



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA FORTALECER LA HABILIDAD  
ESCRITA EN L2 DE ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS  
DE LA ENSM**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA EN INGLÉS**

**PRESENTA:**

**DIANA CASTAÑÓN LÓPEZ**

**ASESORA: PROFRA. KATHRYN LYNN KOVACIK TALICSKA**

**NAUCALPAN DE JUÁREZ, SEPTIEMBRE DEL 2008.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mi hijo Fernando, esposo Fernando, a mis padres y hermanos, a Juanita Ridgway y su esposo, Mr. Hugh Ridgway, mis maestros, y a “El Círculo”, amigos quienes han sido una luz en mi camino.

## **Agradecimientos**

Deseo agradecer profundamente a la casualidad que la vida me otorgó al haberme puesto en un hogar maravilloso al nacer, el cual recuerdo ahora de manera nostálgica. Sin el apoyo en todo sentido de mis padres y hermanos, el placer cotidiano de vivir sería simple monotonía. Es difícil imaginar cómo sería el andar cotidiano sin recordar su comprensión, su apoyo inmenso y su amor. Gracias a mis padres y hermanos por compartir y dedicar gran parte de sus vidas conmigo y por darme aliento para la ardua tarea de caminar hacia la perspectiva de un nuevo día.

Doy gracias a los sabios consejos del Dr. Raciél Reséndiz Trejo, mi guía académica, quien ha venido guiando desde hace tiempo mi formación, no solamente profesional, sino como persona. Sin lugar a duda me ha dado lugar a ver en la Naturaleza esa combinación de complejidad y sencillez que a la vez se presenta.

Al Dr. Cantú, agradezco su constante impulso que me ayudó a enfrentar lo pendiente sin temor y con calidad.

Mi agradecimiento para la Profra. Kathy Kovacik, por tener la paciencia ante mis dudas de novata y por escuchar atentamente los problemas que a lo largo de esta tesis surgieron. Gracias también a mí querida Maricruz Aguilera Moreno, quién con su escaso tiempo, me escuchó y leyó este trabajo.

Sin lugar a duda este trabajo no pudo haberse realizado sin la formación que recibí durante cuatro años y medio en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (UNAM).

Gracias a todos los maestros que contribuyeron realmente en mi formación, en especial a Connie Reyes, Pat Andrews, Joy Holloway, Rosalía Hernández, por sus clases, su paciencia y su amistad como persona.

De gran aprendizaje resultó para mí que la realización de esta Tesis no haya tenido resultados inmediatos; muy por el contrario, en ocasiones no encontraba la llave mágica que abre las puertas hacia el camino de las soluciones. Soluciones que quedan abiertas para la indagación continua.

## Índice

	Página
<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I. Marco Contextual.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 La Escuela Normal Superior de México.....</b>	<b>8</b>
1.1.1. Antecedentes y Evolución.....	9
<b>1.2 Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza Secundaria (PE '99).....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Propósitos de la Enseñanza del Inglés en la Educación Secundaria.....	13
1.2.2. Líneas de formación que Integran el Campo Específico de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés.....	15
1.2.3. Perfil de Ingreso de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés.....	17
1.2.4. Perfil de Egreso de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés.....	18
<b>1.3 Caracterización de la Problemática.....</b>	<b>19</b>
1.3.1. Propósitos de la Propuesta.....	21
<b>CAPÍTULO II. Marco Teórico.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Teorías de Aprendizaje, de la Enseñanza de L2 y la Escritura.....</b>	<b>22</b>
2.1.1. Teorías de Aprendizaje.....	22
2.1.2. Metodología de la enseñanza del inglés.....	28
<b>2.2 El Texto y sus Componentes.....</b>	<b>32</b>
2.2.1 ¿Qué es un escrito?.....	32
2.2.2 Elementos en la escritura.....	37
<b>2.3 Tendencias Pedagógicas en la Enseñanza de la Escritura.....</b>	<b>44</b>
2.3.1 Enfoque basado en la gramática.....	44
2.3.2 Enfoque funcional.....	46
2.3.3 Enfoque nocional-funcional.....	49
2.3.4 Enfoque basado en el proceso.....	51
2.3.5 Enfoque basado en el contenido.....	54
2.3.6 Fines y formas de abordar la expresión escrita en inglés.....	55
2.3.7 La escritura a través del currículo (WAC).....	59

<b>2.4 Formas de Evaluación de un Producto Escrito.....</b>	<b>65</b>
2.4.1. Criterio de evaluación para esta propuesta.....	70
<b>2.5 Uso y Aplicaciones de un Blog.....</b>	<b>72</b>
2.5.1. Elementos de un Blog.....	72
2.5.2. ¿Cómo Empezar?.....	73
2.5.3. Uso de los Blogs en la Enseñanza.....	74
<b>CAPÍTULO III. Marco Metodológico.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 Tipo de Investigación.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 Características del Grupo de Control.....</b>	<b>76</b>
3.2.1 Diseño del Instrumento de Recogida de Datos para el Diagnóstico.....	76
<b>3.3. Diseño de la Propuesta.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO IV. Propuesta de Actividades.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Elaboración del Blog.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2 Propósitos de la Propuesta.....</b>	<b>93</b>
<b>4.3 Aplicación del Blog Educativo.....</b>	<b>97</b>
4.3.1. Primeros Resultados y Productos.....	98
4.3.2. Resultados y Evaluaciones de los Productos.....	102
<b>4.4. Reflexiones de los Hallazgos.....</b>	<b>113</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografía Básica.....</b>	<b>121</b>
<b>Bibliografía de Referencia.....</b>	<b>126</b>

