. El 92% de la muestra general (todos los cursos analizados) realizan las actividades y tareas de construcción de textos escritos con bajo grado de dependencia del profesor de PILI, por tanto logran realizar la segunda y la tercera etapa del proceso por sí solos y se ubican en un nivel medio.

En los gráficos comparativos (Anexo 16) se puede constatar que el resultado académico en ambas fases de aplicación de la estrategia didáctica fue evolucionando favorablemente. La comparación de los resultados de los textos escritos por los estudiantes se analizó a partir de los resultados en todos los cursos evaluados atendiendo al comportamiento de los indicadores en cada dimensión. Para ello, se tomó en consideración que el resultado comparativo debe verse desde tres posiciones:

1.- Al comparar la evolución de los estudiantes que recibieron la influencia de la estrategia, se demuestra que en todos los indicadores seleccionados ha habido un cambio positivo, sobre todo en la motivación y perdurabilidad de lo que aprenden, así como el nivel de desarrollo de los conocimientos adquiridos sobre el sistema y estructura de la lengua, (componentes linguo-pragmáticos y formo- textual).

2.- Al comparar la evolución de los estudiantes a partir de los resultados del diagnóstico inicial con la aplicación del resultado científico se demuestra que continúan con insuficiencias, en la implementación del sistema y estructura de la lengua (utilización de forma correcta y adecuada de las categorías gramaticales, la implementación de las etapas para construcción de textos escritos y la delimitación de ideas esenciales y subordinadas.

3.- Al comparar la evolución de los estudiantes que recibieron la influencia de la estrategia se pudo constatar que el nivel de los conocimientos adquiridos sobre el sistema y estructura de la lengua mejoraron en un 51%, además se motivación hacia el desarrollo de actividades de construcción de textos escritos.

Para el estudio de casos, se preseleccionaron cuatro estudiantes de tercero año del curso diurno del curso escolar 2014-2015, dos de ellos con criterios favorables reflejados en sus expedientes escolares, de conducta intachable y de buena trayectoria en todos los sentidos. Los otros dos estudiantes tienen tendencia a la vulgaridad en el vocabulario que utilizan para comunicarse tanto en español como en inglés (dada por su conducta manifiesta desfavorable). Se utilizaron seis criterios para el seguimiento a esos estudiantes (Anexo 17), los que se vinculan, con los indicadores para evaluar la construcción de textos escritos en inglés. Luego de seleccionados se elaboró un diario, con breves anotaciones acerca del comportamiento de estos estudiantes, al mismo tiempo, se archivaron los textos en el portfolio de escritura\* que resultaron como parte de las actividades de estudios independientes. A continuación se describen brevemente a los cuatro estudiantes:

Caso uno: estudiante del sexo femenino, denominada A, con buena disciplina, sus resultados promedio son superiores a 4,8 puntos, estudiante destacada que ha realizado dos exámenes de premio en los que obtuvo primer premio, por sus resultados resultó ser seleccionada como alumna ayudante del departamento de Lenguas Extranjeras, participó en la jornada científica de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, responsable, de muy buen aspecto, cuidadosa, respetuosa, con buen nivel de comunicación, lenguaje científico y vocabulario (en inglés) con ligeras imprecisiones, demuestra una aceptable cultura general, con padres separados y de posición económica media, con aspiraciones a licenciarse como título de oro y como mejor graduada de la carrera.

Segundo caso: estudiante del sexo masculino, denominado B, disciplinado, de notas promedio superior a los 4,5 puntos, estudiante destacado que ha realizado dos exámenes de premio en los que obtuvo segundo premio en ambos, participó en la jornada científica de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, responsable, de aspecto cuidadoso, respetuoso, con buen nivel de comunicación, desarrollo del lenguaje científico y vocabulario con ligeras dificultades, por sus resultados resultó ser seleccionado como alumno ayudante del departamento de Lenguas Extranjeras demuestra una elevada cultura general, con padres separados y de aceptable posición económica, con aspiraciones a licenciarse como título de oro y como estudiante destacado de la carrera.

Tercer caso: estudiante del sexo masculino, denominado C, poco disciplinado, de resultados promedio sobre los 3,5 puntos, no se destacó durante el curso escolar, los resultados de la práctica laboral fueron malos, de aspecto algo desaliñado al imitar la moda existente, a veces poco respetuoso y en ocasiones grosero, con pobre nivel de comunicación, aunque tiene un amplio vocabulario de la jerga callejera en inglés, de muy pobre lenguaje científico y vocabulario promedio bajo con respecto a los términos que se emplean en las asignaturas de la carrera y un nivel medio de la cultura general para el año que cursa, con padres divorciados, sin problemas económicos.

Sus amistades masculinas y femeninas tienen tendencia a utilizar la norma vulgar en la comunicación aunque el vocabulario que utiliza en la lengua extranjera que estudia es el adecuado, con dificultades en el desarrollo del componente lingüo-pragmático y no tiene aspiraciones de ser destacado, se conforma con la evaluación de tres puntos.

Cuarto caso: estudiante del sexo masculino, denominado D, intranquilo, de resultados promedio que llegan a los 3,5 puntos, busca oportunidades para ser centro de atención y criticar a los estudiantes que participan en el intercambio de ideas que se realiza para la preescritura, detesta escribir y no hace los estudios independientes con frecuencia, irrespetuoso cuando expone sus ideas a los demás, de pobre comunicación con respecto a los términos que se emplean en las asignaturas de la carrera, aunque posee un amplio vocabulario de la jerga callejera en inglés y un bajo nivel cultural y lenguaje científico, muestra resistencia al cambio, con padres separados, vive con la madre, a la que no respeta, en un hogar con problemas económicos.

Su grupo de amigos tiene tendencia a la vida nocturna y al excentricismo, no tiene aspiraciones definidas con respecto a la carrera que estudia, (preferiría no estudiar), en el análisis de los colectivos de año se considera como un estudiante proclive a ser baja del centro (por problemas de disciplina y no se destacó en su proceso de formación como profesor, los resultados de la práctica laboral fueron malos. Durante el proceso de evaluación de estos cuatro estudiantes se aplicaron diferentes técnicas de investigación para darle seguimiento, como entrevistas informales, la observación rigurosa de su actuación (algunas no inclusivas y encubiertas) y la emisión de forma escrita de sus criterios acerca de las actividades, lo que permitió realizar una evaluación del seguimiento en la primera fase de aplicación, luego de haber transcurridos tres meses de la influencia de la estrategia. Culminado el período, se realizó la evaluación final de los cuatro estudiantes. Los resultados cualitativos fueron los siguientes:

El caso denominado **A** continuó evolucionando favorablemente hasta ser excelente con respecto a los criterios seleccionados para el seguimiento del estudio de casos: intercambio comunicativo de la actividad científica, uso de la biblioteca y los medios informáticos, independencia cognoscitiva, perdurabilidad de los conocimientos, tendencia a ser cooperativa, solidez en sus criterios y planteamientos y uso del vocabulario científico y cultural. Además sigue con resultados promedio cercanos a los 5 puntos, con buena presencia personal, disciplinada y alumna ayudante con excelentes resultados.

El estudiante **B** evolucionó favorablemente hasta excelente en los criterios seleccionados. Además, sigue con resultados promedio superiores 4,5 a los puntos, con buena presencia personal, disciplinado, y estudiante ayudante con excelentes resultados.

El estudiante **C**: evolucionó favorablemente hasta bien en la mayoría de los aspectos, solo mantiene inseguridad en sus planteamientos y no defiende con sólidos criterios sus posiciones en el texto escrito, su vocabulario es aceptable y no manifiesta aspectos de la jerga callejera en inglés. Además mejoró la nota promedio de forma ostensible, mejoró su presencia personal, disciplinado, y pretende presentar su trabajo de curso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la enseñanza Secundaria Básica donde realizó la Práctica Laboral Concentrada.

El estudiante **D** estuvo muy cerca de la separación del centro de estudio, mantuvo el excelente en el uso de la biblioteca y los medios informáticos, en la seguridad, y solidez de sus planteamientos y en el lenguaje científico y cultural que utiliza, llegó a bien en el resto de los criterios y se convirtió progresivamente en un estudiante muy cooperativo con la profesora y movilizador de sus compañeros, mejoró su lenguaje general y el nivel de comunicación, se muestra más receptivo durante el desarrollo de las actividades en la clase y realiza los estudios individuales más calidad.

De forma general el estudio de casos (ver resultados de la tabla anexo 17) demostró que: - Los dos estudiantes A y B mantuvieron y mejoraron los resultados de su construcción de textos escritos, se

familiarizaron con la clasificación de las estrategias de aprendizaje diseñada, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, aprendieron a autoevaluarse y coevaluarse sistemáticamente, de forma tal que reflexionaron acerca de su proceder de aprendizaje e intercambiaron constantemente unos con otros, compartiendo así los logros y los retos en el aprendizaje del idioma inglés, fueron un ejemplo a seguir por lo que poseen un nivel alto de conocimiento sobre el sistema y estructura de la lengua inglesa que estudian. Además se mostraron muy motivados y propusieron actividades.

Los casos C y D mejoraron de forma ostensible, eventualmente lograron familiarizarse en un 80% con los subprocesos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, aprendieron a autoevaluarse y coevaluarse sistemáticamente, de forma tal que lograron reflexionar con sus propios criterios acerca de su proceder de aprendizaje e intercambiaron constantemente unos con otros compañeros de aula utilizando un lenguaje adecuado, se mostraron más motivados compartiendo los logros y los retos en el aprendizaje del idioma inglés, y poseen un nivel medio de conocimiento sobre el sistema y estructura de la lengua.

### **Triangulación de los resultados de los métodos de investigación**

Este método se utilizó para constatar y evaluar cualitativa y cuantitativamente los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica y la objetividad del análisis de los datos obtenidos con la aplicación de los métodos: prueba pedagógica, observación a clases y la técnica de investigación escala valorativa, a partir de la variable y los indicadores seleccionados.

Todos los estudiantes seleccionados y la propia experiencia de la investigadora concuerdan en plantear que la propuesta es muy positiva en función de verificar los indicadores referidos al nivel de conocimientos, a la aplicación de los contenidos y a la experiencia acumulada por los profesores de PILI en esta actividad, a la luz de la concepción curricular de la Educación Superior; como parte de la preparación del



profesor y como herramienta para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

Con las acciones y actividades aplicadas, se denota en la valoración de los resultados la pertinencia y lo factible que ha sido lograr una estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en el tercer año. Es una variante didáctica de aprendizaje con un carácter dinámico, e inserción social más factible; pues en el análisis realizado a los criterios, valoraciones y sugerencias aportadas por los estudiantes al final de cada actividad el 98.32%, en la prueba pedagógica, y el 94.43 %, en la escala valorativa ubican la estrategia como novedosa y efectiva (Anexo 18).

Se demuestra con la prueba pedagógica y la observación participante de la autora que es importante la utilización de la estrategia didáctica propuesta y es necesario la sistematización de los contenidos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en todas las asignaturas donde exista la posibilidad de favorecer a la construcción de textos escritos en inglés, para contribuir en la profundización en la preparación de los futuros graduados para el desempeño de sus funciones como profesores de lenguas extranjeras en los diferentes niveles de enseñanza. Ejemplo de ello lo constituyen las actividades que se proponen en el material complementario.

Otro de los elementos de elevada significación en la triangulación está referido a si la estrategia didáctica propuesta resulta útil y efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés. En los datos compilados en el registro de experiencias y en el debate de las clases visitadas se refleja que el 100% de la muestra evaluó la propuesta de muy útil.

Iguals argumentos son planteados por el 98% de la muestra, la que evaluó de efectiva la calidad de la elaboración de la propuesta para contribuir con el diseño y la ejecución de las adaptaciones y transformaciones que se propusieron para las actividades del material complementario introducido,

situación que se comportó con una valoración similar, sobre todo, al analizar la validez de la estrategia didáctica en la aplicación de la prueba pedagógica ya que los resultados oscilaron entre 4 y 5 puntos lo que representa el 96,5% de efectividad.

El proceder utilizado para el análisis de la ubicación porcentual de los resultados en la segunda fase muestran que el 20% de la muestra en el curso escolar 2012-2013 se ubicó en un nivel muy alto de conocimiento del sistema y estructura de lengua, además de un alto grado de implementación de las estrategias comunicativas, 20 % se ubicó en el nivel alto y el 40% se ubicó en un nivel medio. Estos datos corroboran que los estudiantes realizan las tareas docentes con éxito, mientras que uno para un 20% no pudo hacerlo debido a que aún persisten insuficiencias cognitivas-instrumentales en el componente lingüístico.

Esto demuestra que han existido avances cuantitativos y cualitativos significativos en la dimensión cognitiva-instrumental, como expresión de la efectividad de las transformaciones operadas en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, lo cual constituye una evidencia práctica del conocimiento del sistema y estructura de la lengua. Se produjo un incremento significativo en los intereses y acciones personales de acercamiento al proceso de construcción de textos escritos de los estudiantes. Por otro lado, el 100% se motivó y mostró total satisfacción durante el proceso de introducción de la estrategia didáctica.

En el curso 2013-2014, de una muestra de 10 estudiantes, el 10% de la muestra se ubicó en un nivel muy alto de conocimiento del sistema y estructura de lengua, además de un alto grado de implementación de las estrategias comunicativas, el 10 % se ubicó en el nivel alto y el (60%) se ubicó en un nivel medio. Esto demuestra un avance positivo en lo cuantitativo y cualitativo en la dimensión cognitiva-instrumental, lo cual constituye una evidencia práctica del conocimiento de la estructura y sistema de la lengua por los estudiantes. Los estudiantes además manifestaron un alto nivel de implicación personal con el proceso

que se realizó. Al igual que en el análisis anterior, el 100% de la muestra se mostró motivado y satisfecho en la implementación de las actividades para el proceso de construcción de textos escritos. En el curso escolar 2014-2015, en la muestra seleccionada de 25 estudiantes los niveles porcentuales mostraron avances significativos con respecto al diagnóstico inicial, el 20% se ubicaron en un nivel muy alto de conocimiento del sistema y estructura de lengua, además de un alto grado de implementación de las estrategias comunicativas, el 20% en un nivel alto y el 56% en un nivel medio.

Esto se justifica por la autopreparación de los estudiantes y por la erradicación de insuficiencias cognitivas en los indicadores uno y dos de la dimensión cognitivo-instrumental, las que se solucionaron con la aplicación de la estrategia didáctica. Por otro lado el 100% de la muestra se mostró motivado y satisfecho en la implementación de las actividades para el proceso de construcción de textos escritos. En el 1er semestre del curso escolar 2015-2016 de una muestra de 20 estudiantes el 20% se ubicaron en un nivel muy alto, el 25% en un nivel alto y el 50% en un nivel medio. Estos valores se fundamentan a partir de la introducción de la estrategia didáctica, ya que el conocimiento del sistema y estructura de la lengua de los estudiantes ascendió cualitativamente.

En la dimensión cognitivo-instrumental, los indicadores se mostraron en un 65% superior con respecto al diagnóstico inicial, los que demuestra el conocimiento de los estudiantes acerca del sistema y estructura de la lengua en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en inglés, aspectos estos que se corroboran con la comparación de los textos construidos y compilados en la carpeta de escritura (*portfolio*)\* en cada curso escolar evaluado y la implementación de los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés.

De igual manera, lo volitivo-motivacional se comportó en un 100% superior con respecto al diagnóstico inicial. Atendiendo a ello, los estudiantes propusieron otras actividades para ser incorporadas en el material complementario. Además, elaboraron ejercicios para la enseñanza del componente escrito para la

enseñanza media y media-superior como parte del programa de ejercicios para la práctica laboral sistemática y concentrada. El análisis de los resultados de la aplicación del resultado científico en esta etapa de la investigación permite afirmar que la dimensión cognitiva-instrumental presentó transformaciones positivas, específicamente en el nivel de implementación del sistema y estructura de la lengua en la elaboración del texto escrito, así como la correcta utilización de los subprocesos de la construcción de textos escritos en inglés.

### **Conclusiones parciales del capítulo 3**

Los métodos teóricos y empíricos empleados posibilitaron concebir 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.

## CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras se revelan en la filosofía y la sociología de la educación cubana; el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores; el enfoque comunicativo y la enseñanza-aprendizaje basado en tareas, sustentados en las teorías de la competencia comunicativa, de los actos del habla, las concepciones del texto y la didáctica de las Lenguas Extranjeras.

El estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año confirmó que las insuficiencias de índole cognitiva-instrumental y volitivo-motivacional detectadas se manifiestan, fundamentalmente, en el orden lingüístico y comunicativo del aprendizaje y confirman los hallazgos del estudio exploratorio y justifican la necesidad de la estrategia didáctica.

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.

## RECOMENDACIONES

Atendiendo a las conclusiones anteriores se recomienda:

- Realizar otras investigaciones que permitan articular los resultados investigativos con los antecedentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en primero y segundo año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.
- Realizar transformaciones en la estrategia metodológica de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, para que existan acciones dirigidas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.
- Promover la impartición de cursos de postgrados a los profesores de Práctica integral de la lengua inglesa de otros años en las que se presente la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Padrón, R. (2005). *Didáctica desarrolladora para Lenguas Extranjeras*, IPLAC, La Habana.
- Addine Fernández, Fátima. (s/a) *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) Material en soporte digital.
- Albarrán, M. (2005). *La evaluación en el enfoque procesal de la composición escrita*. Educere.
- Álvarez Legrá, Ernesto. (2012). *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.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Andreeva, G.M. (1984). *Psicología Social*. Moscú. La Habana. Ed. Ciencias Sociales.
- Antich de León y Concepción Villar Bergues: *English Composition*, Libros para la Educación, La Habana, 1981.
- (1987). *Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- (et-al). (1988). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana segunda reimpresión.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Bakhtín, M. M. (1980). "Construcción del enunciado", en *Estudios Literarios Marxismo y Filosofía de la Lengua*, Leningrado, (en ruso y bajo el pseudónimo de Voloshinov, V. N.),
- Beltrán Núñez, F.: (2005). "Desarrollo de la competencia comunicativa", revista Electrónica Universidad Abierta, [en línea] WWW, universidadabierta, edu, mx.

- Bermello Lastra, Gladys.: (1987). La comprensión de lenguas y su relación con el principio metodológico de consideración de la lengua materna. Boletín Informativo, Instituto Superior Pedagógico de Lenguas extranjeras"Pablo Lafargue, La Habana. Consultado, junio-2013.
- Bermejo-Berros, J. (2014). "Evolución de los paradigmas, metodologías y campos de la comunicación en Revista Latina de Comunicación Social durante la década 2004-2013". Re-vista Latina de Comunicación Social 69. Disponible en: [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014\\_UVa/17b.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014_UVa/17b.html). (Consultado: Septiembre, 2015.
- Borges, J.E. (2003). "Dirección estratégica". Editorial 2da. México. 1991 En Valdés, N., "Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las ciencias técnicas en Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CREA-CUJAE, La Habana." consultado, mayo-septiembre -2013
- Byrne, Donn. (1989). Teaching oral english / Donn Byrne.-- La Habana: Ed. Revolución. consultado, mayo-septiembre -2013
- Blanco Botta, Ivonne. (1989). Curso de Lingüística General / Ivonne Blanco B., Claudina Herrera Lores, Lidia Matos Hernández.-- La Habana: editorial Pueblo y Educación. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Bloomfield, P. C. et al. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26.
- Bordas I. y Cabrera F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes entrados en el proceso. Revista española de pedagogía. Año LIX, enero-abril. N218.



- Castellanos Simons, Doris y Grueiro Cruz, Irene. (s/a) Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado. Centro de Estudios Educativos. Universidad Pedagógica Enriquez J. Varona.
- C Pinto Cáceres. (s/a) Etnometodológica de las lenguas, Ed. Colombia.
- Calzado Lahera, Delci. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Cerezal Sierra, F. (s/a) Las tareas como elemento central del aprendizaje. Fotocopia de material de la Universidad de Alcalá. S/F. p.2.
- Coello Tissert, Juana Lidia. (1999). 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@lct.uo.edu.cu](mailto:juana@lct.uo.edu.cu). Consultado, mayo-septiembre -2013
- Chávez Rodríguez, Justo. (2001). Apuntes para una metodología de la investigación educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, República de Cuba Chilpancingo, Guerrero, p.43
- Cheng William. Communicative Language Teaching. (1989). Theory and Practice. In English Language Teaching Journal. In New Horizons 17, consultado, mayo-septiembre -2013
- Chirino Ramos, María Victoria. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación. La Habana. Tesis doctoral, ISP "Enrique José Varona", p.1. Consultado mayo - 2013
- Chomsky, N. (1968). Language in Mind. New York. Brooklyn Press, p. 56-87.
- (1973) El lenguaje y el entendimiento. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona, p. 34.

