

# Competencias lecto-escriturales de estudiantes de educación media en inglés como lengua extranjera

Reading and writing skills of secondary school students in English as a foreign language

Habilidades de leitura e escrita de alunos do ensino médio em inglês como língua estrangeira

**KELLY SOFIA MARQUEZ LUCHETA**

UNIVERSIDAD DEL NORTE

KELLYMAR8\_20@HOTMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3745-0534](https://orcid.org/0000-0003-3745-0534)

## Resumen

Este artículo expone los resultados de investigación que buscaban evaluar los niveles de comprensión lectora y las aptitudes escriturales en L2 de estudiantes de educación media en una institución educativa pública del departamento del Atlántico. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, etnográfico y descriptivo, aplicando instrumentos para determinar las características lecto-escriturales, los procesos cognitivos y recursos educativos empleados con una muestra de 12 estudiantes de niveles A1 y A2 para interpretar y producir textos descriptivos en inglés como lengua extranjera. Los resultados dan cuenta de las falencias de los estudiantes en la producción textual y la comprensión de textos cortos en inglés, lo que sugiere la necesidad de metodologías eficientes para la enseñanza de la lengua extranjera.

**Palabras clave:** Educación, lengua extranjera, inglés, lectura, escritura, enseñanza, aprendizaje.

## Abstract

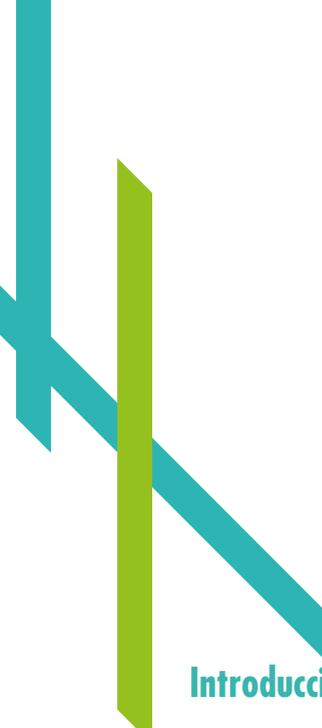
This article exposes the results of the research that looked for evaluating the reading comprehension levels and writing skills in L2 of high school students in a public educational institution in the department of Atlántico. The methodology included a qualitative, ethnographic and descriptive approach, by applying instruments to determine the reading and writing characteristics, the cognitive processes and educational resources used with a sample of 12 students of A1 and A2 levels to interpret and produce descriptive texts in English as a foreign language. The results show the shortcomings of the students in the textual production and comprehension of short texts in English, which suggests the need for efficient methodologies to teach foreign languages.

**Keywords:** Education, foreign language, English, reading, writing, teaching, learning.

## Resumo

Este artigo expõe os resultados de uma pesquisa que buscou avaliar os níveis de compreensão leitora e escrita em L2 de alunos do ensino médio de uma instituição pública de ensino do departamento de Atlântico. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, etnográfica e descritiva, aplicando instrumentos para determinar as características de leitura e escrita, os processos cognitivos e os recursos pedagógicos utilizados com uma amostra de 12 alunos dos níveis A1 e A2 para interpretar e produzir textos descritivos em inglês como língua estrangeira. Os resultados mostram as deficiências dos alunos na produção textual e na compreensão de textos curtos em inglês, o que sugere a necessidade de metodologias eficientes para o ensino de línguas estrangeiras.

**Palavras chave:** Educação, língua estrangeira, inglês, ler, escrever, ensinar, aprender.



## Introducción

El proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los contextos latinoamericanos y del Caribe ha sido un asunto en el que las distintas administraciones del MEN ha enfocado los programas y estrategias en aras de expandir “el acceso a las oportunidades de aprender inglés” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 18).

De esta forma, el estudio de Cronquist y Fiszbein (2017) señala que

[...] el acceso real al aprendizaje de inglés en las escuelas dista mucho de ser universal. Hay que decir que no se hace un seguimiento sistemático de la participación en las clases de inglés en los países latinoamericanos, y la información disponible con frecuencia es incompleta, inaccesible o desactualizada (p. 18).

Por ejemplo, en España, según Fombella y Solis (2020) aunque el idioma inglés es reconocido como una necesidad, la principal problemática de su enseñanza ha estado ligado a las limitaciones metodológicas de enseñanza, conllevando a que los estudiantes alcancen niveles básicos en esta lengua. En entornos educativos del Ecuador, Rodríguez (2019) enfatiza en que el principal problema respecto al aprendizaje del inglés está asociado a la pronunciación de sonidos vocálicos cortos del idioma, “persistiendo este problema, en algunos casos, hasta en los niveles avanzados” (p. 29).

Por otra parte, en Cuba Mendoza et al. (2022) resaltan que los docentes no cuentan con formación propicia para la enseñanza del inglés en las escuelas, indicando que, “La formación de los profesores adolece de integración y sistematización teórica-metodológica” (p. 1). En el caso de Panamá, Garay y Duarte (2022) el problema radica en que los niños y adolescentes escolarizados muestran apatía o desinterés hacia las metodologías y contenidos programáticos establecidos por el profesorado para llevar a cabo la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En esta línea, una investigación realizada en Chile por Ortiz et al. (2020) indica que, en la etapa escolar inicial, los docentes en instituciones públicas que se dedican a la enseñanza del inglés no cuentan con habilidades ni reconocimiento de metodologías factibles para facilitar el aprendizaje del idioma, conllevando a establecer políticas públicas que exigen niveles de suficiencia que el profesorado debe cumplir para poder instruir el idioma.