## **Anexos**

- I. Mapa Curricular de la Especialidad en Lengua Extranjera, Inglés
- II. Rasgos del Perfil del Profesor de Lengua Extranjera
- III. Programa de la asignatura Escuela y Contexto Social
- IV. Muestra de una encuesta resuelta por alumno de Primer Semestre.

## Introducción

En la sociedad actual, la expresión escrita adquiere gran importancia si se contrapone a lo efímero del lenguaje hablado. Por tal motivo se torna imprescindible su uso, así como la práctica de la misma integrada a otras habilidades como la lectura y la expresión oral, habilidades que están estrechamente unidas a ésta.

Todo profesional, pero en particular un futuro profesor de lengua debe contar con habilidades intelectuales específicas<sup>1</sup>, necesarias para toda práctica competente de la docencia. Es por ello que los futuros profesores de inglés no sólo deben desarrollar estas mismas habilidades en L2, sino también deben ser parte de una formación académica, para que a su vez transmitan su entusiasmo y lo contagien a sus propios alumnos.

No obstante, durante los varios años que hemos participado en la formación de futuros profesores de inglés para nivel secundaria, se ha observado lo difícil que les resulta la tarea de escribir. Uno de los principales problemas que ellos mismos manifiestan es enfrentarse al lápiz y el papel para cumplir con alguna tarea de redacción o composición encomendada.

El escuchar la palabra **escribir** les provoca un sentimiento de “miedo” (palabra manifestada por los alumnos mismos), lo que conlleva a un “bloqueo” de ideas y les dificulta la fluidez de la expresión escrita. Esta habilidad, que requiere de concentración y gusto para poder realizarse, se ve afectada por dicha reacción, aunado a la falta de dominio lingüístico, de recursos gramaticales y protocolarios para escribir o de la misma práctica.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el perfil de egreso que demanda el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, es necesario que los futuros profesores desarrollen habilidades intelectuales para realizar lecturas críticas, proyectos de redacción y para que sepan expresarse de forma oral correctamente, así mismo que desarrollen la capacidad de seleccionar, analizar y utilizar información para el trabajo académico (SEP, 2000: 23).

Los problemas de redacción se dan en el proceso mismo de la escritura y son altamente notorios en los informes escritos que entregan los alumnos, así como en las actividades para desarrollar las habilidades de escuchar, leer, y hablar que requieren del auxilio de la escritura para poder recordar información, sintetizar y completar ejercicios.

El acto de escribir demanda una organización de ideas, conocimiento del tema a desarrollar y de estrategias para realizarlo adecuadamente, conforme a lo que se pide en la consigna de trabajo en el aula. Al iniciar la primaria, al alumno se le enseña a escribir, pero ¿cuánto tiempo se le concede a los niños para que desarrollen esta habilidad dentro del aula, y de qué manera se les enseña a escribir? Una vez que escriben, ¿cómo se revisan sus escritos durante la construcción? y ¿al finalizarlos?

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura requiere de un *input* formal que sistematice la forma de construir del alumno y, posteriormente, lo lleve a la libertad de seleccionar un estilo propio de redacción. No obstante, si en español esta tarea parece ardua, resulta mucho más complejo realizarla en una segunda lengua, en particular cuando los alumnos no se sienten seguros de su nivel de inglés y cuidan más la forma que el contenido, olvidándose de que lo que comparten también es importante (significado).

Desarrollar la habilidad escrita implica no sólo conocer las convenciones de la lengua inglesa, sino también tener un mensaje que transmitir (contenido), un propósito o intención, así como un receptor (lector), pero lo más importante es el deseo de transmitir algo. Si se logra generar este interés, el resto del proceso se puede dar de forma menos obligada y el aprendizaje puede incluso ser autorregulado.

Está propuesta didáctica **propone actividades** para desarrollar en el estudiante de la especialidad en lengua extranjera inglés el gusto por escribir en la lengua que deberá enseñar, procurando despertar el interés, creatividad y placer que le lleve a valorar el significado del acto de escribir. Tal interés se despierta mediante el empleo de un Blog educativo que intenta causar curiosidad en los alumnos, así como desarrollar su habilidad escrita mientras comentan y responden a las diversas tareas asignadas.

La importancia de escribir en inglés radica no sólo en el hecho de que consoliden su aprendizaje de esta lengua extranjera, sino también que adquieran las habilidades que se demandan en el perfil de egreso de un profesor de inglés a nivel secundaria.

