

# MENDIVE



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Artículo original

### Caracterización empírica de la habilidad expresión escrita en inglés en un preuniversitario de la provincia Mayabeque

Empirical characterization of the written expression ability in English in a high school in the Mayabeque province

Caracterização empírica da capacidade de expressão escrita em inglês em uma pré-universidade Mayabeque

Rodney Ortiz Oliva<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-7832-3972>

Luis Mijares Nuñez<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-1994-4250>

<sup>1</sup>Instituto Preuniversitario Urbano Ignacio Agramonte y Loynaz, Mayabeque, Cuba.



[rodneyortiz960329@gmail.com](mailto:rodneyortiz960329@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidad de Pinar del Río "Hermandades Saíz Montes de Oca". Cuba.



[luis.elmija@gmail.com](mailto:luis.elmija@gmail.com)

Recibido: 2022-06-11

Aceptado: 2022-11-04

#### RESUMEN

El desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés en el Preuniversitario cubano es una necesidad. Caracterizar dicho proceso fue el objetivo del estudio. Inicialmente, un análisis histórico-lógico de la literatura reveló la necesidad del diseño de tareas auténticas y contextualizadas, de lograr el carácter comunicativo, interactivo y reflexivo de dicho proceso, y un enfoque proceso-producto orientado a la acción de carácter flexible, estratégico, que estimule la autorregulación y la mediación tecnológica. Fue una caracterización empírica del desarrollo de dicha habilidad en la provincia de Mayabeque, que constituyó un estudio cualitativo descriptivo en el que se utilizó una guía de observación a clases. Una guía de estudio de los planes de clases de los profesores y una prueba pedagógica con una muestra de 78 personas, integradas por estudiantes, docentes, directivos y metodólogos, reveló que los estudiantes no alcanzaban el nivel preintermedio de desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés. Se identificaron, además, insuficiencias en la autenticidad de las tareas de escritura diseñadas, en la interactividad del proceso de escritura, en la falta de balance entre actividades dirigidas a la corrección lingüística y aquellas centradas en el uso apropiado. Adicionalmente, se identificó la no inclusión de la reflexión y autorregulación, la insuficiente mediación tecnológica y limitaciones en la unidad cognitivo-afectiva. Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de transformar dicho objeto de estudio a través del diseño de una metodología comunicativa, desarrolladora y mediada tecnológicamente.

**Palabras clave:** caracterización empírica; habilidad de escritura; inglés; Preuniversitario.

#### ABSTRACT

The development of the English writing skill in the Cuban Preuniversity is a necessity. Characterizing such process was the objective of this study. Initially, a historical-logical study of the literature revealed the need of designing authentic and contextualized tasks, achieving the communicative, interactive and reflective character of the process, and the need of a process-product action-oriented process with a flexible, strategic character which stimulates self-regulation and technological mediation. An empirical characterization of the development of the English writing skill in the province of Mayabeque, which constituted a qualitative descriptive study, carried out with the use of a lesson observation guideline, a teacher's lesson plan analysis guideline and a pedagogical test, with a sample of 78 people students, professors, directives and supervisors, revealed that the students did not reach the pre-intermediate level of development of the ability to write in English. Insufficiencies were also identified in the authenticity of the designed writing tasks, in the interactivity of the writing process, in the lack of balance between activities aimed at linguistic correction and those focused on appropriate use. In addition, non-inclusion of reflection and self-regulation were identified, as well as an insufficient technological mediation, and limitations in the cognitive-affective unity. The results showed the need of transforming such object of study through the design of a communicative, developing and tech-mediated methodology.

**Keywords:** empirical characterization; English; preuniversity; writing skill.

#### RESUMO

O desenvolvimento de habilidades de expressão escrita em inglês na pré-universidade cubana é uma necessidade. Caracterizar esse processo foi o objetivo do estudo. Inicialmente, uma análise histórico-lógica da literatura revelou a necessidade do desenho de tarefas autênticas e contextualizadas, para atingir o caráter comunicativo, interativo e reflexivo desse processo, e uma abordagem processo-produto flexível, estratégica e orientada para a ação. estimula a autorregulação e a mediação tecnológica. Tratou-se de uma caracterização empírica do desenvolvimento dessa habilidade na província de Mayabeque, que constituiu um estudo qualitativo descritivo em que se utilizou um guia de observação de aulas. Um roteiro de estudo dos planos de aula dos professores e uma prova pedagógica com uma amostra de 78 pessoas, composta por alunos, professores, diretores e metodólogos, revelou que os alunos não atingiram o nível pré-intermediário de desenvolvimento da habilidade de expressão escrita em inglês. Também foram identificadas insuficiências na autenticidade das tarefas de escrita projetadas, na interatividade do processo de escrita, na falta de equilíbrio entre as atividades voltadas à correção linguística e aquelas voltadas ao uso adequado. Além disso, foram identificadas a não inclusão da reflexão e autorregulação, mediação tecnológica insuficiente e limitações na unidade cognitivo-afetiva. Os resultados obtidos demonstram a necessidade de transformar este objeto de estudo através do desenho de uma metodologia comunicativa, desenvolvedora e tecnologicamente mediada.

