

LA ESCRITURA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO: ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR SUS LIMITACIONES

Jhonny Angola

Jhonnyangola1976@gmail.com

Edith Valencia Miranda

edithvalenmir@gmail.com

Universidad de Los Andes

Resumen

El presente artículo es una investigación cualitativa, que trata de dar respuesta a los siguientes objetivos a) identificar las fortalezas y limitaciones presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Educación mención Inglés-Francés, b) precisar las estrategias que hasta el momento han venido desarrollando los docentes del Área Formación de las competencias del Inglés para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso académico de escritura, y c) Establecer recomendaciones a los docentes especialista de inglés a fin de promover mejoras en la escritura de inglés en el nivel de educación media diversificada y universitaria. Se trabajó la incorporación del cine y del cine-foro bajo la perspectiva de Muñoz y Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) y Lonergan (1985) cuyos postulados promueven el uso de esta actividad artística, lúdica e interactiva posibilitando el debate, dentro de un ambiente tranquilo y distendido, diferente a otras actividades educativas con connotaciones tradicionales. El estudio se llevó a cabo usando un enfoque cualitativo y el préstamo de una técnica cuantitativa (Meza, 2002), principalmente manejada en la fase diagnóstica de este estudio a través de la utilización del programa estadístico SPSS versión 16, logrando identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la ULA-Táchira. El uso del portafolio demostró ser beneficioso para mejorar la escritura en inglés de los estudiantes, quienes destacaron la práctica y la facilidad de aprender nuevos elementos lingüísticos como conectores. Además, el portafolio promovió la creatividad y permitió a los estudiantes observar concretamente su progreso a lo largo del tiempo

Palabras Claves: Escritura, inglés, Estrategias, cine-foro.

Abstract

This article is a qualitative research, which tries to respond to the following objectives: a) identify the strengths and limitations present in new students of the Education major with an English-French mention, b) specify the strategies that until now have been developing the teachers of the English Skills Training Area to improve and optimize the teaching-learning process of the academic writing process, and c) Establish recommendations to English specialist teachers in order to promote improvements in English writing in the level of diversified secondary and university education. The incorporation of cinema and the cinema-forum was worked on from the perspective of Muñoz and Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) and Lonergan (1985), whose postulates promote the use of this artistic, recreational and interactive activity, enabling the debate, within a calm and relaxed atmosphere, different from other educational activities with traditional connotations. The study was carried out using a qualitative approach and the loan of a quantitative technique (Meza, 2002), mainly managed in the diagnostic phase of this study through the use of the statistical program SPSS version 16, managing to identify the strengths and weaknesses linguistics of students new to the Education major with an English-French mention at the ULA-Táchira. The use of the portfolio proved to be beneficial to improve the English writing of the students, who highlighted the practice and ease of learning new linguistic elements as connectors. Additionally, the portfolio promoted creativity and allowed students to concretely observe their progress over time.

Keywords: Writing, English, Strategies, film-forum.

1. Introducción

Desde del año 2009 la ilustre Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, ha venido promoviendo entre sus docentes el diseño y la aplicación de estrategias alternativas e innovadoras que motiven los aprendizajes basado en acciones que no conciben el aprendizaje como la simple memorización del conocimiento, sino que busquen promover el desarrollo de las competencias requeridas a fin de poder elaborar y reconstruir los conocimientos adquiridos (Argüelles y Nagles, 2007). El empuje y la presencia de estos aires de cambio y de renovación en el núcleo universitario le han permitido a sus docentes, especialmente a los del Área de Formación de las competencias del inglés, rediseñar maniobras constructivas a fin de poder enfrentar ciertas limitaciones en la competencia discursiva como la escritura, presentes de manera reiterada en los estudiantes de nuevo ingreso, quienes aspiran a formarse y egresar de una especialidad como la enseñanza del idioma inglés.

1.1. El problema

Como es bien sabido, la formación recibida por los alumnos en las distintas instituciones escolares del país pareciera no estar en concordancia con el nivel académico exigido por las casas de estudios superiores, entre estas la Universidad de Los Andes. Al respecto Gutiérrez y Flórez (2011,) señalan:

Con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa”(p. 137)

El caso de igual manera radica en que el neo-estudiante universitario evidencia ciertas limitaciones o vacíos en el desarrollo de

composiciones escritas en su propia lengua materna, trasladando estas mismas debilidades a la escritura del inglés. Por ejemplo, en un trabajo llevado a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira (Chacón y Chacón, 2011), en el cual participaron estudiantes de las clases de Inglés II de la carrera de Educación mención Inglés, al igual que estudiantes de Francés Instrumental de la carrera de Comunicación Social, ambas docentes identificaron debilidades en cuanto a estrategias de redacción en su lengua materna. Por consiguiente, esto hace suponer que esta debilidad se refleja de manera indirecta en los procesos de escritura e incluso de comprensión lectora en la lengua extranjera. Asimismo, estas limitaciones las han reportado otros investigadores ya más de una década atrás, como Hedgcock y Ferris (1998), cuyos trabajos demuestran la enseñanza de la escritura bajo un patrón tradicional, centrada en una composición controlada, valorando el producto y olvidando el reconocimiento del proceso de adquisición y elaboración gradual y práctica de sus bosquejos y su respectiva edición tal y como lo establecen Oshima y Hogue, (1999a, 2014b).

Por otro lado, Russell (1990) afirma que la mayoría de los docentes universitarios asumen estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación y “rechazan hacerse cargo de su enseñanza” (p. 55). Lamentablemente, esta realidad se ha vuelto una costumbre entre algunos docente universitario y su atención por resolver dicha limitación se ha visto mermada.

Es comprensible que algunos docentes sientan poco aliciente por atender esta problemática, que por más que la estén encarando en sus clases, evitan afrontarla. Por otro lado, existen educadores y formadores para quienes la responsabilidad debería ser atendida por sus antecesores en los niveles previos a la etapa universitaria. De esta misma manera, algunos profesores parecieran estar repitiendo en el aula el mismo guión de sus predecesores al dirigir a sus aprendices a escribir bajo un enfoque tradicional de composición, con énfasis en patrones gramaticales en donde lo más importante es el

producto y no el proceso de producción y edición del texto final (Chacón y Chacón, 2011; Klenowski, 2005; Ferris y Hedgcock, 1998).

En concordancia con la problemática planteada, se pretende llevar a cabo la siguiente investigación desarrollando una breve descripción de las principales limitaciones que presentan los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación Mención Inglés-Francés en la Universidad de Los Andes Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez., con énfasis en los aprendices del inglés como lengua extranjera. El estudio contó con la participación de los estudiantes inscritos en la unidad curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística de Inglés II, sección 01, asignatura obligatoria y perteneciente al plan de estudio del tercer semestre de la carrera señalada durante el periodo académico semestral U-2019, el cual se desarrolló entre los años 2019 y 2020.

1.2. Los objetivos del estudio

El poder llevar a cabo el estudio radica en la necesidad de dar respuesta a los siguientes objetivos: a) identificar las fortalezas y limitaciones presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Educación mención Inglés-Francés, b) precisar las estrategias que hasta el momento han venido desarrollando los docentes del Área Formación de las competencias del Inglés para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso académico de escritura, y c) Establecer recomendaciones a los docentes especialista de inglés a fin de promover mejoras en la escritura de inglés en el nivel de educación media diversificada y universitaria.