En resumen, este trabajo es el resultado de una propuesta pedagógica implementada en el ciclo escolar 2006/2007 en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), como una de las actividades de enseñanza en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: Inglés. Dicha propuesta tiene como principal objetivo fortalecer la habilidad escrita en L2 bajo un enfoque de producto interdisciplinario y haciendo uso de la tecnología a través de un Blog.

Se aplicó dicha actividad con el propósito de observar la reacción, actitud, y valor otorgado a la habilidad escrita, de analizar la forma de trabajo de los estudiantes, así como desarrollar habilidades intelectuales específicas y actitudes profesionales adecuadas para una formación integral docente.

La propuesta didáctica se llevó a cabo durante un semestre escolar y en este tiempo se registraron las características de trabajo y las dificultades que se enfrentaron durante su implementación, así como los retos a los que se enfrentaron los alumnos.

Esta propuesta para fortalecer la habilidad escrita en L2 de alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: Inglés de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) surge de la observación y trabajo dentro del aula durante el desarrollo de las actividades académicas. De la detección de necesidades inmediatas que sólo se pueden cubrir a través de la socialización de ideas sobre lo que es la escritura para cada individuo y su significado social, conduciendo la razón del valor que tiene el acto de escribir desde su reflexión y valorización temprana, para llegar a un dominio intelectual, contemplado en el perfil de egreso de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México y que nos lleva a la construcción de la siguiente tesis.

Es así que en el primer capítulo se presenta el contexto para quiénes va dirigida esta propuesta de actividades, con la finalidad de ayudar a desarrollar la habilidad escrita en una lengua extranjera, así como los propósitos de la enseñanza del inglés en la educación secundaria, ya que éste será el campo donde se desarrollarán los futuros profesores y es imprescindible mencionarlo para comprender el por qué del perfil de ingreso y egreso que se requiere de éstos; así como, el interés por transversalizar las líneas de formación mediante el uso de L2 y así poder formar profesores de inglés para nivel secundaria. De este marco, se vislumbra la problemática y se presenta la razón de la propuesta.

En el capítulo dos se halla la investigación bibliográfica realizada, que da cuerpo al marco teórico con el que se sustenta la propuesta, así como las consideraciones para la construcción de las actividades mediante las cuales se pretende el desarrollo de la habilidad escrita en inglés.

El capítulo tres comprende el marco metodológico, en el cual se describe el cómo y las condiciones en que se llevó a cabo la investigación y elaboración de esta

tesis, así como los resultados de una encuesta aplicada al grupo con el que se trabajó la propuesta.

Por lo que respecta al capítulo cuatro, éste comprende una descripción de la propuesta didáctica y diseño del Blog. Concluye con una serie de reflexiones respecto a los resultados obtenidos durante la realización de dichas actividades.

Por último, se concluye con algunas reflexiones y consideraciones finales sobre la importancia de esta propuesta, quedando abierta la invitación a continuar con este trabajo desde cualquier ámbito o nivel educativo.



## **CAPÍTULO I. Marco Contextual**

En este capítulo se abordará el contexto en el cual se enmarca la propuesta pedagógica realizada. Aquí conoceremos los orígenes de la institución, su objetivo central en la formación de docentes para atender las necesidades de la educación secundaria, su evolución, propósitos actuales, así como algunos de los problemas que enfrenta en la actualidad y, lo más importante, el perfil de ingreso y egreso de alumnos que a ella asisten. También se abordará el tipo de formación que están recibiendo en lo que a la enseñanza del inglés se refiere, la problemática que enfrentan y que da origen a la inquietud y motivo de este trabajo.

### **1.1. La Escuela Normal Superior de México**

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) es una institución de Educación Superior que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y forma parte del Subsistema de Educación Normal. Depende orgánicamente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Tiene como finalidad primordial preparar profesores de educación básica en diversos campos de conocimiento para satisfacer las necesidades educativas del país.

Son tres sus funciones básicas:

#### **I. Impartir cursos escolarizados**

- de licenciatura en áreas de educación básica.
- de especialización y maestría en áreas de la educación media y normal.
- de doctorado para preparar investigadores de alto nivel en las áreas que la Secretaría de Educación Pública considere necesario, de acuerdo con los programas de mediano y largo plazos del sector educativo.

II. Realizar actividades de investigación científica educativa que le permitan hacer aportaciones substanciales para la elevación de la calidad de la educación especialmente en los niveles básico y normal.

III. Difundir los resultados de sus investigaciones y de otro tipo de actividades académicas (SEP, 1996, p. 159-161).

### **1.1.1. Antecedentes y Evolución**

Conocer el origen de la institución donde se lleva a cabo esta propuesta cobra importancia toda vez que pone de relieve el propósito para el cual fue creada; esto es, formar docentes para la educación secundaria, donde se requiere personal con conocimientos psicopedagógicos, además de los referidos a los contenidos temáticos.

Su origen data del año de 1924, fecha en que mediante decreto presidencial se dio un proceso de reorganización académica y administrativa de la Universidad Nacional de México, en el cual la Facultad de Altos Estudios se transformó en la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad para Graduados y Escuela Normal Superior, bajo una misma dirección general, pero con orientaciones, planes y programas específicos para cada una. El 10 de julio de 1929, por disposición contenida en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, la Escuela Normal Superior quedó separada de la Facultad de Filosofía y Letras, con la cual había formado un solo núcleo. Posteriormente, a consecuencia de la expedición de una nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional, en octubre de 1933, se le otorgó plena autonomía. La Escuela Normal Superior desapareció del ámbito universitario el 9 de abril de 1934.