**Palavras-chave:** caracterização empírica; habilidade de escrita; Inglês; pré-universitário

## INTRODUCCIÓN

Valery (2000) refiere que "la lengua escrita ha transformado la consciencia humana porque permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos", lo cual "ha llevado a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje" (p. 39).

La importancia de adquirir conocimientos y habilidades para comunicarse por escrito es necesaria. El potencial que tiene la escritura para promover el aprendizaje, su naturaleza como herramienta de acción social y medio de construcción identitaria, así como su aplicación en distintos contextos laborales y académicos en la actual sociedad del conocimiento proveen habilidades necesarias para el desarrollo del inglés como lengua extranjera.

En Preuniversitario, según Pinillos y Domínguez (2016), se debe desarrollar la competencia cognitivo comunicativa, la cual implica "la expresión, interpretación y negociación de significados mediante la interacción entre una persona y un texto escrito" (p. 7). Se debe potenciar el desarrollo de hábitos y habilidades básicas que les permitan "comprender y producir textos coherentes y sencillos en la lengua extranjera a un nivel Pre-Intermedio" (p. 8), pues:

Escribir bien implica un mensaje significativo y un buen uso del lenguaje. El escribir implica buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar en el receptor, tener claro el efecto que se quiere conseguir y manejar el lenguaje para lograr dicho efecto, utilizar correctamente la sintaxis, seleccionar el vocabulario,

tomar decisiones sobre el estilo, garantizar la coherencia y la lógica del texto, evitar las faltas de ortografía, producir un texto claro y transparente, utilizar adecuadamente los signos de puntuación y controlar la longitud del texto (Inca, Céleri, Guano y Velasteguí, 2022, p. 357).

Otros autores, que enfatizan que el desarrollo de la escritura en inglés sea un proceso integrador que despliegue y demuestre todos los aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes plantean lo siguiente:

El enfoque proceso-producto orientado a la acción es, desde una perspectiva procesal, aquel en el que el escritor despliegue acciones estratégicas para organizar, ejecutar y controlar su proceso de escritura, se integre el tratamiento a los elementos lingüísticos, pragmáticos, discursivos, sintácticos imprescindibles para lograr una comunicación efectiva en la lengua extranjera y cumplir el propósito comunicativo planteado (González, Rodríguez, y Ledo, 2019, p. 20).

La enseñanza de la habilidad escritura en inglés implica, por otra parte, un grupo de rasgos o cualidades que se han ido consolidando en la historia.

Una cualidad necesaria en el proceso de desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés es su carácter comunicativo e interactivo. Bermello y González (2021) refieren, respecto a dicho carácter comunicativo e interactivo, la necesidad de

fomentar "la interacción, la comunicación y la articulación entre todos los participantes en el proceso" (p. 83).

Al respecto, el enfoque procesual, donde cada tarea a realizar esté inmersa en un contexto sociocultural significativo para el estudiante, en que se consideren los usos y funciones del lenguaje (Crespo y Pinto, 2016), parece ser otro rasgo deseado.

La autenticidad de las tareas de escritura diseñadas refuerza el carácter comunicativo. Se alcanza al incluir una situación comunicativa que revela las necesidades e intereses de los estudiantes. Al respecto, la creación de textos debería enmarcarse en diversos contextos, con distintas intenciones, dirigidos a diversos destinatarios, a través de tareas aproximadas a los usos de la lengua escrita en la vida real.

El carácter desarrollador en el proceso de producción escrita también es una cualidad destacable. Este ha de estar centrado en la resolución de tareas independientes. Desde esta perspectiva, se debe integrar la activación-regulación, la significatividad y la motivación por aprender por parte del estudiante y del profesor en la gestión del conocimiento y el aprendizaje (González, 2021).

Otra cualidad que ha sido destacada en la literatura es la estimulación de la autorregulación del aprendizaje. Al respecto, Akhmedjanova y Moeyaert (2022) plantean que "La escritura es susceptible a la autorregulación" (p. 02); además, cuando "la autorregulación se integra ayuda a desarrollar en los estudiantes estrategias de procesamiento profundo, control emocional, diálogo interno motivacional y uso de la retroalimentación" (p. 02).

El trabajo colaborativo es una de las características más significativas. Fonseca y Ugalde (2018) demostraron cómo la combinación de clases virtuales y

presenciales mediante foros virtuales estimulan el trabajo colaborativo en los estudiantes, lo cual fortalece su participación e interacción con sus compañeros.

El estudio referencial del desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés permitió identificar, como esencial, el diseño de tareas auténticas y contextualizadas, el logro del carácter comunicativo, interactivo y reflexivo de dicho proceso, y de un enfoque proceso-producto orientado a la acción de carácter flexible y estratégico, que estimule la autorregulación y la mediación tecnológica, y que incluya de forma integradora el desarrollo de todos los aspectos de la competencia comunicativa, para facilitar la construcción colaborativa de textos descriptivos y narrativos en el Preuniversitario cubano.