- Corona Camaraza, D.M. (1988). El perfeccionamiento de la enseñanza de Lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior en Cuba, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Candidata a Doctora en Ciencias Pedagógicas, La Habana. Consultado mayo - 2013
- Díaz Santos, G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana. Consultado mayo - 2013
- Dell. Hymes. (1972). On communicative competence. Penguin, consultado, mayo-septiembre -2013
- (1999). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Traducido por Juan Gómez Bernal, consultado, mayo-septiembre -2013
- De la Torre, S. (2002). "Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Edición Octaedro. Segunda Edición. Barcelona. España.
- Domínguez, Ileana. (2006). Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. (Documento en soporte digital). Consultado, Junio-2013.
- Eco, H. (1977). "Tratado de semiótica general". Barcelona, Madrid, consultado, mayo-septiembre -2013
- Elsbree, Langdon. (1981) The Heath handbook of composition: tenth edition / Langdon Elsbree, Nell G. Altizer, Paul V. Kelly. -- Estados Unidos: D. C. Heath and Company. Consultado, mayo-septiembre - 2013
- Enríquez O'Farril, Isora Justina. (1997). 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.

- Enrriquez O'Farril, Isora Justina et al. (2003). Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de pre-escolar a sexto grado. Ciudad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico --Enrique José Varona, consultado, mayo-septiembre -2013
- Enrriquez O'Farril, Isora Justina y colectivo de autores. (2010). An elementary-lower intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Editorial: Pueblo y Educación.
- Fabara Garzón, Eduardo. (1993). "El impacto de la sociedad del conocimiento en la formación de los docentes", en Encuentro Internacional de Materiales Educativos y Práctica Pedagógica. (Documento en soporte digital).
- Fernández González, Ana María. (2001). "Las habilidades de comunicación y la competencia comunicativa" en Curso de Comunicación Educativa. Universidad Virtual CUJAE. CREA. (CD-ROM).
- Fernández Montoro, Dolores. (2003). Hacia el desarrollo de la habilidad de construcción del texto escrito y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición de ELE. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de lenguas Aplicadas y Humanidades. Investigación de Tesis. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Ferreiro, Emilia. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y construcción del texto escrito/ E. Ferreiro, Margarita Gómez Palacio.-- México: Ed. Siglo Veintiuno. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Finocchiaro M. y Ch. Brumfit. (1989). The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice. La Habana. Edición Revolucionaria. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Font Millán, Segio. (2006). 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. Consultado, mayo-septiembre -2013

- (et-al). (2010). Programa de la Disciplina Práctica integral de la lengua inglesa, de primero a quinto año. (Documento en soporte digital), consultado, mayo 2013, septiembre 2014
- Forteza, Rafael. (2000). 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. Consultado mayo – 2013
- Flawell J, Miller P y S. Miller. (2000). Cognitive Development (Third Edition) New Jersey. Prentice Hall. Englewood Cliffs. (1993). (Soporte digital) Consultado mayo – 2013
- Gallo Pimentel, José M y González Díaz, Ernesto. (2000) Introducción a la Metodología de Investigación Pedagógica y Técnica. Ciudad de La Habana. Cuba. Documento en soporte digital, p.43 y 44.
- González Cancio, Roberto G. (2009). La clase de lenguas extranjeras. Teoría y Práctica. Editorial. Pueblo y Educación. Playa. Ciudad de La Havana, consultado, mayo-septiembre -2013
- González Castillo, Juan M. (2005). Formación y desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de primer año de la licenciatura en Educación como inductores del aprendizaje. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Juan Marinello", Matanzas. 120h.
- Harris, Jeannette. (1985). Contexts. Writing and reading / Jeanette Harris, Ann Moseley.--Boston: Houghton Mifflin Company. Consultado, mayo-septiembre -2014
- Hernández, Francisco L. (2001). Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente-educativo en la asignatura Inglés en Secundaria Básica, 8vo grado. Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, consultado, mayo-septiembre -2013.

- Kane, Thomas S. (2000). *Essential guide to writing*. The publishing Berkley group edition. 375 Hudson Street. New York. [en línea] Julio, <http://www.penguininputnam.com>, consultado, mayo-septiembre -2013
- Klimberg Lotharg. (1998). "Introducción a la Didáctica General", Editorial Pueblo y Educación, tomado de la edición alemana Volk Undwissen Volssinger Verlang. Consultado, mayo-septiembre -2012.
- Lewandoski, Theodor. (1992). *Diccionario de lingüística / Theodor Lewandoski*-- Madrid: Ed. Cátedra. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Lemus Reyes, Francisco. (2004). *Modelo didáctico para posibilitar el desarrollo cultural general integral de los estudiantes no filólogos de los ISP a través de textos escritos en lengua inglesa*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias Historia y Cultura en Cuba.
- Lidia M. Lara Díaz, y colectivo de autores. (2011). *El paradigma de la formación de las habilidades*. (Documento en soporte digital). Consultado Diciembre 2011.
- Lotman, Y. (1979). "Semiótica de la cultura". Madrid. Ediciones Cátedra. España. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Medina Betancourt, A. (2004). *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. Consultada, mayo-2013.
- Memering, Dean. (1984). *The writer's work / Dean Memering, Frank O'Hare*-- Englewood: Prentice Hall, Inc., consultado, mayo-septiembre -2012
- Mijares Núñez, Luis. (2008). *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. Consultado, mayo-septiembre -2014

- Mined. (1979). Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación. Segunda Edición.
- Ministerio de Educación (s.f.). (1991): Licenciatura en Educación. Carrera: Lengua Inglesa, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
- Mined. (2003). Caracterización de la profesión. Carrera de Licenciatura en Educación: Especialidad Lenguas Extranjeras. (Documento en soporte digital).
- Mined, Cuba. (2010). Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, Plan de Estudios D. (Documento en soporte digital).
- Mined, Cuba. (2016). Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, Plan de Estudios E. (Documento en soporte digital).
- Morley, David. (2007). 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](http://www.cambridge.org/9780521838801). ISBN-13 978-0-511-28519-6 eBook (EBL) consultado, mayo-septiembre -2013
- Morote Magán, P. y Ma. J. Labrador Piquer. (2004). "El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas". Revista Electrónica Glosas Didácticas, No. 12, Otoño. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Morrow, K. (1977). Communicative Competence in the Classroom. Oxford: Oxford University Press, consultado, mayo-septiembre -2013
- Murray. (1990). The language teaching matrix / J. C. Richards. -- New York: Cambridge University Press. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Neufville Morris, Martha. (2006). 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.
- Nunan, David. (1991). *Language Teaching Methodology. A Text for Teachers*. Prentice Hall Inc.
- Nunan, David. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojalvo Mitrany, Victoria, et-al. (2000). La comunicación educativa. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior CEPES. Universidad de la Habana. Artículo: El desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Olivé Iglesias, M.A. (2000). *Simulated Situations and Methodological Suggestions to Implement Them in the Speaking Lesson of the Subject Integrated English Practice IV to Foster Values in the 4th-Year Students of the Specialty at The Teacher Training College of Holguín*, Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, Camagüey. Consultado, mayo-2013.
- Passov, E. I. (1989). *Osvoni kommunikatiunoi metodoki (Fundamentos de una metodología comunicativa)*, ED. Idioma Ruso, Moscú, p. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Parra, Marina. (2000) *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del español en el nivel universitario (material mimeografiado)*.
- Pérez Bello, Teresa. (2006). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores integrales en formación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". 119h.
- Pérez Sarduy, Yunier. (2004). *El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas.

- Pérez Viñas, Vilma María. (2001). Enfoque Interactivo para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Comunicación Escrita. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Ciencias. La Habana.
- Pattor, Emma. (1981). English skills program / Emma Plattor ((...))[et al.].—Gage Publishing Limit, p. 5
- Pulido, A. (2005). 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.
- Puñales Ávila, Lucía. (2008). La construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la educación primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello Vidaurreta.
- Quintela Vilá, José Andrés. (2005). 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](mailto:quintela@jaqv.uo.edu.cu).
- Raimes, A. (1981). Composition: controlled by the teacher, free for the student, p. 2-7. -- En English Teaching Forum.--Vol. 19, No. 3. – USA.
- Reder, Michael. (2014). 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](http://www.podnetwork.org), (mayo-2014).
- (2015) The student writing abilities. Volumen 20, Number 2 [en línea] [www.podnetwork.org](http://www.podnetwork.org), p. 10, julio-2015



- Richards, Jack C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press..
- (1990). *The language teaching matrix* / J. C. Richards. -- New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). *30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, *RELC Journal*, Vol 33, 2, p. 13. Documento digitalizado.
- Rodríguez del Castillo, María A. (s/a) *La estrategia como resultado científico*. Universidad Pedagógica Félix Varela, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Soporte digital.
- Rodríguez, M. del Carmen. (2004) *La estrategia como resultado científico*. (Documento en soporte digital). Consultado, mayo-septiembre -2013
- Roméu Escobar, Angelina. (1998) Folleto: *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media* Comprensión, análisis y construcción de textos.-- La Habana: ISP: E. J. Varona.
- (2003) *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- (et al). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Sampieri Hernández, Roberto, (et-al). (2006) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill. Interamericana Editores.Sa.DE CU. México. (Documento en soporte digital), consultado, junio, 2014.
- Sierra Salcedo, Regla A. (2003). *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. En: *Compendio Pedagogía* (Compilador Gilberto García Batista). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Spuida, Bernhard. (2012). *Technical Writing made easier*. Senior Word Wrangler. rev. 1.1, March 2012. Documento en soporte digital), consultado, 2014.

- Stern, H. W. (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
Consultado, mayo-septiembre -2013
- Stern, H. H. (1985). *Studies in Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press, consultado,  
mayo-septiembre -2013
- Terroux, George. (1991). *Teaching English in a world at peace: professional handbook* / G. Terroux,  
Howard Woods.--Canada: McGill University. Consultado, mayo-septiembre -2013
- Tribble, Christopher. (1996). *Writing* / Christopher Tribble. -- New York: Oxford University Press, p. 125.
- Trujillo Sáez, Fernando: (2006) "Teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la  
comunicación", en *Eúphoros*, no.3, [en línea] <http://www.ugr.es/~ftsaez/relevancia.pdf> Consulta,  
enero 2014
- Valdés, N., (2003). "Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional  
permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las  
ciencias técnicas en Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.  
CREA-CUJAE, La Habana.". Consultado, mayo-septiembre -2013
- Valera, O. (2000). *Las corrientes de la Psicología contemporánea*. Universidad Autónoma de  
Colombia.
- Van Dijk , T. A. (1989). *La ciencia del texto* / T. A. van Dijk.-- Barcelona, Buenos Aires: Ed. Paidós,
- Vigotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- (1988). "Interacción entre enseñanza y desarrollo", en *Selección de Lecturas de  
Psicología de las Edades I, Tomo III, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana*.
- Walters, L. (1983). *A theoretical model for teaching students to write*. En *English Teaching Forum*-- Vol.  
21. No. 3. —USA. Consultado, junio 2013

Wilkins, D. (1983). En Acosta, R. (1996). Communicative Language Teaching. Brazil. (Documento en soporte digital)

Zimniaya, I. A. (1989). Psicología de la enseñanza del idioma ruso como segunda lengua, Ed. Idioma Ruso, Moscú, consultado, mayo-septiembre -2013

Zayas Tamayo, Alberto. 2010. 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. Consultado, mayo-septiembre -2013

## NOTAS Y DEFINICIONES IMPORTANTES. CONTROL SEMÁNTICO

- **Contenido**

Desde la didáctica la categoría "contenido de la enseñanza" no es la materia u objeto científico, artístico o técnico "en sí", sino "el material de la escuela socialista fijado en el plan como materia de enseñanza, seleccionado y dispuesto atendiendo a aspectos ideológico-filosóficos, lógicos, pedagógicos y psicológicos. De aquí, se desprende que la categoría "contenido de la enseñanza" está, desde luego, dentro de un sistema de referencia pedagógico, pues al hablar del material de la escuela socialista, nos estamos refiriendo a una "materia" que está preparada pedagógicamente". (Klimberg, 1998, p.3)

Addine considera que la **categoría contenido** "es el elemento objetivador del proceso y responde a la pregunta ¿Qué enseñar-aprender? Es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentran en dependencia de los objetivos propuestos." (Addine, F, 1998, 21)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés con el objetivo que sigue esta investigación, la categoría **contenido** se refiere en primer lugar, al sistema de conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera que los estudiantes de tercer año estudian, en segundo lugar, a la formación de hábitos y habilidades de escritura a partir de funciones comunicativas y el proceso de construcción de textos escritos, en tercer lugar, al sistema de relaciones con el mundo circundante y su vínculo con las habilidades lingüísticas, reflejadas en la cultura y experiencia social y por último, al sistema de actividades para el desarrollo de la actividad creadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

- **Criterio de selección de la muestra**, aleatorio al azar:

"El muestreo aleatorio es aquel en que existe la posibilidad de que cada una de las unidades que componen el universo tome parte de la muestra. El azar es un hecho casual pero está ceñido a un

procedimiento lógico que es el cálculo de probabilidades. Es fácil de elegir la muestra al azar cuando son números pequeños, pero cuando son grandes se usa la tabla de números aleatorios". (Chávez Rodríguez, 2001, p.43)

- **Formación inicial del profesional de la educación**

El estudio teórico realizado a las diferentes definiciones de **formación inicial** del profesional de la educación permitieron asumir que es el "proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional que desarrolla a lo largo de la carrera" (Chirino Ramos, 2002, p. 18).

Este concepto está estrechamente relacionado con los fines de esta tesis porque en el tercer año como parte de la formación inicial los estudiantes adquieren un dominio práctico de la lengua extranjera que estudian, se apropian de los conocimientos teóricos inherentes a las asignaturas que conforman el currículo de estudio; desarrollan valores para el ejercicio de sus funciones profesionales y emplean métodos de trabajo pedagógico reflejados en el modo de actuación profesional resultado de su preparación.

Así mismo, se considera que la formación inicial en tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras está estrechamente ligada a la etapa inicial de desarrollo de las habilidades lingüísticas para ese año escolar, ya que los estudiantes, según el modelo del profesional, deben: atender la función que realiza el lenguaje en momento del habla para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa, escribir sobre temas a los cuales tenga alcance cognoscitivo, ya sea por su trabajo independiente o como resultado de la discusión y análisis de la información obtenida y presentada por sus compañeros, analizar los contenidos de la construcción del texto escrito expuestos en las acciones

incluyendo los componentes de la estructura de la lengua (la gramática y el vocabulario), e implementar e integrar los subprocesos de la misma en la resolución de problemas y tareas de comunicación.

- **Registro de experiencias:**

“Las técnicas de investigación son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad. Las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método pueden usarse diversas técnicas y dentro de estas diversos instrumentos”. (Gallo Pimentel, José M y González Díaz, Ernesto, 2000, p.43)

En la presente investigación el registro de experiencias es utilizado como un instrumento atendiendo a que “los instrumentos o equipo auxiliar, pueden estar constituidos por fichas, registros, formularios, grabadoras, filmadoras, etc”. (Gallo Pimentel, José M y González Díaz, Ernesto, 2000, p.44). Este instrumento concurre con el método empírico estudio de casos y la técnica de investigación diario de estudio de casos.

- **Situación comunicativa:** situación comunicativa para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Práctica integral de la lengua inglesa V y VI de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, la situación comunicativa se basa en narraciones breves en las que aparece un conflicto comunicativo, dado en un contexto específico, con determinada intencionalidad, que el estudiante debe satisfacer mediante una tarea comunicativa.

De acuerdo con Roméu A. “se debe diseñar la situación comunicativa teniendo en cuenta los componentes siguientes: ¿quién es “yo”? (emisor); ¿quién es “tú”? (receptor); ¿para qué? (objetivo); ¿qué? (tema o contenido a tratar); ¿cuál? (tipo de discurso); ¿cómo? (grado de formalidad, igualdad o jerarquía, de trabajo, amistad, parentesco); ¿cuándo? (circunstancias temporales del contexto); ¿dónde? (circunstancias espaciales del contexto). En: Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003. \_\_ 92 p. p.61.

- **Enfoque:** La palabra **enfoque** se define como la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del

hombre hacia el mundo. La concepción del mundo se define como el sistema de opiniones generalizado sobre el mundo y sobre el lugar que el hombre ocupa en el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una limitada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios. (Academia de Ciencias de la URSS y de Cuba, 1985 (1), p 161-165).

El **enfoque comunicativo** es deudor de lo mejor de la lingüística del pasado siglo, que aportó a la investigación de la lengua como fenómeno social (Jakobson, Mathesius y otros). De igual forma, tiene en cuenta también las concepciones de Bakhtín acerca de su carácter ideológico y dialógico; parte de la concepción de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman, 1979, p.22).

Este enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana. (Eco, 1988, p.24) y revela la visión discursiva de la realidad. A su vez, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria en los estudios del lenguaje, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano y que asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso, que ponen de relieve la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad. (Van Dijk, 2000).

- **B2** En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Cuba en la actualidad se asumen los niveles del marco teórico de referencia Europeo que tiene categorías e indicadores para determinar el nivel de aprendizaje del idioma en los estudiantes: A1, A2, B1, B2, C1, C2. El nivel B2 se refiere al nivel intermedio alto de desarrollo de la competencia comunicativa. El Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) define los siguientes niveles de dominio:

- Nivel A1: Corresponde al nivel principiante.

- Nivel A2: Corresponde al nivel elemental.
- Nivel B1: Corresponde al nivel intermedio.
- Nivel B2: Corresponde al nivel intermedio alto.
- Nivel C1: Corresponde al nivel avanzado.
- Nivel C2: Corresponde al nivel muy avanzado.
- **Método práctico-consciente** (con enfoque comunicativo mediante tareas): término acuñado en Cuba para la metodología de la enseñanza de lengua inglesa tomado de la pedagogía socialista el cual refleja el carácter activo del aprendizaje tanto en la adquisición de conocimientos como de habilidades, mediante la practica sistemática de la lengua en situaciones comunicativas cercanas a la realidad.
- **Estilos de aprendizaje** La utilización tanto de las transferencias como los criterios de agrupamiento relacionados con los niveles para potenciar la ZDP, facilitan la consideración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, entendidos a partir de la definición y taxonomía ofrecidos por Cabrera Albert y Fariñas León (“El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual”) Revista Iberoamericana de Educación, [www.campus-oei.org/revista/](http://www.campus-oei.org/revista/)

Los estilos de aprendizaje son “las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje”. Desde este enfoque, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje:

**Taxonomía de los estilos de aprendizaje:**

A. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.



B. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.

C. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo

D. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Los estilos de aprendizaje pueden ser atendidos mediante la utilización de las transferencias de medios. De esta manera a un estudiante con **estilo visual o visual-auditivo** se le podrá ofrecer una versión de la historia a escribir en grabación de video o de audio, en historieta, en dibujos, pinturas o soportes relacionados. O pedirle que transponga la información obtenida con tareas como:

- Diseñar una carátula que represente la historia a escribir
- Dibujar una historieta que ilustre la historia o los hechos más importantes que escribirá.
- Dibujar un mapa con la locación de los lugares a los que hará referencia en la historia que va a escribir.
- Diseñar una línea del tiempo con los eventos más importantes de la historia.
- Crear un spot publicitario para promocionar los aspectos más importantes de la historia que escribirá.
- Escribir una carta a uno de los personajes de su historia.
- Escribir un diario para uno de los personajes.
- Elaborar una entrevista para uno de los personajes.

A los estudiantes con **estilo global o analítico** se les podrá permitir que utilicen los procedimientos ascendentes (bottom-up) o descendentes (top-down) de trabajo con el texto, conducentes siempre a una generalización del tema a partir de las posibles interpretaciones que se deriven del análisis.

En opinión de la autora los estudiantes con un **estilo espontáneo** no podrán avanzar mucho en la construcción de textos escritos a partir de temas asignados por el profesor. Sin embargo, podrán hacerlo con los temas que seleccionen por opción personal, ya que se sentirán más libres en la búsqueda de información.

Los estudiantes con **estilo individual o colectivo** de aprendizaje tendrán siempre una oportunidad en la realización de la construcción de textos escritos por cuanto ambas modalidades son consideradas en los procedimientos que generalmente se mueven de lo individual a lo colectivo.

Atendiendo a ello las **estrategias de aprendizaje** para la construcción de textos escritos en inglés controlan y regulan el uso de habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje expresados en la situación comunicativa.

“Las **estrategias de aprendizaje** comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz”.