En busca de nuevas alternativas de solución al problema de la formación de docentes para las escuelas posprimarias, en 1936 se creó el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, como parte de un

proceso para lograr la unidad nacional y socio-política, promovido por el gobierno de México desde la segunda mitad del siglo XIX. En enero de 1941, se le cambió el nombre por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria y; finalmente, la expedición de una nueva Ley Orgánica de Educación el 31 de diciembre de 1941 promueve la creación de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) en 1942.

A partir del año de su fundación que fue 1936, la ENSM ha sufrido varios cambios en su Plan de Estudios, éstos se dieron en los años 1942, 1945, 1959, 1983 y 1999 (Bahena, 1996).

## **1.2 Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza Secundaria (PE '99)**

En 1992, dentro del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en México, se inicia el proceso de descentralización de la Educación Básica y Normal a los 31 estados de la República, en el cual cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa en dichos niveles educativos. La Federación conserva la rectoría en el diseño y evaluación de los Planes y Programas de Educación Básica y Normal. En el caso del Distrito Federal, la administración y operación de los servicios educativos de nivel básico y normal se quedan a cargo de la oficina de Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SEP-SEByN-DGN, 2003: 42-50).

Del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales<sup>1</sup>, se desprende el Plan de Estudios 99 (PE 99) que propone un

---

<sup>1</sup> En 1996, la SEP, en coordinación con las autoridades educativas estatales, arrancó este programa mediante cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente en las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales. El propósito principal fue generar condiciones favorables para ofrecer una formación inicial a los

currículo diferente e implica cambios en las estrategias didácticas y de aproximación a la escuela secundaria; también, en el trabajo colegiado de los formadores de docentes y en la concepción misma de formación inicial de profesores. Al respecto de esta última, el plan concibe la formación de maestros como un proceso de aprendizaje permanente, que no sólo estimula necesidades de conocimiento y competencia profesional, sino también actitudes y valores para atender las necesidades educativas de la comunidad donde realiza su labor (SEP-SEByN-DGN, 2003, pág. 11-18).

Otro de los propósitos fundamentales del nuevo Plan de Estudios es propiciar que el futuro maestro conozca y comprenda de manera más clara los procesos de desarrollo de los adolescentes mexicanos y la relación entre esos procesos y la experiencia escolar. Asimismo, considerando que en las escuelas secundarias de nuestro país un maestro puede impartir una o más asignaturas según su especialidad y trabajar con distintos grupos y grados, el currículum para la formación inicial de estos profesores se organiza en tres campos distintos:

1. **Formación general** para todos los docentes de la educación básica.
2. **Formación común** para todos los docentes de educación secundaria.
3. **Formación específica** referida a los contenidos específicos y a las competencias didácticas requeridas por cada especialidad. Para ello se incluyen 14 cursos especializados (véase anexo I).

En la Escuela Normal Superior de México, el nivel licenciatura ofrece doce especialidades: Español, Matemáticas, Geografía, Biología, Física, Educación Cívica y Ética, Historia, Inglés, Francés, Química, Psicología y Pedagogía. El

---

futuros maestros de educación básica que respondiera a las exigencias del desempeño profesional que demanda esta época (SEP-SEByN-DGN, 2003, pág. 27).

mapa curricular está organizado en ocho semestres y 45 asignaturas. Contiene las mismas áreas de formación que la Licenciatura en Educación Primaria; sin embargo, las actividades de acercamiento a la práctica escolar se realizan en las escuelas secundarias y, en la práctica intensiva, los estudiantes son co-responsables de impartir las asignaturas correspondientes a su especialidad en cuatro grupos de educación secundaria, lo que implica trabajar doce horas semanales frente a alumnos, además de tres horas de servicio. Para ello, los estudiantes cuentan también con la asesoría continua de un maestro tutor. Es en el momento de encuentro con el uso real y académico de la lengua, donde los profesores de la especialidad podemos valorar el escaso número de horas de inglés considerado para la práctica que demanda la adquisición de una segunda lengua.

Tal como señala el artículo 5º del Acuerdo 269, el cual establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, las asignaturas que integran el campo de formación específica, los contenidos básicos de sus programas de estudio y las orientaciones académicas para el diseño y la elaboración de dichos programas está determinada en el mapa curricular y las disposiciones normativas (líneas de formación) que emite para cada una de las especialidades.

No obstante lo anterior, los contenidos específicos del plan de estudios de la especialidad en inglés, parten de una expectativa no real en cuanto al dominio de habilidades que debe manifestar el egresado, puesto que dichos contenidos demandan de un mayor número de horas para ser abordados durante el tramo que comprende la licenciatura.