Este estudio tiene como objetivo caracterizar empíricamente el proceso de desarrollo de la escritura en inglés en un preuniversitario de Mayabeque.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio cualitativo descriptivo. En la tabla 1 se reflejan cuantitativamente los detalles de población y muestra. Se seleccionó una muestra de 78 personas integradas por estudiantes, docentes, directivos y metodólogos que integran los grupos 2, 3 y 4 de 10<sup>mo</sup> grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Ignacio Agramonte y Loynaz", la cual representa el 92 % de la población aproximadamente. Se utilizó el muestreo intencional.

**Tabla 1-** Población de estudiantes, docentes, directivos y metodólogos del 10<sup>mo</sup> grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Ignacio Agramonte y Loynaz"

Población	Estudiantes	Docentes	Directivos	Metodólogos
Grupo 2	19	7	2	1
Grupo 3	20	8	2	1
Grupo 4	16	6	2	1
<b>Total</b>	85 Personas			

*Fuente:* Listado oficial de matrícula

Teniendo en cuenta el objetivo que se propone en esta investigación, se identificó como objeto de estudio: el desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés en Preuniversitario. A continuación, se presenta su definición operacional y algunas de sus dimensiones, según los autores.

El desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés en Preuniversitario es el proceso que, dirigido por el profesor, y como resultado de la aplicación de un sistema de actividades comunicativo, desarrollador y mediado tecnológicamente, favorece el desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés a un nivel preintermedio en los estudiantes de Preuniversitario.

La definición operacional del objeto de estudio revela, con claridad, dos dimensiones:

La dimensión didáctica, se refiere al método utilizado y se define como el sistema de actividades de aprendizaje mediado tecnológicamente, que se realiza dentro y fuera del aula, caracterizado por su carácter comunicativo (autenticidad, interactividad, uso correcto y apropiado) y desarrollador (mediación tecnológica, reflexión, autorregulación y unidad cognitivo-afectiva), para favorecer el desarrollo de la habilidad escritura en inglés a un nivel preintermedio.

La dimensión de aprendizaje, se refiere al resultado esperado en los estudiantes: la habilidad de expresión escrita en inglés a un nivel preintermedio, la cual se define como el dominio básico de los códigos lingüístico, discursivo y sociocultural y su empleo estratégico y socioculturalmente apropiado, que resulta en la construcción de textos descriptivos y narrativos en inglés coherentes, correctos y apropiados a un nivel preintermedio.

En la caracterización empírica realizada durante el curso escolar 2020-2021 se diseñaron y utilizaron los siguientes instrumentos para caracterizar la metodología actuante para el desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés en el 10<sup>mo</sup> grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Ignacio Agramonte y Loynaz":

- Guía para el análisis de las actividades de expresión escrita del plan de clases de los profesores (se analizaron tres unidades didácticas seleccionadas al azar del plan de clases).
- Guía de observación a las actividades de expresión escrita en clases de inglés (se observaron seis clases, donde se estimulaba la habilidad de expresión escrita).

Para la evaluación de ambas guías se utilizó en la parametrización la escala de "Alto" (+ 80 %), "Medio" (51 a 79 %) y "Bajo" (- 50 %), la cual se presenta en la tabla 2, a continuación:

**Tabla 2-** Parametrización de la dimensión didáctica

Subdimensiones e Indicadores	Escala de Medición		
	Alto (+ 80 %)	Medio (51 a 79 %)	Bajo (- 50 %)
1. Nivel de autenticidad de las tareas de escritura diseñadas	La mayoría de las actividades de expresión escrita describen una situación comunicativa que revela las necesidades e intereses de los estudiantes (contextualización sociocultural). En la mayoría de las actividades de expresión escrita la acción o resultado específico de escritura que la tarea exige es posible (realista) en las condiciones contextuales de los estudiantes (relevancia sociocultural). La mayoría de los objetivos de las actividades de expresión escrita diseñados están orientados a la producción de formas lingüísticas. La mayoría de las actividades de expresión escrita implican el uso de las tecnologías digitales por los estudiantes, en la búsqueda de información, la interacción y la comunicación del resultado de escritura elaborado por ellos.	Algunas actividades de expresión escrita describen una situación comunicativa que revela las necesidades e intereses de los estudiantes (contextualización sociocultural). En algunas de las actividades de expresión escrita la acción o resultado específico de escritura que se exige es posible (realista) en las condiciones contextuales de los estudiantes (relevancia sociocultural). Algunos de los objetivos de las actividades de expresión escrita están orientadas a la producción de formas lingüísticas. Algunos textos (input) utilizados son genuinos, de acceso público, no creados o modificados para su uso en el aula.	Pocas actividades de expresión escrita describen una situación comunicativa que revela las necesidades e intereses de los estudiantes (contextualización sociocultural). En pocas de las actividades de expresión escrita la acción o resultado específico de escritura que se exige es posible (realista) en las condiciones contextuales de los estudiantes (relevancia sociocultural). Pocos de los objetivos de las actividades de expresión escrita están orientadas a la producción de formas lingüísticas. Pocos textos (input) utilizados son genuinos, de acceso público, no creados o modificados para su uso en el aula.
2. Nivel de interactividad que el proceso de escritura favorece	El proceso de solución de la mayoría de las actividades de expresión escrita implica la interacción mediada tecnológicamente entre los estudiantes y de estos con el profesor. La mayoría de los textos auténticos son usados como instrumentos de mediación que favorecen la activación del conocimiento precedente de los estudiantes. El proceso de solución de la mayoría de las actividades de expresión escrita implica la interacción de los estudiantes con múltiples borradores (textos propios o de otros).	El proceso de solución de algunas de las actividades de expresión escrita implica la interacción mediada tecnológicamente entre los estudiantes y de estos con el profesor. Algunos textos auténticos son usados como instrumentos de mediación que favorecen la activación del conocimiento precedente de los estudiantes. El proceso de solución de algunas de las actividades de expresión escrita implica la interacción de los estudiantes con múltiples borradores (textos propios o de otros).	El proceso de solución de pocas de las actividades de expresión escrita implica la interacción de los estudiantes y de estos con el profesor. Pocos textos auténticos son usados como instrumentos de mediación que favorecen la activación del conocimiento precedente de los estudiantes. El proceso de solución de pocas de las actividades de expresión escrita implica la interacción de los estudiantes con múltiples borradores (textos propios o de otros).

