

Representaciones sociales de profesores de educación media superior en la expresión escrita del idioma inglés



Social representations of higher middle education teachers in the written expression of the English language

Lizett Guadalupe Solís Sánchez, lizs.8@hotmail.com

Universidad Autónoma de Querétaro. México

ORCID: 0000-0002-3242-7741

Palabras clave

Representaciones sociales

Enseñanza

Escritura

Inglés

Resumen: Las representaciones sociales que tienen los maestros de la escuela de bachilleres, son una opción para describir las cualidades y límites docentes de la enseñanza de la habilidad escrita del idioma inglés. El objetivo general fue analizar las representaciones sociales que tienen los maestros de la asignatura de inglés de la escuela de bachilleres plantel norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, sobre la enseñanza de la habilidad escrita del idioma. La metodología utilizada fue cualitativa, se optó por un estudio de corte fenomenológico en el que se analizaron los discursos de los docentes. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de entrevista y el instrumento fue la entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio revelan las diferentes formas de valorar, sentir y actuar que manifiestan los docentes en la expresión escrita en el idioma inglés.

Keywords

Social representations

Teaching

Writing

English language

Abstract: The social representations held by the teachers of this high school are an option to describe the teaching qualities and limits of the teaching of the written ability of the English language. The general objective was to analyse the social representations that teachers of English at this high school north campus of the Universidad Autónoma de Querétaro have about the teaching of writing. A qualitative methodology was used, opting for a phenomenological study in which the teachers' discourses were analysed. Data collection was carried out using the interview technique and the instrument was the semi-structured interview. The results of the study reveal the different ways of valuing, feeling and acting in the written ability of the English language.

Cómo citar:

Solís, L. G. (2022). Representaciones sociales de profesores de educación media superior en la expresión escrita del idioma inglés. *Revista Varela*, 22(61), 8-17.

Recibido: noviembre de 2021, Aceptado: diciembre de 2021, Publicado: 1 de enero de 2022

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó en la Escuela de Bachilleres Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro más adelante (EBPNUAQ). Las dificultades que los alumnos presentan para aprender el idioma inglés tienen, entre otras, la deficiencia de la expresión escrita. Carecen de estructuras básicas para realizar textos coherentes que les permitan comunicarse clara y efectivamente de manera escrita. Se les dificulta encontrar el vocabulario adecuado para expresar su pensamiento, organizar palabras y escribir una oración coherente. Es conveniente mencionar que esta problemática es compartida por la mayoría de los maestros del plantel y otras instituciones públicas y privadas, como lo menciona, [Carrasco \(2012\)](#).

Algunos docentes mencionan que perciben que sus alumnos aprenden a escribir y comprender algunas palabras en inglés, pero que sienten inseguridad al escribir diferentes tipos de textos como: cartas formales e informales, ensayos, artículos o reportes; que la complejidad de viene, por el léxico o de contenido que se utilizan en el lenguaje escrito. También, que no es fácil escribir en su lengua materna, por ende, es más difícil hacerlo en otro idioma.

Las creencias que tienen acerca de la enseñanza de la habilidad escrita, quizás influyen en su práctica educativa, además podrían generar una repercusión en el desempeño y aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, cuando el maestro lleva a su práctica educativa, la forma en que aprendió inglés cuando era estudiante, realizar tareas exhaustivas de un tema, plana de verbos o ver videos. Algunos autores como [Neuman y Richards \(2015\)](#) afirman que, dada las nuevas oportunidades que la tecnología y el internet ofrecen, en el aprendizaje del idioma, se requiere que los alumnos y maestros asuman roles en los que enfrenten nuevos aprendizajes y habilidades de enseñanza.

Es importante describir las creencias que sobre la enseñanza tiene el docente del idioma inglés debido a que prevalecen dificultades, para aprenderlo como lo publican a nivel internacional [Carrasco \(2012\)](#) y [Mauri et al. \(2001\)](#), quienes mencionaron que los alumnos a pesar de estudiar varios años el idioma inglés, no lograron el objetivo de ser bilingües, es decir, que a pesar de obtener buenas calificaciones en la evaluaciones, se les complico escribirlo al utilizar conjunciones y hablarlo.

La escuela preparatoria norte se encuentra en un proceso de cambio hacia la reforma integral de educación media superior en México. Por lo anterior, es necesario prestar atención a las representaciones sociales (RS) que los maestros tienen sobre la enseñanza de la expresión escrita del idioma inglés, como uno de los referentes implicados en el inter juego de relaciones y construcciones subjetivas, que se expresan en la comunicación del idioma. El objetivo general de la investigación fue describir algunas de las representaciones sociales que tienen los maestros de la asignatura de inglés de la escuela de bachilleres plantel norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, sobre la enseñanza de la habilidad escrita del idioma.