### **1.2.1. Propósitos de la Enseñanza del inglés en la Educación Secundaria**

La enseñanza de lengua extranjera en secundaria pretende atender necesidades reales de aprendizaje de alumnos adolescentes, para que éstos puedan:

- Comprender lo que alguien dice en inglés (a través de una charla, una canción u otra forma de expresión oral).
- Comprender lo que se lee (sea en libro, periódico, revista, productos de consumo, publicidad, instructivos de uso cotidiano, entre otras fuentes).
- Usar la lengua extranjera con sentido práctico y con fines comunicativos.
- Desarrollar habilidades de pronunciación, como parte de las actividades permanentes en el ejercicio de la expresión oral, y de la capacidad para escuchar.
- Explorar materiales de uso cotidiano (impresos, gráficos, sonoros), de acuerdo con sus intereses. (SEP, 2006).

Para lograr lo anterior, se espera que los futuros docentes de la especialidad de lengua extranjera -inglés- cuenten con las siguientes competencias:

- Aplicar una enseñanza donde el futuro profesor se plantee metas acordes a la realidad y contexto de sus alumnos congruentes con lo que la educación secundaria y el maestro pueden propiciar.
- No emplear una enseñanza basada en pasos metodológicos preestablecidos, sino una que deriva **retos didácticos** de las múltiples situaciones en que los alumnos pueden usar la lengua extranjera con sentido práctico y con fines comunicativos.
- Dar una enseñanza que incluya el desarrollo de las habilidades para pronunciar como parte de las actividades permanentes en el ejercicio de la expresión oral y de la capacidad para escuchar.
- Dar mayores oportunidades para explorar materiales de uso cotidiano (impresos, gráficos, sonoros), alrededor de los intereses de los muchachos de secundaria.

- Diversificar las actividades y propiciar la participación de todos los alumnos.
- Dar cauce a los intereses de los alumnos y al uso de recursos variados.
- Tomar en cuenta los logros de cada alumno durante su desempeño en el trabajo sistemático.
- Tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades de apoyo y atención de los alumnos con mayores dificultades para expresarse en inglés y participar de manera individual y en equipo (SEP, 2006).

Es fácil pensar que si se logra que los docentes que asisten a la Escuela Normal Superior de México se apropian de las competencias anteriores, el problema estaría resuelto; sin embargo, las condiciones de trabajo, el equipo que se requiere, la disposición de los administrativos para apoyar las ideas novedosas de los futuros docentes no han sido suficientes, por lo que se ha formado una brecha considerable entre la realidad y lo que se espera en la formación de un profesor de calidad de educación secundaria.

### **1.2.2. Líneas de Formación que Integran el Campo Específico de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés.**

Para contribuir al logro del perfil descrito, la formación disciplinaria y didáctica en la especialidad en lengua extranjera inglés se ha organizado en tres líneas de formación y para alcanzar tales propósitos se han implementado diferentes acciones como las que se describen:

#### **a) Perfeccionamiento de la competencia comunicativa**

Los alumnos que ingresan a la especialidad de inglés se seleccionan mediante una entrevista y se busca que tengan un dominio intermedio-bajo del idioma. Este es el nivel del que idealmente se parte y en el transcurso de la carrera, a través de las asignaturas *Inglés I, II, III y IV* que integran esta línea, se espera que mejoren sistemáticamente el nivel de dominio. Esto es, mediante el ejercicio de habilidades lingüísticas (hablar, escribir, escuchar y leer) y la reflexión de la estructura de la lengua bajo el enfoque comunicativo. La línea de formación incluye, además de estos cuatro cursos de inglés, dos de Literatura, uno de Elementos Básicos de Gramática Comparada Inglés-Español, y uno de Evolución Histórica de la Lengua Inglesa. A pesar de esto, se insiste una vez más, que el número de horas específicas dedicadas al desarrollo de la adquisición de la lengua meta no es el suficiente.

#### **b) Desarrollo de la competencia didáctica**

Para aprender a planificar el trabajo didáctico, a identificar y seleccionar los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que sean congruentes con el enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera y con los propósitos fundamentales de la educación secundaria, así como conocer a fondo sobre diferentes técnicas didácticas, se agrupan en esta línea de formación seis cursos que tienen como finalidad garantizar que los normalistas sepan diseñar, seleccionar y poner en práctica estrategias y recursos de enseñanza para propiciar en los alumnos de secundaria el desarrollo de la comprensión lectora, de

la comprensión auditiva, de la lectura y la escritura. En esta línea se incluyen las asignaturas: Introducción a la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés), Los Adolescentes y el Aprendizaje del Inglés, Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, así como tres cursos específicos sobre Estrategias y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje, dedicados respectivamente a la comprensión de la lectura, la comprensión auditiva y oral, y la lectura y escritura.

Cabe aclarar que estas asignaturas a menudo se desarrollan en la lengua materna de los asistentes, debiendo abordarse en la lengua meta (inglesa). Esto disminuye el número de horas de exposición a la lengua y, consecuentemente, la práctica de la misma.