(Castellanos Simons, Doris y colectivo de autores s/a, cap-3, p-87)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés se pueden utilizar:

-Las **estrategias de adquisición de la información** (tomar notas, subrayado, consulta bibliográfica, búsqueda en diferentes fuentes de información, elaborar proyectos de investigación, etc.), de análisis e interpretación de la información (utilizar gráficas y esquemas, procedimientos de análisis, organización y comprensión conceptual, comunicación de lo aprendido, etc.), y de planificación, supervisión y control de los aprendizajes (procesos metacognitivos).

-Las **estrategias cognitivas** dirigidas al procesamiento de la información en la que el estudiante adquiere, comprende, y fija la información en función de determinadas metas de aprendizaje.

-Las **estrategias metacognitivas** garantizan la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control de las acciones de aprendizaje son el componente esencial del aprendizaje autorregulado.

Las estrategias auxiliares constituidas por procedimientos auxiliares sin las cuales el aprendizaje pudiese fracasar. González y Tourón (1998) le llaman "estrategias de manejo de recursos". Incluyen el auto-control emocional, el manejo del tiempo en cuanto a su organización y dosificación o repartición, el adecuado control de la búsqueda de ayuda externa (en compañeros, padres, maestros, tutores, etc.), la creación y estructuración de ambientes (espacios) propicios para estudiar y aprender de acuerdo a las condiciones con que se cuenta y las características individuales de las personas.

-La **autovaloración** se revela en la propuesta a partir de la necesidad de autorregular el conocimiento, la información, etc.

-La **autorreflexión** se manifiesta en el debate que se realiza en el análisis de los resultados de la escritura, además en el estudio del proceder de la estrategia didáctica.

--La **interacción** se evidencia desde el diagnóstico ya que los estudiantes interactúan con el profesor y con sus compañeros en el análisis de los indicadores a evaluar, del tipo de texto a construir.

- **Etapas:** Se entiende en esta tesis como el avance parcial en el desarrollo de un sistema de acciones que corresponden al resultado científico.

- **Carpeta de escritura (portfolio):** Colección de trabajos escritos del estudiante que permite dar seguimiento a sus esfuerzos, progreso y logros en una o más áreas temáticas. Esta selección incluye entre otros los criterios de selección de los contenidos y las reflexiones sobre el tema con un carácter acumulativo. (Díaz Santos, Gilberto, 2000)

--**Coherencia:** La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se

dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores. Entendida como propiedad textual, la coherencia se definió como la estructura profunda del texto. Se trata de relaciones en el nivel profundo del significado, que pueden hacerse patentes en la superficie textual mediante diversos recursos lingüísticos, pero que también pueden quedar latentes. Entendida como propiedad pragmática, la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario. No se encuentra, pues, únicamente en el texto, sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurre para establecerla. Desde esta óptica, el texto actúa a modo de una serie de instrucciones, facilitadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión, que guían al destinatario en la interpretación textual. (Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en <http://cvc.cervantes.es>)

--**Cohesión:** La cohesión es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo (Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en <http://cvc.cervantes.es>)

• **Essay (composición):** Para la autora de esta tesis essay significa "composición". Atendiendo a que ensayo es un género literario con cierta profundidad artística o científica, que se produce dentro de determinadas características de extensión, temática, etc. En tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras los estudiantes deben comunicarse por escrito a un nivel avanzado que les permita la redacción de diferentes tipos de textos como notas y cartas, reseñas biográficas, resúmenes, respuestas a preguntas de clase, informes de trabajos investigativos; para satisfacer diferentes 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 con un límite en la composición de hasta cinco párrafos.

## ANEXOS

### Anexo # 1 Guía para el análisis de los Planes de Estudios A, B, C y D de la carrera Licenciatura en Educación, en Lenguas Extranjeras

Objetivo: recopilar información acerca del tratamiento dado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en los diferentes planes de estudio en la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.

	Se observa	Observa
1- Características esenciales de los planes de estudios de la carrera:		
a) Extensión.		
b) Ciclos formativos.		
c) Orientaciones metodológicas relacionadas con el diagnóstico y la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.		
2- Rasgos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.		
a) Año(s) en los que se trataban con mayor sistematicidad estos conocimientos.		
Tratamiento didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos partir de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sistematicidad en su diagnóstico y formación.</li><li>• Estrategias empleadas para este fin.</li><li>• Organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la construcción de textos escritos</li></ul>		

## Anexo # 2 Guía para el estudio documental.

Objetivo: Constatar la existencia de los siguientes parámetros en los documentos analizados.

Parámetros	Se observa	No se observa
• Presencia de fundamentos teóricos, objetivos y orientaciones metodológicas encaminados al proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.		
• Estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos como proceso en la clase de PILL.		
• Existencia de métodos y enfoques para la comunicación en inglés como lengua extranjera en contextos reales que permitan a los estudiantes integrar las habilidades lingüísticas y utilizar estrategias de aprendizaje para la construcción de textos escritos.		

### Anexo # 3 Encuesta a los profesores.

**Objetivo:** Conocer las consideraciones esenciales de los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés.

Compañero(a) profesor(a):

Resulta de vital importancia en esta investigación el conocimiento del estado actual de su preparación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, a fin de poner en práctica una estrategia didáctica, por medio de la cual se enfrentarán las dificultades existentes. Atendiendo a ello, necesitamos que usted colabore con nosotros, respondiendo objetivamente el siguiente cuestionario.

**GRACIAS.**

1- Según su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, valore y asuma una posición sobre las siguientes cuestiones. Marque A si está totalmente de acuerdo, B si está de acuerdo parcialmente, C si está en desacuerdo parcialmente y D si está desacuerdo totalmente. Puede hacer anotaciones para explicar cualquiera de las posiciones asumidas.

No.	Aspectos a valorar	A	B	C	D
1	La construcción de textos escritos posee un alto valor educativo y formativo.				
2	La construcción de textos escritos figura en muchos programas y cursos para la enseñanza-aprendizaje de laPILI.				
3	La construcción de textos escritos amplía la cultura en los estudiantes.				
4	La construcción de textos escritos estimula el proceso de adquisición de la Lengua Inglesa.				
5	Los estudiantes realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés adecuadamente.				
6	La construcción de textos escritos expande la formación de habilidades lingüísticas de los estudiantes.				
7	La construcción de textos escritos anima a los estudiantes a hablar de sus				

	opiniones y sentimientos.				
8	La construcción de textos escritos responde a los intereses de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras.				
9	La construcción de textos escritos está pragmáticamente desligada de las formas del habla cotidiana.				
10	El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos constituye un referente de potenciales usos de la lengua.				

2. ¿Has recibido preparación referente a los contenidos de la construcción de textos escritos en inglés?

SI----- No----- ¿Mediante qué vías?-----

3. ¿Utiliza en sus clases métodos y técnicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés?

Frecuentemente----- (especifique cuáles utiliza) A veces----- Nunca----- (En caso de marcar a veces o nunca, especifique las causas).

4. ¿Desde su experiencia como docente, cómo considera usted su preparación para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés?

Suficiente----- Insuficiente----- (En caso de ser insuficiente, diga porqué lo considera así).

5. ¿Cuándo considera usted que las clases de PILI en las que se contribuye a la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos que usted imparte son eficientes?

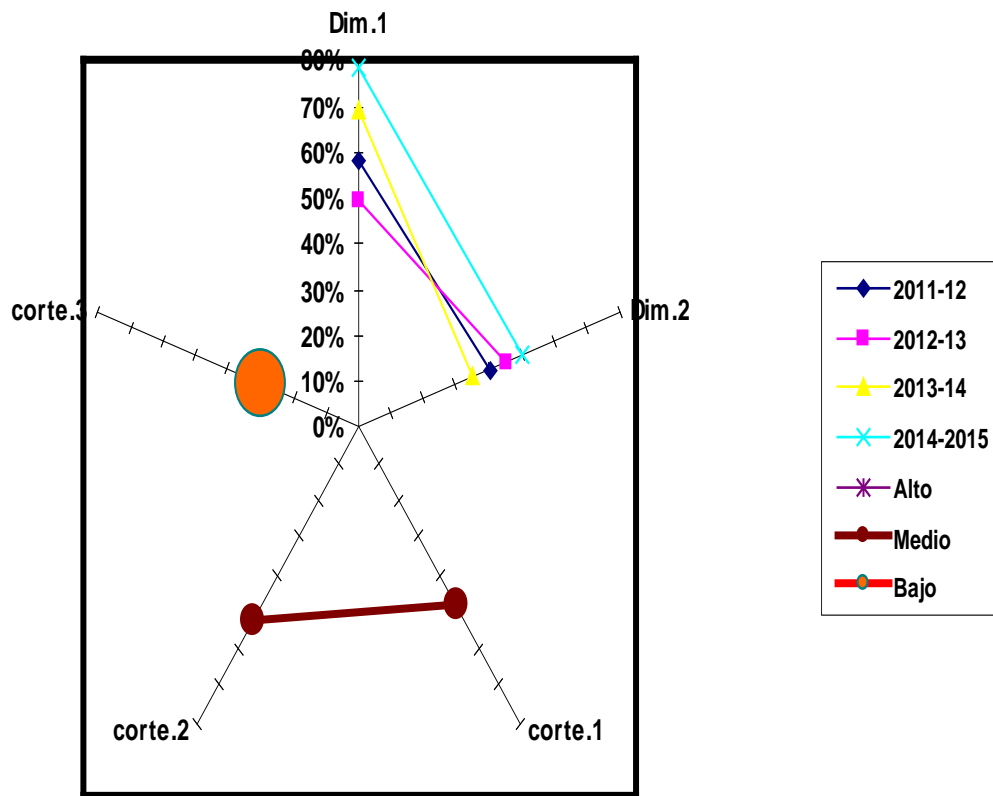


#### Anexo # 4 Guía de observación de clases de PILI (1).

Objetivo: Constatar la forma de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI. En el proceso de observación se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros:

<b>Parámetros:</b>	<b>Se observa</b>	<b>No se observa</b>
Orientación del objetivo(s) durante la clase.		
Interrelación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.		
Organización lógica del contenido.		
Utilización de diversas formas de organización.		
Interrelación entre el desarrollo de la cuatro habilidades lingüísticas.		
Utilización de métodos y técnicas para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés, además de la utilización de diferentes medios de enseñanza.		
Vinculación del contenido con la cotidianidad que le permita a los estudiantes determinar el tema de construcción de textos escritos.		
Actividad y desempeño del estudiante durante la clase.		
Adecuada orientación para el desarrollo de la construcción de textos escritos y utilización de los subprocesos para su desarrollo.		
Formas o tipos de evaluación utilizadas.		
Cumplimiento de las exigencias didácticas en la etapa de control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en tercer año.		
Conocimientos con que soluciona las deficiencias de los estudiantes en la revisión de los textos escritos.		
Satisfacción de los profesores con la labor que realiza en un clima favorable para la construcción de textos escritos en inglés.		

Gráfico de evaluación del desempeño de los estudiantes durante la observación de clases (teniendo en cuenta los datos del registro de experiencias).



## Anexo # 5 Prueba Pedagógica 1

Objetivo: Determinar el estado actual del desempeño de los estudiantes de tercer año en la construcción de textos escritos en inglés.

**Datos generales:**

**Nombre y Apellido:** .....

**3er año.**

I-) Read the text "Charles Chaplin" and correct all the possible mistakes that appear on it.

charles spencer chaplin the comic little vagabond the underdog with profound and tragic Overtones have been appreciating in every part of the globe. its 80 films is showed continuously even his first comedies of 1914 to 1917 is still exhibiting commercially, not as museum pieces but as modern entertainment — the only motion pictures of that period still so shown. it is estimated that 300 million people has seened each CHAPLIN comedy.

II-) Read carefully the following communicative situations and select one of them:

- Linda is a naturalist and is checking the gorilla's way of living in its wild habitat. Suddenly, her mind began to imagine how it could be if human being was living with gorillas....
- The people of Mexico City are living with serious environmental problems. Mario is a writer for the local journal and is writing causes and effects about living there....
- Caroline is near to the graduation day and is not decided about her future profession. But she really loves being an English teacher; the problem is that her parents don't want her to be a teacher. Then, she wrote a long explanation giving the reasons why she should study this profession, such as: teaching is as deep as the ocean, my first day as an English teacher will be.....

2.1 After selecting one of the situations collect ideas and make a topic outline about it. Finally, select the ideas in the topic outline that may help you to write a paragraph.

2.2 Write down a paragraph with the ideas in the topic outline.

2.3 Check the paragraph you have written, and rewrite it again.

2.4 Name the steps for the written process you used to answer items 2.1, 2.2, 2.3.

## Anexo # 6 Encuesta a estudiante

**Objetivo:** Conocer el estado de opinión de los estudiantes acerca de la construcción de textos escritos en inglés.

**Compañero(a) estudiante:**

En las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI se abordan los contenidos relacionados a la construcción de textos escritos en inglés, con vistas a mejorar el trabajo relacionado con estos aspectos, se le solicita nos responda las siguientes preguntas. **GRACIAS.**

1. ¿Cómo consideras las actividades de construcción de textos escritos en las clases de Práctica integral de la lengua inglesa en tu contexto de enseñanza-aprendizaje? Explique su respuesta.

Positiva----- Negativa----- ---Menciona los aspectos que consideres relevantes.

2. ¿Qué importancia tiene para ti conocer los aspectos teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés como proceso y los subprocesos que la componen?

----Mucha ----Bastante ----Alguna ----Poca ---Ninguna ---Explica tu respuesta.

3. ¿Existen diferencias entre la construcción de textos escritos y la habilidad de escribir?

Si----- No----- Argumenta tu respuesta

4. Desde tu experiencia como joven que está integrado al proceso de transformación de la universidad; los conocimientos adquiridos sobre la construcción de textos escritos en años anteriores los consideras de:

Bueno----- Regular-----Malo----- Necesito saber más----- Explica tu punto de vista.

5. ¿Cómo consideras que tus profesores deben trabajar los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en las clases de PILI? Argumenta.

## **Anexo # 7 Objetivo y contenido del Programa de la Disciplina Práctica integral de la lengua inglesa.**

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Comunicarse oralmente a un nivel avanzado que les permita la participación activa en conversaciones, sobre temas cotidianos y académicos; la realización de descripciones de diversos tipos, narraciones, comparaciones, explicaciones, exposiciones orales y la defensa argumentada de sus puntos de vista.
- Comunicarse por escrito a un nivel avanzado que les permita la redacción de diferentes tipos de textos como notas y cartas, reseñas biográficas, resúmenes, respuestas a preguntas de clase, composiciones e informes de trabajos investigativos; para satisfacer diferentes 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.
- Procesar la información esencial de textos orales y escritos sobre temas cotidianos y académicos.
- Aplicar diferentes estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Demostrar actitudes positivas ante el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje, el grupo escolar, las organizaciones juveniles y estudiantiles, la universidad y la escuela en general, la profesión docente, la familia, las relaciones de pareja, los deberes sociales en general, el medio ambiente, la cultura nacional y la cultura de otros pueblos del mundo.

### **Componente comunicación escrita. Habilidades principales (saber hacer)**

- Escribir para satisfacer diferentes 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.
- Seleccionar el tema para escribir.
- Precisar los aspectos esenciales del tema escogido antes de escribir.
- Identificar el tipo de texto que se escribirá y los destinatarios reales o potenciales.

- Determinar la intención comunicativa del texto.
- Planificar las ideas principales del texto.
- Organizar la información del texto lógicamente, tomando en consideración el conocimiento potencial de los destinatarios.
- Estructurar los párrafos del texto.
- Utilizar diferentes enlaces formales para lograr cohesión textual.
- Utilizar el vocabulario atendiendo a criterios de adecuación al contexto y precisión semántica.
- Utilizar correctamente las reglas de puntuación y de ortografía.
- Editar el texto para lograr auto corrección.
- Establecer relaciones sonido- grafía.
- Conocimientos esenciales (conocer)
- Las reglas ortográficas y de puntuación en la Lengua Inglesa.
- La estructura de la oración en el lenguaje escrito.
- Los enlaces formales para lograr cohesión en el texto escrito.
- La estructura lógica de diferentes tipos de texto: mensajes, cartas, el resumen, reseñas biográficas, descripciones, narraciones, informes y composiciones.
- Los elementos formales característicos de las funciones retóricas: definición, descripción, narración, explicación, clasificación, comparación, argumentación. La distinción entre el lenguaje oral y el escrito, lo formal y lo informal.

Anexo # 8- Pilotaje comprobatorio de la efectividad de la estrategia en la primera fase de aplicación.

Dimensión 1 $X_i$	Dimensión 2 $Y_i$	$X_i - \bar{X}$	Dirección 1 $Y_i - \bar{Y}$	Dirección 2 $(X_i - \bar{X})^2$	Indicadores Prof. $(Y_i - \bar{Y})^2$	$(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$
Indicador 1-- 6	10	-4	-5	-16	-25	40
Indicador-2 - 7	10	-8	-5	-36	-25	16,0
Indicador-3---8		-7		-49		

$$S_{xy} = \frac{\sum (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{n} = \frac{40}{15} = 2,66$$

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}} = \sqrt{\frac{2,66}{15 - 1}} = 0,095$$

$$S_y = \sqrt{\frac{\sum (Y_i - \bar{Y})^2}{n - 1}} = \sqrt{\frac{160}{15}} = 5,33$$

$$r = \frac{S_{xy}}{S_x S_y} = \frac{0,85}{(0,95)(1,19)} = 0,84$$



## **Anexo # 9 Prueba Pedagógica # 2.**

Objetivo: Constatar el nivel de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en los estudiantes después de aplicada la estrategia didáctica. Se proponen 4 horas para examinar esta prueba pedagógica.

**3er año**

**Nombre y Apellido:** .....

Read the following short paragraph.

Two children, a five year-old girl and her four year old brother were found in good conditions after spending the night lost in the Sierra Nevada Mountains in California. A helicopter rescue crew found the children at about 6.00 o'clock this morning. They were in an open area about two miles from the site where the family had camped the night before. The children had wandered away from the camp site while their parents were collecting firewood. The parents used a cell phone to call the police who were unable to find the children in the dark. The helicopter rescue crew arrived at dawn and found the children shortly thereafter. The rescuers report that the children were cold, hungry and scared, but unharmed and very glad to be reunited with their parents.

1. Remember to use the steps for the written process, mention the ones you used.
2. Underline the topic and the closing sentence. Explain why you choose them.
3. Write a suitable title for the story.
4. Use the theme of this story to report in a 4 paragraph narrative essay\* what had happened to the kids, don't forget to do the outline first.

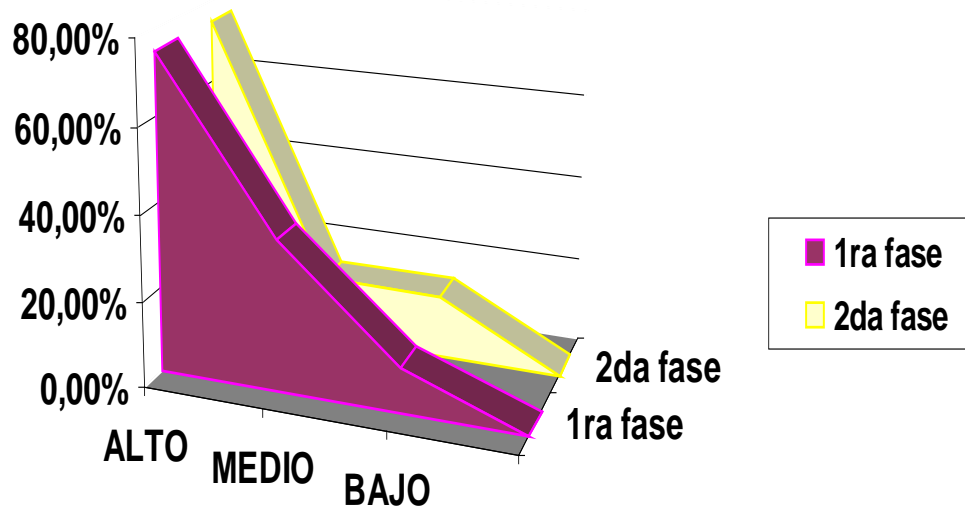
Anexo # 10 Comparación de los resultados de la aplicación de la Prueba Pedagógica # 2.

Parámetros de evaluación.	2DA FASE	
	2014-2015	1er semestre 2015-2016
Nivel con que logra escribir para comunicarse con los lectores.	75%	79%
Logra una redacción coherente y delimitación de oraciones y párrafos de acuerdo con el tipo de texto escrito.	82%	89%
Logra una adecuada categoría gramatical en el acto comunicativo.	70%	73%
Nivel de capacidad para lograr una adecuada estructura del tipo de texto pedido.	90%	91%
1. Nivel con que transita por los subprocesos para la realización de la construcción de textos escritos (pre- escritura, escritura, revisión, edición y publicación).	89%	95%
2. Grado de implementación de las estrategias comunicativas en situaciones nuevas de comunicación.	85%	97%

Anexo # 11 Caracterización de la muestra atendiendo a las categorías E, B, R y M según la escala valorativa

CURSOS	E	B	R	M
2014-2015	75%	25%	10%	----
1er SEM. 2015-2016	75%	14,5%	14,5%	

Gráfico de evaluación de los resultados de la prueba pedagógica.