Un acercamiento al marco teórico de la investigación

La noción de RS surge en el campo de la psicología con cierta controversia ([Mora, 2002](#))... [Moscovici \(1979\)](#) recuperó la noción de representación colectiva y social de Durkheim, debido a que él hizo referencia a una forma de pensamiento compartido por la sociedad haciendo un replanteamiento de lo colectivo, otorgándole la connotación de social. Esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, y puede valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad.

El carácter social de las representaciones se debe a que se construyen de forma consensual, durante los intercambios comunicativos y experienciales de determinado grupo social en un contexto sociocultural específico ([Wagner et al., 1999](#)). Las RS no son sólo productos mentales sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, como maneras específicas de entender y comunicar el mundo. Lo que implica que, de cierta forma, en las RS son los propios sujetos de manera autónoma quienes, más allá de las condiciones estructurales que les subyacen, construyen sus representaciones. Las RS se construyen entre lo psicológico y lo social ([Jodelet, 1986](#)), donde el aspecto social no determina al sujeto, pero si forma parte de él, a razón de ser su contexto de intercambios subjetivos inmediatos ([Allansdottir et al., 1993](#)).

Las RS se caracterizan como conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes, con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción ([Jodelet, 1986](#)). Así, una RS parte del acto de representar, implica sustituir u ocupar el lugar del algo. De igual forma, representa determinado objeto o sujeto en

su mente, no lo hace de manera automática o como un mero reflejo, puesto que representar un objeto es al mismo tiempo, conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significativo ([Moscovici, 1979](#)).

Para construir una representación de algo o de alguien, un sujeto combina distintos elementos como son: la información que, a partir de sus experiencias vividas, posee; la información que obtienen de su contexto social, así como las ideas previas que tenga en relación con lo que se representa ([Jodelet, 1986](#)). Cuando un individuo intercambia experiencias, y relaciones intersubjetivas con algún objeto o sujeto, no se apropia de ellos como tal, sino que se apropia de los símbolos que estos representan, los combina con sus esquemas de percepción y con sus categorías de interpretación para otorgar así un significado propio, y a la vez social, sobre dichos símbolos.

[Blázquez y Tagle \(2010\)](#), estudiaron las creencias de los alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés; el objetivo de la investigación fue conocer las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés de los alumnos de la carrera de Pedagogía, con el propósito de perfeccionar los procesos de formación inicial docente en una institución de educación superior chilena. De esta investigación se rescató la importancia que juegan los programas de preparación y que uno de los obstáculos, para el mejoramiento del desempeño docente, lo constituyen las representaciones sociales que orientan las prácticas pedagógicas de los maestros en formación.

[Velázquez y Córdoba \(2012\)](#), en su proyecto de investigación *Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura*, revelaron que algunas de las RS que mostraron los maestros fueron: que interpretan la lectura y escritura como procesos básicos y que fueron aprendidos en la educación secundaria, aunado a que los alumnos traen los conocimientos previos necesarios para trabajar con los textos de la licenciatura ya sea para analizar, interpretar o generar información a partir de ellos. Además, los docentes consideraron que no cuentan con el conocimiento para corregir la escritura y no es su dominio disciplinar.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica ([Vasilachis et al., 2006](#)). El enfoque cualitativo usa un método de análisis descriptivo, interpretativo, explicativo, crítico y transformativo, pero la investigación sólo se enfocó en el análisis descriptivo.

El proceso del trabajo investigativo no retoma un sentido estrictamente cognoscitivo, sino una perspectiva más social. La meta no fue alcanzar y reproducir estados mentales subjetivos de los maestros, sino explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias sociales de las que surge ([Farfán, 2009](#)). Se tomaron en cuenta las relaciones intersubjetivas en las que, por medio de la comunicación y las experiencias, los maestros intercambiaron, construyeron y se apropiaron de múltiples significados e imágenes respecto a la habilidad escrita del idioma inglés.

Las RS se refieren al conjunto de dimensiones como la información, las imágenes y las actitudes que son propias del contenido ([Jodelet, 1986](#)). Es decir, los conceptos de imagen y actitud, que consideran a los grupos en forma estática, no por lo que creen y comunican, sino porque utilizan información que circula en la sociedad. También se reconoce que el contenido de las RS tiene rasgos históricos particulares, y que será una expresión del contexto social donde se produce ([Spink, 1993](#)). La imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos.

Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico de este enfoque es la recopilación de un material discursivo que se produce de forma espontánea como conversaciones en entrevistas o cuestionarios. Ya sea, a través de soportes periodísticos o grabaciones. El material discursivo es estudiado mediante el análisis de contenido, esto proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir la representación social.

Método fenomenológico

[Husserl \(1962\)](#) consideró la fenomenología como un método y enfoque, de tal forma que hace énfasis en la intuición reflexiva para describir la experiencia tal como se vive y, de acuerdo a su criterio, todas las distinciones de la experiencia deben carecer de presuposiciones y prejuicios, en cambio se deben buscar fundamentos teóricos que permiten crear una base segura para describir la experiencia y conseguir la realidad del mundo tal y como es.

