

El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera

Pozobón, Claudia / Pérez, Teadira

Universidad de Los Andes - Táchira - Venezuela
cpozzobon@ula.ve / teadira@ula.ve

Finalizado: San Cristóbal, 2015-03-19 / Revisado: 2015-07-15 / Aceptado: 2015-11-15

Resumen

El aporte presenta un estudio de casos que consistió en analizar las habilidades de pensamiento crítico promovidas por el docente y empleadas por estudiantes al momento de producir textos escritos de orden argumentativo en la asignatura Lectura y Escritura del Inglés como lengua extranjera (ILE). Se realizó un análisis cualitativo, basado en la triangulación, de los datos obtenidos por diferentes métodos de recolección. Los hallazgos obtenidos sugieren que los docentes no siempre son consistentes en la enseñanza y evaluación de la escritura como proceso en lenguas extranjeras. Se concluye que los docentes de lectura y escritura en ILE deben presentar modelos de los textos a desarrollar en el curso, promover actividades en el aula que desarrollen actividades de pensamiento crítico de alto nivel, realizar seguimiento del proceso de escritura de los estudiantes para proveer la retroalimentación necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar textos de orden argumentativo.

Palabras clave: argumentación escrita, pensamiento crítico, inglés como lengua extranjera, escritura como proceso.

Abstract

THE TEACHER, CRITICAL THINKING, AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL)

The purpose of this case study was to analyze the critical thinking skills that were promoted by the teacher of a Reading and Writing (R&W) of English as a foreign language (EFL) course, and how students use said skills. A qualitative design was used to analyze the data, based on triangulation. The data was collected using different collection methods. The findings suggested that R&W teachers are not always consistent about the teaching and assessing writing skill as a particular process in a foreign language. The conclusions suggest that teachers of R&W in a FL should provide students with model texts in the classroom; incorporate activities to help students develop high-level critical thinking skills, and follow the writing process of the students closely in order to provide the necessary feedback and help them to develop argumentative essays.

Key words: Written argumentation, critical thinking, English as a Foreign Language, writing as a process.

Résumé

L'ENSEIGNANT, LA PENSÉE CRITIQUE ET L'ÉCRITURE DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

L'objectif de cette étude de cas est d'analyser les habilités de pensée critique de l'enseignant et des étudiants au moment de produire des textes argumentatifs pendant le cours de lecture et écriture d'anglais langue étrangère (ALE). Grâce aux différentes méthodes qualitatives de collecte des données appliquées, on a pu constater que les enseignants des cours de lecture et d'écriture ne sont pas toujours cohérents au moment d'enseigner et d'évaluer l'écriture comme processus dans le domaine des langues étrangères. Les conclusions, on suggère que les enseignants des cours de lecture et d'écriture d'anglais langue étrangère doivent présenter quelques modèles de textes à produire, promouvoir des activités qui visent le développement des habilités liées à la pensée critique de haut niveau et accompagner le processus d'écriture des étudiants en favorisant la rétroaction nécessaire pour qu'ils puissent postérieurement développer des essais argumentatifs.

Mots-clés: Argumentation écrite, pensée critique, anglais langue étrangère, processus de l'écriture.

1. Introducción

Con base en diferentes enfoques de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) surgidos de las teorías sociocognitivas, en este estudio se exponen los resultados del trabajo de una docente que buscó promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, y de esta manera motivarlos a producir escritos que conllevaran análisis y razonamiento, tales como ensayos críticos y argumentativos. La argumentación guarda una estrecha relación con el pensamiento crítico, dado que las habilidades de pensamiento crítico pueden ser empleadas y aprovechadas en la construcción de la argumentación; como lo explica Anscombe (1991): “la argumentación, de forma oral o escrita, es el empleo de la lengua para justificar, defender, adoptar o refutar un punto de vista a través de la construcción de argumentos entre alguien que expone una tesis y otra que lo cuestiona.” (p. 123). Generalmente, a la escritura de textos argumentativos se le da un lugar en los cursos avanzados de lectura y escritura a nivel universitario, dado que los estudiantes deben ser capaces de defender su posición con respecto a un tema. Sin embargo, es bien sabido que la argumentación es uno de los géneros discursivos más difíciles en la escritura (Connor, 1996). Gleason (1999), por su parte, asevera que la escritura argumentativa es, por lo general, el área de la composición más difícil de enseñar, pero que vale la pena incluirla en los programas de las asignaturas ya que provee de habilidades de razonamiento que pueden ser generalizadas y aplicadas a situaciones de la vida diaria. Según Bayne y Fearn (2005), los estudiantes no están acostumbrados a “escribir sin copiar” en inglés, o a escribir de manera académica, o a dar su opinión. Este estudio surge de observar que algunos estudiantes venezolanos de inglés como lengua extranjera no son la excepción (Serrano-Villalobos, 2006), ya que cuando llegan a un curso en el que necesitan emplear las habilidades de pensamiento crítico, se ven imposibilitados para completar estas tareas y recurren a los que ya conocen, copiar sin opinar.