1.3. La Justificación

La justificación del estudio se enmarca en identificar y corroborar la vigencia de las limitaciones que han venido presentando los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de educación mención Inglés y Francés, y que han sido estudiadas y expuestas por Chacón y Chacón (2011), así como por Angola (2010 y 2015). Por otro lado, los investigadores a través del presente estudio, han deseado proseguir dicho disertación y análisis considerando el período académico comprendido entre los años 2018 y 2019, en los primeros semestres de la

carrera, como lapso valorado para evaluar y ratificar, a través de un test de habilidades lingüísticas, las fortalezas y las debilidades de los estudiantes de nuevo ingreso en la ULA-Táchira, haciendo énfasis en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la escritura del inglés y permitiendo hacer un llamado de alerta a los docentes en educación media general adscritos al actual sistema educativo venezolano, especialistas en la enseñanza-aprendizaje del idioma, a fin de que puedan considerar las recomendaciones del estudio y su pronta aplicabilidad.

Por otro lado, motivar a los investigadores a describir las reacciones y peripecias llevadas a cabo por los profesores de inglés de la carrera, al saber cómo estos logran enfrentar en el aula a los estudiantes con serias limitaciones en la escritura así como en las otras habilidades del inglés. Es por ello que también se justifica la aplicación y uso de la metodología cualitativa, junto al prestamos de una técnica cuantitativa Meza (2002), para poder sustentar los datos obtenidos por la medición de los conocimientos de los aprendices respecto al dominio o no de ciertos contenidos como: la gramática, la coherencia, la unicidad, el vocabulario, la puntuación, etc., a través del test diagnóstico de habilidades lingüísticas diseñado por Angola (2015), y luego confrontar la actitud y el comportamiento de docentes y discentes ante, durante y después de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que potencien los procesos de pre-escritura (*pre-writing*) y escritura (*writing*) propuestos por Oshima y Hugh (2014).

1.4. Las interrogantes

A todas estas, conviene ahora plantear las siguientes interrogantes:

¿Cuáles serían las fortalezas y las debilidades lingüísticas en cuanto al inglés presentes en los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de educación mención Inglés y Francés?, ¿Cómo ha sido las reacción de los estudiantes ante el uso de las estrategias alternativas como el cine foro, la dramatización y el portafolio de valoración para la mejora del proceso de escritura de inglés?, ¿Cuáles serían las repercusiones de dichas estrategias alternativas

en la promoción del aprendizaje autónomo en los aprendices de nuevo ingreso? Y ¿Qué recomendaciones ofrecen los investigadores a los docentes de educación media, especialistas en inglés, así como a los profesores universitarios acerca del uso apropiado de las estrategias empleadas?

2. Marco Teórico

Los fundamentos teóricos del estudio se centraron principalmente en los aportes brindados por Oshima y Hoge (2014) los cuales promueven el proceso académico de escritura (*The academic Writing process*) enfocado en la adquisición de la escritura como proceso más que como un producto. Se describen las orientaciones dadas por O'Malley (1996), Klenowsky (2000), Villalobos (2006), Lunar (2007), Qinghua (2010) y Sharifi (2011) cuya contribuciones se centran en el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para el mejoramiento de la escritura del inglés, como por ejemplo el uso del portafolio de valoración, y el manejo de otros procedimientos como la co-evaluación y la retroalimentación para la promoción del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, la incorporación del cine y del cine-foro bajo la perspectiva de Muñoz y Morales (2014), Crespo (2012), Rojas (2001) y Lonergan (1985) cuyos postulados promueven el uso de esta actividad artística, lúdica e interactiva posibilitando el debate, dentro de un ambiente tranquilo y distendido, diferente a otras actividades educativas con connotaciones tradicionales. No se puede dejar de lado el empleo de la dramatización o del role play bajo la experiencia de Oradee (2012), López, Jerez y Encabo (2010), Motos y Tejedo (2007). Sus estudios han contribuido al empleo de esta actividad a fin de motivar y potenciar habilidades como la comunicación oral en inglés y el trabajo en equipo. Con las directrices de estos fundamentos se plantearon las estrategias-soluciones a las limitaciones que se han venido presentando en los estudiantes de nuevo ingreso en la carrea de Educación mención Inglés-Francés.

2.1. El proceso académico de la escritura

La investigación tiene como uno de sus objetivos analizar la escritura como proceso e

indagar qué motiva al docente universitario a desarrollar el aprendizaje de la escritura bajo la mencionada modalidad, cómo se lleva a cabo el mismo, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades a fin de poder contrarrestar las limitantes heredadas por los estudiantes de nuevo ingreso y que han sido determinadas por los investigadores en este estudio.

Cuando se habla de un proceso y de manera especial relacionado al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el inglés, es conveniente considerar aspectos significativos como el contenido, los procesos de escritura, la audiencia, el propósito, la selección de vocabulario, de las ideas y del tono, asimismo, la organización de las ideas, la ortografía y la puntuación, la gramática y la sintaxis.

Por otro lado, si un estudiante decide emprender el recorrido de aprendizaje de la escritura, se introduce en un campo donde se requiere dominar paso a paso un complejo cuerpo de estrategias y niveles de formalidad en la producción escrita de dicho idioma. Por ejemplo, Oshima y Hogue (2014 y 1999) traen a colación, que antes de emprender dicho proceso de escritura, el estudiante deberá considerar aspectos como: la audiencia, el tono y el estilo de su composición, junto a estas deberá conocer y aplicar adecuadamente técnicas del Brainstorming, con los cuales se les haría más fácil al estudiante delimitar el tema específico de su composición.

Igualmente, Cassany (1999) sostiene que el proceso de escritura además de abarcar un conjunto de estrategias y de pasos previamente planificados y orientados por el docente, y cuya aplicación podrán garantizar el aprendizaje eficaz y el dominio de la habilidad de escritura, igualmente permitirá al estudiante poner en ejercicio otras habilidades metacognitivas como la reflexión, la introspección, que de paso deber ser muy bien entendida, llevada y orientada por el docente encargado del proceso. Al respecto Cassany (1999) también enfatiza: “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (1999, p.16) que le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás.

Del mismo modo, Hernández y Quintero (2001) reafirman que la expresión escrita requiere por parte del estudiante el empleo más consciente de ciertas estrategias cognitivas para organizar ideas, mediante la elaboración de planes de escritura, de borradores, entre otros. Por ende, Cassany (1999, p. 20) propone “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción”; la misma autora explica que se debería enseñar a escribir con eficacia a los estudiantes si se le invita y se le anima a aprovechar todo el conjunto de actividades que supone el acto de escribir y no sólo enfatizando las virtudes y debilidades de la escritura como producto final.

Basar la investigación en los modelos de procesos significa que el énfasis se hace en el análisis de los procedimientos en el desarrollo de la escritura (Cassany, 1999). Por ejemplo, los primeros modelos, reconocidos como los más simplistas o quizás los pioneros de lo que hasta hoy se han considerado y aplicado en la enseñanza de la escritura por procesos, fueron los de traducción y los de etapas, que para la presente investigación no sería necesario ahondar en el primero caso, por lo menos, pero si en el modelo de etapas, claro está, en los primeros la escritura era representada como la traducción directa de fonemas en símbolos gráficos, considerándose fundamental la generación de ideas, pero en los modelos de etapas se enfatizaba la puesta en práctica de fases desarrolladas de manera lineal y sucesiva (planificación, redacción, revisión y edición) (Lunar, 2007).