Etapas del método:

1. Previa: clarificación de los presupuestos. Se inicia después de aclarar cualquier influencia de presupuestos que puedan perjudicar la investigación (Martínez, 2013).
2. Descriptiva: descripción completa y sin prejuicios. Su objetivo es el de describir el fenómeno lo más completo posible y sin prejuicios posibles, de modo que reflejen la realidad vivida por el sujeto de manera auténtica.
3. Estructural: se busca cumplir con los protocolos. Se estudian detalladamente las descripciones de los protocolos de las entrevistas de manera que posibilite la interpretación de la información.

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas (Kvale, 1996, citado en Martínez, 2013), también es un instrumento que tiene gran sintonía epistemológica con la investigación cualitativa. En particular, la entrevista semiestructurada, es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de las RS. Para Moscovici (1979) y Jodelet (2003), esta es una herramienta indispensable para el estudio de las RS, porque se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, por lo cual le confiere una riqueza y profundidad únicas.

Se formularon preguntas pertinentes para capturar las RS y para ello, se diseñaron ejes de análisis. Se entiende por ejes de análisis a los constructos de orden teórico- metodológico que son un soporte para indagar acerca del objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica. Este trabajo se organizó a partir de cuatro ejes de análisis o dimensiones:

- a) Condiciones históricas y socio-culturales;
- b) Campo de información;
- c) Campo de representación;
- d) Campo de actitud;

La validación de la guía de la entrevista semiestructurada, se llevó a cabo mediante la validación de contenido. Para la investigación se consideró una población de 12 maestros de la EBPNUAQ.

La opción ontológica del método fenomenológico, exige una muestra que no puede estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados, sino por un todo sistémico con vida propia. Por ello, se impone la muestra intencional, donde se prioriza la profundidad sobre la extensión, por lo cual la muestra se reduce en su amplitud numérica.

Se escogió, una muestra intencional estratificada que ilustra las características de un subgrupo de interés y facilita las comparaciones (Martínez, 2013). Este tipo de muestra es conveniente cuando la población puede ser dividida en categorías, estratos o grupos que tienen un interés analítico, y que por razones teóricas y empíricas presentan diferencias entre ellas. Las evidencias se codificaron mediante seudónimos que identifican a los sujetos estudiados y siguiendo un orden cronológico. Ejemplo (E1, P1).

Para facilitar el análisis de cada una de las categorías, se trabajó de forma separada y después de manera global la reconstrucción de los tipos de representaciones sociales encontradas en los discursos de los profesores. A pesar de la separación que se realizó para facilitar la sistematización y discusión, el todo es un entramado, en el que todos sus elementos se encuentran en relación y que solo es divisible de manera artificial para fines prácticos.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizarán los hallazgos en relación a los ejes de análisis considerados.

Dimensión: Condiciones históricas y socio-culturales

Los docentes expresaron que reciben actualizaciones de la enseñanza del idioma en la institución en la que trabajan. R. P. mencionó que los cursos que le impartían se enfocaban a conceptos ya asimilados, añadió que le fueron útiles para repasarlos.

- “Un curso de enseñanza centrada en el alumno, era como para recordar cosas que ya sabíamos, yo lo vi en la maestría” (E4, P2).

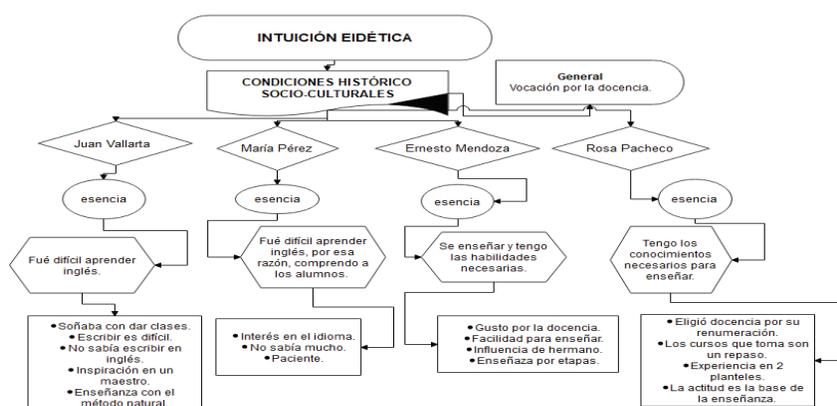
Refirieron tener interés por estudiar la profesión de docencia, algunos, como parte de inspiración, gusto, paciencia, influencia, oportunidad y contar con habilidades y destrezas para la enseñanza. En contraste, R. P. dijo que decidió estudiar esta carrera por su remuneración.