### **c) Conocimiento de los adolescentes y la práctica educativa**

La formación disciplinaria de la especialidad en esta línea abarca las asignaturas dedicadas a la preparación, el desarrollo y análisis de las actividades de enseñanza del inglés que los futuros maestros realizarán en la escuela secundaria, con grupos y grados distintos. Estas actividades se realizan teniendo como referente constante a los adolescentes con quienes realizarán sus prácticas didácticas. En los dos últimos semestres, los estudiantes enfrentarán el reto de diseñar y poner en práctica las propuestas didácticas que llevarán a cabo en los periodos de trabajo docente, y aplicarlas en distintos grupos y grados de una escuela secundaria.

Es importante destacar que las horas específicas para desarrollar la habilidad escrita de los alumnos de la especialidad son insuficientes, considerándose ésta sólo como parte del desarrollo de las cuatro habilidades en las asignaturas de inglés, ya que la asignatura de redacción considerada en el programa se aborda desde la perspectiva de desarrollar estrategias para la enseñanza de ésta a los alumnos de secundaria, olvidándose de fortalecer la capacidad de los futuros docentes (SEP, 2000).

### **1.2.3. Perfil de Ingreso de la Especialidad en Lengua Exrtranjera Inglés**

A continuación se hace una descripción de la población donde se llevó a cabo la investigación y aplicación de la propuesta de actividades para desarrollar la escritura en la lengua inglesa. Esta descripción permite, a la vez, caracterizar dicha población, tomando en cuenta lo común de ella, así como las particularidades que la diferencian.

La población escolar de la Escuela Normal Superior de México se integra con alumnos procedentes de escuelas preparatorias; profesores de educación preescolar, primaria, educación física y otras especialidades; así como profesionistas que desean formarse posterior o simultáneamente para la docencia, cuya edad no rebase los treinta años.

El proceso de selección de nuevo ingreso establece dos etapas para los aspirantes, en las que se realiza:

- Entrevista oral
- Examen de conocimientos generales que incluye una sección de comprensión de lectura y uso del inglés.

Por otro lado, de acuerdo con un estudio realizado por Melgarejo (Santillán, 2003), un elemento constante en la conformación de la identidad gremial es la procedencia y constitución de las familias de los maestros normalistas. De esta forma, quienes optan por estudios pedagógicos provienen de cualquiera de los dos sectores que se mencionan a continuación:

- a) El primero está conformado por aquellos que provienen de familias constituidas por profesores. El estar inmerso en un ambiente de profesores representa una socialización previa a la entrada formal al gremio, es decir, a la escuela normal y a la docencia; además de ser

una manera de dar continuidad al quehacer de los padres. En este sector se establece una continuidad a través de los saberes aprendidos y construidos por transmisión de prácticas articuladas. La figura materna es la que establece, fundamentalmente, la continuidad de la profesión de maestros.

- b) El segundo sector está conformado por aquellos cuyas familias se han visto afectadas económicamente o son hijos de obreros, campesinos, taxistas y policías. Por tanto, el ingresar a la Escuela Normal Superior de México les significa la posibilidad de acceder a estudios de carácter profesional a un bajo costo y con garantía de contratación al término de sus estudios.

#### **1.2.4. Perfil de Egreso de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés**

El perfil de egreso de los docentes que atenderán el nivel secundaria está conformado por competencias que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (véase anexo II).

El Plan de estudios 1999 para la formación inicial de profesores de educación secundaria, centra su atención en un perfil de egreso basado en competencias, para atender las necesidades que plantea el adolescente que asiste a la escuela secundaria. Este perfil es congruente con el que se establece para el alumno de educación secundaria, donde no solamente se atiende lo referente a contenidos, sino que se da un peso muy importante a la parte actitudinal y de valores, por lo que es imprescindible que el profesor de secundaria también se forme en este marco de valores. A partir

de estas premisas, es que se conforman las actividades aquí propuestas para desarrollar la habilidad de la escritura en inglés (SEP, 2000).

### **1.3 Caracterización de la Problemática**

Durante el proceso de formación de profesores de inglés para el nivel de Educación Secundaria que ofrece la Escuela Normal Superior de México, se ha observado una tendencia a fortalecer las habilidades de redacción y comunicación así como la expresión oral y la comprensión auditiva de los alumnos en su lengua materna y a descuidar la práctica de las mismas en el inglés como segunda lengua. Las oportunidades de emplearlas se ven reducidas a espacios donde se les enseñan estrategias para enseñarlas, pero se da por sentado que ellos ya tienen un amplio dominio de ellas.

Este fenómeno conlleva al debilitamiento del nivel de competencia en inglés con que egresan los alumnos, quienes utilizan tan pocas veces la lengua inglesa, que las destrezas y habilidades en su manejo decrecen o se pierden. Esto se observa en el material escrito en inglés que se les requiere a los alumnos de la especialidad, tales como: planes de clase, informes de prácticas, ensayos, reportes de lectura y breves composiciones.