Autores como Oshima y Hogue (2014) nos plantean casi el mismo proceso académico de escritura en seis fases o etapas, las cuales se podrían condensar en dos, que a nuestro juicio podrían ser: una de “pre-escritura” (prewriting) y otra de “escritura” (writing), las cuales han sido enseñadas, aplicadas y desarrolladas por los estudiantes de este estudio, con algunas variables originadas por las necesidades de los mismos aprendices.

Entonces, ¿En qué consiste el análisis llevado a cabo durante el desarrollo de la escritura? Consiste en implementar el ejercicio de la reflexión consciente, constante e

introspectiva, junto al docente, estudiante acompañante o de manera personal, sobre cada paso teórico o práctico, sobre cada actividad, tarea o estrategia que conformen el proceso de escritura en Inglés, desde sus evidencias, bosquejos y borradores hasta la presentación del trabajo mejor elaborado. Los dos modelos arriba mencionados, el de traducción y etapas, dieron paso a los denominados modelos de orientación cognitiva, en los que se considera la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Hogue, 1999; Ur, 1998; O’Malley, 1994) que se interrelacionan continuamente, para imprimirle a la escritura un carácter recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va logrando.

De lo anteriormente señalado, se podría concluir que cada autor tiene una manera particular de denominar a las etapas del proceso de escritura, y cuyo número puede variar dependiendo de la experiencia compartida por cada autor, y de las necesidades del grupo de estudiantes. El propósito del mismo es promover una reflexión e introspección por parte de estos aprendices sobre cada uno de los pasos recorridos, evidenciando de forma objetiva sus fortalezas y debilidades, asimismo, intentando resolver eficientemente las distintas limitaciones que se suscitan en sus textos. Este es el mismo propósito que se buscó desarrollar con los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera, con énfasis en el aprendizaje de la escritura de inglés.

2.2. *El portafolio de valoración*

Este tipo de portafolio constituye también el objeto de estudio de la presente investigación, ya que el mismo permitió a los estudiantes y al docente sistematizar, organizar y administrar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la escritura bajo el formato académico promovido por Oshima y Hogue (2014), es decir, si estos autores reconocen la necesidad de llevar a cabo la adquisición de la habilidad escrita de los estudiantes siguiendo una serie de fases o etapas como la de pre-escritura y luego la de

escritura, por tal razón, es conveniente hacer referencia al uso particular de esta clase de portafolio por promover habilidades como: planificar, recolectar, distinguir claramente y analizar los trabajos escritos, así como las reflexiones escritas llevadas a cabo por el estudiante, todo ello indicador de los logros y alcances del dominio de los aprendizajes en cuanto a la habilidad de escritura se refiere (O'Malley, 1994). Asimismo, reconocer la importancia de las características que se desprenden de su uso como por ejemplo: comprensivo, auténtico, sistemático, informativo, y ajustado a las necesidades del estudiante.

El portafolio de valoración permite constatar el nivel de aprovechamiento de recursos en el proceso educativo; puede contener lo que los estudiantes consideren como evidencia de su aprendizaje. Este portafolio a diferencia de otros, opina O'Malley y Valdez (1996), se enfoca principalmente en la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra sistemática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor, que corresponden a criterios consensuados entre ambos. O'Malley (1996) y Klenowsky (2000) manifiestan que entre los instrumentos de evaluación más usados consisten en rúbricas, listas de cotejo y escalas de estimación. En el siguiente apartado se sugieren ciertos criterios sugeridos por los expertos, los cuales han sido aplicados en la investigación para la evaluación del portafolio.

2.2.1. Criterios para la evaluación del portafolio de valoración

Lunar (2007), Oshimay Hogue (2014) comparten algunos aspectos que han sido considerados y aplicados en la investigación referente al aprendizaje de la escritura en inglés; por un lado, Lunar (2007) en sus investigaciones, usando el portafolio para la valoración de la escritura, propone tomar en cuenta la puntuación, la ortografía, la concordancia sujeto-verbo, la estructura gramatical, el léxico empleado, el uso apropiado de conectores, la coherencia, el objetivo comunicativo, la formalidad de la escritura (adecuación) y la presentación

(disposición de los elementos del texto). Pero por otro lado, Oshimay Hogue (2014) expone dentro del proceso de escritura académico otra lista conformada por: la mecánica o aspectos prácticos de la escritura (mechanics); el cual incluye la puntuación (punctuation), el uso de la mayúscula (capitalization), la ortografía (spelling), la estructura de las oraciones (sentence structure) abordando las oraciones compuestas (compound sentences) y las oraciones complejas (complex sentences), asimismo la unidad (unity), la coherencia (coherence) y el paralelismo (parallelism) en la construcción de los párrafos.

La valoración del portafolio asumida junto a los estudiantes del tercer semestre, también implicó un proceso que no debió limitarse a la simple colección de borradores sin sentido alguno, con el peligro de caer en la monotonía o en la de simple acumulación de un depósito o reserva. Por el contrario, se asumió, un diseño de portafolio de valoración según lo expuesto por Klenowsky (2000) quien argumenta que “Un portafolio utilizado con fines de evaluación y de aprendizaje implica la documentación de los logros, la autoevaluación, artefactos de proceso y análisis de las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, es significativamente más que una colección de asignaciones.” (p. 6)

2.3. El cine-foro

En primer lugar es recomendable discernir la importancia que tiene el uso del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, para Crespo (2012), Rojas (2001), Fernández y Sanz (1997) el cine proporciona un realismo comunicativo, ya que las imágenes posibilitan que el aprendiz vincule lo que ve y observa con su realidad, en otras palabras, hacen que el alumno pueda contextualizarla más fácilmente. Otro aspecto importante es que, además, se proporcionan al estudiante muestras de lengua variadas y reales. Igualmente, las actividades realizadas junto a este recurso audiovisual establecen un proceso de enseñanza centrado en los estudiantes. Por otro lado, se potencia el uso comunicativo de la lengua, ya que las actividades que se proponen al alumno le animan a expresarse, a exponer su punto de

vista, a intervenir en un debate o discusión, o simplemente a hacer una observación y resolver un ejercicio. Es decir, provocan interacción, intercambio de información y negociación de significados.

Asimismo, Lonergan (1985) deja claro que el estudiante tiene un papel muy activo cuando se introduce el cine en la clase de idiomas. Pues además de realizar las tareas que le asigne el docente, puede asumir la labor de seleccionar y revisar las secuencias, enfocarse en un punto de interés y establecer sus propias interrogantes sobre lo que ve. Y si la asignación reside en desarrollar material propio, la función del estudiante será prácticamente autónoma, ya que escribirá guiones, hablará, entrevistará, hará reportajes, etc.

Ahora bien, el cine foro como estrategia didáctica (Muñoz y Morales, 2014) promueve el desarrollo de las capacidades de orden superior, en especial las que tienen que ver con el pensamiento crítico, puesto que las películas refuerzan la evaluación de situaciones vividas por los personajes, detectando inconsistencias y contradicciones, al tiempo que pueden diferenciar y evaluar la información de los hechos y sacar sus propias conclusiones, construir hipótesis, formular preguntas y argumentar sus propias opiniones. Bajo esta misma premisa de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, se aplicaron una serie de películas como recurso audiovisual para motivar a los estudiantes a manifestar por escrito sus reflexiones y puntos de vistas, igualmente, el docente incorporó y acompañó la presentación del material cinematográfico con un material de apoyo o guía de preguntas para desarrollar por escrito antes, durante y después de la misma.