2. Objetivos

Los objetivos del estudio en el que se centra este artículo fue describir y analizar cómo una docente promueve las habilidades de pensamiento crítico dentro de un aula de lectura y escritura de pregrado de inglés como lengua extranjera (ILE). Para ello, se propuso estudiar y comprender las actividades que emplea la docente, al responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actividades lleva a cabo la docente de un curso de Lectura y Escritura de inglés como LE para desarrollar habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de escritura de textos de orden argumentativo? y
2. ¿Cómo se reflejan dichas habilidades en las producciones escritas de los estudiantes?

3. Marco Teórico

Ciertos aspectos del proceso de la escritura creativa pueden ser estudiados y transmitidos con el fin de enseñar a los estudiantes a producir lengua escrita efectiva, que es aquella lengua escrita en la que se fusionan pensamiento y lenguaje en un contexto retórico, en el sentido fundamental de adaptar el mensaje que el escritor quiere transmitir a su audiencia (Arndt, 1987). A través de los años y gracias a diversas investigaciones sobre la escritura, tanto en lengua materna (LM) (Cassany 1999; Chamot y O'Malley, 1996) como en Lengua Extranjera (LE) (Matsuda, 1999; Villalobos, 2001), se han desarrollado diferentes actividades pedagógicas que desarrollan la escritura en el aula de clase de LE, incluyendo la escritura de textos argumentativos y la promoción de habilidades de pensamiento crítico. Villalobos (2001) propone incluir estrategias de lectura y escritura de la lengua materna en el desarrollo de las mismas en la LE, tales como: exponer a los estudiantes a las diferentes variedades de la escritura en la LE, mostrarles los propósitos de los textos escritos, enseñarles la organización de oraciones y a contextualizar párrafos, asignarles tareas reales de escritura, identificar aquellas formas de escritura más relevantes para los estudiantes y, finalmente, darles a los estudiantes la posibilidad de corregir sus errores.

Hyland (2008) explica algunas de las razones por las cuales en los procesos de enseñanza de la escritura y en los de producción escrita los estudiantes no logran ser del todo exitosos. Tanto en LM o LE, la retroalimentación que le brinda una docente a sus estudiantes de escritura es crucial para que los estudiantes mejoren sus producciones escritas por medio de los borradores. Otra explicación para la problemática de la escritura en LE que brinda Hyland (2008) se basa en la noción de contexto y de conocimiento previo: este último ayuda a organizar e interpretar información y puede ser útil porque nos permite tomar atajos al interpretar una cantidad vasta de información. Este autor señala tres elementos como elementales para la enseñanza de la escritura: proceso, propósito y contexto; dado que la enseñanza no se lleva a cabo fuera de comunidades particulares y que los géneros enseñados, incluyendo el texto argumentativo, deben verse como respuestas a esas comunidades, ya sean éstas profesionales, académicas o sociales.

Crowhurst (1990) define a la escritura argumentativa como aquella que tiene un punto de vista apoyado con recursos, ya sean emocionales o lógicos (p. 348). La importancia de la argumentación radica en que una persona considerada educada debe ser capaz de articular y defender una posición en ciertos tópicos para poder persuadir a quien fuera necesario. En el mismo orden de ideas, Serrano y Villalobos (2006) ofrecen una definición más detallada de los textos argumentativos al mostrar cómo éstos poseen una estructura lógica propia, integrada por ciertas categorías, a saber: la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión, aunque no necesariamente deben aparecer en ese orden. En el área de la educación, encontramos que Beswick (2001) afirma que el pensamiento crítico se desarrolla a medida que los estudiantes aprenden a enfocarse en el argumento y en la información que presentan en sus escritos para apoyar su idea principal. Muchas de las habilidades identificadas por Bloom (1956) como el conocimiento, la comprensión, la traducción, la interpretación, la extrapolación y la aplicación, estarían incluidas de la lista de habilidades de pensamiento crítico, dado que, aunque son muy importantes, se consideran muy elementales. Bloom propuso seis niveles originalmente: Conocimiento, Comprensión,

Explicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Fowler (2002) realizó un estudio de los niveles de habilidades de pensamiento crítico del dominio cognitivo de La taxonomía de Bloom, junto con las palabras claves que pueden ayudar en establecer y estimular el pensamiento crítico. Chamot y O'Malley (1996) proponen diferentes estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, tales como: (a) Planificación: Prever las ideas principales y los conceptos de un texto, identificar el principio organizativo; (b) atención selectiva: Prestar atención a palabras clave, frases, ideas, marcadores lingüísticos, tipos de información; (c) auto-control: Buscar o arreglar las condiciones que ayudan a aprender; (d) monitorear la comprensión: Revisar la comprensión durante la lectura o las actividades de audio; (e) monitorear la producción: Revisar la propia producción oral o escrita mientras se realiza; (f) revisión: Juzgar que tan bien se ha completado una tarea de aprendizaje, llevar un diario de aprendizaje y reflexionar en lo que se ha aprendido.

4. Metodología

Esta investigación cualitativa, inscrita en el estudio de casos, analizó las herramientas utilizadas por la docente para promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico que les ayuden a producir textos argumentativos en ILE. Se seleccionó el estudio de casos por cuanto se buscaba el conocimiento amplio de un fenómeno contemporáneo, para luego intentar responder el cómo y el por qué, con la utilización de fuentes y datos específicos y así generar nuevas teorías, así como descartar las teorías inadecuadas. La observación participante en una sección de la asignatura "Lectura y Escritura del ILE" de una universidad del occidente del país, permitió la recolección de los datos para lo cual se contó además con la participación de tres estudiantes y la docente del curso como informantes.

Durante el proceso de observación se emplearon diferentes instrumentos para la recolección de datos: notas de campo (consideradas uno de los registros de información más importantes del estudio, dado que en éstas suelen aparecer reflexiones o interpretaciones junto a la información descriptiva),

entrevistas semi-estructuradas a los cuatro informantes (indispensable herramienta cualitativa para conocer la percepción de los informantes sobre el fenómeno a estudiar), y documentos escritos por los estudiantes informantes para la asignatura, incluyendo borradores de los mismos (cruciales para responder las preguntas de investigación, por tratarse de un estudio centrado en el proceso de la escritura de textos de orden argumentativo). Con la finalidad de contar con la mayor cantidad de información posible y, de esta manera, asegurar la validez del estudio, la duración del proceso de recolección de datos fue de un semestre (16 semanas aproximadamente).

Una vez realizada la recolección de datos, se empezó con el proceso de clasificación, análisis e interpretación de los datos a través de la triangulación, la cual es imprescindible dado que incrementa la validez y la confiabilidad del análisis con una versión más completa e íntegra, disminuyendo la parcialidad. El propósito primordial del análisis fue dar respuesta a las preguntas de investigación, y proveer conclusiones y recomendaciones de los resultados derivados de la misma.

5. Resultados

Se presentan los resultados en los cuales se ponen de manifiesto las actividades que emplea la docente para desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de escritura de textos de orden argumentativo en una clase de lectura y escritura II del ILE.

Actividades Promovidas por la Docente

La docente, en sus clases relacionadas con la escritura de ensayos argumentativos, generalmente motivaba a los estudiantes a reflexionar, a analizar y a evaluar la información de manera que pudieran ser críticos y escribir un ensayo argumentativo: presentar su posición y defenderla. En la primera entrevista realizada a la docente se hace evidente lo previsamente señalado:

El docente guía al estudiante, le ayuda a ver sus fortalezas y debilidades, a trabajar en estas últimas y a apoyarse en las primeras. Para ello modela lo que le funciona y lo pone en práctica en el aula, debemos hacer que los estudiantes reflexionen sobre sus creencias sobre lo que es aprender y sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea. (Docente).