Reflexionando, observamos que hay un limitado uso de la redacción en lengua inglesa. Tan sólo, se estudia en algunos cuantos espacios curriculares del área específica y, por lo tanto, el manejo de la segunda lengua se centra en cómo enseñarla y no cómo utilizarla, lo que favorece una formación sólida del futuro docente en su saber metodológico pero reduce o limita su conocimiento y habilidades lingüísticas en L2, tanto para la redacción en inglés como para cualquier otra actividad que implique el uso de la lengua inglés. Por tanto, se considera necesaria una adaptación al currículo que incluya en el Plan de Estudios de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, desde el primer semestre, la atención a la

habilidad escrita en una segunda lengua con un enfoque de **Escritura a través del Currículo** (*WAC-Writing Across the Curriculum*), acorde al contexto, necesidades y perfil de ingreso del alumno y que contribuya al desarrollo de esta habilidad al mismo tiempo que fortalece las otras y desarrolla competencias tanto didácticas como de conocimiento específico de su asignatura.

Al requerirse de actividades que abarquen todos estos procesos, una respuesta congruente por parte del cuerpo colegiado de profesores de la especialidad de la ENSM ha sido reforzar el dominio del idioma inglés por parte de los alumnos de la especialidad, mediante cursos remediales, propedéuticos o cocurriculares fuera de las horas de clase. Otro recurso empleado es que los estudiantes fortalezcan L2 tomando cursos en otras instituciones educativas y que en la ENSM sólo se les enseñe la didáctica de la enseñanza de una lengua extranjera.

Un requisito obligatorio para alcanzar el grado de licenciatura en el Sistema Educativo Nacional es la certificación Test of English as a Foreign Language (TOEFL) con una puntuación mínima de 600, o bien aprueben el examen de la Universidad de Cambridge, First Certificate in English (FCE), situación que los alumnos en el 6º semestre de la carrera deben cumplir de acuerdo con lo establecido en el Plan de Estudios '99. Sin embargo, hay casos en que los alumnos de la carrera no alcanzan este nivel.

En resumen, se ha observado que la capacidad potencial de producir textos en inglés de los estudiantes de la especialidad de Licenciatura en Inglés de la ENSM se ha visto disminuida por su falta del hábito de leer y escribir en inglés (y en español) y, por la aplicación de un modelo de formación esquemático y que poco fortalece el aprendizaje de L2. Por ende, en este documento se pretende realizar un proyecto de intervención que fortalezca la habilidad escrita de los alumnos de primer grado como estrategia para

consolidar no sólo las otras tres habilidades comunicativas, sino también fortalecer las habilidades intelectuales específicas y la formación integral del sujeto, futuro docente de nivel secundaria.

### **1.3.1. Propósitos de la Propuesta**

Partiendo de la reflexión situacional del contexto y de los sujetos a quiénes va dirigida esta propuesta, se pretende en lo general:

Llevar a cabo actividades para desarrollar la escritura en la lengua inglesa a través de un Blog educativo, el cual pretende vincular de manera significativa los propósitos y contenidos de las asignaturas que conforman la Licenciatura en Educación Básica con especialidad en Lengua Extranjera, Inglés, favoreciendo en el alumno el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, a través de: lecturas, actividades auditivas, de expresión oral, redacción de textos, investigación de información y reflexiones, partiendo de la idea de que la implementación de modelos educativos que integren tecnologías de la información, facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas.

A partir de lo anterior, se espera en lo particular:

- Promover la escritura en L2 mediante el diseño de actividades a través del currículo que no sólo permitan fortalecer esta habilidad, sino ayudar a construir conocimiento para su formación docente.

## **Capítulo II. Marco Teórico**

Para la elaboración y puesta en práctica de esta propuesta didáctica y plan de intervención, en este capítulo se definirán aspectos relevantes sobre algunas teorías de aprendizaje y de enseñanza de L2 y de la escritura. Con respecto a las primeras, tales como la cognitiva y constructivista, a la luz de los aportes de Lakatos (1978, en Pozo, 1989), leeremos sobre la forma como los alumnos construyen el conocimiento que van adquiriendo. En cuanto a las segundas, éstas se dividen en dos categorías: métodos de enseñanza de una segunda lengua donde se enfatizarán los enfoques comunicativo y natural desarrollados en un marco de teorías para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los roles desempeñados por los docentes y los alumnos en cada caso; y aquellas relacionadas con la enseñanza contemporánea de la redacción en el idioma Inglés como Lengua Extranjera (ILE). También se hace una presentación general sobre la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, centrandó la atención en el desarrollo de habilidades de redacción en estudiantes de lenguas extranjeras para luego abordar la teoría que se empleará en el sustento de esta propuesta de actividades: *Writing Across the Curriculum (WAC)*. Ésta se enmarca dentro de un enfoque holístico en el cual coexisten elementos de corrientes metodológicas para la enseñanza de L2 imbricadas en un proceso coherente e integrador de las destrezas lingüísticas. También se abordarán algunas formas de evaluación de productos escritos. Por último, se definirá y describirá el uso del blog, el cual aquí se emplea como herramienta y puente motivador e inspirador de la propuesta diseñada para la enseñanza de la escritura.