3. Nivel de corrección lingüística que las actividades de aprendizaje centradas en la lengua favorecen	La mayoría de las actividades de aprendizaje, en y fuera del aula, van dirigidas a incrementar la variedad y la complejidad del vocabulario, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. La mayoría de las actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección ortográfica y de la puntuación, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. La mayoría de las actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección gramatical, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. La mayoría de las actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la cohesión del texto, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales.	Algunas actividades de aprendizaje, en y fuera del aula, van dirigidas a incrementar la variedad y la complejidad del vocabulario, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Algunas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección ortográfica y de la puntuación, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Algunas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección gramatical, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Algunas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la cohesión del texto, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales.	Pocas actividades de aprendizaje, en y fuera del aula, van dirigidas a incrementar la variedad y la complejidad del vocabulario, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Pocas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección ortográfica y de la puntuación, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Pocas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la corrección gramatical, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales. Pocas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a mejorar la cohesión del texto, respondiendo a necesidades grupales y/o individuales.
4. Nivel de redacción apropiada de las actividades de expresión escrita centradas en las normas discursivas y socioculturales favorecen.	La mayoría de las actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia, al redactar un texto, de considerar el propósito de la escritura del texto, y los lectores potenciales a los que va dirigido. La mayoría de las actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la relevancia de revelar su actitud hacia el tema de la redacción, sus valores e identidad cultural.	Algunas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia, al redactar un texto, de considerar el propósito de la escritura del texto, y los lectores potenciales a los que va dirigido. Algunas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la relevancia de revelar su actitud hacia el tema de la redacción, sus valores e identidad cultural.	Pocas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia, al redactar un texto, de considerar el propósito de la escritura del texto, y los lectores potenciales a los que va dirigido. Pocas actividades de expresión escrita, en y fuera del aula, van dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia de revelar su actitud hacia el tema de la redacción, sus valores e identidad cultural.
<b>Subdimensión Desarrolladora</b>	<b>Alto (+ 80 %)</b>	<b>Medio (51 a 79 %)</b>	<b>Bajo (- 50 %)</b>
1. Nivel de mediación tecnológica que la enseñanza de la habilidad expresión escrita promueve.	La mayoría de las actividades de expresión escrita fomentan el uso de la tecnología, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. La enseñanza promueve el uso de una metodología de aula invertida, dentro y fuera del aula.	Algunas actividades de expresión escrita fomentan el uso de la tecnología, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. La enseñanza, a medianamente promueve el uso de una metodología de aula invertida, dentro y fuera del aula.	Pocas actividades de expresión escrita fomentan el uso de la tecnología, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. La enseñanza, pocas veces promueve el uso de una metodología de aula invertida, dentro y fuera del aula.