Finalmente, Crespo (2012) deja claro que lo oportuno del empleo del cine, es permitir al aprendiz sentirse inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es la suya. De igual forma, las actividades que se introducen y se desarrollan para explotar material cinematográfico le proporcionan la posibilidad de que interactúe y exprese sus ideas, reflejando su experiencia y conocimiento del mundo.

2.4. Uso del Role play

Para Oradee (2012) las habilidades de expresión oral ameritan una serie de actividades de aprendizaje comunicativas, entre ellas resalta las actuaciones. Esta fue una de las actividades manejadas por el docente de la investigación a fin de promover junto a la mejora de la escritura el desarrollo de la expresión oral en inglés a partir de las películas proyectadas en clase.

Los estudiantes actuaron y adaptaron algunas escenas que más les gustaron del material visto, escribiendo y redactando en inglés los diálogos bajo la supervisión del profesor de la unidad curricular. Previamente, también contaron con la dramatización de diferentes temas relacionados con algunas situaciones o festividades que suelen celebrarse en los países angloparlantes como halloween, christmas party, talk shows, etc. Una de las actividades aplicadas por el docente guía consistió en mostrar escenas separadas de las películas impresas en pequeñas láminas con la intención de que los estudiantes, divididos en equipos, pudieran tomarlas y organizarlas cronológicamente. Una vez organizadas, los aprendices distribuyeron equitativamente la cantidad de escenas por cada miembro del equipo a fin de expresar en inglés lo que había ocurrido en las imágenes.

La razón de usar la estrategia de role play se debe en parte a la experiencia de algunos autores. Empezaremos por Motos y Tejedo (2007). Para estos expertos los términos empleados en la pedagogía para hacer referencia a la dramatización como juego dramático, juego teatral, role playing, juego de expresión, improvisación y otros tienen en el teatro un origen familiar; sin embargo, se utilizan de diversa manera, unas veces en el aula de clase, otras como animación y en ciertas ocasiones como una psicoterapia. Por otro lado, su utilización también depende de la cultura o del país en que se vaya a utilizar. Para los países angloparlantes es “dramática creativa” o “role playing”, juego dramático es francés e improvisación en la cultura italiana. No obstante, los autores definen la dramatización como la representación de una acción llevada a cabo por distintos personajes,

es decir, dar forma teatral a algo que no la tiene, poemas, leyendas, fábulas, textos, etcétera, que pueden ser adaptados a una dramatización.

Por último, López, Jerez y Encabo (2010) confían en que la dramatización invita a los alumnos a la participación, al fomento de la creatividad, a la búsqueda y a la valoración estética. Con este tipo de estrategia, prosigue el experto, se desarrollan las cuatro habilidades como: la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

3. La metodología del estudio

El estudio se llevó a cabo usando un enfoque cualitativo y el préstamo de una técnica cuantitativa (Meza, 2002), principalmente manejada en la fase diagnóstica de este estudio a través de la utilización del programa estadístico SPSS versión 16, logrando identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la ULA-Táchira. El empleo del enfoque cualitativo en el mencionado estudio es respaldado por Hernández, Fernández y Baptista (2003). Los resultados arrojados en el diagnósticos permitieron establecer los lineamientos prácticos implícitos en el diseño de un plan de acción destinado a mejorar los puntos débiles presentes en la escritura de estos estudiantes y en el marco de la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia lingüística del Inglés II” perteneciente al cuarto semestre de la Carrera.

Por otro lado, se asumió el estudio de caso, acuñado por Stake (1998), como diseño de investigación, siendo éste justificable y pertinente con la realidad particular del grupo de 17 estudiantes cursantes de una asignatura en donde su objetivo primordial fue la mejora de la escritura del inglés, junto a esto, se desea describir la reacción y la actitud de los aprendices frente al uso del portafolio, el cine-foro y la dramatización como estrategias sugeridas para el mejoramiento de su escritura.

3.1. Contexto de la experiencia

La investigación se desarrolló con estudiantes de la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la Universidad de

Los Andes Táchira. Los participantes fueron un total de 17 alumnos inscritos en la asignatura Desarrollo de la competencia lingüística del inglés II, del cuarto semestre. Se justifica el hecho de llevar a cabo el estudio en ese semestre y asignatura por el hecho de que en la mencionada unidad curricular se desarrollan aspectos teóricos y prácticos de la escritura académica, mientras que en los semestres anteriores las asignaturas impartidas abordan contenidos como: la comprensión lectora de una lengua extranjera, la fonética y la gramática.

Como ya se mencionó, la asignatura Desarrollo de la competencia lingüística del inglés II consta de tres (3) horas teóricas y dos horas (2) prácticas. Su área científica está vinculada a las Competencias del lenguaje, y se pondera con cuatro (4) unidades de crédito. Esta unidad curricular tiene por finalidad proporcionar las herramientas conceptuales que dan continuidad a la adquisición de las destrezas sintácticas, gramaticales, y morfológicas necesarias para usar el lenguaje de manera comunicativa y funcional promoviendo el hacer, conocer, ser, y convivir a través de la lengua inglesa. (Reforma Curricular, 2009, p.190)

En cuanto a sus competencias, conforme a lo propuesto por la Reforma Curricular de 2009, los estudiantes discuten en grupos y en parejas sobre películas, videos, artículos, etc. y expresa en forma escrita su posición y visión crítica de lo comentado; a la vez que valora los textos a través de la autoevaluación y la coevaluación. Dan retroalimentación (feedback) a sus compañeros a la vez que superan sus dificultades. (Reforma Curricular, 2009, p. 190).

Si se observa lo manifestado por la Reforma curricular de 2009, en lo referente a las competencias a alcanzar por los estudiantes, es evidente su énfasis en la mejora de la habilidad de escritura (Writing) y es llevada a cabo para dar a conocer sus puntos de vistas, reflexiones u opiniones. Estas actividades son las que justifican la selección de dicha asignatura para llevar a cabo la aplicación, el desarrollo y la evaluación de las

estrategias empleadas para superar las limitaciones de los estudiantes y potenciar el proceso de escritura académica siguiendo el enfoque de Oshima and Hogue (2014).

3.2. Técnicas de recolección de datos

En una primera fase se contó con el préstamo de una técnica cuantitativa bajo la modalidad de test diagnóstico de habilidades lingüísticas diseñado por Angola (2015). Para la segunda y tercera fases se justificó el uso de técnicas de recolección de información cualitativa como la observación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes claves, con el propósito de determinar los resultados o evidencias fidedignas de boca de los mismos protagonistas quienes interactuaron con las estrategias como el portafolio, el cine-foro y la dramatización (role play).

3.2.1. El test diagnóstico de habilidades lingüísticas

El examen o test diagnóstico se elaboró con la finalidad de determinar el progreso e inconsistencias que traen consigo, y desde el bachillerato, el estudiantado sobre las competencias lingüísticas en Inglés, considerando el dominio de las habilidades de listening (escuchar), reading (leer) y writing (escribir) con énfasis en aspectos tales como: spelling (ortografía), gramática, coherencia, lectura y comprensión de textos en Inglés, uso de tiempos verbales como presente y pasado simple. Al efecto, se desarrollaron en el examen cuatro ítems (4) con contenidos de reconocimiento y cuatro (4) con contenidos de producción. La aplicación del examen se llevó a cabo durante una clase cuyo lapso programado para su presentación fue de 45 minutos.