Anexo # 12 Análisis de la escala valorativa para evaluar el desempeño de los estudiantes a través de la aplicación de la estrategia didáctica.

Dimensión	Indicadores	MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
1	1	55,6%	29,9%	55,6%	-----	-----
	2	55,5%	29,9%	55,6%	-----	-----
	3	50%	30%	50%	-----	-----
2	1	55,5%	29,9%	55,6%	-----	-----
	2	55,6%	29,9%	55,6%	-----	-----

**Anexo # 13 Guía de observación (2) a clases durante el proceso de aplicación de la estrategia didáctica.**

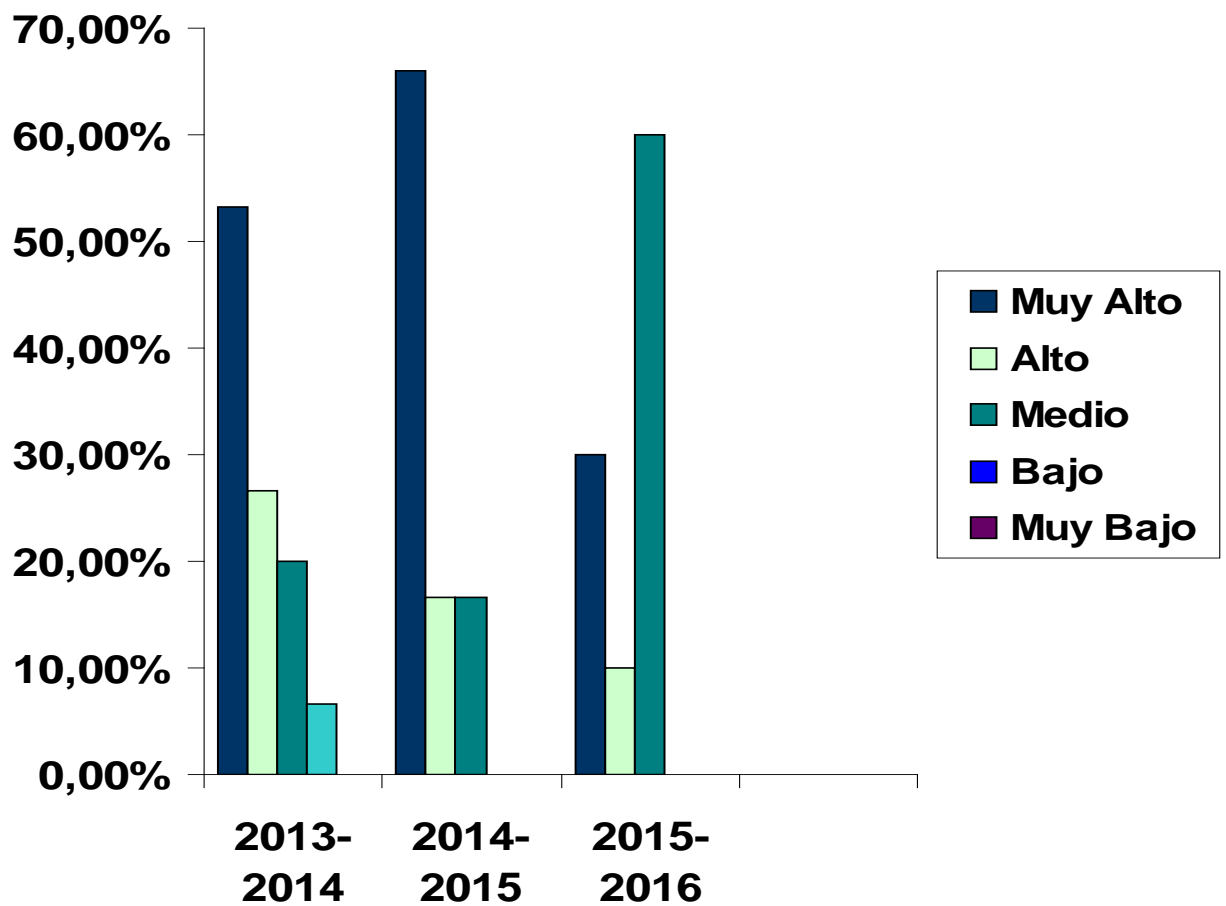
Objetivo: Determinar la dinámica de trabajo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés durante las clases.

<b>NIVELES DE ANÁLISIS.</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<b>Nivel semántico</b>			
Las palabras que usa en la construcción del texto son parte del vocabulario aprendido en clase.			
El contenido específico de su construcción de textos escritos es expresado con un vocabulario:			
a. variado			
b. adecuado.			
c. sencillo			
d. Usa en su construcción de textos escritos muchas palabras innecesarias.			
<b>Nivel de la estructura de la frase</b>			
Utiliza frases sencillas y cortas para expresar sus ideas.			
Las oraciones son en su mayoría afirmativas.			
Usa oraciones interrogativas para favorecer la interrelación.			
Desarrolla la exposición con variedad en los tiempos verbales u otras estructuras gramaticales.			
<b>Nivel extraverbal</b>			
Localiza información sobre el tema a escribir.			
<b>Clima comunicativo y afectivo</b>			
El clima comunicativo en general es:			
a. positivo			
b. negativo			
c. agradable			
El proceso de enseñanza-aprendizaje propicia el desarrollo de la construcción de textos escritos como habilidad lingüística en los estudiantes.			
Los subprocesos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés son implementados satisfactoriamente.			
Motivación para la realización de la construcción de textos escritos en su quehacer profesional.			

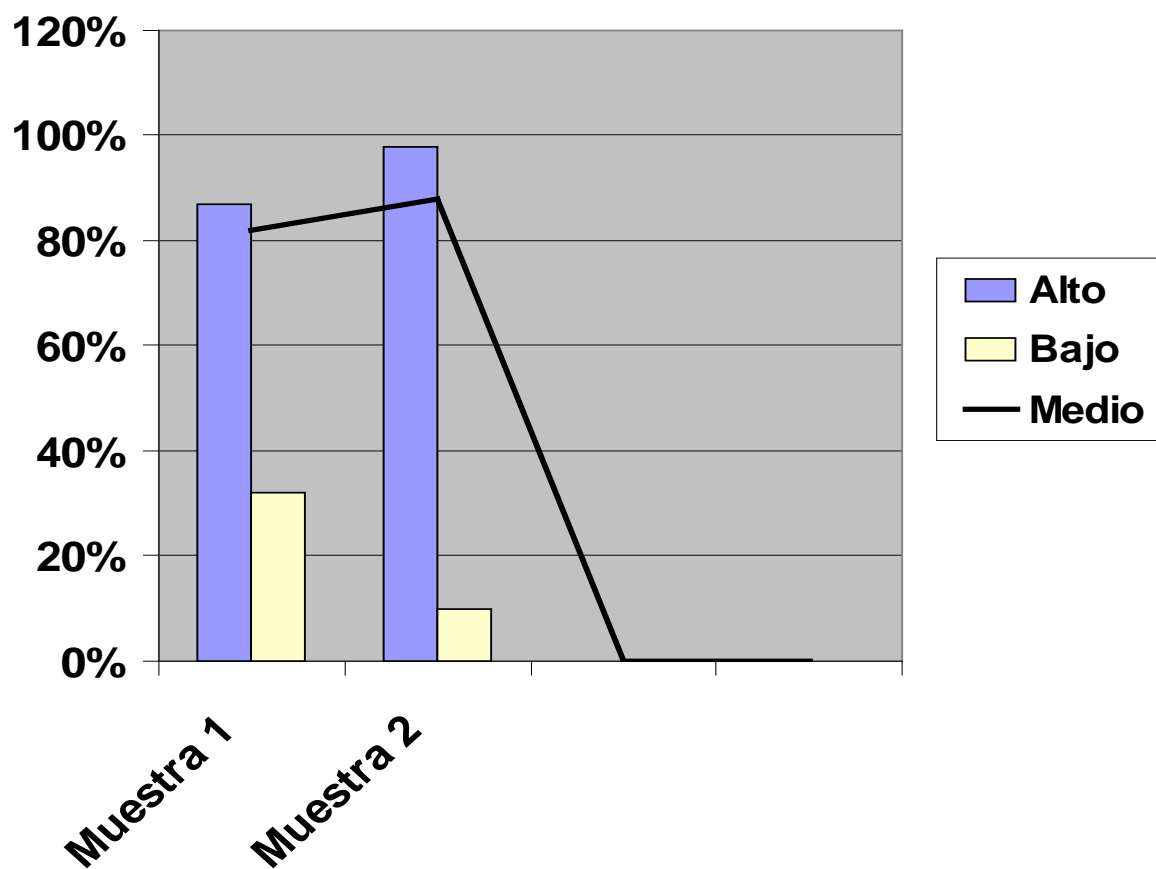
--Exponga sus criterios acerca de la estrategia didáctica y el material complementario introducido en sus clases.

Anexo # 14 Procesamiento estadístico general de la valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica en la segunda fase de aplicación.

Gráfico representativo entre los niveles porcentuales.

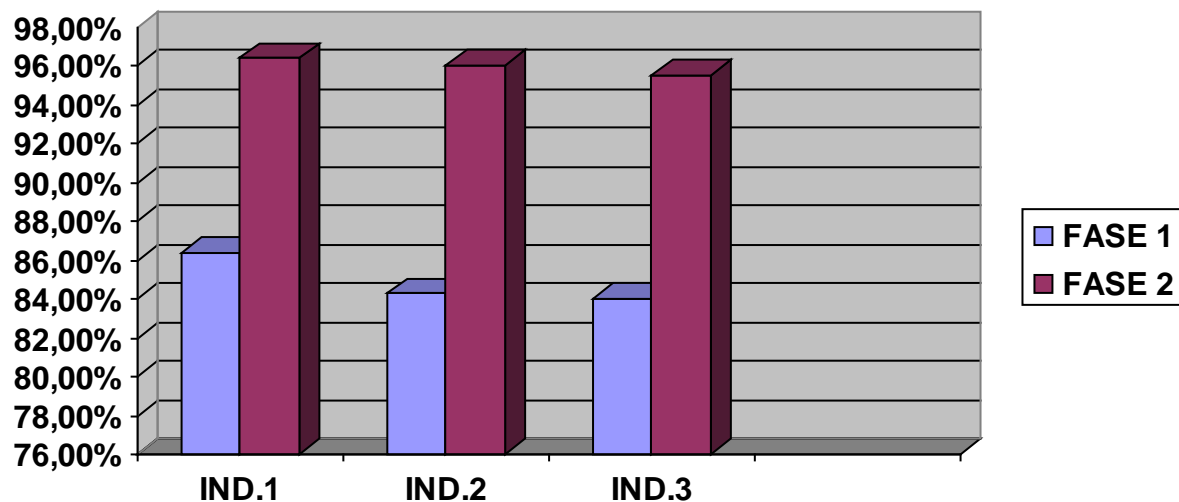


Anexo # 15 Gráfico comparativo del cálculo porcentual de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica atendiendo al comportamiento de la muestra en cada fase de evaluación.

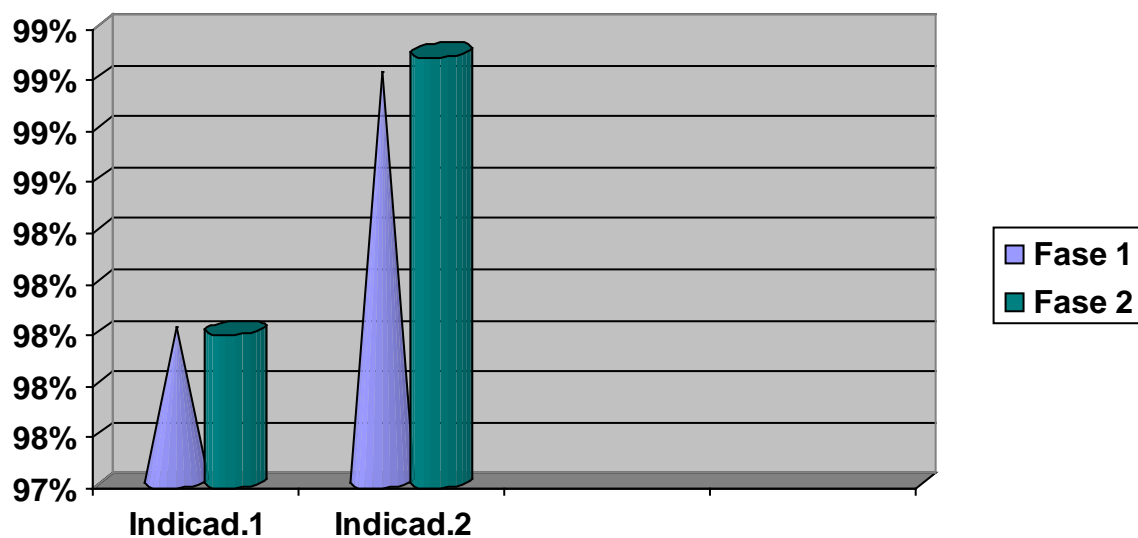


Anexo # 16 Gráfico de comparación entre las dos fases de evaluación de la introducción de la estrategia didáctica, según las dimensiones.

Dimensión cognitivo instrumental.



Dimensión volitivo-motivacional.





### **Anexo # 17 Criterios seleccionados para el seguimiento del estudio de casos.**

- **Criterio 1:** Disposición visible al intercambio comunicativo en inglés sobre temas de la actualidad. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Aquí se tuvo en cuenta en qué medida el estudiante tiende espontáneamente a comunicarse con sus compañeros y profesores sobre temas de actualidad, lo cuál facilita que la etapa de preescritura se realice con éxito.
- **Criterio 2:** Uso de la biblioteca y de los medios informáticos. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Aquí se tuvo en cuenta el uso espontáneo de los medios de la biblioteca escolar y de los medios informáticos vinculados de alguna forma con su actividad de indagación y búsqueda de información para construir el texto.
- **Criterio 3:** Independencia en sus actividades cognoscitivas. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Se tuvo en cuenta la facilidad de ejecución de las actividades en el aula y la construcción del texto.
- **Criterio 4:** Tendencia a ser cooperativo. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Se tuvo en cuenta la tendencia manifiesta a cooperar con sus compañeros en la propuesta de ideas y opiniones sobre el tema de la construcción de textos escritos.
- **Criterio 5:** Seguridad y solidez en sus planteamientos. Nivel de desarrollo de los componentes lingüo-pragmático y formo- textual en los estudiantes. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Se tuvo en cuenta la seguridad mostrada en sus planteamientos y en las preguntas que realiza en las actividades de intercambio, así como la solidez de los criterios que defiende en cada caso.
- **Criterio 6:** Uso del vocabulario adecuadamente según el tipo de texto a escribir. Se evaluó cualitativamente en: Excelente (E), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Se tuvo en cuenta la facilidad con que

el estudiante es capaz de diferenciar en sus expresiones orales el rigor de las definiciones y el poder de recrearla desde los aspectos esenciales.

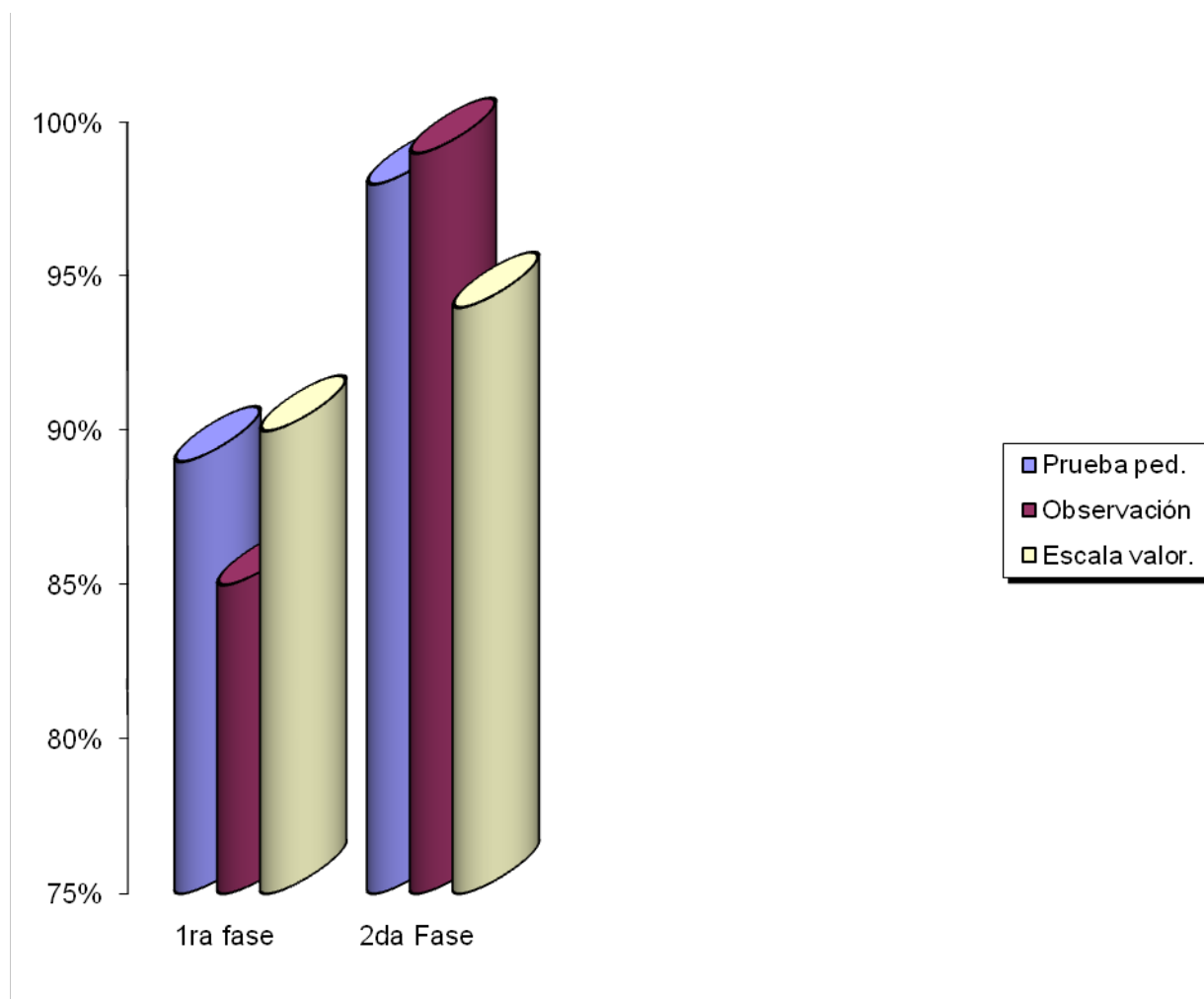
**Resultado general del seguimiento al estudio de casos.**

Muestra: 2014-2015 (25 estudiantes) de esta muestra se tomó 1 estudiante con promedio alto y los 3 con mayor dificultad. 1er semestre del curso escolar: 2015-2016 se tomó 1 estudiante con promedio alto y los 3 con mayor dificultad; del grupo.

	2014-2015				1er semestre del curso escolar 2015-2016			
Criterio 1	E	B	R	M	E	B	R	M
A	X				X			
B	X					X		
C		X				X		
D			X			X		
Criterio 2								
A	X				X			
B	X				X			
C	X				X			
D	X				X			
Criterio 3								
A	X				X			
B	X				X			
C			X			X		
D			X			X		

Criterio 4								
A	X				X			
B		X			X			
C			X			X		
D				X		X		
Criterio 5								
A	X				X			
B		X			X			
C		X				X		
D			X			X		
Criterio 6								
A		X			X			
B		X			X			
C			X			X		
D				X		X		

Anexo # 18 Gráfico comparativo entre las dos fases de evaluación de la introducción de la estrategia didáctica como resultado de la triangulación.



Anexo # 19



**UNIVERSIDAD DE MATANZAS**  
**FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS  
EN LA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA V Y VI.**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Eunises Cabezas Santana

Matanzas, 2016

**Material complementario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés en la Práctica integral de la lengua inglesa v y vi.**

Nota aclaratoria: Se propone la introducción de este material complementario a través de las asignaturas Práctica integral de la lengua inglesa V y VI en tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. La propuesta contiene orientaciones y contenidos necesarios para la ejecución de las actividades que se proponen. Para la realización de las actividades se hace necesario que se tengan en cuenta los aspectos que se declaran a continuación.