La visión que tiene la docente sobre la enseñanza de la escritura y la promoción de habilidades de pensamiento crítico en el aula coincide con lo planteado por Arndt (1987) y Carson (2001) para quienes en la enseñanza de la escritura se debe considerar, además de las necesidades individuales de cada estudiante, la búsqueda de dos propósitos básicos: 1) ayudar a escritores poco eficientes con sus estrategias de escritura y, 2) al mismo tiempo ayudar a los escritores a producir textos en LE que sean más efectivos al enriquecer su conocimiento de recursos lingüísticos de dicha LE, Carson (2001).

Con la finalidad de que los estudiantes sintieran la necesidad de comparar y contrastar ideas con la práctica real, usar vocabulario crítico, notar semejanzas y diferencias, examinar o evaluar suposiciones, explorar implicaciones y consecuencias, entre otras, la docente – de acuerdo con las observaciones- utilizaba diversas estrategias conducentes a la promoción del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase. Se describen o enuncian algunas de ellas:

- Formulación de preguntas referidas a temas diversos (no sólo relacionadas con la clase, sino también con temas cotidianos, cultura general, historia y costumbres de Venezuela).
- La lectura y análisis de modelos de textos que los estudiantes debían escribir.
- Discusión de las tesis del ensayo argumentativo final de cada estudiante. Los estudiantes debían llevar la oración para que ésta fuese mejorada por la profesora y los compañeros en trabajo colaborativo, y de cierta manera fuese aprobada por la docente antes de que iniciaran la escritura del ensayo. Se observó que esta actividad, al igual que las anteriores, promovió el análisis y la reflexión de al menos dos maneras: en primer lugar, al propiciar que el estudiante analizara sus propios intereses sobre la lectura y el proceso de escritura que estaba por iniciar, con conciencia de que su escrito (tesis de ensayo argumentativo) iba a ser analizado y corregido por la clase; en segundo lugar, al evaluar las tesis de sus compañeros, dado que se esperaba su participación para mejorarlas y aportar ideas. Con respecto al análisis y el empleo de habilidades y sub-habilidades de pensamiento

crítico en cursos de lectura y escritura en general, y su relación con el proceso de escritura de ensayos argumentativo en la enseñanza de la escritura como proceso, la profesora pone de manifiesto su posición en la tercera entrevista, en la cual admite:

Primero debo decir que la lectura es la base de la escritura, especialmente la académica, aprendemos y ampliamos nuestro vocabulario, nuestro conocimiento (...) de la sintaxis de la lengua, (...). Tanto escribir como leer, en el sentido de comprender un texto escrito, son procesos mentales que exigen estrategias mentales de muy alto nivel. Modelar, en lo posible el proceso, ir realizando cada una de la etapas del mismo, reflexionar sobre lo que se ha logrado y cómo, para poder llegar a un texto (en principio corto, para poder manejarlo en clase) terminado. (Docente).

La docente explica la necesidad de la reflexión y del empleo de lo que ella llama “estrategias mentales de alto nivel” en la escritura de ensayos académicos y la importancia de ir modelando el proceso de escritura.

Habilidades de Pensamiento Crítico Empleadas por los Estudiantes

Al buscar evidencias que ayudasen a corroborar el empleo de habilidades de pensamiento crítico de alto nivel por parte de los estudiantes, encontramos que, como lo afirma, Hyland (2008), un estudiante va a emplear las habilidades de autoevaluación, análisis, revisión, reflexión, sólo por el hecho de releer y revisar un primer borrador que va a transformarse al editarlo y mejorarlo de acuerdo a nuevas ideas y al proceso de revisión de lo ya producido; ahí radica la importancia de la escritura y empleo de borradores de los estudiantes.

Uno de los estudiantes informantes, Rosa, no pareciera utilizar borradores, darles importancia o pensar en su utilidad dentro del proceso de escritura de ningún tipo de texto. Esto se ve claramente en lo que ella expresó en su primera entrevista:

(...) yo casi siempre pienso cuando tengo la vaga idea de lo que voy a hacer y voy tomando notas... y después es que me pongo a estructurar esas notas, o en algún momento de inspiración que me pongo a hacer por lo menos el título y la introducción, que esos son mis bases, y ya lo demás viene solo... generalmente. (Rosa, primera entrevista).