Ahora bien, respecto al caso del contexto colombiano, el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) ha servido como un estándar de patrón internacional para medir los niveles de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. Desde el año 2000, se aplican estrategias del MCERL en la prueba estatal para medir las competencias en inglés y clasificar a los estudiantes según su nivel de proficiencia, los cuales son tres: Básico (A1, principiante y A2, elemental), Intermedio (B1, intermedio y B2, intermedio alto) y, Avanzado (C1, avanzado y C2, muy avanzado) (Consejo de Europa, 2002, p. 3). Con la prueba estatal, sólo es posible determinar si un estudiante alcanza los niveles básico e intermedio; por lo que, si alguno obtiene un resultado avanzado deberá recurrir a la aplicación de una prueba de proficiencia internacional. El nivel de proficiencia permite formalizar la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera; es decir, en hablar, escuchar, leer y escribir, pero en el caso de la prueba estatal colombiana se omiten las competencias orales, escriturales y auditivas de una prueba de proficiencia internacional.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), los bajos niveles de proficiencia se deben a que “la enseñanza de este idioma no ha

sido prioridad real de nuestro sistema educativo oficial” (p. 5). Lo anterior, incrementa aún más el problema de los bajos niveles de proficiencia para la interpretación y producción de textos en inglés como lengua extranjera porque, a pesar de que el estado reconoce que estamos mal en el bilingüismo, no ha creado las políticas educativas necesarias para mejorar dichos niveles. Hace falta más apoyo financiero, educativo y tecnológico en las necesidades educativas que se vienen mostrando en la actualidad y que al parecer van a seguir en aumento. Es necesario incluir el desarrollo de procesos de lectura y escritura en Lengua Segunda (L2) para que a nivel cognitivo y social haya una mayor trascendencia y uso del inglés.

Estudios realizados en el país como el de Amante y Gómez (2017) centra su interés en mejorar las competencias lecto-escriturales en educación superior a través de una alternativa digital, haciendo una evaluación preliminar de las competencias que poseían los estudiantes de primer ingreso indicando que, “se visualizan las carencias de los estudiantes en las habilidades de lectura y escritura no sólo en el inglés, sino en la comprensión de los recursos de apoyo en su idioma nativo” (p. 110). Por su parte, Aldana (2018) insiste en la necesidad de implementar alternativas de enseñanza del inglés en entornos con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica, teniendo en cuenta que los estudiantes ni siquiera alcanzan los niveles básicos.

De otro lado, Marín y Rodríguez (2021) advierten que, en el país, los bajos indicadores asociados al alcance de competencias comunicativas del inglés se deben en especial a que las metodologías aplicadas para la enseñanza son ineficientes, precisando también en que éstas son “metodologías que han estado implementándose por más de 14 años” (p. 51). Ante las dificultades antes mencionadas, Aguirre (2018) destaca otro obstáculo que tiene que ver con los materiales utilizados para la enseñanza de la lengua extranjera, indicando que, “la elaboración de materiales para la enseñanza del inglés en Colombia ha estado a cargo de editoriales, en su mayoría extranjeras, que abordan contenidos directamente relacionados con los países de origen, lo cual implica una descontextualización” (p. 67).

En otras investigaciones realizadas en Colombia como la de Arana (2021) se resalta el esfuerzo gubernamental por ampliar la oferta de la lengua extranjera en las escuelas, ofreciendo cursos extracurriculares que han sido útiles para potenciar las habilidades comunicativas (tanto en lectura como en escritura) en inglés. En esta misma línea de estudios afines a la pedagogía aplicada a la enseñanza del inglés, Marín et al. (2021) consideran que el uso de rutinas de pensamiento en los primeros años de escolaridad, trascendiendo más allá de los procesos educativos focalizados en el aprendizaje de la estructura gramatical del idioma. Todas estas cuestiones indican un interés gubernamental por mejorar la calidad en la enseñanza de la lengua extranjera, como también una mayor intencionalidad del profesorado en formarse sobre las metodologías emergentes para la enseñanza asertiva del idioma (Galindo y Moreno, 2019 Orozco, 2021; Castro y Lodoño, 2021; González, 2021; García, 2020).

Es de reconocer la escasez de estudios investigativos en Colombia relacionados con la interpretación y producción de textos escritos en inglés; también, representa un gran problema porque refleja la poca información existente de esta temática que casi nunca se ha reflexionado en nuestro país. “El proceso que implica la mejora de estos niveles puede convertirse en un reto, tanto para el que aprende como para el que enseña” (MEN, 2006, p.17). Además, estos procesos son tan complejos porque comprenden muchos factores generales que influyen en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, tales como: la edad, aptitud, inteligencia, estilo cognitivo, actitudes, motivación y personalidad (Ellis, 1986). Ello justificaría que, para los estudiantes y docentes en Colombia no ha sido fácil alcanzar resultados positivos en el desempeño de las pruebas que la miden.