- “Me gustaba mucho el inglés desde pequeña, no sabía mucho, pero me llamaba mucho la atención. En preparatoria era buena para la gramática, lo que nos enseñaban yo lo aprendía, tiempo después dije quiero estudiar esto, entonces decidí dar clases y pues me gustó mucho la docencia. Además, soy paciente y entiendo los motivos de los alumnos” (E2, P4).
- “A mí siempre me ha gustado enseñar desde niño, siempre se me ha facilitado eso de explicarle a otros las cosas que se les hacen complicadas y cuando terminé la preparatoria, mi hermano el mayor es maestro de inglés y un día me dijo que te parece si das clases de inglés en una escuelita, yo nunca había dado clases, pero acepté, pues me dijo que era como dar español. Posteriormente terminé la licenciatura, ya tenía el TOEFL, y mi hermano me consiguió clases de inglés en una escuela que se llamaba American English y yo le dije que sí, así empecé” (E3, P4).
- “Empecé cuando estudiaba la preparatoria alfabetizando adultos, no tenía experiencia en ese campo, sentía que me ponía nerviosa, pero empecé a enseñar inglés al terminar la licenciatura yo tomé todas las líneas terminales y al final mi asesor me dijo, estás como creciendo a lo ancho y no a lo largo, y finalmente me decidí por la docencia, porque era trabajo bien remunerado, posteriormente me capacité en el tecnológico de Monterrey de Guadalajara” (E4, P4).

El resumen del análisis realizado se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Dimensión: Condiciones históricas y socio-culturales



Dimensión: Campo de información

Con relación a esta dimensión, E. M. considera que aprender a redactar implica un proceso de preparación como leer mucho y sugiere práctica constante, como una forma de dominar el proceso de la escritura. Reconoce que la redacción de un escrito presenta dificultad. Por su parte, R. P., afirma que la enseñanza de la habilidad escrita requiere más tiempo para desarrollarse que otras habilidades como escuchar, hablar o leer. Argumenta que es necesario una pedagogía que estimule al estudiante a escribir y ordenar sus ideas, por ser un proceso de escritura y pensamiento complicado.

- “Primero se debe de enseñar a escuchar, hablar y después a escribir, no es lo mismo hablar que oír. Porque en inglés la forma escrita es una y la forma verbal es otra” (E1, P8).
- “Los maestros no tenemos esa habilidad desarrollada al 100%, necesitamos actualizarnos” (E2, P8).
- “Es la última habilidad que generalmente las personas adquieren, porque requiere mucha práctica y es un proceso muy complicado” (E3, P8).
- “Es la habilidad que menos se trabaja en la escuela porque casi todo lo que hacemos es receptivo, o sea, escuchen, lean, escuchen y a la hora de producir algún escrito hay poco tiempo para poderlo hacer y cuando escriben un ensayo ni siquiera en español lo hacen, o sea se les complica mucho ordenar sus ideas” (E4, P8).

M. P., comenta que toma ideas para la enseñanza de la escritura de algunas fuentes de información como libros o internet. Ernesto Mendoza, expresa que el conocimiento sobre la enseñanza de la escritura, lo retoma de varias fuentes, entre ellas: la asistencia a cursos, páginas de internet y mediante la interacción y consejos a cerca de estrategias empleadas por otros colegas. Finalmente, R. P., asegura que los exámenes son una herramienta que puede dar credibilidad del conocimiento con el que cuentan los alumnos de su habilidad escrita.

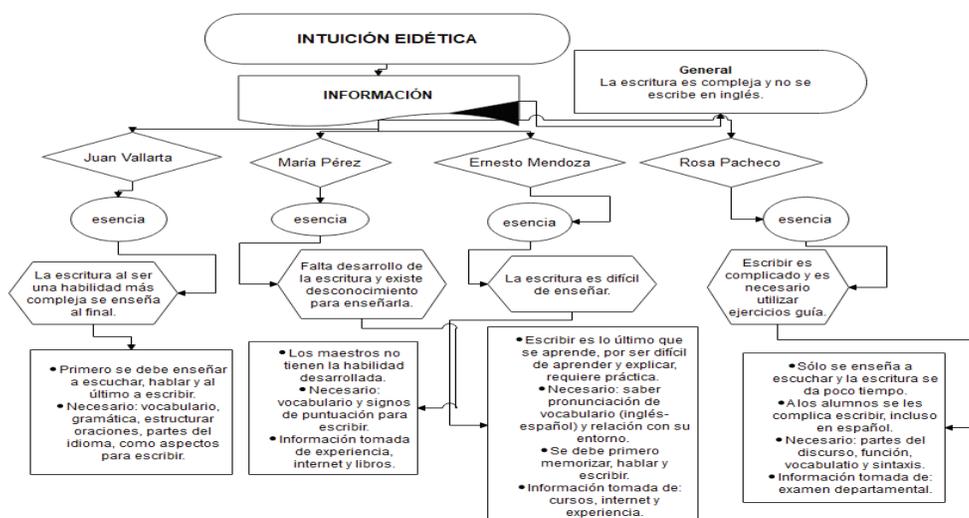
- “De los cursos que me dieron en CONEDUQ y de las actualizaciones en NatGeo y de muchos webinars. En ocasiones les pregunto a mis colegas que les funciona y si me sirve lo uso” (E3, P9)
- “Examen que se realiza al alumno en la parte escrita, me doy cuenta que están mal, es donde realmente ves si aprendieron las estructuras o si son capaces de ponerlas en forma interrogativa, negativa, afirmativa. Además, otros dejan en blanco esta parte” (E4, P9).