<p>2. Nivel de reflexión y autorregulación que la enseñanza de la habilidad de expresión escrita promueve.</p>	<p>La mayoría de las actividades de expresión escrita estimulan el dominio de vías para autodiagnosticar y planificar el proceso de aprendizaje en cooperación con otros a partir de las necesidades particulares en la esfera de actuación del estudiante. La mayoría de las actividades de expresión escrita promueven la auto y coevaluación mediante rúbricas o listas de verificación.</p>	<p>Algunas actividades de expresión escrita estimulan el dominio de vías para autodiagnosticar y planificar el proceso de aprendizaje, en cooperación con otros, a partir de las necesidades particulares en la esfera de actuación del estudiante. Algunas actividades de expresión escrita promueven la auto y coevaluación mediante rúbricas o listas de verificación.</p>	<p>Pocas actividades de expresión escrita estimulan el dominio de vías para autodiagnosticar y planificar el proceso de aprendizaje en cooperación con otros a partir de las necesidades particulares en la esfera de actuación del estudiante. Pocas actividades de expresión escrita promueven la auto y coevaluación mediante rúbricas o listas de verificación.</p>
<p>3. Nivel de unidad cognitivo-afectiva que el proceso de expresión escrita promueve.</p>	<p>Se incluyen el uso adecuado de elementos que fomentan la independencia, profundidad, originalidad, flexibilidad, fluidez y economía, al desplegarse en la solución de problemas y tareas intelectuales en los estudiantes. La mayoría de las actividades de expresión escrita incluyen apoyo lingüístico, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. La mayoría de las actividades son interesantes y desafiantes y estimulan a dar solución a los problemas motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes (aprender a aprender). Se comprende la calidad de la base de conocimientos del estudiante, su amplitud o volumen (en esferas generales y particulares), su grado de especialización, su organización y su potencialidad para generar nuevos conocimientos. La mayoría de las actividades de expresión escrita promueven el desarrollo de la personalidad del estudiante que activen la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, convicciones e ideales.</p>	<p>Se incluyen, medianamente, el uso adecuado de elementos que fomentan la independencia, profundidad, originalidad, flexibilidad, fluidez y economía, al desplegarse en la solución de problemas y tareas intelectuales en los estudiantes. Algunas actividades de expresión escrita incluyen apoyo lingüístico, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. Algunas actividades de expresión escrita son interesantes y desafiantes y estimulan a dar solución a los problemas motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes (aprender a aprender). Se comprende medianamente la calidad de la base de conocimientos del estudiante, su amplitud o volumen (en esferas generales y particulares), su grado de especialización, su organización, y su potencialidad para generar nuevos conocimientos. Algunas actividades de expresión escrita promueven el desarrollo de la personalidad del estudiante que activen la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales, en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales.</p>	<p>Se incluyen limitadamente el uso adecuado de elementos que fomentan la independencia, profundidad, originalidad, flexibilidad, fluidez y economía, al desplegarse en la solución de problemas y tareas intelectuales en los estudiantes. Pocas actividades de expresión escrita incluyen apoyo lingüístico, dentro y fuera del aula, en los estudiantes. Pocas actividades de expresión escrita son interesantes y desafiantes y estimulan a dar solución a los problemas motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes (aprender a aprender). Se comprende limitadamente la calidad de la base de conocimientos del estudiante, su amplitud o volumen (en esferas generales y particulares), su grado de especialización, su organización, y su potencialidad para generar nuevos conocimientos. Pocas actividades de expresión escrita promueven el desarrollo de la personalidad del estudiante que activen la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales, en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, valores, convicciones e ideales.</p>

Para el diagnóstico del desarrollo alcanzado por la habilidad expresión escrita en inglés se utilizó la prueba pedagógica, que consistió en narrar un suceso mediante el uso de una serie de imágenes. El examen incluyó una situación comunicativa que contextualizaba y revelaba las necesidades socioculturales del uso de la producción escrita en inglés de la muestra seleccionada. Se incluyó el acceso por los estudiantes, durante el examen, a la rúbrica de la tarea asignada, a fin de estimular la autorregulación de los estudiantes.

A continuación, se presenta la rúbrica utilizada para su evaluación (tabla 3), la cual se diseñó por los autores, alineada con la escala elaborada para la producción escrita (Written Assessment Grid) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020, p. 187-9).

**Tabla 3-** Rúbrica utilizada para evaluar la calidad de la tarea asignada en la Prueba Pedagógica.

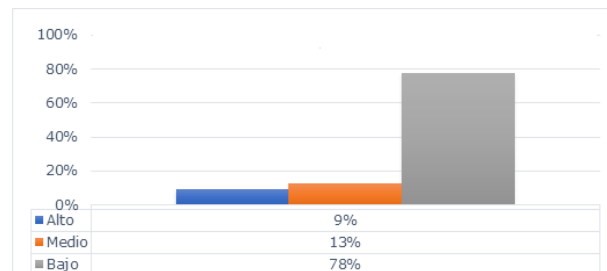
Indicadores de criterios de evaluación	Escala de Medición		
	Alto (+ 80 % de los estudiantes)	Medio (51 a 79 % de los estudiantes)	Bajo (- 50 % de los estudiantes)
1. Nivel de cumplimiento de la tarea	Más del 80 % de los estudiantes logran narrar la historia, aunque con cierta tensión en el lector.	Algunos estudiantes (51 a 79 %) logran narrar la historia, aunque con cierta tensión en el lector.	Menos del 50% de los estudiantes logran narrar la historia, aunque con cierta tensión en el lector.
2. Nivel de coherencia y cohesión	Más del 80 % de los estudiantes narran la historia en una secuencia lógica y vinculan grupos de palabras con conectores simples como: 'y', 'pero' y 'porque'.	Algunos estudiantes (51 a 79 %) narran la historia en una secuencia lógica y vinculan grupos de palabras con conectores simples como: 'y', 'pero' y 'porque'.	Menos del 50% de los estudiantes narran la historia en una secuencia lógica y vinculan grupos de palabras con conectores simples como: 'y', 'pero' y 'porque'.
3. Nivel de vocabulario (complejidad)	Más del 80 % de los estudiantes utilizan un	Algunos estudiantes (51 a 79 %) utilizan un	Menos del 50% de los estudiantes utilizan un