Además, la ausencia de estos procesos en el desarrollo de los planes de estudio representa un gran problema educativo, un vacío cognitivo que se da entre estos dos procesos, la lectura y la escritura en L2. Ello, se convierte en un nuevo reto al que se enfrentan los jóvenes universitarios y que, si no se trata desde ya, podría significar una de las tantas razones para la deserción académica. Las prácticas pedagógicas deberían ser reestablecidas,

deberían entonces estar enfocadas en aquello que el ser humano debe y necesita saber para ser exitoso en la vida.

Con todos estos aspectos, este estudio se establece como objetivo evaluar los niveles de comprensión lectora y las aptitudes escriturales en L2 de estudiantes de educación media en una institución educativa pública del departamento del Atlántico.

### Procesos lecto-escriturales

El proceso de lecto-escritura está compuesto por dos subprocesos: la lectura y la escritura. Tanto la lectura como la escritura son habilidades, productos o procesos. Son productos y habilidades porque nacen de la adquisición de características observables como la: aptitud, comprensión y composición. Son procesos porque llevan una serie de etapas en las que, respectivamente, se interpreta o produce. Sin embargo, “existen también algunas diferencias; por ejemplo, la lectura es una habilidad receptiva, mientras que la escritura es de naturaleza expresiva” (Heller, 1991, p. 3). Algunas otras diferencias son, según Downing (1982):

[...] las habilidades globales de lectura incluyen el reconocer y comprender palabras; mientras que, las de escritura incluyen el incorporar la gramática, ortografía, estilo y formas de discurso; al leer, primero se aprende a reconocer las letras del alfabeto, luego a decodificar las palabras; mientras que, al escribir, primero se aprende a escribir una oración, luego un párrafo y finalmente un texto coherente y cohesivo (pp. 534 - 537).

### La lectura

Un texto escrito siempre tiene una intención comunicativa, quien(es) la produce(n) y quien(es) la interpretan (Kress, 2010). Es importante reconocer que, mientras la lectura se relaciona con la interpretación y el reconocimiento de aspectos de una estructura comunicativa, la escritura se relaciona con su producción. En este sentido, la lectura se puede considerar como un proceso anticipado e indispensable para el proceso de escritura,

“porque con ella el escritor reconocerá elementos y características de un texto que le permitirán producirlo” (Kennedy y Bolitho, 1985, p. 85).

Como objetivos de aprendizaje de la lectura, proceso de interpretación y reconocimiento de aprendizaje, según Kennedy y Bolitho (1985) se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: a) diferenciar lo formal de lo científico; b) identificar la audiencia y el medio; c) reconocer el tipo de escritura y su estructura; d) hallar y clasificar las ideas principales de las secundarias; e) contextualizar los hechos; f) determinar los conectores lógicos; g) identificar palabras referenciales y su antecedente; h) interpretar la información explícita e implícita y sus posibles significados según el entorno; e, i) sintetizar el texto.

Ahora bien, existen diferentes tipos de lecturas según el modo o los modos usados para representar la información, tales como: “lecturas de imágenes, de sonidos, de gestos, de contextos/situaciones, de movimientos, etc.” (Kress, 2010, p. 38). Los intereses y necesidades del lector determinan cómo se diseña un texto multimodal en línea; y, asimismo, estos permiten observar la secuencia que se da en la interacción entre el texto multimodal en línea y el lector. Dicha secuencia u orden en la que los elementos son leídos reflejan los niveles de importancia en las elecciones hechas por el lector (Kress, 2003).

## La escritura

La escritura es también comunicación. Durán Escribano (1999) manifiesta que “a través de la escritura adquirimos el hábito de expresar nuestras ideas de manera clara, correcta y coherente, cumpliendo un doble propósito: ser un medio de comunicación con los demás y un medio de crecimiento intelectual personal” (p. 60). De esta manera, la escritura se relaciona con la producción de una estructura comunicativa en la que existen momentos de autocorrección y de desarrollo lingüístico-cognitivo. “La escritura es, sin embargo, una poderosa herramienta intelectual para el desarrollo cognitivo; puede hacerlo más inteligente [...] permite explorar y cambiar los mundos de ideas y experiencias que crea el cerebro” (Krashen y Terrell, 1995, p. 116).

Asimismo, la escritura se concibe como un proceso no lineal, exploratorio y generativo mediante el cual los escritores descubren y reformulan sus ideas mientras intentan aproximar el significado. Silva (1993) resume los principales resultados de la investigación sobre la composición y Flower y Hayes lo hicieron en 1981. Sin embargo, no se deben aislar los procesos de escritura con los procesos de la lectura, puesto que la lectura hace parte de un acto de alfabetización y en el cómo usamos el lenguaje en nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, los maestros no sólo deben acentuar en los factores psicológicos, sino también en las fuerzas externas del individuo que ayudan a guiar la definición de problemas, las soluciones del marco y, en última instancia, a definir su manera de escribir (Krashen y Terrell, 1995).

Durán Escribano (1999) afirma que “para ser comunicadores efectivos, los estudiantes deben estar familiarizados con los propósitos del lenguaje, ya que sus textos están dirigidos a comunidades específicas para cumplir objetivos comunicativos concretos... a través de la práctica del análisis de texto” (pp. 55-62). Ello reafirma nuevamente la importancia de llevar al aula estudios con textos escritos mediante los procesos de lectura y escritura.