Algunos aspectos que los docentes mencionaron como relevantes para la enseñanza de la escritura son los siguientes: J. V., reconoce que es necesario para la enseñanza algunos componentes del lenguaje: semántica, la cual involucra vocabulario y conceptos necesarios para aprender el idioma; gramática, la cual involucra la sintaxis como las reglas para formar oraciones.

La Figura 2, muestra una síntesis de las cuestiones esenciales relacionadas con esta dimensión.

Figura 2

Dimensión: Campo de información



Dimensión: campo de representación

En relación con esta dimensión, J. V. tiene la idea de que la enseñanza de la escritura requiere una preparación compleja que necesita de cursos, material didáctico y consulta de aplicaciones que enseñen a escribir, mientras que M. P. la vincula con la idea de complejidad, es decir, dificultad para organizar ideas y plasmarlas en historias, reportes, cartas, e-mails y libros. En esta propia dimensión, E. M., relaciona la escritura con estructuras gramaticales y se refiere a una técnica o estrategia para enseñarla y que la comprendan sus alumnos. Por otra parte, R. P., la relaciona con producción y evidencia de conocimientos, representada en planas de verbos y el léxico del idioma.

- “Bueno escribir en cualquier idioma requiere una preparación de ese idioma muy exhaustiva, y saber escribir bien para mí es un arte. Me recuerdan muchos cursos de escritura, de libros que enseñan a leer y aplicaciones que lo enseñan a uno a escribir un ensayo” (E1, P11).
- “Pienso en libros, en lecturas, en historias y al menos para mí la complejidad de escribir ensayos, reportes, cartas y e-mails” (E2, P11).
- “Me recuerdan las estructuras gramaticales, pero si yo voy a enseñarlas, me viene a la mente, cómo enseñarlas y cómo hacer que las entiendan” (E3, P11).
- “Pienso en una habilidad productiva, o sea de producción que te dé una evidencia de tus conocimientos sobre el inglés, como planas de verbos y vocabulario” (E4, P11).

En cuanto a la enseñanza de la habilidad escrita, J. V., expresa que para enseñar a escribir es primordial enseñar vocabulario y estructuras gramaticales y que la escritura lleva un proceso de desarrollo, es decir, primero escribir oraciones simples, después ensayos y finalmente libros, así mismo considera que la gramática, el vocabulario, la comprensión lectora, la creatividad y la lógica son un complemento que permite expresar ideas claras. Por otro lado, M. P., considera que para enseñar la habilidad escrita es necesario aprender los verbos, sus tiempos, los signos de puntuación y las estructuras gramaticales.

Desde esta misma dimensión, E. M., vincula acciones y procedimientos para la enseñanza de escritura, con el estudiante en situaciones específicas y considera importante enseñar el vocabulario para todas las habilidades del idioma. R. P., la relaciona con lectura exhaustiva para adquirir estructuras mediante modelos de textos, que se utilizarían como medio de contextualización y repetición y considera también la importancia del vocabulario porque aumenta la fluidez y coherencia de las ideas para lograr una mayor precisión en lo que se busca comunicar.

- “Vocabulario, porque sin vocabulario, no se puede escribir nada, la estructura gramatical, práctica de la escritura, primero oraciones y luego que las vayan acomodando, aprender a escribir ensayos y atreverse a escribir un libro, no tanto para que se vaya a publicar” (E1, P12).
- “Los verbos son importantes para escribir ideas, es importante conocerlos y saberlos, el uso de los signos de puntuación, como se utilizan las estructuras gramaticales y los tiempos” (E2, P12).
- “Dinámicas de lectura, disciplina, *quizzes* de vocabulario en español-inglés, verbos en diferentes tiempos, que primero los conjuguen en español y después meterlos en situaciones específicas” (E3, P12).