#### Orientaciones generales

Este material ha sido conformado a partir del programa de estudio de la disciplina Práctica integral de la lengua inglesa. Las actividades de este material pueden ser utilizadas por los docentes en dependencia de sus necesidades. Se deberá prestar mayor atención a la fijación del material lingüístico en el desarrollo diferenciado a las habilidades lingüísticas generales: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral, expresión escrita, haciendo un énfasis en el análisis de los contenidos de la construcción de textos escritos expuestos en las actividades incluyendo los componentes de la estructura de la lengua, la gramática y el vocabulario. Las actividades se estructuran y analizan sobre la base del método comunicativo.

El sistema de ejercitación de la construcción de textos escritos puede ir de la palabra a la oración, de la oración a la construcción y de ahí al texto o viceversa. La ejercitación puede pasar por los niveles de familiarización, construcción controlada, construcción guiada y expresión libre. Los elementos de construcción deben abordarse de forma práctica.

#### Sistema de evaluación.

La construcción de textos escritos se evaluará de forma sistemática, atendiendo al procesamiento de la información y la identificación de las fuentes cuando sea necesario y la formalidad de los informes. La

expresión oral se evaluará durante el desarrollo y discusión de las actividades propuestas. La aplicación de las actividades en este material no tiene examen o evaluación final.

En este material se proponen contenidos en inglés; por tanto, la información aparecerá en español e inglés indistintamente. La propuesta es de diez actividades que se podrán alternar con las que propone el libro de texto de Práctica integral de la lengua inglesa II.

Este material ofrece además un glosario de notas y contenidos importantes para los estudiantes, el mismo podrá ser explicado por el profesor de PILI antes de desarrollar las actividades o pueden ser consultados previamente por los estudiantes. El propósito fundamental de este glosario de notas importantes es facilitarle al estudiante la comprensión y realización de las actividades propuestas.

### Important glossary notes.

#### **To the student:**

The following glossary offers a series of suffixes, prefixes, stems or roots and writing and language aspects that may be useful when writing a text.

#### Common prefixes:

One or more letters or syllables placed before a root or stem or a word are called a prefix. In the list below are some of the most common prefixes:

#### **A**

-ab, a (Away from): abduct, avert.

-ad, ac, af, ag, al, an, ap, ar, as, at, a, (to): adverb, accept, affect, aggressor, allure, announce, appendage, arrive, assist, attach, ascend.

-ante (before): anteroom, antedate.

-anti (against, opposite): antipathy, anticlimax.

#### **B**

-bi, bis (two, twice): biennial, biscuit.

#### **C**

-circum (round, about): circumvent, circumference.

-com, con, col, cor, co (with, together): compile, connect, collision, correlative, coincidence.

-contra, contro, counter (against, opposite): controversy, counterfeit.

#### **D**

-de (from, down, from): deciduous, depart, decapitate.

-dia (thought): diameter, diagonal, diaphanous.

-dis, dif, di (apart, away, not): disjoin, dishonest, different, digestion.



## E

-epi, eph, (on): epigram, ephemeral (for a day).

-ex- ef, e (out of, out): except, exaggerate, effect, elect.

## F

Fore (before, in front): forenoon, forecastle.

## H

-hyper (over, beyond): hypercritical, hyperbole.

-hypo (under, less than): hypotenuse, hypochondria.

## I

-in, il, im, ir, em, en, (into, in, within, on): indent, intrude, illuminate, imbibe, irruption, embrace, encourage.

-in, il, im, ir (not): inability, illegible, impurity, irregular.

-inter (between, among): interjection, intermission.

.intro, intra (within): introspection, intramural.

## M

-mis (ill, wrongly): mislead, mishap.

## N

-non (not): non-productive, non-American.

## O

-over (over, beyond, in excess): overthrow, oversight, overfed.

## P

-per (through, thoroughly): perspicuous, perfect, perturb.

-post (after): posthumous, postpone.

-pre (before): premature, prevent.

-pro (forward, before, in place of, for): promote, pronoun, pro-British.

## R

-re (back, again): retract, re-enter.

## S

-se, sed (apart): select, secure.

-sub, suc, suf, sug, sup, sus (under): subtract, succeed, suffuse, suggest, suppress

-super, sur (above, over, beyond): superfluous, surfeit.

-syn, syl, sym, sy (with, together): syntax, syllable, symphony, system.

## T

-trans, tra, tres (across): transition, traverse, trespass.

## U

-un (not, with verbs it denotes the opposite action or intensifies): unkind, unlock, unloose.

-under (under, insufficient): underline, underfed.

-uni (one): unidirectional, uniform, unicellular.

## Common suffixes

One or more letters or syllables placed after a root or stem or a word are called suffixes. In the list below are some of the most common suffixes:

## A

-able, ible (capable of being, worthy to be, capable of): desirable, peace, indestructible.

-acy, ance, ancy, ence, ency (quality, state, action): efficacy, abundance, constancy, independence, expediency.

-age (act, condition): breakage, bondage.

-al, ial (pertaining to): normal, celestial.

-an, ian (belong to, pertaining to): sylvan, human, Christian.

-ant, ent (-ing, one who, thing which): claimant, depend.

-ar, ary (pertaining to, connect with, like): insular, imaginary, vocabulary.

-ate (forming adjectives, nouns, and verbs): temperate, advocate, assassinate.

## D

-dom (dominion, state): Christendon, wisdom.

## E

-eer, ier (agent): charioteer, financier.

-er, ier, yer (agent, person connected with): player, clothier, and lawyer.

## F

-ful (enough to fill, full of, abounding in): graceful, awful, and beautiful.

-fy, fic, ify (make, causing): amplify, pacific, Frenchify.

## H

-hood (state, condition): manhood, falsehood.

## I

-ic (belonging to, of the nature of): quixotic, aquatic.

-ile, il (pertaining to, capable of): docile, mobile, utensil.

-ion, sion, tion, ation (state, action, result): solution, decision, caution, starvation.

-ish (belonging to, like): Scottish, boyish.

-ist (person connected with, devoted to, skilled in): artist, botanist, florist.

-lty, ty (state, condition): acidity, cruelty, calamity.

-ive (tending to, having the nature of): conclusive, active.

-ize (forming verbs): catechize, satirize.

## L

-less (without, unable to): spotless, witless.

-ly (forming adjectives and adverbs): partly.

## N

-ness (state, condition): kindness, weakness.

## O

-or (action, agent): clamour, donor.

-ory (pertaining to, serving for, place where): prohibitory, factory.

-ose, ous (full of, abounding in): grandiose, joyous.

## S

-ship (state or condition, office, skill): marksmanship, leadership.

-some (having a large amount of, given to): fearsome, quarrelsome.

## T

-tor, sor (doer, agent): impostor, assessor.

-tude (state, condition): altitude, multitude.

## U

-ure (act, process, result, state, office): exposure, ligature, culture, picture, prefecture.

## W

-ward, wards (direction to): backward(s), eastward(s).

### Common Roots and Stems.

The following list contains some of the roots and stems that are most frequently used in the formation of words.

## A

Ag, ac (drive, lead, do): agitate, act, transaction.

Aud (hear): audience, auditorium.

Auto (self): automatic, automation.

## **B**

Bene (well): benefactor, beneficiary.

Biblio (book): Bible, bibliography.

Bio (life): bibliography, amphibious.

## **C**

Cap, cep, cip (take, hold): capable, reception, recipient.

Ced (give away, yield). Concede, interception, recess.

Chron (time): chronology, chronometer.

Cred (believe): credulous, creed.

## **D**

Dem (people): democratic, epidemic.

Dic: dictate, dictionary.

Duc (lead): conductor, deduct.

## **F**

Fer (bear, carry): confer, difference.

## **G**

Ger, ges (carry): belligerent, indigestion.

Grad, gres (step): gradual, transgress.

Graph, gram (write): autograph, diagram.

## **H**

Hes, her (stick, cling): adhesion, coherence.

## J

Jac, jec (throw): ejaculate, interjection.

## L

Leg, lig, lec (pick, gather, read): college, eligible, legible.

Liber (free): liberty, liberate.

## M

Mit, miss (send): commit, mission.

Mov, mo (move): movable, emotion.

## P

Pat, pas (bear, suffer): patient, passion.

Pend, pond, pen (weight, hand): expend, ponderous, expense.

Phon (voice): megaphone, phonics, symphony.

Poli (city): politics, police.

Pon, pos (put, place): component, compose.

Port (carry): transport, import.

## R

Rup (break): disrupt, bankrupt.

## S

Sci (know): science, omniscient.

Scrib, scrip (write): scribe, description.

Sec, seg (cut): intersect, segment.

Sent, sen (perceive, think): resent, presentiment, sense.

## T

Tele (at a distance): telepathy, telephoto.

Ten (hold): tenacious, contentment.

Trah, trac (draw): subtrahend, retract.

## U

Urb (city): Urbanize urbanity.

## V

Vad, va (go): invade, pervade.

Ven (come): revenue, prevent, adventure.

Vert, ver (turn): convert, invert, and version.

Via, vi (way, road): viaduct, devious.

Vid, vi (see): evident, visual.

Viv (alive, living): vivid, convivial, and vivacious.

Voc (call): convocation, vociferate.

## GLOSSARY OF IMPORTANT GRAMMATICAL AND OTHER TERMS USEFUL FOR WRITERS.

Adapted from:

Glencoe/McGraw-Hill. (2014). Writing in the Real World. ISBN 0-07-822660-0 (Student Edition).

## A

**Abstract noun.** See Noun.

**Action verb.** See Verb.

**Active voice.** The form of a verb used when the subject of the sentence performs the action.

**Adjective.** A word that modifies a noun or pronoun by limiting its meaning. An adjective may tell what

kind, which one, how many, or how much.

Adjectives appear in various positions in a sentence.

The **positive degree** is the simple form of the adjective. (Tall, difficult, bad)

The **comparative degree** compares two persons, places, things, or ideas. (Taller, more difficult, worse)

The **superlative degree** compares more than two persons, places, things, or ideas. (Tallest, most difficult, worst)

**Adjective clause.** A dependent clause that modifies a noun or pronoun. See also Clause.

**Adverb.** A word that modifies a verb, an adjective, or another adverb by making its meaning more specific. Adverbs answer the questions How? When? Where? and To what degree? Certain adverbs of time, place, and degree have a negative meaning. (She never saw the car.) Some adverbs have different forms to indicate degree of comparison. The **comparative degree** of an adverb compares two actions. (more promptly, better) The **superlative degree** compares three or more actions. (most promptly, best)

**Adverb clause.** A dependent clause that modifies a verb, an adjective, or an adverb. See also Clause.

**Allusion.** A reference to a well-known person, place, event, or creative work.

**Analogy.** A comparison based on a similarity between things that are otherwise dissimilar.

**Analysis.** The process of taking apart, examining, and explaining a topic, a piece of literature, or a media presentation.

**Anecdote.** A short written or oral account of an event.

**Antecedent.** See Pronoun.

**Appositive.** A noun or a pronoun placed next to another noun or pronoun that further identifies or gives additional information about it. (My friend Kathy has freckles.) An **essential**, or **restrictive**, **appositive** is a word or phrase that is needed to make the meaning of a sentence clear. If the appositive is not needed for clarity, it is **nonessential** or **nonrestrictive**.

**Argument.** A statement, reason, or fact for or against a point; a type of persuasive writing in which logic or reason is used to try to influence a reader.

**Article.** The adjectives *a*, *an*, and *the*. **Indefinite articles** *a* and *an* refer to one of a general group of persons, places, or things. The **definite article** *the* indicates that the noun is a specific person, place, or thing.

**Atmosphere.** The general mood, or emotional quality, of a literary work. Authors create atmosphere primarily through details of setting, such as time, place, and weather.

**Audience.** The reader, listener, or viewer for whom writing and other forms of communication are intended.

**Author's purpose.** An author's intent in writing a literary work. Typical purposes are to persuade, to instruct, to inform or explain, to entertain, to describe, or to tell a story.

**Autobiography.** A person's account of his or her own life.

**Auxiliary verb.** See Verb.



## B

**Bias.** An inclination to present a settled and often prejudiced or narrow outlook on a subject.

**Bibliography.** A list of writings or other sources used as reference for a work.

**Biography.** A nonfiction account of a person's life written by someone other than the subject.

**Body.** The main part of a piece of writing; the section in which ideas are developed.

**Bookmarks/Favorites.** The feature on many Web browsers that allows the user to save addresses of Internet sites so that the sites can be accessed quickly.

**Brainstorming.** Surfacing ideas by listing all that come to mind without evaluating them.

## C

**Case.** The form of a noun or pronoun that is determined by its use in a sentence. A noun or pronoun is in the **nominative case** when it is used as a subject or after a linking verb, in the **objective case** when it is used as an object, and in the **possessive case** when it is used to show possession. **Cause and effect.** An organizational technique that presents events and conditions as reason and result, motive and reaction, or stimulus and response.

**Characterization.** The methods used by a writer to reveal the personality of a character.

**Chronological order.** An organizational technique that presents events in time sequence.

**Clarity.** The quality of a piece of writing that makes it easy to understand.

**Classification.** Any method of grouping according to a common principle or characteristic.

**Clause.** A group of words that has a subject and a predicate and that is used as part of a sentence.

A **main**, or **independent**, **clause** has a subject and a predicate and can stand alone as a sentence. A **subordinate**, or **dependent**, **clause** has a subject and a predicate, but it cannot stand alone as a sentence. A subordinate clause may be an **adjective**, **adverb**, or **noun** clause. An **elliptical clause** is an adverb clause in which words have been omitted but are clearly implied. (An elephant can run faster than you [*can run*].)

An **essential**, or **restrictive**, **clause** is a clause that is needed to make the meaning of a sentence clear. If the clause is not needed for clarity, it is **nonessential** or **nonrestrictive**.

**Cliché.** An expression that has lost its impact through overuse.

**Climax.** The point of greatest emotional intensity, interest, or suspense in the plot of a narrative. *See also* Plot.

**Clustering.** A technique for generating writing ideas, which involves writing a word, circling it, and surrounding it with other words and phrases.

**Coherence.** The quality of a paragraph or composition in which sentences are clearly and logically connected; also called cohesiveness.

**Cohesive writing.** A type of writing in which sentences and paragraphs are logically connected to one another.

**Collaboration.** Working with others on a common project.

**Collective noun.** See Noun.

**Colloquial language.** Informal, conversational speech.

**Common noun.** See Noun.

**Comparative degree.** See Adjective; Adverb.

**Comparison and contrast.** The technique that measures items against one another and shows similarities and differences.

**Complement.** A word or phrase that completes the meaning of the verb in sentence. The four basic kinds of complements are **direct objects**, **indirect objects**, **object complements**, and **subject complements**. **Complex sentence.** See Sentence.

**Compound sentence.** See Sentence. **Compound-complex sentence.** See Sentence.

**Conceptual map.** A graphic device that develops a central concept by surrounding it with examples or related ideas in a web like arrangement.

**Conclusion.** A restatement or summing up of the ideas in a composition that brings it to a definite close; also a judgment or decision.

**Conflict.** A struggle between opposing forces. An **external conflict** pits a character against man

outside force, such as another person, nature, a physical obstacle, or a cultural expectation.

An **internal conflict** occurs within a character and may involve a decision to be made or a challenge to be faced and overcome.

**Conjunction.** A word that joins single words or groups of words.

A **coordinating conjunction** joins words or groups of words that are equal in grammatical importance.

**Correlative conjunctions**, such as *both . . . and*, *just . . . so*, *not only . . . but also*, *either . . . or*, *neither . . . nor*, *whether . . . or*, work in pairs to join words and groups of words of equal importance.

A **subordinating conjunction** joins a dependent idea or clause to a main clause.

**Conjunctive adverb.** An adverb used to clarify the relationship between clauses of a compound sentence. (*however*, *consequently*)

Conjunctive adverbs have several uses: to replace *and*, to replace *but*, to state a result, to state equality.

**Connotation.** The thoughts and feelings associated with a word apart from the dictionary definition of the word.

**Constructive criticism.** Comments on another person's writing made with the intention of helping the writer improve a particular draft.

**Context.** The setting or situation in which an action takes place; also, in reading, the words

and sentences that come before and after a specific word and help to explain its meaning.

**Convention.** An established or traditional technique or way of doing things.

**Coordinating conjunction.** *See* Conjunction.

**Correlative conjunction.** *See* Conjunction.

**Credibility.** The quality of a speaker or writer that makes that person's words believable.

**Criticism.** An analysis or evaluation of something, based on clear reasons and/or examples.

**Culture.** The attitudes, beliefs, and customs of any group, usually developed over a period of time.

## D

**Deductive reasoning.** A way of thinking or explaining that begins with a general statement or principle and applies that principle to specific instances.

**Definite article.** *See* Article.

**Demonstrative pronoun.** *See* Pronoun.

**Denotation.** The dictionary definition of a word.

**Dénouement.** *See* Plot.

**Dependent clause.** *See* Clause.

**Descriptive writing.** Writing that uses sensory details to convey a dominant impression of, for example, a setting, a person, an animal, and so on.

**Desktop publishing.** The preparation of a text by formatting it on a computer and printing it out for presentation. Additional computer generated information may be included, such as graphs,

photographs, and diagrams to enhance the written text.

**Dialect.** A way of speaking that is characteristic of a particular region or group of people.

**Dialogue.** Conversation between characters.

**Diction.** A writer's choice of words to convey meaning. Writers choose their words carefully to express meaning precisely.

**Direct object.** *See* Complement.

**Documentation.** Identification of the sources used in writing research or other informative papers, usually in the form of endnotes or footnotes, or using parenthetical documentation.

**Drafting.** One of the steps in the writing process; the organization and wording of a piece of writing. A writer may make many drafts before producing a final product.

**Drama.** A story intended to be performed by actors for an audience.

## E

**Editing.** A step in the writing process that prepares material for presentation. The revised draft is checked for standard usage, varied sentence structure, and appropriate word choice.

**Editorial.** A newspaper or magazine article that expresses the personal ideas and opinions of the writer.

**Effective listening.** Listening that includes careful evaluation and critique of an oral presentation.

**Elaboration.** The use of facts, details, anecdote, quotations, or examples to develop an idea or support a statement.

**Ellipses.** Punctuation used to indicate the omission of words within a text. A series of evenly spaced periods (. . .) is the common punctuation used.

**E-mail.** Short for electronic mail; messages, usually text, sent from one person to another by way of computer.

**Empathy.** An individual's close identification with a person, place, or thing, as when audience members experience the same emotions as a character in a play.

**Emphatic form.** See Verb tense.

**Essay.** A short piece of nonfiction writing in which the author presents his or her view on a particular topic.

**Essential clause.** A subordinate clause that cannot be omitted without changing the intended meaning of a sentence.

**Evaluation.** Making a judgment about the strengths and weaknesses of a draft in content, organization, and style.

**Exposition.** See Plot.

**Expository writing.** Writing that informs an audience by presenting information and explaining concepts and ideas; also called informative or explanatory writing.

**External conflict.** See Conflict.

## F

**Falling action.** See Plot.

**Feedback.** The response a listener or reader gives a speaker or writer about his or her work.

**Fiction.** A narrative in which situations and characters are invented by the writer.

**Figurative language.** Forms of language used for descriptive effect and not meant to be interpreted literally—often to imply ideas indirectly.

**Figure of speech.** A specific device or kind of figurative language such as **metaphor**, **personification**, **simile**, or **symbol**.

**First-person point of view.** See Point of view.

**Foreshadowing.** The author's use of hints or clues to prepare readers for events that will happen later in a narrative.

**Formal language.** Language that uses correct grammar and omits slang expressions and contractions. It is especially common in nonfiction writing that is not personal.

**Freewriting.** A way of identifying ideas or topics by writing for a specific length of time without stopping or limiting the flow of ideas.

## G

**Gender-neutral language.** Language that avoids sexism by using inclusive terms.

**Generalization.** A statement that presents a conclusion about a subject without going into details or specifics. See Overgeneralization.

**Genre.** A division or type of literature. Fiction,

nonfiction, poetry, and drama are examples of genres. Each of these is further divided into subgenres.

**Gerund.** A verb form that ends in *-ing* and is used as a noun.

**Glittering generality.** An attractive claim based on insufficient evidence.

**Graphic organizer.** A visual way of organizing information; types of graphic organizers include graphs, outlines, charts, tables, webs or clusters, and diagrams.

## H

**Home page.** The location on a Web site by which a user normally enters the site. A typical home page may explain the site, summarize the content, and provide links to other sites.

**Hyperlink.** A highlighted or underlined phrase or word on a Web page that, when clicked, moves the user to another part of the page or to another Web page.

**Hypertext.** Links in some text that can be clicked with a mouse to take the user to another document or to a different section in the same document.