Algunos teóricos como White y Arndt (1991) consideran la escritura como un proceso e incitan a quienes ejercen el oficio de enseñarlo a formarla con sus estudiantes. Este enfoque implica que tanto profesores como alumnos se involucren en los roles de lectores - escritores críticos y reflexivos. Este proceso permite que la lectura y la escritura se separen, momentáneamente, pero que a la vez muestren la necesidad de coexistir para dar origen a un proceso aún más renovado, el lecto-escritor. Ahí, casi espontáneamente, surge un constante movimiento que va unas veces hacia adelante y otras veces en reversa, pues se hace necesario que el escritor relea, revise y corrija su mensaje en el texto, con el objetivo de autosatisfacerse y satisfacer a su lector, donde se suele pasar de un borrador a otro hasta lograr lo que se espera comunicar acertadamente.

## Los subprocesos en la lecto-escritura

Los subprocesos de la lecto-escritura son los siguientes: *pre-lecto-escritura*, *lecto-escritura*, *re-lecto-escritura* y *post-lectura/publicación*. Estos subprocesos son abordados de acuerdo con las premisas teóricas de Heller (1991).

*Pre-lecto-escritura*. Es el período de preparación para comprender o componer, respectivamente. Se estudian los conocimientos previos de un tema, se reflexiona acerca de aquello se quiere adquirir/transmitir y se determina el propósito para leer-escribir (Heller, 1991). Algunos investigadores advierten que la interpretación-producción de un texto se puede afectar si el lecto-escritor carece de conocimientos acerca de la organización, contenido e ideas de un texto (Anderson, 1977). En esta etapa se puede: a) proporcionar experiencias directas, b) escuchar y responder a la literatura, c) escuchar y dirigir el pensamiento, d) hacer lluvia de ideas, e) escribir antes de leer, f) tomar apuntes, g) dibujar, h) desarrollar temas de escritura; e, i) conocer las habilidades de los estudiantes (Heller, 1991).

*Lecto-escritura*. Es el espacio para interpretar o componer, respectivamente. En esta etapa en el proceso de lecto-escritura se puede: a) monitorear, b) modelar, c) hablar mientras se escribe; y, d) usar diccionarios personales (Heller, 1991).

*Re-lecto-escritura*. Es la fase de la revisión, de la autorreflexión y la crítica. En el rol de lector se analiza si el mensaje dado por el autor del texto fue comprendido y reconstruido; entretanto, en el rol de escritor se verifica que el mensaje construido es valioso, elocuente y coherente con lo que se planeó. Este momento es para que: a) los lectores se autocuestionen los contenidos del texto, b) los escritores reescriban, c) el lecto-escritor reevalúe los objetivos planeados, d) el escritor edite; y, e) se compartan los procesos con otra persona (del mismo o mayor nivel lecto-escritor) (Heller, 1991).

*Post-lectura/publicación*. Es el ciclo de cierre de los procesos de interpretación y composición escrita; en el que los lectores dan al autor sus apre-

ciaciones acerca del texto y los escritores publican su producto (Heller, 1991). Es muy probable que muchos lecto-escritores no alcancen a llegar a esta etapa; sin embargo, sería lo ideal.

## Diseño metodológico

La investigación se enmarca en un estudio de enfoque cualitativo, diseño etnográfico y tipo descriptivo, teniendo presente los conocimientos que poseen los estudiantes de educación media de un entorno educativo público del departamento del Atlántico respecto a las habilidades lecto-escriturales contenidas en el inglés, precisando en el año 2020.

### Participantes

La población de esta investigación está formada por estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 (bajo-bajo), 2 (bajo) y en menor proporción 3 (medio bajo). Los participantes de la investigación son doce estudiantes que en el 2019 se encontraban en el grado décimo y para el 2020 se encontraban en el grado undécimo. De los doce, seis son del sexo femenino y seis masculino. Los doce participantes fueron escogidos aleatoriamente, según su nivel de proficiencia en L2, así: dos en Básico, dos en Independiente; y, dos en Competente, según las directrices del Consejo de Europa (2002). La subdivisión de los participantes se hizo teniendo en cuenta los resultados en la prueba diagnóstica de suficiencia en inglés realizada previo a la investigación en el aula.

### Instrumentos y análisis de los datos

Se llevaron a cabo dos tipos de prueba: una para medir el nivel de proficiencia del inglés y la otra prueba, para valorar el nivel de escritura de textos descriptivos en inglés.