Para otorgarle confiabilidad y validez al examen diagnóstico se procedió a la aplicación de un tipo de fiabilidad ofrecida al someter dicha prueba al programa estadístico SPSS versión 19 con el propósito de calcular el valor del denominado Alfa de Cronbach. Este Coeficiente requiere simplemente de una sola administración del instrumento de medición y luego produce valores los cuales oscilan entre 0 y 1 (Hernández et al., 2003). El resultado arrojado del cálculo fue de “,747”, el cual está

dentro del margen permitido y se considera Alto y revela una fuerte relación entre las preguntas e indicando una buena consistencia interna. De igual forma, el examen diagnóstico fue sometido a la observación y revisión de tres docentes universitarios expertos en el área de Inglés.

3.2.2. La observación

Stake (1998) propone una observación cuantitativa y una cualitativa. Para este estudio se empleó la cualitativa, que es la que podría revelar la complejidad única del caso. Estas observaciones fueron de participación moderada, ya que se mantuvo un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar, también, dichas observaciones se mantuvieron a lo largo de todo el proceso de aplicación del proceso de escritura académica, del cine foro, de las dramatizaciones y el portafolio, sea durante las fases de diagnóstico, intervención y evaluación de la misma estrategia. Igualmente, se registraron las reacciones, actitudes y aptitudes de los estudiantes en una hoja de registro de anécdotas.

3.2.3. La entrevista

La aplicación de la entrevista etnográfica semiestructurada permitió profundizar en los logros y las dificultades a partir del grupo de los nueve (9) estudiantes, de los diecisiete (17) que asistieron a la clase, seleccionados como informantes clave. A través de las distintas interrogantes abiertas se lograron recoger sus impresiones sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje de pre-escritura y escritura en inglés, así como del cine foro y las dramatizaciones sin dejar de lado la propia administración del portafolio. La información recogida desde las distintas entrevistas fueron posteriormente triangulada junto a las observaciones en el aula.

3.3 Procedimiento

De comienzo a fin del semestre, la estrategia del portafolio ocupó un importante tiempo de trabajo; éste consistió en que los estudiantes conocieran y aplicaran los mecanismos necesarios para corregir los borradores de sus composiciones escritas, utilizando los símbolos de corrección adecuadamente, e ir editando cada uno de los

bocetos, es decir, un total de tres bosquejos de composiciones más formales y estilizados. Un primer borrador que luego es compartido con otro compañero a fin de que lo corrigiera e indicara sus observaciones.

Al finalizar las correcciones éste es devuelto a su escritor de origen quien al tenerlo en las manos debía empezar a mejorarlo comprendiendo a la par donde estaban sus fortalezas y debilidades. Una vez mejorados los párrafos, el estudiante lo entrega al docente. En este punto del proceso, el docente se percata de la calidad de la revisión realizada por la coevaluación de sus compañeros, asimismo, evidencia la evolución y mejora de sus párrafos, y desde luego se ofrecen nuevas correcciones para ser devuelto al aprendiz y hacer las debidas mejoras y mantener su composición final en el portafolio. Las composiciones escritas tienen su origen en la reflexión y opinión de los estudiantes sobre cada una de las películas vistas en el cine-foro cuyo proceso a continuación se explica.

La actividad del cine-foro se llevó a cabo para promover las habilidades de comprensión (Listening) y del habla (speaking), pero de igual forma se estuvo promoviendo la reflexión y el análisis del contenido del film cinematográfico valorando con ello algunas etapas del proceso del pensamiento crítico. La acción principal de la reunión de los estudiantes junto al cine fue el de componer una serie de tareas impresas en material de apoyo y que el docente investigador denominó actividades de *pre-foro*, *durante el foro* y *después del foro*.

De manera sencilla para la etapa del pre-foro, la tarea consistió en una breve introducción o sinopsis del film y de sus protagonistas, más una serie de interrogantes para indagar en el estudiante predicciones e inferencias desde el mismo título. Durante el cine-foro el docente detuvo en varias ocasiones el film con la finalidad de interrogar a los estudiantes sobre cuál o cuales habían sido los hechos más importantes hasta ese momento, así como recordar los nombres de los personajes y hacer predicciones sobre los posibles escenarios a desarrollarse o sobre el mismo desenlace de la trama. Y para después del cine-

foro se prepararon preguntas de carácter reflexivo así como una actividad de reconocimiento de fonemas a través del vocabulario presentado en una de las películas como la de Ana Frank a fin de reforzar los tipos de vocales, consonantes y diptongos.

Otras actividades consistieron en que una vez vista cada película en el aula, el docente junto al preparador organizaron la clase en dos grupos, un grupo bajo la supervisión del preparador y otro dirigido por el docente. A los estudiantes se les entregó imágenes fotográficas de distintas escenas de las tres (3) películas vistas de forma desorganizada, tanto la de Anne Frank (Biografía de Ana Frank), Freedom Writers (Los escritores de libertad) y Mr. Holland's Opus (La obra del señor Holland); los estudiantes debieron ordenar cronológicamente las impresiones de cada una de las escenas luego el docente, como el preparador, señalaron las escenas con la intención de notificarles alguna equivocación y sugerirles cambios en la organización, de igual forma, se les fue preguntando a cada miembro de los equipos ¿qué había ocurrido en tal escena? Finalmente, cada estudiante escogió tres escenas en el mismo orden en que ya se habían organizado la película y estos debieron manifestar, a través de una dramatización, todo lo que ocurrió, así como distintos hechos llamativos de esas escenas.

Aquí es donde entró en acción la estrategia de role play o la dramatización. Cada grupo ya dividido en tríos se dispusieron a representar en la dramatización o desempeño de roles (role play) los hechos desarrollados en las escenas elegidas. Lamentablemente por factores de tiempo, esta actividad se desarrolló solamente con las películas Anne Frank y Freedomwriters.

Culminado el ciclo de las películas, se aprovechó parte del tiempo de la unidad curricular para intercambiar los portafolios entre los estudiantes e indagar la manera personal en la que cada uno de los integrantes del curso mantenía su compilación de reflexiones sobre cada uno de los borradores editados y corregidos. Entre los mismos estudiantes se daban recomendaciones, se aclaraban dudas y se continuaba con la revisión

de los borradores faltantes junto a sus coevaluadores y la evaluación del mismo docente.

4. Interpretación y análisis de los resultados

Luego de haberse recolectado toda la información o evidencias por medio de cada una de las técnicas cualitativas como la observación y las entrevistas a los estudiantes, así como el uso del test de habilidades lingüísticas como técnica cuantitativa prestada, se procedió a llevar a cabo el análisis de los contenidos presentados en las entrevistas, así como la información recabada por el docente investigador a través de sus observaciones y luego desarrollar el procedimiento de la triangulación con el fin de poder contrastar la información bajo distintas fuentes.

Para la fase diagnóstica, en donde fue aplicado el test, se analizaron los resultados utilizando el software estadístico de SPSS, registrando y etiquetando cada una de las variables bajo los siguientes títulos: edad de los estudiantes, género de los estudiantes, presente simple (reconocimiento), presente simple (producción), organización de párrafos (producción), uso de conectores (conjunciones subordinadas / reconocimiento), comprensión oral (listening), comprensión de lectura (readingcompenhension), elaboración de una composición en presente simple (Ítem de producción), desarrollar una composición en pasado simple (Ítem de producción) y resultado general del diagnóstico.