## I

**Idiom.** A word or phrase that has a special meaning different from its standard or dictionary meaning. (*In the same boat* is an idiom that means "having the same problem.")

**Imagery.** The word pictures that writers create to evoke an emotional response in readers. In creating effective images, writers use **sensory details** to help readers see, hear, feel, smell, and taste the scenes described in the work.

**Imperative mood.** See Mood of a verb.

**Independent clause.** See Clause.

**Indicative mood.** See Mood of a verb.

**Indirect object.** See Complement.

**Inductive reasoning.** A way of thinking or explaining that uses specific facts to draw a general conclusion.

**Infinitive.** A verb form that begins with the word *to* and functions as a noun, an adjective, or an adverb in a sentence.

**Intensifier.** An adverb that emphasizes an adjective or another adverb. (*very important quite easily*)

**Intensive pronoun.** See Pronoun.

**Interjection.** A word or phrase that expresses emotion or exclamation. An interjection has no grammatical connection to other words.

**Internal conflict.** See Conflict.

**Internet.** A worldwide computer network that allows users to link to any computer on the network electronically for social, commercial, research, and other uses.

**Interpretation.** An explanation of the meaning of something.

**Interrogative pronoun.** See Pronoun.

**Intransitive verb.** See Verb.

**Introduction.** Part of a written or oral work that identifies the subject, gives a general idea of what the body of the composition will contain, sets the tone, and may provide other information necessary for the audience.

**Inverted order.** A sentence in which the predicate comes before the subject. Questions, or interrogative sentences, are generally written in inverted order.**J-L**

**Jargon.** Terminology peculiar to a specific profession, trade, or other group of people.

**Journal.** A daily record of events kept by a participant in those events or a witness to them; also a personal notebook for freewriting, collecting ideas, and recording thoughts and experiences.

**Learning log.** A type of journal used for recording, questioning, and evaluating information.

**Lexicon.** A wordbook or dictionary.

**Listening strategies.** Techniques that include analysis, evaluation, and identification of oral material.

**Literary criticism.** A type of writing in which the writer analyzes and evaluates a work or works of literature.

**Logic.** The process of clear and organized thinking that leads to a reasonable conclusion. *See also* Logical fallacy.

**Logical fallacy.** An argument that seems to be plausible but which uses an invalid inference.

## M

**Main clause.** *See* Clause.

**Manual of style.** Any one of several texts published to inform writers of the conventions of style.

**Mechanics.** In writing, the use of punctuation and capitalization.

**Media.** A plural term used to refer to the methods of communication such as newspapers, magazines, television, and radio. The singular form, *medium*, may be defined as "a means by which something is conveyed."

**Memoir.** A type of narrative nonfiction that presents the story of a period in the writer's life and is usually written from the first-person point of view. A memoir may emphasize the impact of significant historical events on the writer's life.

**Memorandum.** A short written reminder commonly referred to as a **memo**.

**Metaphor.** A figure of speech that makes a comparison between two seemingly unlike things. A metaphor does not use words such as *like* or *as*.

**Mood of a verb.** The **indicative mood** makes a statement or asks a question. The **imperative mood** expresses a command or makes a request. The **subjunctive mood** expresses a formal demand, suggestion, or statement of necessity. The subjunctive mood may also state a condition or wish that is contrary to fact.

**Multimedia presentation.** The presentation of a piece of writing accompanied by other media, such as video, music, and visual art. **Narrative**

**writing.** A type of writing that tells about events or actions as they change over a period of time and often includes story elements such as character, setting, and plot.

**Nominative pronoun.** See Pronoun case.

**Nonessential clause.** A clause that adds information but is not absolutely needed to express the meaning of the sentence.

**Nonfiction.** Literature that deals with real people, events, and experiences. Among the categories of nonfiction are **biographies**, **autobiographies**, and **essays**.

**Nonverbal strategies.** Techniques of a speaker to get across ideas in ways other than by the use of words. Gestures, body language, and facial expression are common strategies used by speakers.

**Noun.** A word that names a person, place thing, quality, characteristic, or idea. An **abstract noun** names an idea, a quality, or a characteristic. A **collective noun** names a group of people or things. A **common noun** names a general type of person, place, thing, idea, characteristic, or quality. A **proper noun** names a particular person, place, thing, or idea.

**Noun clause.** A dependent clause that functions as a noun. See *also* Clause.

**Number.** The form of a noun, pronoun, or verb that indicates whether it refers to one (**singular**) or to more than one (**plural**).

## O

**Objective pronoun.** See Pronoun case.

**Omniscient point of view.** See Point of view.

**Oral tradition.** Literature that passes by word of mouth from one generation to the next and perpetuates history and values of a culture.

**Order of importance.** A way of organizing details in a paragraph or composition from least to most or most to least important.

**Organization.** A system of ordering ideas into a coherent composition.

**Outline.** A condensed arrangement of main topics and supporting ideas, usually including numbered words or phrases in a logical sequence.

**Overgeneralization.** Drawing a broad conclusion that is not supported by facts. See *also* generalization and deductive reasoning.

## P

**Paragraph.** A unit of writing that consists of related sentences.

**Parallelism.** The use of a series of words, phrases, or sentences that have similar grammatical form.

**Paraphrase.** A restatement of a passage in different words that retains the meaning, tone, and general length of the original.

**Parenthetical documentation.** A specific reference to the source of a piece of information; it is placed in parentheses directly after the information appears in a piece of writing.

**Participle.** A verb form that can function as an adjective. **Present participles** always end in *-ing*. **Past participles** often end in *-ed*, but can take other forms as well.

**Passive voice.** The form of a verb used when the subject of the sentence receives the action of the verb.

**Peer response.** The suggestions and comments provided by peers, or classmates, about a piece of writing or another type of presentation.

**Personal pronoun.** See Pronoun.

**Personal writing.** Writing that expresses the writer's thoughts, feelings, and ideas.

**Persuasive writing.** Writing, usual nonfiction, that seeks to move the reader to the author's viewpoint by one or more means, such as logic, emotion, entreaty, or salesmanship.

**Phrase.** A group of words that functions as a unit in a sentence. A **prepositional phrase** consists of a preposition, its object, and any modifiers of the object and can function as an adjective or adverb. A **verb phrase** consists of one or more auxiliary verbs followed by a main verb.

**Plagiarism.** The presentation of another's words or ideas as one's own; the use of material without crediting the source or without the permission of the original creator or owner of the work.

**Plot.** The sequence of events in a narrative work. The plot begins with the **exposition**, or the introduction of the characters, the setting, and the conflict. The **rising action** adds complications to the

conflict, leading to the **climax**, or emotional high point. The climax gives way rapidly to its logical result in the **falling action**, and finally to the **resolution**, or **dénouement**, in which the final outcome is revealed.

**Point of view.** The relationship of the narrator to the story. Most writing is written from the **first-person**, **third-person limited**, or **third person omniscient** point of view.

**Portfolio.** A set of creative works representing the achievements of a writer or artist.

**Positive degree.** See Adjective.

**Précis.** A brief summary of main ideas.

**Predicate.** The part of a sentence that expresses the essential thought about the subject of the sentence; includes the **simple predicate** (the key verb or verb phrase) and all the words that modify it.

**Preposition.** A word that shows the relationship of a noun or pronoun to some other word in the sentence.

**Prepositional phrase.** See Phrase.

**Presenting/Publishing.** The final step in the writing process; the presentation of the finished work. Any method of sharing a completed piece of writing is a form of presenting.

**Pre-writing.** Gathering information, checking facts, and organizing and discussing the substance of a planned work are among the steps used by writers in the pre-writing phase.



**Primary Source.** Original documents such as letters, newspaper or magazine articles, interviews, or historical documents from a specific time period.

**Problem solving.** The use of skills to identify a problem, list possible solutions, and determine an action.

**Progressive form.** See Verb tense.

**Pronoun.** A word that takes the place of a noun, a group of words acting as a noun, or another pronoun. The word or group of words that a pronoun refers to is called its **antecedent**.

A **demonstrative pronoun** points out specific persons, places, things, or ideas.

An **indefinite pronoun** refers to persons, places, or things in a more general way than a noun does.

An **intensive pronoun** has the same form as a reflexive pronoun. An intensive pronoun adds emphasis to another noun or pronoun. An **interrogative pronoun** is used to form questions.

A **personal pronoun** refers to a specific person or thing.

A **reflexive pronoun** reflects back to a noun or pronoun used earlier in the sentence, indicating that the same person or thing is involved. (I will admire *myself* in the mirror.)

A **relative pronoun** is used to begin a subordinate clause.

**Pronoun case.** The form of a pronoun that is determined by its use in a sentence. Personal pronouns may be in the **nominative**, **objective**, or

**possessive** case, depending upon their function in a sentence. See *also* Case.

**Proofreading.** The last part of the editing process that involves checking work to discover typographical and spelling errors.

**Propaganda.** The spreading of information for the purpose of influencing thoughts and actions to help or harm a group, idea, or person.

**Proper noun.** See Noun.

**Prose.** Writing distinguished from poetry by its similarity to the diction and rhythms of ordinary speech.

**Publishing.** The presentation to an audience of a creative work in its final form.

**Purpose.** The aim of writing, which may be to express, discover, record, develop, reflect on ideas, problem solve, entertain, influence, inform, or describe.

## R

**Reflection.** The careful consideration of an idea or creative work.

**Relative pronoun.** See Pronoun.

**Representation.** A way in which information or ideas are presented to an audience; a dramatic or artistic presentation.

**Research.** The action of locating information on a topic from a variety of reputable sources.

**Resolution.** See Plot.

**Résumé.** A written summary of one's education and work experience.

**Revising.** The stage of the writing process in

which a writer goes over a draft, evaluating the writing for clarity, purpose, and suitability to the audience, and making changes in content, organization, and style in order to improve it.

Revision techniques include adding, elaborating, deleting, combining, and rearranging text.

**Rhetoric.** The art of using language to present facts and ideas in order to persuade.

**Rising action.** See Plot.

**Root.** The part of a word that carries the main meaning.

## S

**Script.** The written text to be used in a performance.

**Secondary source.** Writings about a specific event or time period, written after the time described. Historical essays, biographies, and critics' reviews are examples of secondary sources.

**Sensory detail.** See Imagery.

**Sentence.** A group of words expressing complete thought. Sentences can be classified by structure: **simple sentences** with a main clause, **compound sentences** with two or more main clauses, **complex sentences** made up of a main clause and one or more subordinate clauses, and **compound-complex sentences** with two or more main clauses and at least one subordinate clause.

**Sentence variety.** The use of different types of sentences to add interest to writing.

**Setting goals.** Determining the end for which an activity is taking place.

**Sexist language.** Word choice that promotes

prejudice or discrimination based on gender.

**Short story.** A brief fictional narrative in prose. A short story will usually concentrate on a single event with only a few characters.

**Simile.** A figure of speech that compares two unlike things, using the word *like* or *as*.

**Source.** The point of origin of any piece of information. A **primary source** is the original source of the information. A **secondary source** is a report based on a primary source.

**Spatial order.** The arrangement of the details of a setting according to their location—for example, from left to right or from top to bottom.

**Speech.** An oral communication; a public address.

**Standard English.** The most widely used and accepted form of the English language.

**Stereotype.** A generalization about a group of people that is made without regard for individual differences.

**Structure.** The framework or general plan of a literary work. Structure refers to the relationship of the parts of a work to each other and to the whole piece.

**Style.** The expressive qualities that distinguish an author's work, including **diction**, **sentence structure**, and **figures of speech**.

**Subject.** The part of a sentence that tells what the sentence is about; includes the **simple subject** (the key noun or pronoun) and all the words that modify it.

**Subjunctive mood.** See Mood of a verb.

**Subordinate clause.** See Clause.

**Subordinating conjunction.** See Conjunction.

**Summary.** A brief statement of the main idea of a written work or of a proceeding.

**Superlative degree.** See Adjective; Adverb.

**Support.** In nonfiction writing, details that verify or add credence to a main idea.

**Symbol.** Any person, animal, place, object, or event that exists on a literal level within a work but also represents something on a figurative level.

## T

**Technology.** A way of accomplishing a task using technical processes or knowledge.

**Tense.** See Verb tense.

## 900 Writing and Language Glossary

**Theme.** The main idea or message of a story, poem, novel, or play, sometimes expressed as a general statement about life.

**Thesis.** A position or proposition advanced by a speaker or writer.

**Tone.** A reflection of the writer's attitude toward a subject as conveyed through such elements as word choice, punctuation, sentence structure, and figures of speech.

**Topic sentence.** A sentence that expresses the main idea of a paragraph.

**Transition.** A connecting word that clarifies the relationship of words or ideas.

**Transitive verb.** See Verb.

## U–V

**Unity.** The quality of a composition in which all the sentences and paragraphs support one main idea.

**URL.** The standard form of an Internet address; stands for Uniform Resource Locator.

**Venn diagram.** A visual representation consisting of two or more overlapping circles used to show similarities and differences in two entities.

**Verb.** A word that expresses action or a state of being and is necessary to make a statement.

An **action verb** tells what someone or something does.

A **transitive verb** is an action verb that is followed by a word or words that answer the question *What?* or *Whom?*

An **intransitive verb** is an action verb that is not followed by a word that answers the question *What?* or *Whom?*

A **linking verb** links, or joins, the subject of a sentence with a word or expression that identifies or describes the subject.

**Auxiliary verbs**, or helping verbs, are words that accompany the main verb.

**Verb tense.** The tense of a verb indicates when the action or state of being occurs. In addition to **present**, **past**, and **future** tenses, there are three perfect tenses: the **present perfect**, **past perfect**, and **future perfect**.

The **progressive form** of a verb expresses a continuing action with any of the six tenses. To

make the progressive forms, use the appropriate tense of the verb *be* with the present participle of the main verb.

The **emphatic form** adds special force, or emphasis, to the present or past tense of a verb. For the emphatic form, use *do*, *does*, or *did* with the base form.

**Verbal.** A verb form can function as a noun, an adjective, or an adverb. The three kinds of verbal are **gerunds**, **infinitives**, and **participles**.

See Gerund; Infinitive; Participle.

**Voice.** The distinctive use of language that conveys the writer's or narrator's personality to the reader. Sentence structure, word choice, and tone are elements that communicate voice.

## W

**Web site.** A site on the World Wide Web that can be reached through links or by accessing a Web address or URL. See URL.

**Word processing.** The use of a computer for the writing and editing of written text.

**World Wide Web.** A global system that uses the Internet and allows users to create, link, and access fields of information. See Internet.

**Writing process.** The series of stages or steps that a writer goes through to develop ideas and to communicate them.

## THE WRITING PROCESS

For most effective writing results you should give full attention to the steps of the writing process, from planning the piece of writing to proofreading the final draft. The following are the main sub-processes of this process:

**1. Pre-writing.** On this stage you should do the following actions:

- planning
- researching
- considering audience, purpose, and format
- determining topic and main idea or main impression

**2. Drafting or writing.** On this stage you should do the following actions:

- organizing and shaping
- choosing a language style
- writing a rough copy

**3. Editing.** On this stage you should do the following actions:

- seeing if the writing does what you intended
- checking organization, grammar, usage, and style
- finding ways of improving the writing

**4. Revising.** On this stage you should do the following actions:

- reacting to editing suggestions
- writing and editing a revised draft
- revising and editing until satisfied

**5. Proofreading.** On this stage you should do the following actions:

- checking punctuation, capitalization, spelling, and handwriting

- making all corrections
- producing a final copy (if necessary)
- proofreading final copy

## **KINDS OF WRITING**

The various effects a writer may wish to have on his or her readers—to inform, to persuade, to entertain—result in different kinds of prose. The most common is prose that informs, which, depending on what it is about, is called exposition, description, or narration. In the Integrated English Practice lessons you'll study the different kind of essays. Here are important theoretical issues about exposition, description, and narration prose.

**Exposition** explains how things work, e.g.—an internal combustion engine. Ideas—a theory of economics. Facts of everyday life—how many people get divorced. History—why Custer attacked at the Little Big Horn. Controversial issues laden with feelings—abortion, politics, religion. But whatever its subject, exposition reveals what a particular mind thinks or knows or believes. Exposition is constructed logically. It organizes around cause/effect, true/false, less/more, positive/ negative, general/particular, and assertion/denial. Its movement is signaled by connectives like therefore, however, and so, besides, but, not only, more important, in fact, for example.

**Description** deals with perceptions—most commonly visual perceptions. Its central problem is to arrange what we see into a significant pattern. Unlike the logic of exposition, the pattern is spatial: above/below, before/behind, right/left, and so on.

The subject of **narration** is a series of related events—a story. Its problem is twofold: to arrange the events in a sequence of time and to reveal their significance. Persuasion seeks to alter how readers think or believe. It is usually about controversial topics and often appeals to reason in the form of argument, offering evidence or logical proof. Another form of persuasion is satire, which ridicules folly or evil, sometimes

subtly, sometimes crudely and coarsely. Finally, persuasion may be in the form of eloquence, appealing to ideals and noble sentiments. Writing that is primarily entertaining includes fiction, personal essays, and sketches.

An **essay** is a relatively **short composition** that exhibits great variety. Essays can be about almost anything; they can be speculative or factual or emotional; they can be personal or objective, serious or humorous. The very looseness of the term is a convenience; it would be a mistake to define it precisely. Here essay really will simply mean a short prose piece. There are differences among articles and reports and essays. But they have much in common, and what we say about the essay—its beginning, closing, structure, and so on—apply to compositions generally.

**Now pay close attention to the writing rules you may need to remember when writing a text**

### **Spelling**

Spelling correctly all the words we are going to use on writing manuscripts, paragraphs, essays, etc, is of great importance when studying writing composition. Let's pay close attention to the following rules:

#### **Capitalization.**

Use capital letter:

- To mark beginnings.
- To distinguish proper nouns and adjectives.
- For titles.

#### **Other uses, capitalized:**

- General terms (street, river, etc).
- Part of place name.
- Added to name of organization.
- Personified nouns.

- Geographical areas.

**Use Italics with:**

- Words, numbers, letters not considered for their meanings.
- Titles of long printed works.
- Books
- Movies
- Pictures.
- Magazines
- Newspapers.
- Names of works of art and music.
- Names of ships, boats, trains, aircrafts, etc.
- Foreign words and phrases.

**Use Quotation marks:**

- To enclose quotations of words spoken or written by another.
- To enclose expressions used in unusual or technical sense or an apology or irony.
- To enclose titles of short works not bound separately (short stories, poems, articles, essays, chapters, and sections).

**Syllabication at the end of a line, never divide:**

- Monosyllabic words.
- Single letters.
- Seldom two letters, except prefixes or suffixes.
- Unpronounced –ed.
- Unpronounceable parts.



### Divide:

- A consonant between two syllables joined with second syllable, except when the first syllable is short and stressed (athlet-ic, el-egant).
- Double consonant (except digraph: ph, th, etc).
- The first part to suggest the word, if possible.
- Affixes rather than double letters.
- Compound words between the parts.

### Punctuation rules:

The comma: The uses of the comma are very important when writing. The authoress thinks these are the most important uses to be taken into consideration for writing texts. So, remember these rules:

#### Use commas to separate:

- Elements in series, (words, phrases, clauses).
- Compound sentences joined by the coordinators and, but, or, for, yet, so, nor.
- Introductory expressions: (subordinate clauses, introductory phrases, viewpoint complements, attitudinal complements, and sentence connectors.

#### Use commas to enclose.

- Nonrestrictive relative clauses.
- Clauses introduced by the subordinators of the type because, since, when.
- Non-finite constructions.
- Appositives and contrasted elements.
- Sentence connectors.
- Other non-restrictive elements (inserted expressions, expressions of direct address, mild interjections, responsive and tag ending).

### Other uses of the commas.

- To prevent misreading (when a word has two possible functions, when the word might be mistaken for the object of a verb, to prevent faulty interpretation of words grouping, when the same word occurs twice consequently).
- To separate geographical names, items in address, and dates written in numerals.
- To set off explanatory clauses in dialogues.

### Use superfluous comma:

- To separate subject and its verb, verb and its complements, adjective and its noun headword.
- To separate geographical names, items in address, and dates written in numerals.
- To set off words or short phrases that are not parenthetical or that are very slightly so, and restrictive clauses or restrictive appositives.
- Before the first item, the last item of a series, or after conjunctions.

### Use the semicolon:

- To separate sentences or clauses not joined by a coordinator.
- To separate two sentences when the second begins with a sentence connector.
- To separate sentences, clauses or phrases that are themselves broken up by punctuation.

### Use the colon:

- To separate an introductory statement from an appositive, series of appositives, or a formal list or explanation.
- To separate an introductory statement from a formal or long quotation.
- To separate two sentences when the second explains or amplifies the first.
- As a conventional mark.