Al realizar la revisión de los ensayos argumentativos finales de los estudiantes

informantes, se observaron en detalle las habilidades Interpretación (sub-habilidades categorización, decodificar significado y aclarar significado); inferencia (sub-habilidades interrogar la evidencia, conjeturar alternativas, llegar a conclusiones) y explicación (sub-habilidades: exponer resultados, justificar procesos, presentar argumentos), al estudiar el uso de elementos básicos de la argumentación, tal como las premisas dentro de los textos de este orden para la clase de lectura y escritura. Sin embargo, la carencia de borradores, junto con la poca reflexión que tienen los estudiantes en la escritura de sus ensayos se reflejan en las versiones finales de dichos ensayos, como se muestra a continuación.

La Imagen 1 presenta un extracto correspondiente al ensayo final de uno de los estudiantes informantes. Es importante señalar que este párrafo no fue modificado, este informante no realizó borradores y el ensayo no fue revisado y/o editado ni por sus compañeros ni por la docente:

En el extracto presentado en la Imagen 1 se observa claramente que no hay idea por defender, es sólo un párrafo introductorio informativo de la experiencia del escritor con respecto a cierto tema. Es significativo que siendo el ensayo final – y aun cuando el informante asistió a todas las clases observadas, participó del curso, y aparentemente había comprendido lo impartido en el aula - no haya tenido borradores ni haya sido editado por los compañeros o la profesora por lo cual no logró desarrollar un ensayo argumentativo.

Asimismo, en la corrección final de este ensayo la profesora no hace comentarios de ningún tipo, y no corrige lo que, según su clase, son las bases de un ensayo argumentativo. Los estudiantes no se vieron obligados a asistir a consulta con la profesora para la preparación o el proceso de escritura de este ensayo, y por ende no se les exigió, para su entrega final, mostrar los borradores que escribieron, no se les solicitó la fuente de las lecturas de las cuales se extraería la información de apoyo. Con los extractos de sus entrevistas, se evidencia que los estudiantes sí conocían la importancia del empleo de diferentes fuentes de apoyo, además de simples ejemplos, para la tesis que se defiende en un ensayo argumentativo; lo cual puede observarse en el siguiente extracto:

Imagen 1. Extracto del ensayo final (Párrafo introductorio/Informante: Mario)

It happens that when a book is well accepted by the public, some studios show their interest and buy the rights of the book to turn it into a movie. With this the fans have the opportunity to see their favorite character in a different way, reciting their famous lines and rediscovering the plot in a whole new way. The movies are also used to publicize certain old or unknown book for an international or younger public. It looks like everybody wins, but no matter how hard the studios, the writers or even the authors try, the movie must be different from the book because to resume 200, 300 or even more pages of story in one hour and a half is rather difficult. In other cases the book is extremely violent or has a strong sexual content that must be reduced in order to make the movie available to all public; or the other way around, they have to make it more commercial and the studio adds some action to the movie so it will attract more public. Either way, the movie can't be just like the book; minor characters and secondary story lines must be erased. Some times there are so many changes that the movie ends up telling a whole different story.

NO SOURCE

Hay que dar los argumentos con bases y con unos buenos ejemplos que los refuercen, uno tiene que pensar más en lo que quiere escribir, en cómo las mandas en el papel para que se entienda y por qué. (Mario, segunda entrevista).

La ausencia de estas fuentes en su ensayo definitivo pueden indicar que, al haber realizado el ensayo “*bajo presión*”, como lo admitieron algunos estudiantes en su tercera entrevista, se concentraron más en otros aspectos del mismo, como lengua o presentación, y no se preocuparon por realizar una revisión de los elementos básicos de un ensayo argumentativo. El informante nos muestra que conoce la importancia de la información de apoyo, reflexiona sobre el tema y el propósito de la misma, pero no la emplea cuando llega el momento de hacerlo, y ésto se observa claramente en el extracto anterior, donde el estudiante da ejemplos de sus ideas con información que investigó y pudo ser referida a las fuentes originales, pero no lo hizo.

Tampoco se observó el uso de un contra argumento para la tesis que escogió como punto central de su ensayo. Igualmente, el extracto de la entrevista del estudiante informante Mario revela que entiende cómo debe desarrollar su ensayo argumentativo y hacer uso de las distintas fuentes; sin embargo, este estudiante empleó las fuentes de apoyo para él obtener un conocimiento más amplio de lo que quería decir, y tener certeza en lo que afirmaba, mas no para sustentar sus afirmaciones, y se observa claramente, en las oraciones subrayadas con rojo, en el tercer párrafo de su ensayo definitivo (Ver Imagen 2).