68

### Prueba de proficiencia

La prueba de proficiencia, es una prueba clasificatoria planteada por Pinkley (2016). Se utiliza este recurso porque la institución educativa tie-

ne convenio con la empresa para el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera en la sección de Educación Básica Secundaria y Media. Con ella se busca determinar de manera informal el nivel de dominio del idioma, desde A1 hasta B2+, según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

La prueba tiene una duración de 40 minutos; está conformada por 50 ítems que contienen vocabulario, gramática y comprensión de lectura caracterizados también por aumentar su nivel de dificultad a medida que avanza el estudiante. La rúbrica de evaluación de la prueba se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1. Criterios de evaluación de los niveles de lectura e interpretación de textos.**

Aspectos generales	Género: Descripción Propósito: Interpretar textos descriptivos.			
Rúbrica de lectura	Aprendiz Es incapaz de identificar elementos generales y específicos del texto.	Regular Identifica algunos elementos generales y específicos del texto.	Hábil Identifica la mayoría de los elementos generales y específicos del texto	Experimentado Identifica todos los elementos generales y específicos del texto
Nivel Dimensión				
Literal	Es incapaz de identificar cualquiera de las ideas explícitas en el texto, sus detalles, sus secuencias y las relaciones de causa o efecto en el texto.	Identifica algunas de las ideas explícitas en el texto, sus detalles, sus secuencias y las relaciones de causa o efecto en el texto.	Identifica la mayoría de las ideas explícitas en el texto, sus detalles, sus secuencias y las relaciones de causa o efecto en el texto.	Identifica todas las ideas explícitas en el texto, sus detalles, sus secuencias y las relaciones de causa o efecto en el texto.
Inferencial	Es incapaz de comprender por medio de relaciones y asociaciones todo el significado global del texto; ya sea infiriendo relaciones de causa-efecto, predicciones del texto e interpretaciones del lenguaje figurativo.	Comprende por medio de relaciones y asociaciones algo del significado global del texto; ya sea infiriendo relaciones de causa-efecto, predicciones del texto e interpretaciones del lenguaje figurativo.	Comprende por medio de relaciones y asociaciones la mayor parte del significado global del texto; ya sea infiriendo relaciones de causa-efecto, predicciones del texto e interpretaciones del lenguaje figurativo.	Comprende por medio de relaciones y asociaciones todo el significado global del texto; ya sea infiriendo relaciones de causa-efecto, predicciones del texto e interpretaciones del lenguaje figurativo.

Crítico	Es incapaz de emitir juicios valorativos exactos, aceptados y probados desde una posición documentada y sustentada.	Emite juicios valorativos aceptados y probados por algunos desde una posición documentada y sustentada.	Emite juicios valorativos, en su mayoría, exactos, aceptados y probados desde una posición documentada y sustentada.	Emite juicios valorativos exactos, aceptados y probados desde una posición documentada y sustentada.
---------	---	---	--	--

**Fuente:** Consejo de Europa (2002).

## Prueba de escritura

La prueba de escritura es una prueba diagnóstica realizada por Pinkley (2016). Con ella se determina el nivel de escritura, uso de vocabulario y gramática de las temáticas que el estudiante tiene en un nivel determinado según el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (Consejo de Europa, 2002). El tiempo de la prueba fue de 45 minutos y en ella el educando debe producir uno de cinco escritos<sup>1</sup>, uno con temáticas diferentes y gramáticas específicas. Queda a opción del estudiante realizar la producción de uno o más textos sugeridos y con ello se determina el nivel de escritura del educando en cada uno de ellos La rúbrica de evaluación de la prueba se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2. Criterios de evaluación de los niveles de producción textual.**

Aspectos generales		Género: Descripción Propósito: Producir textos descriptivos.			
Rúbrica de escritura	Nivel	Aprendiz	Regular	Hábil	Experimentado
	Dimensión	Es incapaz de producir textos descriptivos adecuadamente.	Produce algunos textos descriptivos adecuadamente.	Produce la mayoría de textos descriptivos adecuadamente.	Produce textos descriptivos adecuadamente.
Género	Propósito	Es incapaz de plantear un propósito en su escrito.	Plantea un propósito en su escrito, pero debe revisarlo minuciosamente.	Plantea un propósito en su escrito, pero debe revisarlo un poco.	Plantea un propósito en su escrito.
	Audiencia	Es incapaz de plantear una audiencia para su escrito.	Plantea una audiencia para su escrito, pero debe revisar algunos aspectos.	Plantea una audiencia para su escrito, pero debe revisar pocos aspectos.	Plantea una audiencia para su escrito.

<sup>1</sup> Dos narrativos, otro descriptivo, otro argumentativo y otro explicativo