En el análisis cualitativo de los datos del registro de observaciones y de la entrevista a los estudiantes se efectuó con el programa Atlas Ti Versión 5.2. Todo ello con el propósito de extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran variedad de información ofrecida por los informantes claves de la investigación. Por otro lado, la codificación hizo referencia al proceso de asignar categorías, conceptos, o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de esta investigación según el proceso de análisis de contenido planteado por Fox (1991) y Pérez (2000).

Se insistió mucho en la honestidad y la franqueza de sus respuestas y brindarles al mismo tiempo el anonimato absoluto requerido por la metodología cualitativa y especialmente del estudio de casos sugerido por Stake (1998). Al respecto, se utilizó un código confirmado por letras y número para indicar la participación de los estudiantes; por ejemplo para la entrevista se utilizó el siguiente código EEI1 indica de forma literal: “Entrevista estudiante de Inglés 1”.

4.1. Debilidades en el inglés de los estudiantes de nuevo ingreso

En el primer ítem, la mayoría de los estudiantes sacó 1,5 de los 2 puntos dados, pero se evidenció a partir de unos de los ejercicios, irregularidades para seleccionar la forma correcta del verbo en una pregunta “yes/no question”, aquí un 64,71% seleccionó la opción incorrecta lo que hace evidente las dudas en la identificación de vocabularios plurales y con esto, su duda en seleccionar el auxiliar apropiado (Do / Does) para elaborar la pregunta. El mismo fenómeno se reproduce en otro ítem con un 52,94% de desacierto.

Para el segundo ítem los desaciertos fueron evidenciados en la construcción de interrogantes en el presente simple. Lo que sucedió fue que un 52,94% no lograron reescribir de forma correcta las preguntas en presente simple utilizando el verbo “to be”, y en su lugar emplearon los auxiliares “do y does”. No obstante, a pesar de las anomalías descritas, persisten fortalezas en la mayoría de los ejercicios expuestos los cuales sobrepasan en su mayoría un promedio del 75%.

Con el tercer ítem, donde se debió organizar un párrafo en ideas principal, secundarias y de conclusión la mayoría acertó, es decir, porcentajes superiores al 64,71%, lo cual podría dejar en entendido que comprenden un texto y lo ordenan de forma lógica y coherente; sin embargo, un 35,29% resultó llamativo pues reveló que algunos estudiantes identificaron y ubicaron una idea secundaria o de soporte como idea principal del párrafo.

A través del cuarto ítem, un 41,18% presentó dificultad para identificar correctamente la conjunción apropiada, pero de los dos puntos

dados al ítem, la calificación común en el grupo fue el mismo dos (2). Ya con el quinto ítem, la prueba del dictado (spelling) de los ocho vocablos sólo cinco superan el 60%; se presentaron dificultades con tres vocablos, es decir, la experiencia reveló que entre un 52,92% y un 58,82% se habrían equivocado al escuchar las palabras en inglés tales como: “misunderstanding”, “proficient” y “determine”.

Para el sexto ítem, se evaluó la lectura y la comprensión de un texto en inglés con un resultado muy favorable a los estudiantes evaluados; aquí la mayoría de las oraciones fueron consideradas correctamente por los sometidos al diagnóstico, a excepción de la oración del ejercicio tres (3) donde se presentó un solo desacierto.

Finalmente, los ítems 7 y 8 fueron destinados a redactar breves párrafos uno, el primero, en presente simple, y el segundo en pasado simple. En ambos, lógicamente, la intención fue la de determinar las fortalezas en la composición adecuada de un texto y poder identificar las debilidades a fin de lograr diseñar un portafolio que logre corregirlas. A todas estas, fue evidente que entre las dos composiciones se mostraron errores o equivocaciones que sólo aparecieron en la construcción del texto en presente simple (ítem 7) y no en el texto en pasado simple (ítem 8), también de forma inversa, o la presencia de debilidades que fueron comunes en ambos párrafos.

Por ejemplo, en el ítem “7” las debilidades comunes fueron en el uso inapropiado de los verbos en tercera persona singular, con un porcentaje alto de frecuencia, un 58,82%, y le sigue los errores en la puntuación con el 47,06%, seguido hacen presencia deficiencias en la escritura de vocabulario (spelling), uso de preposiciones, omisión de pronombres personales, coherencia y paralelismo. Para el ítem “8”, las deficiencias estaban mayormente en la puntuación con el 70,59% luego con el 23,53% con la omisión de pronombres personales, coherencia y uso inadecuado de los tiempos verbales, todas estas últimas con el 23,53%, le sigue con 17,65% mal empleo de las mayúsculas y por último vocablos mal escritos

(spelling), verbos en tercera persona singular, plural de algunos sustantivos y vocablos inadecuados o fuera del contexto todos con el 5,88% de frecuencia.

Las debilidades comunes fueron cinco: palabras mal escritas (spelling), errores en la puntuación, uso incorrecto de los verbos en tercera personas singular, omisión de pronombres personales e irregularidades en la coherencia. Finalmente, la calificación promedio del examen diagnóstico fue de 14,76 puntos, el cual podría ser considerada como bueno. En consecuencia, se hizo necesario atender las mencionadas debilidades y se planificó un plan de trabajo basado en el uso del portafolio, el cine foro y la dramatización a fin de poder corregir y mejorar aspectos relacionados a la escritura de párrafos en inglés como la puntuación, la gramática, la unidad, la coherencia, uso de mayúsculas y uso de conectores.

De los errores o equivocaciones señaladas en el párrafo anterior, se pudo apreciar que las dificultades en la puntuación se evidenciaron específicamente en la omisión de la coma (,) entre oraciones simples conectadas con una conjunción coordinada (conocida en el inglés como “fanboys o coordinating conjunctions”), a este tipo de patología en la escritura se le denomina “Runonsentence” (omisión de la coma). Otra debilidad hallada fue el uso equivocado de la coma o “commasplice” entre oraciones simples conectadas por una preposición o conjunción coordinada. Por otro lado, se apreció ausencia de la coma luego de frases introductorias.

A continuación se presentan dos categorías en la que se recoge las opiniones de los estudiantes sobre las distintas actividades que gustaron o no relacionadas al uso del portafolio de valoración.

4.2. Categoría: El portafolio mejoró mi escritura

Esta categoría verificó una de las bondades del portafolio en los estudiantes informantes clave durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. La obtención de dicha opinión surgió al plantearseles la siguiente pregunta ¿Qué beneficios ha encontrado usted con el uso del portafolio?