**Composition elements:** The primary aim of all writing is communication. An idea, a mood, a sense impression, an event, an explanation, a piece of information – any or all of these may be totally or partially expressed through the writing word. It is an activity that requires at least two participants: a writer and a reader.

A good piece of writing is always the result of a well-organized plan. Ordinarily the sentence serves as a part of a large unit, the whole composition. Unity and coherence help to make a sentence logical and clear. Emphasis makes it forceful, and variety lends interest to the construction.

Unity may be defined as “singleness of purpose”. A sentence is unified when all its parts contribute to express one clear idea or impression. Unity is therefore achieved by:

- Developing unrelated ideas in separate sentences.
- Using proper transitional words.
- Not introducing too much detail.
- Placing the main ideas in the main clauses and subordinating the less important ideas.

### **Coherence**

Unity, the first important quality in effective writing, concerns itself with the selection of material to include in the sentence; coherence, the second important quality, refers to the clear and ordinary arrangement of materials in the sentence. The principal obstacles to sentence coherence are poor sentence arrangement, lack of parallel structure for coordinate parts. Coherence is therefore achieved by:

- Arranging the elements of a sentence correctly.
- Using parallel structure for coordinating parts.
- Using a consistent point of view.
- Using a clear reference of pronouns.

**Unity** The word unity means “oneness” or “completeness”. To satisfy the requirement of unity, we should express in each sentence only one thought. Furthermore, we should present the thought from only one point of view.

**Pay close attention to these rules:** Be sure that what you write for a sentence is a sentence, not a clause, or a phrase. E.g. -Unified: I left home when I was a boy. Wrong: -I left home. When I was a boy.

If what you have to say is a single thought, say it in one sentence, not in two or three. E. g. -Unified: The chairs were wet because we left them out. Poor: - The chairs were wet. We left them out.

Two or more thoughts that are not closely related require separate sentences. E.g. - Right: - Last Christmas was snowy. For the dinner we had roast duck. Wrong: - Last Christmas was snowy, for the dinner we had roast duck.

Use the right connecting word or words between the parts of the sentence. E. g. Right: I want my horse to canter, but he would not go over a walk. Wrong: I want my horse to canter, and he would not go over a walk.

**Try to maintain a single point of view:**

Make your sentence unified by giving subordinate expressions to subordinate thoughts. E.g. - Unified: Having rising early, we were hungry and ordered our breakfast at seven o'clock. Faulty: - We rose early, and were hungry, and so ordered our breakfast at seven o'clock.

**Building Emphatic Sentences.**

The word “emphasis” means “stress”. To satisfy the requirement of emphasis, we must construct each sentence that the main idea or ideas will stand out prominently. In speaking, most of us naturally emphasize the right word, but in writing we must guide the reader in finding the important words.

Pay close attention to these rules: Place in emphatic positions words to be stressed in emphatic position.

E.g. - Emphatic: - A letter of recommendation, I imagine, is what you would like. Weak: What you like is a letter of recommendation, I imagine.

Transpose a word out of its natural order to give it strong emphasis. Emphatic: -Never was a play more skilfully executed. Weak: - A play was never more skilfully executed.

Make the main thought of the sentence stand out prominently by expressing it in a principal clause. E.g. - Emphatic: -He made grandmother jump by dropping his cup. Weak: - He drop his cup, making grandmother jump.

Make use of contrast. E.g. - "Better beans and bacon in peace than cakes and ale in fear."- Aesop's Fables.

Use the balance sentence when it is appropriate. E.g.- Jane washes the dishes; I dry them.

Employ climax in arranging words, phrases, or clauses in a series. E. g. - Be strong, be brave, be true.

Practice using periodic sentences. E.g. - Periodic and emphatic: Though day after day continued fine, the ship lingered in the narrows. Loose and nonemphatic: The ship lingered in the narrow though day after day continued fine.

Be economical in your use of words. E.g. - Emphatic: Her ways are irritating. Wordy: - She was ways about her that are irritating.

Use, as much as possible, personal subjects and verbs in the active voice. E.g. - Emphatic: She dragged her dog away by his leash. Weak: - The dog was dragged away by her by his leash.

**Now let's focus our attention into the following content about writing in itself.** In the Integrated English Practice text books I and II, appear a series of theoretical information about writing process and how to achieve writing from reading. The authoress of this material considers this information of great importance to be consulted by the students.

To the teachers: The following five minutes exercises may be used to warm up the writing lessons taking into account the sub-processes for the written process.

### **Brainstorming Exercises**

Brainstorming is the process of writing (or listing) as many ideas as possible for a specific topic. During brainstorming, do not evaluate the ideas; you can evaluate whether to keep or discard ideas at a later time.

**Ex—1** In each theme below, brainstorm the topic. Write as many ideas as possible in a two-minute period. You may want to separate each idea with a comma. Use two minutes for each text. Example: outdoor careers: road construction, landscaping, logging, builders, roofers, forest ranger, and life guard. Discuss the answers orally.

You can brainstorm different topics such as:

1. Brainstorm family rituals and traditions.
2. Brainstorm types of fears (phobias).
3. Brainstorm names of American-Cuban heroes.
4. Brainstorm inventions within the last ten years.
5. Brainstorm ideas about how to be a good English teacher.

### **Clustering Exercise**

You can use clustering to brainstorm ideas for a writing topic and to organize details for a topic that you have selected. To make a cluster:

#### **Ex—2**

1. Give the students a piece of paper, then, write the topic in the middle of your paper. Enclose the topic in a circle (or any other geometric shape).
  2. Begin brainstorming. Surround the topic with possible ideas. Use lines to connect each idea to the topic.
- Discuss the answers orally.

Exercise: Make a cluster for one of the following topics.

1. Latin-American sports.
2. Religions of the world.
3. American-Cuban monuments.
4. English classes at your university.
5. Different kinds of personalities.
6. Good or bad aspects of my profession.

### **Free writing**

Free writing is a form of brainstorming in which you write a steady stream of sentences that relate to a specific topic. Unlike paragraph writing, in freewriting you may switch from one idea to another. As soon as a new idea pops into your head, write it in your free writing.

**Ex—3** For each of the three topics below, practice free writing for five minutes only. Type your work in a piece of paper. At this point, do not worry about spelling, punctuation, or paragraph structure. Strive to get as many ideas on paper as possible. If you run out of ideas, continue to type the last word until a new idea pops into your head. Discuss the answers orally.

1. Freewrite about your pet peeves (things that really annoy or bother you).
2. Freewrite about the ways people are influenced by television. You can include both negative and positive influences.
3. Freewrite about the meaning of the word justice.

### **Narrowing the Topic**

We narrow a topic in order to have a topic that is a manageable size for a paragraph. Narrowing the topic is the beginning of the process of giving your paragraph a sharp focus.

**Ex—4** Each of the following topics is too broad for one paragraph. In the first text, write one way the topic can be narrowed. In the second text, take the topic you came up with in the first narrowing and narrow it further. Discuss the answers orally.

**1. Narrow the topic amusement parks.**

a. First Narrowing

b. Second Narrowing

**3. Narrow the topic foreign languages.**

a. First Narrowing

b. Second Narrowing

**5. Narrow the topic taxes.**

a. First Narrowing

b. Second Narrowing

**2. Narrow the topic American politics.**

a. First Narrowing

b. Second Narrowing

**4. Narrow the topic agriculture.**

a. First Narrowing

b. Second Narrowing

### **Writing Effective Paragraphs. Topic Sentence and Concluding Sentence**

**Ex—5** Form 2 teams. Print or write the paragraph in pieces of papers. Ask the students to read each paragraph carefully and to answer the questions after each paragraph. Then ask them to write the answers in pieces of papers. The students should use complete sentences for the answers. Each sentence of the paragraphs is numbered at the beginning of the sentence. Switch the paper and provide discussion.

#### **Paragraph 1**

(1) Whales, one of nature's largest mammals, can be divided into two categories. (2) Baleen whales are one kind of whale. (3) Baleen whales have a type of keratin called baleen that hangs in their mouths and sifts food from the ocean waters. (4) Baleen whales can consume up to 9,000 pounds of fish a day. (5) The toothed whale is the other type of whale. (6) The toothed whales have teeth instead of baleen. (7) They gnaw and chew on their meals. (8) Like the baleen whales, the toothed whales consume large portions of food each day. (9) Though many varieties of whales exist in our oceans, they are all categorized according to whether they have baleen or teeth inside their gigantic mouths.



1. Which sentence is the topic sentence? Is it an effective topic sentence? Why or why not?
2. Which sentence is the concluding sentence? Does it echo the topic sentence? Explain.

**Paragraph 2:**

(1) The letters WWW do not stand for the "Wide World of Wrestling" as hooked wrestling fans may guess. (2) Nor do they stand for something, such as widow, related to a world war. (3) The letters WWW refer to the World Wide Web, more commonly referred to simply as the Web. (4) As millions of people worldwide access the Web on a regular basis, the letter W in triplicate is typed millions of times on a daily basis. (5) Many web site addresses begin with the letters WWW, which basically indicate to the user that he or she will enter the World Wide Web in order to locate the web address. (6) Technology has made the three letters WWW into possibly the most frequently used and most commonly known letter pattern in the world.

3. Which sentence is the topic sentence? Is it an effective topic sentence? Why or why not?
4. Which sentence is the concluding sentence? Does it echo the topic sentence? Explain.

**Proofreading and Editing**

**Ex—6** Print the paragraph. Proofread and edit the paragraph by making corrections in the field below.

**Chronemics**

Chronemics is the study of people's attitudes and use of time. In some cultures, people place a high value on time and use time as a basis for decisions. In other cultures, time is less significant. Less of a factor in decision-making processes. Some societies see time as circular. The past, the present, and the future form one continuous circle. Events, such as planting and harvesting, the sun and the moon, the four seasons, and life and death. Many other events in life simply move through the cycle of time without a definite beginning or end. Little pressure or anxiety about the future. Circular attitudes about time emphasize the present moment. Many Native Americans have this cultural perception of time. Other societies perceive time as linear. Attention primarily focused on the future. Factual and technical information used to advance

and make changes from the present to the future. Present behaviours are linked. To future outcomes, successes, or failures. The Japanese, Western Europeans, and North Americans tend to see time as linear.

Time is culture based. Euro-Americans, North Americans and western Europeans, in general, are clock bound. African, Latin American, and some Asian-Pacific cultures, including the traditional Hawaiian culture, are not clock bound. Time is based on personal systems. Americans overseas often irritated by a general lack of concern for time commitment among residents of some countries. In Mexico and Central America, tours may be late. Guides may fail to indicate the correct arrival and departure times. In other countries, such as Switzerland, a traveller can set his or her watch by the promptness of the trains. In Britain, Germany, and North America, one may be five minutes late for a business appointment. But not more than fifteen minutes late. In Arab and Latin American countries, arriving thirty minutes late is normal and acceptable. Perceptions about punctuality and tardiness, manners and rudeness throughout different cultures. Chronemics studies the use and the value of time from many different cultural values and perceptions.

[Adapted from Berko, Wolvin, Wolvin, Communicating. Houghton Mifflin Co., 1998, pp. 121-122.]

### **SUGGESTED ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE WRITTEN CONSTRUCTION TEACHING LEARNING-PROCESS**

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN INGLÉS EN LA CLASE DE PILI.

#### **ACTIVIDAD—1 (En español)**

**Título:** Taller de redacción colectiva.

**Objetivo:** Los estudiantes deben ser capaces de:

- Construir distintos tipos de textos elementales con correcta ortografía, puntuación y uso de las estructuras gramaticales y el léxico correspondientes a través de diferentes situaciones comunicativas.

**Contenido:** para la realización de esta actividad el profesor de Práctica integral de la lengua inglesa PILI debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los subprocesos de la construcción del texto escritos.
- Los contenidos formo-textuales como: las reglas ortográficas de la escritura, la división de palabras al final del renglón, las formas de la oración, la estructura y tipo de texto y el contenido que van a escribir.
- Los contenidos que se expresan, la intención, la finalidad comunicativa, criterios, opiniones, valoraciones, el mensaje expresado.
- Las características psicopedagógicas de los miembros de cada equipo donde se atiendan las diferencias individuales.
- Los niveles de compromiso y disposición con la actividad de escritura.

**Método:** enseñanza comunicativa de la lengua.

**Medios:**

- Tarjetas con las orientaciones para el taller.
- Cesta con tarjetas en blanco.
- Láminas.

**Bibliografía:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

**INTRODUCCIÓN:** Para el desarrollo de esta actividad se explicará a los estudiantes la importancia de la profesión que están estudiando y el rol del profesor en la escuela. Se orientará a los estudiantes hacia los objetivos de la clase y se explicará el proceder de la actividad.

## **DESARROLLO**

**Preescritura:** Se sugiere que en la orientación de los ejercicios el profesor organice los estudiantes en forma de círculos; puede formar cuantos círculos considere. El profesor les orienta cuáles son los ejercicios a realizar y lleva al aula un tema relacionado con las unidades del libro de texto- en este caso se

empleará un tema de la unidad-6 asociado con el amor a la profesión (Those who love to teach). Este tema se presentará en forma de situación comunicativa, --ejemplo: **En la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas se realizará el Forum Científico Estudiantil y para ello se solicita a los estudiantes de tercer año que presenten un comunicado a los estudiantes de nuevo ingreso en el que argumenten acerca de la actividad del profesor de idioma inglés en la escuela y el amor a la profesión con el título: "Those who love to teach"--("Aquellos que aman enseñar").**

**Ejercicio—1** Los integrantes de cada círculo dialogan sobre lo que conocen del tema propuesto, cómo lo valoran, cómo lo han vivenciado en su desempeño en la práctica laboral, cuál es la función del profesor en la escuela y qué constituye el amor a la profesión. Seguidamente se procede a realizar la reflexión en plenaria donde cada integrante debe participar con responsabilidad y respetar las reflexiones y criterios de los restantes compañeros.

Esta actividad tiene gran importancia ya que se puede convertir en un importante instrumento para profundizar en el amor a la profesión y la ética profesional desde el análisis del rol del profesor en la escuela y en la sociedad. El profesor como facilitador puede emplearla en aras de que el grupo gane en claridad sobre la temática propuesta.

**Ejercicio—2** --Terminada la discusión, el profesor de PILI propone que escriban textos empleando oraciones en tarjetas sobre el tema que les fue asignado y las echen en la cesta de su equipo. Cuando hayan terminado, las cestas se intercambian y los miembros de otro círculo agregan información a los textos construidos. De forma oral se analizan y discuten las tarjetas, los miembros de cada círculo acotan si está de acuerdo o no con lo agregado alegando sus razones. El profesor de PILI sugiere que se realice un mapa del contenido colectivamente. Posteriormente, se les pide a los estudiantes de cada círculo que debe realizar un esquema de redacción.

**Escritura:** Se les orienta entonces a los estudiantes que escriban la introducción del texto siguiendo ese esquema de redacción, lo cual es resultado del trabajo en grupo donde deben aplicar normas ortográfica, gramaticales, ampliar el vocabulario con un uso reflexivo y valorativo de la revisión constante del texto que escriben y que puede ser modificado hasta obtener lo que desean. (En este ejercicio de escritura el profesor de PILI debe ser flexible con los equipos que deseen escribir más de un texto-introducción, añadiendo que después de la revisión deben decidir con cuál de ellas el equipo se quedará definitivamente)

**Revisión:** La revisión del texto construido se realizará de la siguiente forma:

**Ejercicio—3** -Un ejercicio para la revisión consiste en solicitar a los estudiantes que coloquen sus textos (introducción) encima de la mesa y que los miembros de los otros seleccionen uno y comiencen a revisar, las dificultades encontradas se discutirán oralmente y el equipo reescribe el texto.

**Ejercicio—4** De la revisión de la introducción colectiva, se solicita a los miembros de cada círculo que completen el texto escribiendo el desarrollo y las conclusiones.

Una vez terminada la escritura del desarrollo y las conclusiones, el profesor de PILI intercambia los textos y se realiza la revisión por parte de los estudiantes. Las dificultades encontradas se discutirán oralmente y el equipo reescribe el texto completo y lo dispone para la edición.

**Edición: Ejercicio—5.** En la realización de este subproceso se colocan los textos en las paredes alrededor del aula y los estudiantes leen los textos y seleccionan el mejor texto que será expuesto en el mural del aula hasta la próxima clase de escritura como parte de la **publicación**.

La evaluación de este taller será oral- escrita donde los estudiantes sean quienes valoren el trabajo realizado por sus compañeros y sean capaces de identificar donde estuvieron los errores fundamentales, así como proponer vías de solución a estas dificultades.

El **estudio independiente** estará en función de escribir un composición—composición crítica en el se valore la actividad del profesor en la escuela y la importancia de esta bella profesión.

## **CONCLUSIONES**

A modo de conclusión el profesor de PILI propiciará la reflexión en torno al proceso que se realizó, los subprocesos que se ejecutaron y los ejercicios que se realizaron. Se utilizarán preguntas y respuestas:

- What were we doing today? -- ¿Qué hemos estado haciendo hoy?
- Why have we been doing it? -- ¿Por qué lo hemos estado haciendo?
- How have we been doing it? --¿Cómo lo hemos estado haciendo?

## **ACTIVITY--2**

**Title:** Writing a five paragraph essay.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the essay's basic structure by writing about past events and the circumstances in which they took place.

**Content:**

- Brushing-up the writing process.
- The five-paragraph essay: basic organization

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## **INTRODUCTION**

For the development of this activity the professor should explain to the students the basic structure of the five-paragraph essay and discuss the writing process main issues. For doing that, the professor should write the content in different cards, give them to the students and then, should ask the students to read and discuss their cards with their partners. Later, they should be guided towards the exercises.

## **DEVELOPMENT**

### **Pre-writing**

#### **Ex—1**

The PILI professor should provide different communicative situations and guide the students towards a collecting ideas initial activity, asking them to use a life map and brainstorm a list of relevant words and phrases to organize the ideas. The communicative situations may be written on pieces of paper or in paper-posters.

#### **E.g. -- Communicative situation—1**

--Vacation is the most outstanding period in our lives. We can visit friends, sleep, read a good book, watch TV or just relax in a camping picnic. Considering these, the holiday office program is asking for suitable descriptions of vacation period to be included in the school magazine, under the title: "My last vacations".

#### **Communicative situation—2**

--There are people that we consider important in our lives, because these people influenced a significant decision to our future. Bearing in mind the last, the school board wants to call for a writing competition about personal manuscripts, under the title: "Important people in my life".

The brainstorm should be discussed and presented on the board. Then, the professor should guide the students towards the planning of the ideas by asking them to write an outline.

**Ex—2** Once the outline is checked, the professor should ask the students to draw the ideas of the outline in an chronological sequence. The exercise should be checked orally.

### **Drafting**

**Ex—3 PURPOSE:** to describe an important event or person in your life.

**AUDIENCE:** Yourself and your peers

**LENGTH:** 2–3 paragraphs

**WRITING RUBRICS** To write a vivid personal narrative, you should provide details that will make your writing come alive, consider using dialogue if it's appropriate to your narrative and review your essay to find incorrectness.

--Once the students finished, the professor should ask them to write a 2-3 paragraphs essay about the communicative situation they have in no more than ten minutes. No matter if they do not finish.

### **Editing**

**Ex—4** Passed the 10 minutes, the professor asks the students to stop writing, and to interchange their notebooks to check the writing. The students may go to the board and explain the mistakes they found and may also propose other ideas to increase the text.

### **Revising**

**Ex-5** Back to their owners, the mistakes that were detected should be analyzed orally, and the students are asked to say if they agree or disagree with mistakes that were found.

As independent activity the students should write the essay again minding the detected mistakes.

### **Publishing**

Here the professor may collect all the essays and select the best one and place it in the department's mural.

### **CONCLUSIONS**



The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

And then will retell the main issues about the writing process and the basic structure of the five-paragraph essay.

### ACTIVITY--3

**Title:** Describing school people and places.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the descriptive essay by writing about school people and places.

**Content:**

- The descriptive essay main contents.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

### INTRODUCTION

For the development of this activity the professor should introduce the topic by asking: -What kind of words do we use for descriptions? ---adjectives, so let's do a game en titled "ADJECTIVE HUNT". You have 2 minutes to circle the 25 adjectives in these columns. Score 4 points for each correct answer. Who will score the highest? Perhaps you will. Good luck!

- |              |                |                |               |
|--------------|----------------|----------------|---------------|
| • along      | • apprehensive | • biographical | • controversi |
| • answers    | • because      | • comma        | al            |
| • apostrophe | • bigger       | • conclusive   | • definitive  |

- effort
- everyone
- fraction
- furthermore
- gobble
- guiding
- hiss
- impressive
- independent
- interesting
- large
- last
- lost
- manliness
- masterful
- meaning
- neighbor
- occasion
- orderly
- past
- poetry
- pronounced
- punctuate
- really
- recently
- reliable
- restore
- scent
- sentence
- similar
- soft
- soluble
- someone
- statement
- strong
- supplementary
- sweltering
- voluntarily
- voluntary

To check the game orally.