y uso apropiado)	vocabulario básico, concreto y frases memorizadas para narrar la historia. La elección de palabras y colocaciones es a veces imprecisa y pueden causar tensión al lector.	básico, concreto y frases memorizadas para narrar la historia. La elección de palabras y colocaciones es a veces imprecisa y pueden causar tensión al lector.	vocabulario básico, concreto y frases memorizadas para narrar la historia. La elección de palabras y colocaciones es a veces imprecisa y pueden causar tensión al lector.
4. Nivel de gramática (complejidad y corrección)	Más del 80 % de los estudiantes utilizan correctamente oraciones simples, con estructuras básicas y fórmulas gramaticales memorizadas, aunque aún cometen errores de forma sistemática, lo cual produce cierta tensión en el lector.	Algunos estudiantes (51 a 79 %) utilizan correctamente oraciones simples, con estructuras básicas y fórmulas gramaticales memorizadas, aunque aún cometen errores de forma sistemática, lo cual produce cierta tensión en el lector.	Menos del 50% de los estudiantes utilizan correctamente oraciones simples, con estructuras básicas y fórmulas gramaticales memorizadas, aunque aún cometen errores de forma sistemática, lo cual produce cierta tensión en el lector.
5. Nivel de ortografía y puntuación)	Más del 80 % de los estudiantes escribe correctamente las palabras más comunes. Se utilizan signos de puntuación como: punto final, comas, signos de interrogación, pero no necesariamente con precisión, lo cual puede causar cierta tensión al lector.	Algunos estudiantes (51 a 79 %) escriben correctamente las palabras más comunes. Se utilizan signos de puntuación como: punto final, comas, signos de interrogación, pero no necesariamente con precisión, lo cual puede causar cierta tensión al lector.	Menos del 50% de los estudiantes escribe correctamente las palabras más comunes. Se utilizan signos de puntuación como: punto final, comas, signos de interrogación, pero no necesariamente con precisión, lo cual puede causar cierta tensión al lector.

proceso de desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés en Preuniversitario (tabla 4 y gráficos 1 y 2):

**Tabla 4-** Resultados según las subdimensiones e indicadores de la dimensión didáctica

Subdimensión	Comunicativa
Indicador 1. Nivel de autenticidad de las tareas de escritura diseñadas	(Bajo).
Indicador 2. Nivel de interactividad que el proceso de escritura favorece	(Medio).
Indicador 3. Nivel de corrección lingüística que las actividades de aprendizaje centradas en la lengua favorecen	(Bajo).
Indicador 4. Nivel de redacción apropiada que las actividades de aprendizaje centradas en las normas discursivas y socioculturales favorecen	(Bajo).
Subdimensión	Desarrolladora
Indicador 1. Nivel de mediación tecnológica que la enseñanza de la habilidad de escritura promueve	(Bajo).
Indicador 2. Nivel de reflexión y autorregulación que el proceso de escritura promueve	(Bajo).
Indicador 3. Nivel de unidad cognitivo-afectiva que el proceso de escritura promueve	(Bajo).



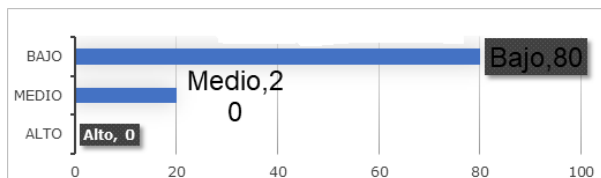
**Gráf. 1-** Resultado de los descriptores analizados en la guía de análisis documental.

También se diseñó una guía de observación a clases que se aplicó en la observación a seis clases, con el objetivo de evaluar el estado actual de la metodología actuante. Los resultados se muestran en el gráfico 2.

## RESULTADOS

Luego de la aplicación de los instrumentos diseñados, el estudio reveló las siguientes limitaciones en las subdimensiones e indicadores de la dimensión didáctica del





**Gráf. 2-** Resultado de los descriptores analizados en la guía de observación a clases.

Las tablas y gráficos muestran deficiencias (nivel bajo) en todos los indicadores de ambos subdimensiones.

El carácter comunicativo, con un nivel bajo de autenticidad de las tareas de escritura diseñadas. Se observó, como regularidad, la carencia de una situación comunicativa que revele las necesidades e intereses de los estudiantes, y el diseño del objetivo de las tareas orientado, no a la producción de significado sino a la práctica de formas lingüísticas que, sin embargo, son diseñadas y aplicadas de forma preestablecida; es decir, no se ajustan a las necesidades grupales diagnosticadas en el proceso de redacción inicial de los textos escritos. Se percibe, además, poca inclusión de actividades, en y fuera del aula, dirigidas a incrementar la variedad y complejidad del vocabulario, la corrección ortográfica y de puntuación, la corrección gramatical y la cohesión del texto. Finalmente, se identificó un bajo nivel de redacción, dado fundamentalmente por la ausencia de actividades de aprendizaje centradas en las normas discursivas y socioculturales. Se reveló una limitada inclusión de actividades, dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia a la redactar un texto, de considerar el propósito de la escritura y los lectores a los que va dirigido. Además, se detectó escasa inclusión de actividades dirigidas a concientizar a los estudiantes sobre la importancia de revelar su actitud hacia el tema de la redacción, sus valores e identidad cultural.