Para los aprendices el mejoramiento del proceso de escritura de inglés fue uno de los principales logros alcanzados y promovidos. Asimismo, el docente implementó una variedad de actividades didácticas motivadoras que permitieron la promoción y la mejora de la escritura. A continuación se ofrecen algunas opiniones:

Con el uso del portafolio he podido mejorar mi método de escritura de una manera práctica y fácil. Reconozco que he aprendido a usar conectores que desconocía. (EEI2)

Es una buena herramienta porque además de ayudarnos a adquirir las habilidades de escritura en inglés, también ponía a prueba nuestra creatividad al momento de realizar nuestro portafolio. (EEI1)

El portafolio beneficia el desarrollo de nuestra escritura, ya que al llevar un registro de nuestros trabajos, podemos ver concretamente nuestro desarrollo al contrastarlos y así nos damos cuenta qué cosas hemos estado haciendo bien y en qué debemos seguir trabajando. (EEI8)

Tenía conocimientos vacíos sobre el portafolio, pero ahora esta estrategia enriqueció mi escritura y composición al mejorar los errores que tenía. Con cada borrador escrito aprendía añadiendo mis ideas de manera más clara y enlazándolas con los *fanboys* y las conjunciones correctas. (EEI5)

Me permitió ver el progreso y desarrollo de la escritura a lo largo del semestre. Ahora aprendí como escribir la puntuación entre las oraciones y evitar mucho *runonsentences*. (EEI4)

¡Uy se nota las diferencias y el cambio! Cada vez que abría mi portafolio, me pude percatar de como iba mejorando mi escritura en inglés y no pensé que era necesario realizar tantos borradores para lograrlo. (EEI7)

Considero que el uso del portafolio propicia mejoras en la escritura, ya que mediante su uso se pueden ir haciendo varios tipos de ensayos en los que uno como alumno y el profesor ayudan a la

corrección de los mismos hasta obtener un ensayo final casi sin ningún error. (EEI6)

Conforme a estos testimonios se puede corroborar lo oportuno de la estrategia del portafolio y especialmente cuando el mismo, por su naturaleza, permanece vinculado intrínsecamente al aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo, el cual es constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Hoge, 1999; Ur, 1998; O'Malley, 1994) que se interrelacionan continuamente, para imprimirle a la escritura un carácter recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va logrando.

4.3. Categoría: Con el portafolio mejoramos la coevaluación y la autorregulación

Con la interrogante ¿Qué beneficios obtuvo usted durante la aplicación del portafolio? los estudiantes en su mayoría manifestaron que la coevaluación y la autorregulación fueron los principales beneficios. La autorregulación les permitió observar lo que están haciendo bien y sus limitaciones, así como percatarse qué herramientas son necesarias y pertinentes para mejorar sus propias debilidades. De igual forma, la coevaluación fomentó la colaboración, la tolerancia y la responsabilidad en las correcciones y sugerencias brindadas a sus compañeros a través de los borradores, y la revisión constante de los borradores y del mismo portafolio, como una forma oportuna para mejorar sus habilidades en la escritura académica. Algunas opiniones al respecto fueron las siguientes:

Nos ayuda a desarrollar habilidades de evaluación pues debemos corregir constantemente a nuestros compañeros y a nosotros mismos. De igual forma promueve una relación de colaboración y responsabilidad entre los estudiantes que deben entregar a tiempo las correcciones a sus compañeros. (EEI1)

Conforme a Pujolá (2005) el portafolio, en la formación de docentes en Lengua Extranjera, tiene como objetivos: “Estimular la reflexión sobre la propia actuación, desarrollar la percepción del sentido global de su formación, monitorizar el proceso de desarrollo profesional de futuros profesores y permitir la evaluación externa de sus habilidades y conocimientos” (p. 65). En sintonía con Pujolá, O'Malley (1994) de igual forma invita a usar el portafolio de valoración ya que permite planificar, recolectar, distinguir claramente y analizar los trabajos escritos, así como las reflexiones escritas llevadas a cabo por el estudiante, todo ello indicador de los logros y alcances del dominio de los aprendizajes en cuanto a la habilidad de escritura se refiere.

Para otros antecedentes estudiados como Sharifi (2011), Qinghua (2010), Ruiz (2007), Heah (2006), Delmastro (2005^a), Lunar (2007), Villalobos (2006) y Akirov (1997), el haber usado el portafolio permitió contemplar y evidenciar todo el proceso de aprendizaje y de evaluación que este recurso ofrece tanto al docente como al estudiante, estimulando a su vez la autonomía en el aprendizaje (empowerment).

4.4. *Categoría: Con el portafolio se requiere más tiempo*

Las respuestas a la pregunta ¿Cuál cree usted es la limitación principal del uso del portafolio?, reveló lo confirmado por Qinghua(2010). Los estudiantes aducen que la falta de tiempo o el poco tiempo planificado en un solo semestre para realizar la coevaluación, la retroalimentación y otras actividades didácticas van en detrimento del éxito de la estrategia y por otro lado hace que los estudiantes, bajo el dominio del estrés, no elaboren sus tareas con la perfección y dedicación requerida, afectan más aquellos aprendices cuya capacidad de organización es limitada. Por ejemplo, estas fueron algunas de sus opiniones:

Consume mucho tiempo, sobre todo cuando se tienen grupos grandes y el fastidio que muestran algunos estudiantes, sobre todos los más

avanzados en su competencia comunicativa (EEI1)

Puede convertirse en una carga de trabajo tanto dar feedback periódico como valorar al final del lapso académico. Se debe tener el tiempo de reunirse con los estudiantes para dar el feedback y ellos deben tener la disposición de tiempo también. (EEI2)

Controlar que todos los estudiantes lleven su portafolio al día, eso implica la constante revisión y chequeo del mismo, lo que representa el consumo de tiempo extra de clase. (EEI3)

Limitaciones, bueno, que a veces los estudiantes pierden clase y en consecuencia actividades. Y también la evaluación del portafolio consume mucho tiempo. (EEI4)

El factor tiempo se convierte en un aspecto en contra del proceso de valoración. Para Qinghua (2010) el portafolio de valoración conlleva ciertas limitaciones relacionadas principalmente a la sobre carga de trabajo del docente la cual exige un dedicación devota y paciente de tiempo y de energía.

4.5. *Categoría: Las dramatizaciones*

Con el portafolio se pudo reforzar y potenciar la habilidad escrita y con ello aspectos lingüísticos como la gramática, la puntuación, la coherencia entre otros, pero esta habilidad no fue la única mejorada, asimismo el desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque holístico e integral, pensado en las necesidades de los estudiantes, (Villalobos y Urdaneta, 1997) permitieron establecer tácticas que involucraron el compromiso por atender la habilidad a través de las dramatizaciones (Role play). Las películas empleadas como Anne Frank y FreedomWritersen los cines foros inspiraron a los estudiantes la composición de diálogos, los cuales fueron interpretados y actuados por estos. La motivación inspirada por la dramatización se evidenciaron en algunos comentarios de los entrevistados como los siguientes:

Me gustaba mucho las dramatizaciones porque amo actuar y además de eso, me encantaban diseñar los diálogos de los

role plays (dramatizaciones) y los speeches (presentaciones orales) porque considero que además de ser una actividad relajante te ayuda muchísimo con el speaking. (EEI2)

Todos queremos salir de aquí tanto hablando como enseñando en Inglés, por ejemplo: las dramatizaciones sobre Ana Frank fue una actividad muy buena aunque daba miedo pararse a actuar delante de todos, pero el propósito era probarnos con nuestro inglés frente a un público. (EEI4)

Los cines foros, los círculos de reflexión y las dramatizaciones sobre las mismas películas motivaron la escritura de sus opiniones y puntos de vista. En ocasiones, se incrementó la competencia y la rivalidad por presentar la mejor producción escrita y el mejor desempeño en la escena. (EEI5)

Con las dramatizaciones se les brindó la posibilidad de ser autónomos de su propio aprendizaje y tener algo de libertad para organizar, administrar y ser creativos en sus interpretaciones con algo de sana competencia. Al respecto,