La importancia de los borradores dentro el proceso de aprendizaje de la escritura es discutida por algunos investigadores, como Hyland (2008), quien alega que el hecho de que un estudiante afirme conocer la teoría con respecto al proceso de escritura, mas no lo ponga en práctica a la

Imagen 2. Extracto del ensayo final (Segundo párrafo/Informante: Mario)

In addition to abuse of power to eliminate the enemies, another argument in favor of abuse of power is that political leaders impose an authoritarianism in their governments. Joseph Stalin's government, for example, built many statues and monuments, and also numerous towns, villages and cities were renamed in his honor in Russia. Furthermore, Stalin did take advantage of his power to create a cult of personality where he became the focus of massive adoration and even worship. Although other politics think what Stalin did was good because it allowed him to keep the control over the Soviet Union. In the case of Fidel Castro, he established an authoritarian government calling himself "the biggest boss" of the Cuban people and creating different laws that allowed him to take control over people's lifestyles. Finally, after almost fifty years of authoritarian government, Fidel was substituted as President of Cuba by his brother Raul Castro on February 2008.

hora de escribir, puede deberse a la falta de retroalimentación por parte del docente. Podemos observar e incluso afirmar que, con el empleo de todos estos recursos, los estudiantes estaban al tanto de los elementos básicos y fundamentales que deben estar presentes en un ensayo de orden argumentativo. Sin embargo, al observar los ensayos finales de los estudiantes, los entregados a la profesora y corregidos por ella como evaluación final del curso, se evidencia que ninguno de los tres ensayos de los tres estudiantes informantes contenía premisas que apoyaran sus ideas.

Se hace presente el uso de ejemplos dentro de los ensayos, lo cual demuestra, de cierta manera, que los estudiantes informantes sí investigaron y leyeron de diferentes fuentes antes de escribir, pero ninguno de ellos citó referencias. De la misma manera, en ninguno de esos ensayos finales las premisas sirven de apoyo a sus ideas, sólo hay ejemplos similares a aquellos que quieren mostrar. Esto puede ser resultado de la falta de seguimiento por parte de la docente del proceso de escritura de los estudiantes, de exigirles los borradores de sus trabajos, dado que no existió retroalimentación antes de la entrega de la versión final, así como también de la inasistencia de los estudiantes a las consultas programadas por la docente.

La noción de contexto empleada por Hyland (2008) puede ayudarnos a comprender lo sucedido con estos tres estudiantes, la cual apoya la creencia de que la escritura no se lleva a cabo fuera de comunidades particulares, ya sean éstas profesionales, académicas o sociales. El conocimiento y las necesidades de los escritores pueden faltar cuando tratamos de comunicarnos en una situación que no nos es familiar, tal como un idioma extranjero. Hyland (2008) explica cómo los profesores en aulas dedicadas a la enseñanza de la escritura como proceso tratan de reducir la distancia entre el lector y el escritor al usar actividades de pre-escritura, que desarrollan un entendimiento de vocabulario y temas. Por esto, los profesores deberían ayudar a los alumnos a desarrollar este conocimiento sociocultural al extender su conocimiento de forma, proceso, y contenido a las comunidades del discurso para las cuales sirven un propósito específico (Hyland, 2008).

Es posible que de haber existido esta asesoría por parte de la profesora, los estudiantes hubiesen sido llamados a la revisión de sus escritos y de la información crucial que éstos no poseen: las premisas. Podemos hacer notar, entonces, que la enseñanza del proceso de escritura de un ensayo argumentativo debe ser cabal, debe ser de principio a fin, incluyendo una evaluación continua y una revisión de los pasos que siguen los estudiantes al momento de elaborar dicho trabajo. Como lo explica Hyland (2008), la enseñanza de la escritura se orienta, generalmente, hacia un fin específico, dado que los estudiantes emplearán las habilidades de escrituras aprendidas en el aula en textos con ciertos propósitos académicos o profesionales; y es por esto que la enseñanza de la escritura se asocia generalmente con un contenido específico, enfocándose en contextos y contenido relevante y significativo para los estudiantes.