Estructura	Coherencia	Es incapaz de estructurar sus ideas en el escrito.	Estructura sus ideas en el escrito, pero debe revisar algunos aspectos.	Estructura sus ideas en el escrito, pero debe revisar pocos aspectos.	Estructura sus ideas en el escrito.
	Cohesión	Es incapaz de ordenar los párrafos en el escrito.	Ordena los párrafos en el escrito, pero debe revisarlos.	Ordena los párrafos en el escrito, pero debe revisar un poco.	Ordena los párrafos en el escrito.
	Anclaje	Es incapaz de plantear la introducción del tema o título, lo sitúa y combina con otros conceptos.	Plantea la introducción del tema o título, lo sitúa y combina con otros conceptos, pero debe revisarlos todos.	Plantea la introducción del tema o título, lo sitúa y combina con otros conceptos, pero debe revisarlos un poco.	Plantea la introducción del tema o título, lo sitúa y combina con otros conceptos.
	Aspectualización	Es incapaz de descomponer las cualidades o propiedades, en donde selecciona, enumera y prioriza.	Descompone las cualidades o propiedades, en donde selecciona, enumera y prioriza, pero debe revisarlos todos.	Descompone las cualidades o propiedades, en donde selecciona, enumera y prioriza, pero debe revisarlos un poco.	Descompone las cualidades o propiedades, en donde selecciona, enumera y prioriza.
	Puesta en relación	Es incapaz de situar el objeto en un lugar y un tiempo determinado, lo compara y hace metáforas, semejanzas o analogías.	Sitúa el objeto en un lugar y un tiempo determinado, lo compara y hace metáforas, semejanzas o analogías, pero debe revisarlos todos.	Sitúa el objeto en un lugar y un tiempo determinado, lo compara y hace metáforas, semejanzas o analogías, pero debe revisarlos un poco.	Sitúa el objeto en un lugar y un tiempo determinado, lo compara y hace metáforas, semejanzas o analogías.
	Encaje	Es incapaz de situar el objeto en un lugar y un tiempo determinado, lo compara y hace metáforas, semejanzas o analogías.	Expande la descripción pero debe ser más claro al redireccionarla.	Expande la descripción pero debe redireccionarla mejor.	Expande la descripción mediante el redireccionamiento de su discurso.
Rasgos lingüísticos	Gramática	Es incapaz de manejar estructuras gramaticales apropiadas para su escrito.	Maneja estructuras gramaticales, pero debe revisar la mayoría de ellas.	Maneja estructuras gramaticales, pero debe revisar algunas pocas.	Maneja estructuras gramaticales apropiadas para su escrito.
	Vocabulario	Es incapaz de usar palabras adecuadas al contexto de su escrito, pero debe revisar la mayoría de ellas y cambiarlas si es necesario.	Usa palabras adecuadas al contexto de su escrito, pero debe revisar la mayoría de ellas y cambiarlas si es necesario.	Usa palabras adecuadas al contexto de su escrito, pero debe revisar algunas y cambiarlas si es necesario.	Usa palabras adecuadas al contexto de su escrito.
	Puntuación	Es incapaz de usar signos de puntuación en su escrito.	Usa signos de puntuación en su escrito, pero debe revisar y cambiar si es necesario.	Usa signos de puntuación en su escrito, pero debe revisar algunos.	Usa adecuadamente los signos de puntuación en su escrito.

Fuente: Consejo de Europa (2002).

## Consideraciones éticas

Por medio de consentimiento informado se solicitó el respectivo permiso a los padres de familia de los participantes, indicando el objetivo del estudio y las distintas pruebas a aplicar. Asimismo, se informó a la institución respecto al contenido de la investigación y la utilidad de los datos obtenidos para la profundización en metodologías propias para el abordaje del inglés como lengua extranjera en las aulas.

## Resultados

Los estudiantes de décimo y undécimo grado de la institución educativa de carácter público localizada en el departamento del Atlántico y que es objeto de estudio en esta investigación, poseen bajos niveles de proficiencia para la interpretación y producción de textos en inglés como lengua extranjera, según los resultados obtenidos en las pruebas ICFES SABER 11 en los últimos cuatro años. El empleo de recursos tecnológicos en las clases ha pretendido que esos niveles mejoren; no obstante, han sido insuficientes. Lo anterior, se debe a que la didáctica y metodología aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura carecen de una formación multimodal; por lo que, se hace indispensable la incorporación de estrategias metodológicas multimodales necesarias para desarrollar las habilidades para interpretar y producir textos en L2.

Desde el año 2016 al 2018, una entidad<sup>2</sup> externa a la institución realizó un estudio histórico que consistió en observar el avance o retroceso de algunas áreas en el desempeño de las pruebas ICFES SABER 11 en esta institución. Durante ese tiempo, los procesos de lectura en inglés, en su índice global, ascendieron del 0.719 hasta el 0.758; además, se halló que los estudiantes evaluados presentaron dificultades en los procesos de lectura; así: el 42% para identificar y entender los contenidos locales que con-

---

2 Empresa interdisciplinaria de carácter privado que busca fomentar la gestión del conocimiento, la transformación social y la competitividad a través de la educación.

forman un texto, el 43% para reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido; y, el 38% para comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

El estudio realizado por esa entidad reveló que los niveles de proficiencia que poseen los participantes en los procesos de interpretación de textos en lengua extranjera mejoraron, pero no lo suficiente. Los porcentajes evidencian dificultades aún altas como para pretender alcanzar un nivel alto o superior en la interpretación de textos en L2. Por otra parte, es aún más preocupante saber que tanto la entidad privada como la estatal mostraron un total desinterés con respecto a la evaluación de los niveles de proficiencia que poseen los participantes en los procesos de producción de textos en lengua extranjera. Desafortunadamente, ninguna de las dos entidades puede reportar resultados de los procesos de producción escrita debido a que no la evalúan.

En la búsqueda por alcanzar niveles de proficiencia satisfactorios, la institución en donde se realiza la investigación ha establecido convenios con entidades externas para realizar estudios con igual nivel de complejidad que los de la estatal. En el más reciente simulacro, realizado a finales del 2019, se manifiesta que, de sesenta estudiantes de décimo grado, dieciocho se encuentran en nivel inferior al A, dieciocho en nivel A1, nueve en nivel A2, ocho en nivel B1 y siete por encima o igual al nivel B2. Dicho de otro modo, de los sesenta estudiantes participantes de ese estudio, dieciocho muestran no tener proficiencia en L2 por estar con un nivel inferior al Básico, 27 se encuentran en nivel Básico; y, sólo quince de ellos manifiestan estar en un nivel Intermedio. Además, es muy probable que de los siete participantes en B2, alguno o algunos de ellos alcancen el nivel Avanzado.