El carácter desarrollador mostró serias insuficiencias en el nivel de mediación tecnológica que la enseñanza de la habilidad de expresión escrita promueve. Se constató escasa promoción del uso de las tecnologías, dentro y fuera del aula, por los estudiantes, durante la preparación y control de las tareas, lo cual afectaba el nivel de interactividad entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes; no se utilizaron textos auténticos empleados como instrumentos de mediación para favorecer la activación del conocimiento precedente del estudiante y para descubrir, a través de la reflexión, regularidades y recursos lingüísticos, discursivos y estratégicos utilizados en dichos textos que pudieran ser transferidos a los siguientes borradores de los estudiantes. El nivel de reflexión y autorregulación que el proceso de escritura promueve se evaluó de bajo, debido a que se observaron carencias en el dominio de vías para autodiagnosticar y planificar el proceso de aprendizaje, en cooperación con otros, a partir de sus necesidades y la no inclusión de tareas de expresión escrita que promuevan la autoevaluación y la coevaluación, mediante rúbricas o listas de verificación.

El nivel de unidad cognitivo-afectiva que el proceso de escritura promueve también se evaluó de bajo, dadas las limitaciones en el apoyo lingüístico ofrecido a los estudiantes durante la redacción de sus textos, lo que produjo con frecuencia sentimientos de insatisfacción y falta de confianza, incluso el fracaso en la realización de las tareas asignadas; muy pocas tareas eran interesantes y desafiantes para los estudiantes, pues no estimulaban la solución de problemas motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se puede afirmar que hubo predominio de tareas que no promovían el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

La dimensión aprendizaje del objeto de estudio fue evaluada a través de la prueba pedagógica a tres grupos, con el objetivo de identificar las dificultades de los estudiantes

de 10<sup>mo</sup> grado del Instituto Preuniversitario Urbano "Ignacio Agramonte y Loynaz", respecto a la calidad de su habilidad de expresión escrita de textos en inglés (ver tabla 5).

**Tabla 5-** Indicadores de la dimensión aprendizaje

Indicador 1. Nivel de cumplimiento de la tarea (Bajo).
Indicador 2. Nivel de coherencia y cohesión (Bajo).
Indicador 3. Nivel de vocabulario (complejidad y adecuación) (Bajo).
Indicador 4. Nivel de gramática (complejidad y corrección) (Medio).
Indicador 5. Nivel de ortografía (ortografía y puntuación) (Alto).

La tabla anterior refleja que los estudiantes poseen serias insuficiencias (nivel bajo) en el nivel de cumplimiento de la tarea, pues muy pocos lograron redactar la historia mediante la descripción de las acciones en la secuencia de imágenes. Otro indicador con bajo nivel fue el referido a la coherencia y cohesión, al mostrarse limitaciones en la secuenciación de las ideas y como regularidad en la mayoría de los textos escritos el no uso, o en su lugar abuso en el empleo de la conjunción **y**.

Un tercer indicador, con bajo nivel, fue el referido al uso del vocabulario (complejidad y adecuación): los estudiantes mostraron un uso limitado del vocabulario para narrar la historia, con empleo de palabras en español e inexactitudes frecuentes en la elección de palabras y frases, todo lo cual causaba tensión al lector en su comprensión del texto.

Un nivel medio fue identificado para el nivel de uso de la gramática (complejidad y precisión): predominaban las oraciones simples, con selección incorrecta de los tiempos verbales y que no conjugaban adecuadamente.

Por otra parte, se identificó como fortaleza (nivel alto) el indicador correspondiente al nivel de ortografía (ortografía y puntuación),

pues los estudiantes generalmente escribieron las palabras más comunes con una corrección razonable, utilizaron signos de puntuación como punto final y comas generalmente de forma adecuada, es decir, la mayoría cometió pocos errores de ortografía y puntuación.

## DISCUSIÓN

Existe un grupo de estudios con resultados similares en la literatura consultada. Abdul, Latiff y Hassan (2020) realizaron una investigación sobre el mejoramiento de la habilidad escritura en inglés. Dicho estudio constató el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita, la autorregulación, así como el empleo de la creatividad e interactividad de la escritura. El estudio realizado en el presente artículo aportó elementos nuevos y similares respecto al artículo comentado: se demostró cómo los estudiantes aprendieron a intercambiar información escrita, así cómo explicar y aclarar sus tareas mediante la retroalimentación profesor-alumno y alumno-alumno, aspectos a desarrollar por los estudiantes de Preuniversitario según el programa actual de la asignatura. Sin embargo, la caracterización empírica evidenció falta de tareas interesantes y desafiantes que estimularan la solución de problemas motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes de Preuniversitario, carencias en el dominio de vías para autodiagnosticar y planificar el proceso de aprendizaje en cooperación con otros a partir de sus necesidades, así como poco apoyo lingüístico en la redacción de tareas. Dichos resultados en ambas investigaciones alertan sobre la complejidad de la autorregulación en el proceso de producción de textos escritos.