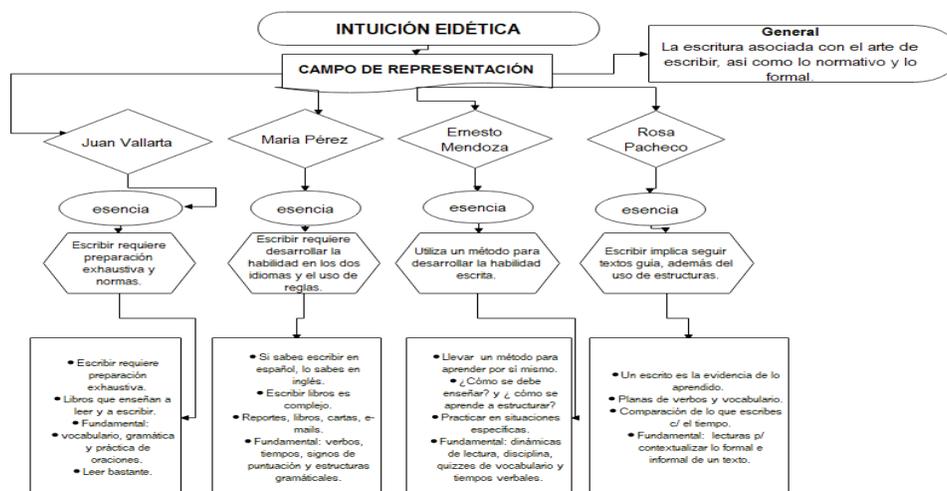
En general, la imagen que presentan los maestros entrevistados, sobre la enseñanza de la escritura del idioma inglés, es la de un artesano que enseña a escribir textos en inglés. Para enseñar emplean algunas de las siguientes técnicas como: 1) respetar la sintaxis: sujeto, verbo, complemento; 2) leer en inglés para memorizar palabras, reglas gramaticales y puntuación; 3) utilizar sinónimos para ampliar vocabulario; 4) escribir textos cortos como mensajes por *WhatsApp* a algún amigo que habla la lengua; 4) traducir las palabras en su lenguaje natal para su entendimiento; 5) utilizar textos guía; 6) enseñar *the parts of speech*: verbo, sustantivo, adverbio y adjetivo, de acuerdo a su uso y estructura sintáctica; finalmente, 6) como utilizar el idioma en situaciones específicas.

Los docentes instruyen a sus estudiantes para que lleven a cabo tareas como: 1) escribir oraciones para redactar textos como: notas, correos electrónicos, cartas, historias, reportes, noticias, artículos y ensayos; 2) escribir listas de palabras nuevas y buscar el significado, así como, anotar oraciones con puntuación; 3) modificar su escrito original empleando sinónimos; 4) relacionar palabras en inglés con su significado en español; 5) escribir un correo electrónico siguiendo una guía; y 6) redactar un diálogo en un restaurante, en la escuela, en el hospital.

La Figura 3 muestra el resumen de esta dimensión.

Figura 3

Dimensión: Campo de representación



Dimensión: Campo de actitud

En el caso de este eje de análisis, M. P. y R. P., coincidieron que solo utilizan la escritura en inglés cuando es necesario hacer alguna actividad enfocada con la asignatura de inglés, mientras que, E. M. considera que su función pedagógica está vinculada con la evidencia de los exámenes y la práctica que se desempeña en su clase. A diferencia de los otros docentes, R. P., comentó que solicita a los alumnos que sea escrito a mano para evitar que copien del internet.

- “Casi no lo utilizo porque el idioma que se utiliza en la escuela para hablar y escribir es el español y sólo lo puedo relacionar si yo escribiera un libro en inglés” (E1, P14).

- “Solo las relaciono en las actividades que son de la semana del saber y si tengo que hacer algún trabajo pues lo escribo en inglés” (E2, P14).
- “Solo me avoco a las presentaciones que hacen los alumnos en la semana del saber y el día del bienestar para que tengan un respaldo escrito y les pido el trabajo escrito a mano, no les permito que lo impriman porque ellos utilizan Wikipedia y otras fuentes para copiar” (E4, P14).

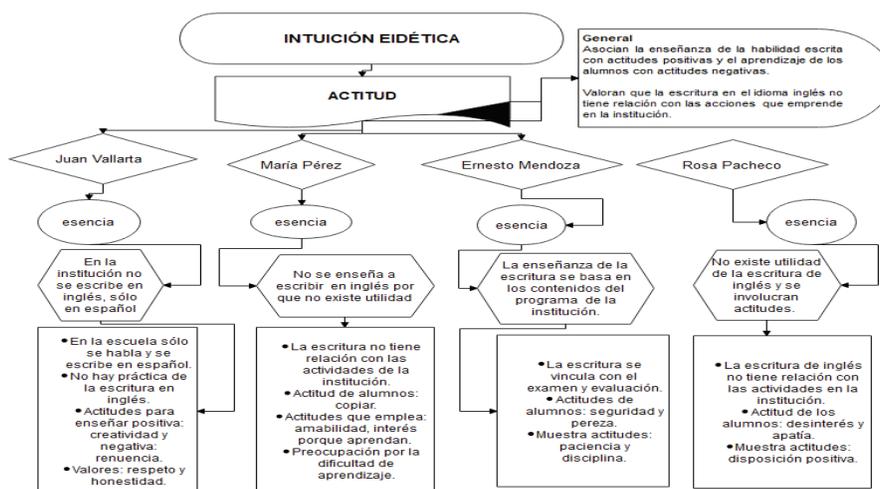
Desde esta línea de pensamiento, los sujetos estudiados consideran que hay actitudes positivas como negativas en la enseñanza de la escritura en inglés. Así, J. V., plantea como positivo la mezcla de conocimientos, actitudes y habilidades y como negativo, cuando no se está dispuesto a aprender a escribir. Asimismo, M, P. sostiene que hay una actitud negativa para escribir, porque se copia en la actividad y E. M., expresa que, en la enseñanza de la escritura, se involucran actitudes como seguridad y pereza, así como R. P., piensa que si se tiene una actitud apática a la escritura que no puede valorar lo que se escribe.