Los resultados obtenidos en el simulacro anterior son preocupantes. cuarenta y cinco estudiantes se encuentran con un nivel de proficiencia por debajo del nivel Intermedio B1; es importante destacar que, en la proficiencia están implícitos los niveles de lectura y escritura. Eso representa un problema para la I.E. y a su vez para la educación colombiana puesto que la meta planteada en el Documento Visión Colombia del 2019 era

que los estudiantes de undécimo grado alcanzaran un nivel de proficiencia Intermedio B1 (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Un nivel de proficiencia B1 permitiría que el estudiante no sólo se comunique en el idioma, se apropie de conocimientos y los utilice efectivamente en situaciones reales de comunicación; sino también, se le facilite el acceso a más información, a becas estudiantiles, a un mundo profesional-académico más amplio y a ser parte de una comunidad más global.

### Procesos de lectura y comprensión lectora

A los participantes se les pidió escribir en una hoja los recursos que ellos empleaban para sus procesos de lectura en inglés como lengua extranjera, luego de haber hecho actividades que incluían o no la lectura de textos descriptivos en inglés, se encontró que:

En los procesos de lectura, los participantes en A2 realizan varias lecturas previas a la producción del texto escrito, ello con el fin de mostrar mejoras en las tareas asignadas, inclusión de nuevo vocabulario, uso de conectores, puntuación y estructuras gramaticales. El traductor es más usado como diccionario que como recurso para la creación de frases u oraciones. Por su parte, los estudiantes en A1 reconocieron que necesitan del traductor para poder entender el texto como tal y que prefieren en muchas ocasiones transcribirlo completamente para alcanzar los objetivos propuestos por el docente.

En los procesos de escritura, los participantes en A2 manifiestan sentir que esta competencia es más compleja que cualquier otra ya que exige tiempo y concentración para crear borradores del texto que se entregará y se reeditará, ellos ven el tiempo como un elemento para adquirir el perfeccionamiento; además, el hecho de pensar en la audiencia para la que se escribe, la gramática y los conectores a usar; y, el hecho de tener una voz como escritor/a.

74

Otro recurso que llama la atención de los A2 es que algunos de ellos manifestaron recurrir a elementos multimodales, tales como: apuntes en el

cuaderno, ejemplos con estructuras similares en internet, clases o trucos para escribir mejor en internet, audios o videos (pues les permiten la repetición de este las veces necesarias) en el idioma extranjero que les facilitan aún más el proceso y crear vocabularios propios en sus cuadernos de apuntes. Los participantes en A1 reconocen que no planean el proceso de escritura del texto, que dependen del diccionario, de traductores en línea y otros textos para poder terminar la tarea asignada y que, en algunos casos, necesitan la ayuda de terceros o mayor investigación respecto al tema para poder alcanzar el logro.

### **Producción escritural de los estudiantes**

Después de haber escrito textos descriptivos con y sin apoyo en procesos de lectura se encontró que:

Los participantes de nivel A1 fueron capaces de escribir textos de 1-2 párrafos de longitud. Su escritura fue principalmente frases simples que incluyeron tiempos verbales más avanzados, además de: pasado simple, presente perfecto y presente / pasado, tiempo progresivo, emplearon adjetivos y adverbios estructuras comparativas para agregar detalles, demostraron competencia con una variedad de vocabulario básico palabras, e incluyeron algunas palabras de nivel superior. Sus textos incluyeron ortografía correcta, mecánica (incluido el uso de comas, signos de exclamación y apóstrofes) y la elección de palabras (es decir, preposiciones). Sin embargo, algunas oraciones incluyeron más de una cláusula.

Los A2 fueron capaces de escribir ensayos organizados de varios párrafos. La estructura de oraciones fue más sofisticada, pues muchas de estas oraciones incluyeron más de una cláusula. Usaron una variedad de tiempos presentes y pasados, incluyendo ejemplos de tiempos perfectos, tiempos progresivos y/o la voz pasiva; incluyeron una gran variedad de adjetivos y adverbios solo y en estructuras comparativas para agregar detalles a la respuesta, demostraron un nivel de competencia de vocabulario de nivel intermedio, como la capacidad de usar diferentes miembros de familias de palabras o de utilizar sinónimos más avanzados para palabras familiares;

responden a las indicaciones con ejemplos y detalles para apoyar la idea principal. Su voz fue más clara y consistente, con ortografía, la mecánica y la elección de palabras correcta (es decir, preposiciones, partículas, etc.) la mayor parte del tiempo.

## Discusión

Las discusiones en Colombia respecto a la evaluación lecto-escritura de los adolescentes escolarizados en las escuelas públicas (en especial, en la producción textual) son limitadas, pues, en su mayoría han estado centradas en la evaluación del speaking (es decir, la capacidad discursiva del estudiante), tal y como lo evidencian los estudios en el país (Marín y Rodríguez, 2021; Aguirre, 2018; Arana, 2021; Marín et al., 2021). Por tanto, centrados en la búsqueda de resultados superiores en las pruebas estatales, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha fundamentado sus metodologías en un solo enfoque, desestimando el valor de la producción escrita para detectar las habilidades de pensamiento crítico y creativo en la lengua en cuestión.