## DEVELOPMENT

--To cheer up the lesson! **MOVE IT ON! Game**

The object of the game is simple: You just have to MOVE IT ON! In the appropriate column, write words that fit the description; however, you must start the next word in the column with the last letter of the previous word. For example, for "4-letter verbs," an appropriate sequence of words would be *grow, want, take, etch, haul, lend, drip, prod, deal, loan*, and so forth. No word can be repeated in any column. Your teacher will decide whether "Move It On!" will be played as a class or individually. Either way, have fun!

5-letter verbs    3-letter adjectives    3-letter verbs    5-letter adjectives

-----

Once the game is over, the professor should explain the main content of the descriptive essay, then, guides the students towards ex-1.

## **Pre-writing**

**Ex—1** Select 10 words from previous games and write similar theme sentences. Then, find a common topic and brainstorm ideas and words about it. The topic should be related to descriptions of places and persons. (To check the exercise orally).

## **Ex—2**

Write a content map about the ideas you brainstormed. Be ready to present them orally. (Collect your partner's opinions and add it to your content map).

## **Drafting**

In no more than 10 minutes write a 2-3 descriptive essay about the topic you have been expanded.

## **Ex—3 Mingling exercise.**

Walk around the class and find someone who has written about a similar topic. Those with the similar topic should gather in a team. The members of the team will pass their essays from right to left in order to write extra information to the essays. (It should take 10 minutes more).

## **Editing**

**Ex—4** Once they finished, the professor guides the students towards the checking of the essays. One member of the team will present the detected mistakes to the rest of the class.

## **Revising**

**Ex---5** The students will check again and explain if they agree or disagree with the mistakes.

As independent activity the students will write the essay again minding the mistakes.

## **Publishing**

Each team will select the best essay that should be put in the classroom door.

## **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

And then will retell the main issues about the descriptive essay.

#### **ACTIVITY--4**

**Title:** Telling stories

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the narrative essay by writing about current activities, long- term processes and developments.

**Content:**

- The narrative essay

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

#### **INTRODUCTION**

For the development of this activity the professor should introduce the topic by practicing the narrative prose through a game entitled "STRUCTURING SENTENCES".

--You are to write 15 sentences that should be structured according to the instructions below. Label each part. Write your sentences on a separate sheet of paper. (It should take 10 minutes) --To check them orally.

The sentence must include . . .

1. The conjunctions *both* and *and*.
2. The following words *hire* and *higher*.
3. A collective noun, a day of the week, and an adverb.
4. All words that begin with the same letter.

5. Two pronouns, two subjects, and a day of the week.
6. A pronoun, a conjunction, a color, and a season of the year.
7. A question mark, a plural subject, and a prepositional phrase.
8. A compound verb, a plural subject, a conjunction, a direct object, and a prepositional phrase.
9. An adverb, an adjective, a compound subject, and a prepositional phrase.
10. A prepositional phrase that starts the sentence.
11. An adjective phrase and an infinitive phrase.
12. A question mark, an adverb, an infinitive phrase, and a participle phrase.
13. A contraction, an adverb, and a prepositional phrase.
14. A gerund phrase, a prepositional phrase, an adverb, and an adjective.
15. An adverb, a prepositional phrase, and an indefinite pronoun.

## DEVELOPMENT

--To cheer up the lesson! **SENTENCES, FRAGMENTS, AND RUN-ONS** game.

### Ex—1

There are 6 sentences (S), 6 fragments (F), and 3 run-ons (RO) within the groups of words below. First, write the correct abbreviation on the line after the number. Then, on the appropriate line at the bottom of the page, write the two letters that follow each group of words in consecutive order. If your answers are correct, you will spell out three sentences. Good luck!

1. -----Never in a million years.
2. ----- These are the facts.
3. -----He spends too much money, I do not spend enough.
4. -----Only in your dreams.
5. -----Hello.

6. -----If the situation called for my help.
7. -----Read the article it is very funny.
8. -----You will go on the next ride with me.
9. -----When the debate was over.
10. -----Unless you need to talk to her immediately.
11. ----- Go to the desk your wallet is there.
12. -----Whether you like it or not.
13. -----Help me now!
14. -----The dance began at eight o'clock.
15. -----Robin Williams, the talented actor, starred in *Dead Poets Society*.

Sentences: \_\_\_\_\_

Fragments: \_\_\_\_\_

Run-ons: \_\_\_\_\_

Once the game is over the main content about narrative essays should be presented in information cards.

The professor asks the students to discuss these cards and prepares the class for the exercises.

### **Pre-writing**

#### **Ex—2**

From the last games "Sentences, fragments, and run-ons" detected, and the "Structuring sentences", find a common topic. Gather the sentences and draw an object that represents the common topic. Be ready to discuss your drawing with your peers.

#### **Ex—3**

Now, gather all the information you have, number it and circle the most important one, then paint a triangle and put the number from most to less important ones. Be ready to present it to the rest of the class.

#### **Ex—4**

Interchange your notebook with your table-partner and ask for more information about your topic. You can use questions like: -What do you know about my topic? -Can you help me with more information? -Do I need to narrow the topic? Discuss the answers.

#### **4.1—write the outline to your topic.**

##### **Drafting**

On this part of the activity the students are guided towards the first draft.

--Write a 4 paragraph narrative essay about your topic. Don't forget to follow the outline sequence.

##### **Editing**

**Ex-5** The professor assigns class board-students to check the essays and prepares the rest of the class in order to say if they agree or disagree with the revision. The ones that are going to evaluate will follow the writing rules they know and the ones that are going to express their agreement will check the veracity of the writing rules applied.

As independent activity the students will rewrite the essay minding the mistakes, also can add more information.

##### **Publishing**

Here the assigned class board-students will check the essays again and will select the one.

#### **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

And then will retell the main issues about the narrative essay.

## ACTIVITY--5

**Title:** Informing about the past.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the thesis statement and the introduction by writing about past events and circumstances.

**Content:**

- The thesis statement and the introduction
- **Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## INTRODUCTION

For the development of this activity the professor should introduce the topic by doing the following game.

### JUST SAY NO!

Thirty-six words that contain the word *NO* are written below. Circle the words that are related to past time.

Say how the word *NO* is related to it. Be ready to explain your selection.

E.g.—the selected word is *manor*, --I never could live in a mansion before, I have *NO* hopes about it.

ABNORMAL	ANNOY	DENOTE	IGNORANT
ALBINO	CANNOT	ENOUGH	IGNORE
KNOB	NOEL	NORMAN	NOVEL
KNOW	NOISE	NORSE	NOVENA
MANOR	NOMAD	NORTH	NOWHERE
MINOR	NOMINAL	NOSE	NOXIOUS
NOCTURNAL	NOMINATE	NOSTALGIA	PRONOUN
NODE	NONENTITY	NOTABLE	RENOVATE
NODULE	NOODLE	NOUN	SNOW



## DEVELOPMENT

To explain the students the thesis statement and the introduction main content.

### Pre-writing

#### Ex—1

Take a three-letter combination from each column below to form a nine-letter word. For example, the “all” from Column A matches with the “otm” from Column B and the “ent” from Column C to form the word *allotment*. Write the 20 words, including *allotment*, on a separate piece of paper. Each three-letter combination is used only once.

#### Column A

all  
bot  
cal  
cha  
con  
dau  
ele  
enc  
fin  
gem  
inv  
mor  
obj  
obs  
oth  
pol  
pre  
str  
tho  
uni

#### Column B

tly

anc  
ate  
cer  
cul  
ect  
erw  
est  
gan  
ght  
her  
iti  
jud  
otm  
our  
rac  
sto  
tac  
tga  
usa  
ver

#### Column C

age

ate  
cal  
ent  
ers  
ges  
gic  
ial  
ice  
ing  
ise  
ive  
les  
nds  
ned  
nes  
ors  
sal  
ter

#### Ex—2

From exercise 1 collect the words that may be related to the following topic: My annoying past. Then, brainstorm ideas.

### **Ex--3**

Gather the ideas and prepare a content map to the following communicative situation:

--Marianne is coming back to her home town from college, but she doesn't want to face an awful experience that takes her sleep. She wants to describe or tell what really happened. Circumstances with her past are really bad, she betrayed her boyfriend with her best friend's fiancé.

### **Drafting**

### **Ex—4**

Write an introductory paragraph about the topic of the communicative situation; don't forget to write the thesis statement.

### **Editing**

Check your paragraph and be ready to read it aloud. (Discussion should be promoted; students should express their opinions about their partners' introductory paragraph and the thesis statement they suggest).

As independent activity the students should be asked to complete the essay.

### **Publishing**

The professor checks the essays and brings to class the one that she-he considers the best. The students say their opinions about it.

### **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

And then will retell the main issues about the thesis statement and the introduction.

### **ACTIVITY--6**

**Title: My writing portfolio.**

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the writing abilities by rewriting a selected essay.

**Content:**

- Writing rules.
- Writing process.
- Studied essays.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

**INTRODUCTION**

The professor will explain the students that the lesson is going to be about checking essays and proposes the following game entitled: "REPLACE TWO"

The sentences should be written in pieces of paper. The professor will spit-up the papers into the students. Each sentence below does not make much sense because of one word. How should you make the sentence correct? First, find the word that is incorrect in the sentence and underline it. Then replace two of that word's letters with two other letters and write the correct word above the incorrect word. Thus, for the first sentence, you can see that *shirk* is incorrect. The correct word should be *shift*, a word created by replacing the letters *rk* with *ft*. The letters you are replacing do not have to be consecutive letters. Once you have made the right changes, your sentences should make more sense!

1. There was a great shirk – (**shift**) in the people's opinions about the decision.
2. Some of the boaters swam to the soft near the shore.
3. Since he was so smart, he was not chosen for the basketball team.

4. She entered the room with poise and place.
5. Did you see that herd of elephants cross the plains?
6. The smell of the locker containing the dirty clothes was quite rancid.
7. When do they have to start the barn?
8. Can you beat the brass ring on the merry-go-round now?
9. We could smell the funk from across the country road.
10. Did the coins come up heads or tails?
11. How many charms did you and your brother have to do Saturday morning?
12. They felt really dream after the team's victory on Friday night.
13. Maybe this music will lull the baby to sleep.
14. The blacksmith was using the anvil most of the night.
15. Since Herbie could not fix the lamp, he was in a hasty mood.

## **DEVELOPMENT**

For the development of this activity the professor will ask the students to select one of the three written essays they have in their writing portfolio. Then, they should be asked to interchange the essays with their partners and check the essay.

After a while, the professor asks for the mistakes and the students should explain what they found. Explanations should be presented taking into account writing rules, grammar mistakes, punctuation problems and violations of coherence, unity and clarity. Discussion should be promoted.

The students are asked to rewrite the essay as independent activity.

## **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

## **ACTIVITY--7**

**Title:** Qui-pro-quo.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the cause and effect essay and the body through exercises.

**Content:** The cause and effect essay and the body.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## **INTRODUCTION**

For the development of this activity the professor should introduce the topic by doing the following game

### **GOING IN**

At least 30 words of three or more letters are found in this letter combination of words. All the words' letters are in their correct, consecutive order. Write the words you find.

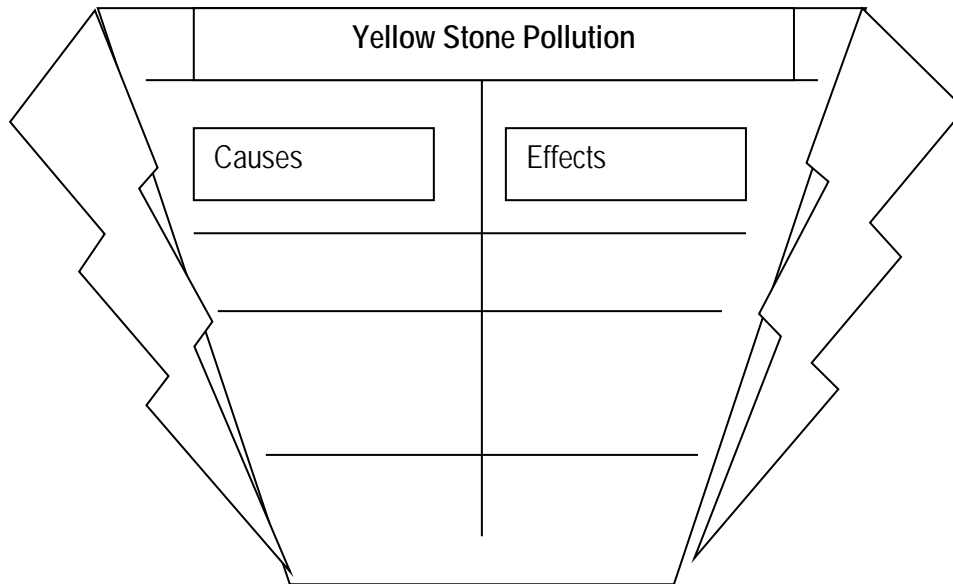
PRIDERAILINGATELLAMAZINGOTHICKORYELLOWRUSTYRSTO

Use the words and brainstorm more words about the following situation:

--The Yellow Stone desert in United State is polluted and the gates that contain the entrance of people are broken. People of the zone deliver thick laces of garbage. The government wants to present a report to say the causes and effects of this situation.

### **Pre-writing**

Ex—1 Complete the following coat of arm with the required information.



Ex—2

Organize the information in order to form a content map. Then, write an out line.

### Drafting

With the information previously organized write a 4 paragraphs cause and effect essay in no more than 10 minutes.

### Editing

Check your essay and be ready to read it aloud. (Discussion should be promoted; students should express their opinions)

As independent activity the students should rewrite the cause and effect essay.

### Publishing

The professor checks the essays and brings to class the one that she-he considers the best. The students say their opinions about it.

### CONCLUSIONS

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

And then will retell the main issues about the cause and effect essay.

## **ACTIVITY--8**

**Title:** Talking about past events and states.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the expository essay and the conclusion by writing about past events and states, and recent changes.

**Content:** The expository essay and the conclusion.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## **INTRODUCTION**

For the development of this activity the professor should present the content concerning the expository essay and the conclusion, and guide the students towards the exercises.

## **DEVELOPMENT**

**EX—1** Tick those statements that you think best identify this kind of essay:

- The writer will give directions or instructions about how to complete a task or how something is done.
- The writer will explain, inform, describe, compare, explore and discuss problems, or simply tell a story.
- The purpose of the writer is to explain something that may be difficult to understand.
- The writer will give different views on a subject or report on a situation or event.

**Ex—2** Then, read the essay given below and say what characteristics make it an expository essay? --What type of organization does the writer use: topic, time order, space order, or informative process? --How does the writer connect the ideas in the paragraphs? Highlight or underline the transitional words or expressions s/he uses.

### **Passing on Knowledge as the Key Factor of the Human Races' Survival (Unit 6)**

According to Charles Darwin, humanity was not created by some higher outer force, but evolved from lower species. Also, his theory presumes that evolution is an ongoing process; therefore, not only animals and plants continue to evolve, but so does humanity. And while human bodies don't seem to transform visibly, the human mind and the way of thinking change significantly from generation to generation, boosted by developing technologies, the constantly accelerating pace of life, and the knowledge left from our predecessors.

The choices people make every day define how their lives change. By experience, people learn to distinguish —right and —wrong choices based on the consequences of the decisions they made. This is how thinking evolves. Anne E. Russon and David R. Begun, in their book *The Evolution of Thought*, say that apes are shown to be the closest relatives to the human species specifically because of a phenomenon that they call a symbolic cognitive process. This is a process —...that operates on the basis of mental images rather than direct sensory-motor phenomena (Begun, para. 1). This means that the brain thinks, considers, and decides based on visual memory, not on instinctive reaction. People constantly acquire information, altering the choices they make in a given situation based on what they have seen and learned. Due to this mechanism, in a case of an emergency, people can respond and act consciously and reasonably using not only their natural instincts like —fight or flight or a previous experience, but also borrowed knowledge and achieved skills, thus increasing one's chances to survive. For example, if one sees a car crash, they will call an ambulance not because nature encumbered them with such a type of



reacting to external events, and not because one had already faced a similar situation, but due to obtained knowledge.

Survival is the main and possibly only reason for evolution of any kind. Survival determines the necessity of existence of any instinct, as well as any knowledge obtained. Birds know when to fly south or else they would freeze to death. People as well learn to avoid danger or cooperate in extreme situations in order to survive. Due to the Black Plague in Medieval times, the importance of hygiene was learned by humanity, and once a method of maintaining hygiene in the streets was established, the plague diminished. Scientists developed a way to fight tuberculosis, and today doctors vaccinate people making them immune to this disease. This way the human body is constantly evolving as well, to better protect itself. Therefore, not only the way of thinking and acting is important for survival, but also the physical condition of a human body.

To pass all collected knowledge onto future generations and thus help them survive, people make records of the knowledge they obtained. The paintings on the walls of the Lascaux cave, scrolls containing records about the movement of stars, medical books describing how to cut open the human body – everything that the human race has learned and discovered is recorded and passed on, so that anyone could just pick out a book and find what they need. Even now, people are constantly striving for knowledge of the unknown, such as extraterrestrial life or the world below the sea. Evolution of thoughts runs much faster than the evolution of the body, since the lust for new knowledge can be explained by a need to prepare for what may come in the future, to feel more confident in front of the unknown, and thus guarantee survival.

The aspiration to survive is a powerful factor in the evolution of human species. People pass on their knowledge and experiences to further generations to help them avoid repeating certain mistakes; stated succinctly, each generation prepares a starting ground for the future ones. While human bodies do not seem to change significantly, and its functions remain the same, the mind is constantly exposed to various influences and challenges. Transformation and adaptation are required to face these obstacles. The more

developed and advanced the human race becomes, the more challenges people face, therefore, the faster evolutionary processes go. **Reference** Begun, David R. & Russon, Anne E. The Evolution of Thought: Evolutionary

### **Pre-writing**

**Ex—3** Say the topic of the essay and collect information about it. You can use the text as reference or ask your partners.

**Ex—4** organize the information and write an outline.

As independent activity write as many **drafts** as you need, and bring them to next lesson.

### **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

### **ACTIVITY--9**

**Title:** Comparing drafts.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the expository essay and the conclusion by writing about past events and states, and recent changes.

**Content:** The expository essay and the conclusion.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:**

- Information cards
- pictures

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## **INTRODUCTION**

To give a brief background about last activity.

## **DEVELOPMENT**

The professor will ask the students to work in pairs. Then, the students will present the drafts they wrote and their partner will select the best draft.

### **Editing**

The selected draft will be checked and mistakes are going to be copied on the notebook. Then, the students will present the mistakes to rest of the class and say the writing rules that apply to each mistake.

As independent activity the students will rewrite the essay and bring it to lesson again.

### **Publishing Mingling exercise**

The students will walk around the classroom and put their essays on the wall, walking around each student will have the opportunity to read all the essays. The students will select the best essay by voting.

## **CONCLUSIONS**

The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask:

- What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?

## **ACTIVITY--10**

**Title:** Writing my research.

**Objective:** The students should be able to:

- Practice the expository essay and the conclusion by writing about past events and states, and recent changes.

**Content:** The Problem/Solution Essay.

**Method:** Communicative language teaching

**Teaching aids:** Information cards, pictures.

**Bibliography:** Camacho Alfredo y colectivo de autores. Integrated English Practice. An intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. Documento en soporte digital.

## **INTRODUCTION**

Take some time to select a topic that will lead to a five- or six-paragraph problem/solution essay. You will be working with this topic through a series of lessons while you move through the sub-processes of the writing process, so you will need to be sure that the topic interests you. Create some pre-writing notes.

## **DEVELOPMENT**

### **Pre-writing**

- Use freewriting, observation, and other techniques to generate topic ideas.
- Select an essay topic and explore it through a tree diagram
- Record details that could give your topic a unique slant.
- Write personal questions to explore your own responses to the topic.
- Write creative questions to make comparisons or see the topic from other viewpoints.
- Write analytical questions to explore your purpose and draw conclusions.
- Write informational questions to see what facts or statistics you need.
- Write an outline of your topic

### **Drafting**

Write a problem-solution essay based on your research and share it with the class.

### **Editing**

Check your essay and be ready to read it aloud. (Discussion should be promoted; students should express their opinions) As independent activity the students should rewrite the essay.

**CONCLUSIONS** The professor may conclude by asking the students to tell what they did in the lesson or may ask: --What were we doing today? Why we have been doing it? How we have been doing it?