- “El aspecto negativo es que los alumnos copian los escritos” (E2, P15).
- “Lo bueno es que a los alumnos les da seguridad y lo malo es que les da pereza” (E3, P15).
- “Que hay apatía a la escritura en general y por esta razón la mayoría no lo valora” (E4, P15).

La Figura 4 muestra la síntesis de las cuestiones analizadas en esta dimensión.

Figura 4

Dimensión: Campo de Actitud



DISCUSIÓN

En la primera etapa del proceso tenemos la información que proporcionaron los docentes en la cual mencionaron que los maestros carecen de habilidades para escribir; para enseñar se deben consultar libros e internet; la redacción es un escrito que representa dificultad; se requiere una pedagogía para enseñar; los exámenes son una herramienta que pueden dar credibilidad del conocimiento; señalaron que se debe enseñar algunos componentes del lenguaje como: semántica, vocabulario, sintaxis y gramática. Por último, se deben enseñar las partes del discurso y una guía de escrito similares para su referencia.

Esta información interviene en la segunda etapa de la objetivación y en conjunto con el campo de representación se tiene la idea de que la enseñanza de la habilidad escrita requiere una preparación compleja, es decir, organizar ideas y plasmarlas en historias, reportes, cartas y libros. La tarea de escribir, la relacionan con la imagen de un artesano que mediante técnicas enseña a sus alumnos a redactar textos en inglés. Los maestros muestran actitudes poco favorables en relación con su enseñanza de la escritura en el idioma. Así mismo, la escritura la asociaron con lo normativo y formal, la detallaron con libros, ensayos, reportes, correos electrónicos y cartas.

A su vez, la naturalización, se distingue por la concreción de elementos, datos e información cuyo mayor peso se centra en lo relativo a aspectos formales. En tal caso, los maestros han naturalizado la enseñanza de la habilidad escrita como un proceso difícil de alcanzar. A demás, que redactar adecuadamente requiere de preparación y práctica constante. Sus experiencias, relaciones y proyecciones mediáticas han configurado este problema como un paisaje común.

Otro elemento objetivado tiene que ver con una caracterización de las cualidades comunicativas: vocabulario, gramática y coherencia. En este caso, se dimensiona un conocimiento que se populariza en la enseñanza de la habilidad escrita, es decir, la importancia que se le da al vocabulario como elemento indispensable, así como gramática y coherencia.

El anclaje se presenta a través del significado que le atribuyen y del uso que los docentes hacen de él; se trata, en este caso, cuando mencionan que la escritura en el idioma no tiene relación con las actividades de la escuela, es decir, no le confieren ninguna utilidad. Aunado, a que sólo es parte de una evaluación. En cuanto a la interpretación que expresaron los docentes sobre la enseñanza de la habilidad escrita, la refirieron más al aprendizaje del alumno que a ellos mismos. En la cual, mencionaron actitudes negativas como: copiar, pereza, apatía y que no cuentan con conocimientos de vocabulario para desarrollar la habilidad escrita. Sólo un docente mencionó que se tiene que llevar una planeación curricular.

En suma, el anclaje de la enseñanza de la habilidad escrita, es la dificultad para enseñarla debido a la falta de conocimientos del alumno, así como, a la falta de utilidad que se le confiere. Es decir, sinónimo de no necesaria en la institución y vida cotidiana. Involucran y dejan claro que su actitud hacia la enseñanza tiene una connotación positiva.

Atendiendo a lo planteado se puede resumir que los profesores sometidos al estudio:

- Consideran que ellos aprendieron el idioma por el interés y las habilidades cognitivas que tienen.
- Conciben su enseñanza de la habilidad escrita como un medio de comunicación, transmisión y preservación de la cultura.
- Piensan que no se debe quedar con un esquema básico de enseñanza, sino que la invención de la tecnología y el internet la han modificado.
- Adoptan y utilizan diferentes métodos para la enseñanza de la habilidad escrita como: el método audio lingual y método natural.
- Estiman que la enseñanza de la habilidad escrita es diferente en todos los niveles, es decir, el vocabulario como gramática se va modificando de acuerdo a la dificultad.
- Consideran importantes las etapas para el aprendizaje de la una segunda lengua como: escuchar, hablar y escribir.
- Coinciden que el idioma no tiene una utilidad en la institución, sólo se usa para eventos especiales.
- Concuerdan que los estudiantes no están preparados para el aprendizaje de la escritura de una segunda lengua, debido a la deficiencia de vocabulario, reglas gramaticales, sintaxis, así como, el uso de signos de puntuación de su lengua materna.
- La escritura la relacionaron con una práctica formal que se plasma en ensayos o libros.
- Creen que, para el aprendizaje de la habilidad escrita en inglés, es indispensable que los alumnos aprendan vocabulario, verbos y estructuras gramaticales.
- Su criterio de la enseñanza de dicha habilidad es por medio de estrategias como: la práctica constante, dinámicas de lectura y *quizzes* de verbos.
- La habilidad escrita debería enseñarse con valores como: respeto, honestidad, paciencia.
- Los maestros valoran que su enseñanza es adecuada y enuncian algunas actitudes positivas como: amabilidad, paciencia, comprensión y disciplina. Y con respecto a la actitud de los alumnos, estos presentan apatía y resistencia al aprender.

Las creencias y actitudes que, como parte del contenido de las RS, fueron analizadas demuestran, que los docentes reconocen la habilidad escrita como compleja, por lo que requiere de actualización constante; falta de una didáctica común en los diferentes niveles, provocando la discontinuidad de un aprendizaje de la habilidad escrita. Se podría señalar que prevalece la idea, de que dicha habilidad se asocia a un proceso de hábitos, la relacionan con adjetivos como difícil, tediosa, fastidiosa, obligatoria y poco práctica.

Por tanto, las RS recuperadas en esta investigación aportan elementos para reflexionar, elaborar y reelaborar el proceso de enseñanza del idioma inglés, en especial, la enseñanza de la habilidad escrita. En la medida de lo posible, buscar incidir en la valoración, la información, la imagen o la actitud que tiene el maestro sobre su enseñanza del idioma y así aportar herramientas para lograr plasmar un aprendizaje significativo y competente en la habilidad escrita de inglés.

CONCLUSIONES

Una de las aportaciones de esta investigación evidencia que los docentes no se apropiaron totalmente de la información que reciben a través de los cursos que les proporciona la institución. Por tanto, no se logra modificar lo que la institución tiene

como cometido, el maestro raramente modifica su RS. Es decir, continúa su enseñanza tomando ideas, creencias e información de su experiencia, aquellas que considera que le han dado resultados óptimos en su enseñanza.

Si las creencias se pueden modificar a través de experiencias exitosas en la institución, parece necesario diseñar cursos en el proceso formativo que se focalicen en el desarrollo de la identidad profesional y personal, específicamente, en lo referido a la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma inglés, la autoconfianza y autoestima del profesor, involucrando nuevas prácticas pedagógicas. También, si se considera que la primera experiencia en el sistema educativo tiende a ser relativamente difícil por los sentimientos de inestabilidad, inseguridad o de incertidumbre que las mismas generan en los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allansdottir, A., Jovchelovitch, S. y Stathopoulou, A. (1993). Social representations: the versatility of concept. *Papers on Social Representations*, 2(1), 3-10. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/127>
- Blázquez, E. y Tagle, O. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de los alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. 4(54), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3551Blazquez.pdf>
- Carrasco, H. (19 de noviembre de 2012). Fracasa la enseñanza del inglés en escuelas públicas. *El Diario mx Juárez*. http://diario.mx/Local/2012-1119_65f59fc8/fracasa-la-enseñanza-del-inglés-en-escuelas-publicas/
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*. 24(70), 203-214. <http://scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a8.pdf>
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de cultura económica.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. En S. Moscovici y F. Buschini (coords.), *Les méthodes des sciences humaines*. Press Universitaires de France.
- Martínez, M. M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mauri, C. J., Iglesias, G. V., Correa, F. C., Benítez, G. A. y Guerra, G. L. (mayo de 2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. *Revista Cubana educación médica superior*, 15(3) 234-241. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n3/ems04301.pdf>
- Mora, M. (otoño de 2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista de pensamiento e investigación social*, 2, 1-25. https://www.academia.edu/10312597/Athenea_Digital_num_2_oto%C3%B1o_2002_La_teor%C3%ADa_de_las_representaciones_sociales_de_Serge_Moscovici
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Neuman, D. y Richards, J. (2015). *Language learning beyond the classroom*. Routledge.
- Spink, M. J. (1993). *Qualitative research in social representations: The Delightful World of Paradoxes*. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/156>
- Vasilachis, G. I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velázquez, R. M. y Córdova, J. A. (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y lingüística*, 25, 169-191. <https://pdfs.semanticscholar.org/125d/c175e73c2d95c31d388f711275744d085326.pdf>
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. y Rose, D. (1999). Theory and method of social representation. *Asian Journal of social psychology*, 2(1) 95-125. https://www.academia.edu/316500/Theory_and_Method_of_Social_Representations