6. Conclusiones y recomendaciones.

Se pudo observar que la docente guió su curso de lectura y escritura en la visión de la escritura como proceso, explicando la necesidad del empleo de lo que ella llama “estrategias mentales de alto nivel” en la escritura de ensayos académicos y la importancia de modelar el proceso de escritura. Las actividades que la docente promovió en el aula fueron variadas, y proveyeron a los estudiantes con la base sobre la escritura en inglés y específicamente los textos argumentativos. A partir de esta base, se buscó promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que se encuentran en los niveles más elevados de la taxonomía de Bloom, a saber: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El análisis de los resultados demuestra que las actividades que la docente planificó y promovió en este curso sí conllevaron al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los primeros tres niveles de la taxonomía de Bloom en los estudiantes. A pesar de que la visión de la enseñanza de la escritura como proceso de la docente y de realizar actividades coherentes con esta filosofía que promovieran habilidades de pensamiento crítico, se observó que tales actividades no resultaron suficientes para que los estudiantes lograran desarrollar ensayos

argumentativos, y durante el curso no se realizaron todas las actividades planificadas y plasmadas en el programa de la asignatura. Esto parece tener una explicación en la ausencia de retroalimentación adecuada por parte de la profesora en la mayoría de las evaluaciones, y principalmente en el proceso de escritura del ensayo argumentativo.

La docente inició la enseñanza de la escritura de ensayos argumentativos con las actividades y las herramientas apropiadas para el curso, siguiendo los lineamientos de la enseñanza de escritura como proceso, mas no culminó el ciclo como debía, dado que disminuyó el nivel de exigencia de la evaluación, y al hacerlo los estudiantes no cumplieron con lo que se aprendió en clase; no contaron con una guía sobre lo que les faltaba en sus trabajos según los lineamientos para la escritura de ensayos argumentativos.

Se puede afirmar que no se logran los dos propósitos básicos que, según Ardnt (1987) debe buscar la enseñanza de la escritura: en primer lugar, ayudar a escritores poco eficientes con sus estrategias de escritura y, en segundo lugar, ayudar a los escritores a producir textos en la LE que sean más efectivos al enriquecer su conocimiento de recursos lingüísticos de la LE.

A partir de las conclusiones y los hallazgos encontrados en este estudio, se derivaron ciertas recomendaciones para la enseñanza de la escritura como proceso en LE, así como para la promoción de habilidades de pensamiento crítico en el aula: es de notable importancia el rol del docente en el aula de lectura y escritura en una LE. Los docentes de los cursos de lectura y escritura en LE deben, al enseñar un tipo específico de textos, presentar modelos de dichos textos y los elementos básicos presentes en los mismos, para que los alumnos conozcan y reconozcan la estructura que deben poseer los textos que deben producir. Como lo sugiere Hyland (2008), la enseñanza de la escritura se orienta, generalmente, hacia un fin específico, por lo que los estudiantes emplearán las habilidades de escritura aprendidas en el aula en textos con propósitos académicos específicos. En este sentido, también se sugiere que los docentes hagan seguimiento a los estudiantes durante las diferentes

etapas del proceso de escritura de ensayos, desde la enseñanza de los diferentes elementos que deben componer el texto que se está estudiando, pasando por la elección del tema, hasta la revisión de los borradores que conllevan al ensayo final.

Dado que en la actualidad los cursos a nivel universitario tienen un alto número de estudiantes en cada grupo de clase, el docente no siempre puede realizar seguimiento de manera efectiva a todos los estudiantes, por lo que se recomienda que el docente incluya, en la planificación de cursos de lectura y escritura, sesiones de corrección para proveer a todos los estudiantes con retroalimentación sobre sus textos, de manera que comprendan mejor el tipo de texto que deben producir, y su propio proceso de escritura. No subestimar la retroalimentación, sino averiguar que esperan los estudiantes de ésta y cómo pueden usarla para mejorar su escritura. Asimismo, y aún considerando la gran demanda actual en las aulas universitarias, otra implicación pedagógica está en que los estudiantes y la profesora usen la figura del preparador, quien puede convertirse en un gran aliado para el docente y los estudiantes, al aclarar dudas específicas sobre el proceso de escritura y sus ensayos. Con respecto a la promoción de habilidades de pensamiento crítico, se sugiere que los docentes de cursos en lenguas extranjeras se aseguren de incluir actividades que promuevan dichas habilidades de alto nivel en el aula, ya que las mismas proveerán a los estudiantes con herramientas que les serán útiles a lo largo de su vida. Estas habilidades les ayudarán a ser escritores más efectivos, investigadores con curiosidad intelectual y motivación para aprender. Las habilidades de pensamiento crítico deben ser promovidas en el aula, y más aún cuando se trabaja con argumentación escrita, como lo sugiere Guillén (2007), al afirmar que los docentes venezolanos deben diseñar e implementar habilidades que promuevan el uso y el desarrollo de la argumentación escrita con base en textos argumentativos de interés de los estudiantes, implementando estrategias pedagógicas que enriquezcan la necesidad y la motivación de argumentar en inglés como lengua extranjera.