La caracterización empírica realizada en Mayabeque tampoco coincidió con la investigación de Calderón (2018), el cual realizó un estudio sobre la producción escrita

en inglés, evidenciando niveles medios y altos del uso de la mediación tecnológica. En el contexto cubano de la investigación realizada en Preuniversitario se evidenció nula interacción asincrónica o sincrónica, mediada tecnológicamente entre los estudiantes y el profesor, así como bajo uso de las tecnologías dentro y fuera del aula por los estudiantes.

En este proceso de caracterización empírica en Mayabeque, los autores evidenciaron retos actuales que limitan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés. Se comprobó resistencia en el empleo de la mediación tecnológica debido a la poca alfabetización del profesorado y estudiantado en el correcto uso de las TIC, así como en el empleo de plataformas y/o aplicaciones interactivas con fines educativos. Se debe lograr la interconexión a internet, por parte del gobierno cubano, en las instituciones pertenecientes al Ministerio de Educación (MINED), para ganar un ambiente más accesible, inclusivo y equitativo particularmente en las zonas más vulnerables, lo que eliminará brechas de conectividad.

Los resultados que se obtuvieron en esta caracterización empírica realizada en Mayabeque manifestaron las limitaciones que presentan los estudiantes con respecto a la falta de conocimientos lingüo-comunicativos, de habilidades, de actitudes e independencia para comunicarse. Las cualidades de las tareas y actividades empleadas en la metodología actuante para el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés en el contexto diagnosticado, son insuficientes para favorecer el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés.

Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de emplear vías alternativas para transformar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés, en los estudiantes del 10<sup>mo</sup> grado del Instituto

Preuniversitario Urbano "Ignacio Agramonte y Loynaz".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdul A. M., Latiff M. N. y Hassan, I. (2020). Improvement of English Writing Skills through Blended Learning among University Students in Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7694-7701. DOI: 10.13189/ujer.2020.082556. [https://www.researchgate.net/publication/348482279\\_Improvement\\_of\\_English\\_Writing\\_Skills\\_through\\_Blended\\_Learning\\_among\\_University\\_Students\\_in\\_Malaysia](https://www.researchgate.net/publication/348482279_Improvement_of_English_Writing_Skills_through_Blended_Learning_among_University_Students_in_Malaysia)
- Akhmedjanova, D. y Moeyaert, M. (2022). Self-Regulated Writing of English Learners: Intervention Development. *Front. Educ.* 7:841395. p. 02 doi: 10.3389/educ.2022.841395
- Bermello, G. y González, L. (2021). La expresión escrita en inglés y las necesidades comunicativas de los estudiantes de preuniversitario en Cuba. *Varona.Revista Científico Metodológica*, (71), <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1048>
- Calderón Guerrero, M. Y. (2018). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 105-121 <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745>,
- Council of Europe, (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,

- assessment Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Crespo, A. y Pinto, E. (2016). El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 13(2). ISSN: 2244-7662. 28-53.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219285>
- Fonseca, M. y Ugalde, M. E. (2018). La metodología b-learning aplicada en el curso comunicación y redacción de las carreras de administración de oficinas y educación comercial de la escuela de secretariado profesional de la universidad nacional de
- Costa Rica. *Revista Internacional de Administración de Oficinas y Educación Comercial*, 3(2), 52.  
<http://dx.doi.org/10.15359/respaldo.3-2.3>,  
<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/17737>
- González, A., Rodríguez, M., y Ledo, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso
- producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1). ISSN: 2077-2955. p. 18, 20.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n1/2077-2955-trf-15-01-14.pdf>
- González, W. (2021). Modelo de aprendizaje desarrollador de la informática para la secundaria básica cubana. *Revista Espiga*, 21(43), 1409-4002. 108-125.
- Inca Chunata, N. M., Céleri Quinde, S. P., Guano Merino, D. F., & Velasteguí López, E. (2022). Modelo ICARE para el desarrollo de la habilidad de escritura en la enseñanza del inglés. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), p.357.  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2565>
- Pinillos, M. y Domínguez, I. E. (2016). Programa de Inglés Décimo Grado. Ministerio de Educación. pp. 04, 11.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Revista Venezolana de Educación Educare*, 3(9). p 39.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

#### **Conflicto de intereses:**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

#### **Contribución de los autores:**

Los autores participaron en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

Copyright (c) Rodney Ortiz Oliva, Luis Mijares Nuñez.

**Citar como**

Ortiz Oliva, R., & Mijares Nuñez, L. (2023). Caracterización de la habilidad de escritura en Inglés en un preuniversitario de la provincia Mayabeque. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e3125. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3125>