De esta manera, los resultados reflejan que los estudiantes, en su mayoría, manejan la L2 en un nivel básico (A1 y A2), y persisten una serie de limitaciones que conllevan a reflexionar sobre la influencia de las metodologías impartidas en la institución. No obstante, este panorama no es reciente, tal y como lo muestra el análisis preliminar de los antecedentes de la institución respecto a los resultados en las pruebas estatales; es también un asunto imperante en instituciones educativas del América Latina (Cronquist y Fiszbein, 2017; Solís, 2020; Rodríguez, 2019; Mendoza et al., 2022; Amante y Gómez, 2017; Aldana, 2018).

Con este panorama, se hace necesario entonces establecer políticas institucionales (o de haberlas, aplicarlas) destinadas hacia una educación integral con metodologías abarcativas que fomenten no solo el desarrollo del dominio verbal de la lengua (y gramatical) sino también que fomente la escritura y la reflexión en torno a lo que se produce a nivel escritural en L2.

## Conclusiones

Los estudiantes aprenden y desarrollan las bases de la escritura académica mientras se introducen a una variedad de géneros de escritura que ofrece múltiples oportunidades para expresarse a sí mismo mediante la producción textual. Los jóvenes son sistemáticamente introducidos a la escritura académica, moviéndose desde párrafos descriptivos a otra clase de párrafos y así a ensayos cortos.

Por tanto, al establecer metodologías en las que se induzca al alumnado a introducirse en la escritura académica mediante los géneros escritos que incluyen la clasificación, la causa y el efecto, la narración, la biografía, la persuasión, la revisión, la comparación y el contraste, entre algunos otros más, se potencian habilidades como el pensamiento crítico, reflexivo y la creatividad.

## Referencias

- Aguirre, P. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65-83. [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/2928/2708](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2928/2708)
- Aldana, Y. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 133-145. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2550-67222018000100133](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100133)
- Amante, Y. y Gómez, M. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 6(1), 109-119.
- Anderson, R. (1977). *Schema-directed processes in language comprehension* (50.ª ed.) University of Illinois Center for the Study of Reading

- Arana, J. (2021). Aprendizaje significativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a nivel de Educación Media. *Episteme Koinonia*, 4(7), 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582539012/html/>
- Castro, E. y Londoño, P. (2021). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia. *Warisata - Revista De Educación*, 3(8), 115-134. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.562>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Downing, J. (1982). Reading: Skill or skills? *Reading Teacher*, 35(6), 534 - 537.
- Durán Escribano, P. (1999). Teaching writing through reading: a text-centred approach. *Ibérica*, (1), 55-62. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287026296004.pdf>
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fombella, S. y Solis, P. (2020). Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(29), 102-111. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.08>
- Galindo, A. y Moreno, L. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2), 648-684. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792019000300648](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792019000300648)

- Garay, J. y Duarte, P. (2022). *Gamificación para el apoyo en la formación en inglés como lengua extranjera. Una estrategia de gestión educativa para fortalecer las competencias lingüísticas y la inclusión*. (Trabajo de grado, Universidad UMECIT). <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/6005>
- García, A. (2020). *La autobiografía como estrategia didáctica para fortalecer las habilidades de escritura en inglés*. (Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada). <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/36204>
- González, J. (2021). *Enseñanza de la escritura de frases cortas en inglés utilizando la aplicación Duolingo y el Task Based Instructions en el grado noveno del Colegio Nueva Constitución*. (Trabajo de grado, Universidad Libre de Colombia). <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19512>
- Heller, M. (1991). *Reading-writing Connections: From Theory to Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kennedy, C. y Bolitho, R. (1985). *English for Specific Purposes*. Macmillan.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1995). *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Marín, S. y Rodríguez, M. (2021). Hacer el pensamiento visible para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés de niños de transición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 49-62. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412021000100049](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412021000100049)
- Marín, S.F., Gualdrón, E. y Ávila, I. (2021). Culturas de pensamiento para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en inglés.

*Redipe*, 10(9), 296-311. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1442/1362>

Mendoza, M., Enríquez, I. y López, L. (2022). Actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje contexto cubano. *Órbita Científica*, 119(28), 1-11. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1687/2044>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés. Guía # 22, 3*. Imprenta Nacional.

Orozco, C. (2021). *El Blog como estrategia para el mejoramiento de la habilidad de lectura en inglés con estudiantes de grado octavo en la Institución Educativa Barrio Olaya Herrera ubicada en la zona urbana de la ciudad de Medellín*. (Trabajo de grado, Universidad de Cartagena). <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/12015>

Ortiz, J., Hernández, M., Díaz, C., Campos, D., Carrasco, V., Olguín, M., Machuca, F. y Rundquist, E. (2020). Una mirada de las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por profesores practicantes chilenos. *Pensamiento educativo*, 57(2), 1-16. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v57n2/0719-0409-pel-57-02-00109.pdf>

Pinkley, D. (2016). *Impact*. Natgeo. <http://ngl.cengage.com/sites/impact/teacher-resources/american-english/level-2/place-ment-test>

Rodríguez, M. (2017). Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /I/, /ç/, /Y/, /≡/. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 9-34. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/665/637>

White, R. y Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Longman.