Referencias

- Anscombe, J. (1991). *Dynamique du sens et scalarité. L'argumentation*. Liège: Mardaga, 123-146. (Colección «Philosophie et Langage»).
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41, 257-267.
- Bayne, K., y Fearn, J. (2005). 'Front-loading' academic writing in an EAP programme. *TESOL - SPAIN Newsletter*, 29, 7-10.
- Beswick, L. (2001). One more writing formula. *The English Journal*, 90 (3), 13.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Carson, J. (2001). Second language writing and second language acquisition. En T. Silva y P. Matsuda (Eds.), *In Second Language Writing* (pp. 191-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chamot, A., y O'Malley, M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal* 96 (3), Special Issue: The Language-Minority Student in Transition. 259-273.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/ argumentative discourse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 15 (4), 348-359.
- Fowler, B. (2002). La Taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Eduteka*. Recuperado el 10 de enero de 2009 en <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0014>.
- Gleason, M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading & Writing Quarterly*, 14: 81-106.
- Guillén, Y. (2007). *La argumentación escrita: ¿Un género discursivo complejo en inglés como lengua extranjera? Tesis de Maestría no publicada*, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Hyland, K. (2008). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, P. (1999). *Composition Studies and ESL Writing: A Disciplinary Division of Labor*. *College Composition & Communication*, 50, (4), 699-721.
- Serrano, S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones del Vicerrectorado Académico.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

A C C I Ó N

Pedagógica

CONTENIDO

del número anterior

● Número 24, Enero - Diciembre, 2015

DOSSIER: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E
INTERDISCIPLINARIEDAD

Resolución de problemas en funciones vectoriales asistido
por software matemático
Hernández, Rosa Virginia

Consideraciones teóricas preliminares para una pedagogía
ambiental en gestión del riesgo
**Núñez, Franklin / Hernández, Michel /
Rodríguez, Mayerly**

Acercamiento al perfil del estudiante universitario según
las concepciones docentes

Bigi, Elisa / García, Marisol / Chacón, Edixon
La metacognición como herramienta en la lectura de textos
universitarios

Aragón de Moreno, Arex Alejandra

La interacción comunicativa en los foros de discusión de
un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje

**Maita Guédez, Maryianela / Navea, Lisbeth
Coromoto**

Análisis de las experiencias sobre formación de
emprendedores en hispanoamérica

Paz, Miriam / Grau, Jolly / Posso, Fausto

OTRAS INVESTIGACIONES, ESTUDIOS Y REFLEXIONES

Dedos lectores, los exteroceptores de los discapacitados
visuales I

**Contreras Colmenares, Adrián Filiberto /
Labrador Pérez, Rafael Orlando**

Estudio del coaching socioformativo mediante la
cartografía conceptual

**Hernández, José S. / Nambo, Juan S. / López,
José / Núñez, Ariel C.**

EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La geografía de la televisión desde la experiencia
pedagógica de los docentes

Santiago Rivera, José Armando

DOCUMENTOS

Unidad de Atención de Personas con Discapacidad
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

**También puede comunicarse
a través de las siguientes líneas:
Fax: (0276) 3405117**

Si usted desea suscribirse
a nuestra publicación o dar su opinión
sobre ella, puede escribirnos
a la siguiente dirección.

**Apartado Postal 273, 5001-A
San Cristóbal, Táchira,
Venezuela**

A C C I Ó N
Pedagógica

P.V.P. Bs. 300

ISSN 1315-401X / Depósito Legal: c
Número 23 / San Cristóbal - Venezuela