4.7. Categoría: “¡Uy se nota la diferencia y el cambio!”

Los estudiantes mostraron preocupación al momento de escribir sus composiciones o borradores, y se han percatado de la disminución de sus equivocaciones, haciéndose cada vez más conscientes de evitarlos en lo sucesivo. En este sentido, presentan sus escritos de forma creativa y en ocasiones no siguen tan rígida y estrictamente el modelo recomendado por el profesor, por el contrario, tratan de organizar y administrar sus borradores de acuerdo a sus propios criterios. Dicha organización del portafolio y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, les permitieron reconocer su propio mejoramiento y progreso, al punto de manifestar expresiones como. “¡Uy se nota la diferencia y el cambio!” Algunas opiniones fueron las siguientes:

Me he percatado que cada vez que abro mi portafolio observo mi propio progreso, y lo he podido evidenciar al revisar cada uno de mis borradores. Ya no cometo los errores de antes. ¡Uy se nota la diferencia y el cambio! (EEI4)

Ahora no acostumbro hacer mi bosquejo como en un principio el profesor nos enseñó. Ahora paso directamente a escribir mis párrafos cuidando cada uno de los criterios que el profesor nos ha exigido como la coherencia, la puntuación, la gramática y el vocabulario. Me siento más segura y confiada por el cambio en la escritura gracias a lo que he aprendido en clase. (EEI6)

Mi preocupación estaba en saber cual signo de corrección era el adecuado cuando estaba corrigiendo a mis compañeros. Eso me preocupaba, pero entiendo que en la medida en que he estado corrigiendo sus párrafos me he beneficiado de dos maneras; ya que por un lado, aprendo de sus errores y me doy cuenta que cada vez cometen menos equivocaciones, y por el otro, yo casi no los cometo como antes, veo la diferencia y el cambio en mis escritos y en el de ellos. Eso me da una gran confianza al escribir en inglés. (EEI2)

El cambio experimentado por los estudiantes también se hizo evidente frente a los ojos y oídos del profesor facilitador e investigador al decidir por ellos mismos la manera de organizar y elaborar sus composiciones. No obstante, demuestran cierta cautela al escribir sus párrafos, cuidando y manteniendo los criterios recomendados como la puntuación, la coherencia, la unidad, el vocabulario, la gramática y la estructura de los párrafos tal y como lo sugieren Oshima y Hoge (1999).

4.6. Categoría: Cine foro

El cine foro fue una actividad innovadora, en cuanto a que exigió del docente preparar momentos para el debate y el compartir de ideas así como una guía para los estudiantes antes, durante y después de la película. Su intención era reforzar vocabulario, aspectos gramaticales y pronunciación con

énfasis en los sonidos vocálicos y consonantes del alfabeto inglés internacional (IPA International Phonetic Alphabet por sus siglas en inglés). Asimismo, los títulos y el género cinematográfico empleado como: *Anne Frank The whole story*, *Freedom Writers* y *Mr. Holland Opus* permitieron el desarrollo de la reflexión en los estudiantes siendo orientada a través de preguntas abiertas que consultaban la opinión y puntos de vista de los estudiantes, en un contexto como el debate (Crespo, 2012 y Rojas, 2001) y en relación a temas como la vocación del docente, la tolerancia y la cultura angloparlante. Una de las opiniones más representativa fue la siguiente:

Yo empecé a desarrollar mis reflexiones sobre la película de Ana Frank y me sentí muy entusiasmado por escribir sobre esta muchacha, su vida amorosa con Peter, su relación con sus padre Otto y las discusiones con su mamá Edith, pero estuve de alguna manera preocupada por introducir los contenidos aprendidos como las *compound and complex sentences*. (EEI2)

Conforme a las opiniones de los aprendices, el cine foro demandó prestar atención de inicio a fin al drama audio visual y luego hacer visible en sus escritos las reflexiones producto del debate sobre las mismas, su preocupación también recayó en cómo usar adecuadamente todos los conectores, la puntuación, la gramática aprendida en sus composiciones escritas, siendo esta su mayor preocupación.

4.7. Categoría: Altibajos del proceso de escritura

Ciertamente todo proceso de aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el inglés puede llegar a presentar algunos altibajos, los cuales deben ser considerados puntualmente por el docente a fin de ser corregidos y lograr la eficiencia en el proceso de aprendizaje de la escritura de Inglés.

Al finalizar la aplicación de las estrategias a los estudiantes se evidenció escaso empleo de los símbolos para identificar los errores o equivocaciones durante el proceso de coevaluación. Asimismo, hay quienes pasaron por alto ciertas faltas gramaticales

presentes en los borradores, específicamente, obviaron corregir la ausencia de la “s” o “es” al final de los verbos en tercera persona, presente simple, singular. Se omitió el uso del gerundio en los verbos precedidos de algunas preposiciones como “for” y “about”. Hay escaso uso de los pronombres personales al comienzo de las oraciones. Suelen repetir en sus composiciones las conjunciones “and” y “also”. Algunos estudiantes registraron faltas de ortografía (*spelling*) de algunos vocablos. Asimismo, se presentó uso inadecuado de adjetivos.

En cuanto a los tiempos verbales los suelen mezclar en un mismo párrafo sin lograr mantener la coherencia en su discurso escrito. Igualmente, resaltan las dificultades en la formación de la voz pasiva y uso del tiempo en participio pasado. Por último, se evidenció fallas en el paralelismo al redactar serie de oraciones tanto en infinitivo como en gerundio.

Se citan a continuación algunas observaciones registradas por el docente sobre las debilidades del proceso de escritura.

5. Conclusiones

El uso del portafolio demostró ser beneficioso para mejorar la escritura en inglés de los estudiantes, quienes destacaron la práctica y la facilidad de aprender nuevos elementos lingüísticos como conectores. Además, el portafolio promovió la creatividad y permitió a los estudiantes observar concretamente su progreso a lo largo del tiempo. La coevaluación y la autorregulación también fueron aspectos positivos, fomentando la colaboración, la responsabilidad y la reflexión sobre el proceso de escritura. Sin embargo, el principal obstáculo fue la falta de tiempo para realizar todas las actividades relacionadas con el portafolio, lo que generó estrés y dificultades de organización para algunos estudiantes. Las dramatizaciones y los cines foros fueron estrategias complementarias que contribuyeron al desarrollo de habilidades escritas y al debate sobre temas relevantes, aunque algunos estudiantes presentaron altibajos en su proceso de escritura, mostrando dificultades

gramaticales y de coherencia en sus composiciones. En resumen, el uso del portafolio fue beneficioso para mejorar la escritura, pero requirió un equilibrio entre las actividades y el tiempo disponible para su implementación efectiva.

Bibliografía

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. 2da. Edición. Bogotá: Alfaomega.
- CRESPO F., Ana (2012). Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. España.
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia y SANZ PASTOR, Marta (1997) Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- LONERGAN, Jack (1985). El vídeo en la enseñanza de idiomas. León: Academia.
- MUÑOZ Z. y Morales M. (2014). El Cine – Foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- OSHIMA, A. y Hogue, A. (1999a). Writing academic english (3rd.) Addison Wesley Longman.
- Oshima, A., &Hogue, A. (2014b). Longman Academic Writing Series: Essays. 5th Ed. White Plains, NY: Pearson.
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2001) —El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica, en Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. En: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html#ast>.
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2004) —Notas para el estudio de La lengua de las mariposas en la clase de lengua y cultura españolas, en revista digital RedELE, nº 0. En: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/rojas.pdf>.
- Rico Yate, Jhon Pablo, Ramírez Montoya, María Soledad, Montiel Bautista, Susana, Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertosApertura [en línea] 2016, 8 (Abril-Septiembre): [Fecha de consulta: 11 de junio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366006>> ISSN 1665-6180