### **2.1 Teorías de Aprendizaje, de la Enseñanza de L2 y la Escritura**

#### **2.1.1 Teorías de Aprendizaje**

Las diferentes teorías que han definido el aprendizaje reflejan la filosofía imperante en momentos históricos concretos. Por ello, en este punto, se analizará brevemente los aspectos fundamentales de las teorías cognoscitiva y constructivista que apoyan la filosofía de las actividades propuestas en esta

tesis. Asimismo, se destacarán los principales enfoques y métodos para la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera (ILE) derivados de cada una de las teorías. Se hará énfasis en los roles desempeñados por los principales actores del hecho educativo: el alumno y el profesor.

### **Teoría Cognoscitiva**

Existen dos posiciones acerca del surgimiento de la teoría cognoscitiva. Por un lado se afirma que su nacimiento tiene lugar el 11 de Septiembre de 1956, en el Segundo Simposio sobre Teoría de la Información, celebrada en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) con los trabajos presentados por Chomsky, Newell, Miller y Simon. Mientras que existe otra versión que asume que la aparición de esta teoría se dio mucho antes. Los representantes de esta segunda versión son: Piaget, los integrantes de la escuela Gestalt (Wertheimer, Koffka, Köhler), Vygotsky, Bruner, Bartlet, entre otros (Pozo, 1989). Cualquiera que haya sido la fecha de su surgimiento, ambas posiciones coinciden en el hecho de incorporar el concepto mentalista a la teoría de aprendizaje que predominaba entonces y que era conocida como la teoría conductista, cuyos postulados derivaron inicialmente de investigaciones desarrolladas con animales (conductismo clásico).

En 1938, con B.F. Skinner, el neoconductismo o conductismo operante refiere al aprendizaje como un comportamiento que cambia de acuerdo a los estímulos y reforzadores que siguen a una respuesta dada. Dicha teoría sostiene que una consecuencia placentera como respuesta a un estímulo potencian un comportamiento; por otro lado, una consecuencia no placentera lo debilitan. A las consecuencias placenteras se les llama reforzadores, a las no placenteras, castigos.

Bajo esta perspectiva, el maestro debía centrarse en la forma de reforzar y estimular la tarea intelectual de éste, sin permitir la presencia del error. En caso de que existiese, la culpa no era del alumno sino del programa, la planificación o los materiales con que se enseña.

En contraste con la teoría conductista, surge el cognoscitvismo que ofrecía a la psicología educativa la promesa de estudiar los procesos mentales no estudiados por el conductismo. En consecuencia, la psicología cognitiva se encargaría de analizar la conducta y el aprendizaje sobre la base de las representaciones, estableciendo analogías entre el funcionamiento del computador y el de la mente humana (procesamiento de la información). Esta teoría trata de explicar cómo están organizados los elementos en la memoria semántica-sintáctica del aprendiz y cómo se han adquirido los conocimientos almacenados en este tipo de memoria

El sujeto como procesador activo de información y su interrelación con las tareas (Hutchinson y Waters, 1987), trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes. Aprender una regla y luego aplicarla a nuevas situaciones implica una serie de operaciones mentales. En otras palabras, se aprende cuando se trata de darle sentido a lo que se ve, lo que se siente y lo que se escucha. La principal técnica de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas.

A diferencia de este método, donde el alumno procesa la información de manera lineal y progresiva, surge otro enfoque que considera al sujeto como constructor de su propio conocimiento, donde los procesos ya no avanzan en una sola dirección sino que retroceden, deconstruyen y reconstruyen para consolidar nueva información. A este nuevo concepto de aprendizaje se le conoce como constructivismo.

### **Teoría Constructivista**

El constructivismo surge a partir de la tercera década de este siglo, con las investigaciones de Piaget. Él y sus seguidores sostienen que el organismo posee capacidades para, por un lado, organizar los datos del entorno dentro de esquemas de conocimiento y, por el otro, acomodar a los esquemas disponibles en un momento dado a nuevos datos para crear otros esquemas o modificar los existentes. De este modo, el individuo se encuentra en un proceso constante

entre lo que sabe y los datos que le ofrece el entorno para asimilarlos y acomodarlos a su pensamiento.

Esta teoría abrió paso a un nuevo enfoque fundamentado en la idea de que el conocimiento se *construye*. Muchos otros fueron los factores que permitieron el paso a esta corriente que vendría a revolucionar la concepción acerca de la adquisición del conocimiento, tales como el poder explicar los principios de organización y potencialidad de los procesos cognoscitivos, el hecho de tomar en cuenta los factores afectivos que son importantes en el aprendizaje y la relevancia del ambiente de aprendizaje para recibir retroalimentación.

Bajo esta corriente encontramos diversos autores cuyos trabajos la nutrieron; tales como, Piaget, Vygotsky, Ausubel y Coll referidos al constructivismo pedagógico, el aprendizaje significativo y la teoría de esquemas, respectivamente.

Los postulados de Piaget y Vygotsky toman en cuenta los procesos mentales y los estadios genéticamente madurados para explicar la adquisición del conocimiento. Ambas posiciones tienen coincidencias y divergencias en cuanto a la explicación de la construcción del conocimiento. Coinciden en que el conocimiento no se recibe pasivamente del entorno (como lo plantea el conductismo), ni de nadie, sino que es procesado y construido por el sujeto cognoscente. Difieren en cuanto a la naturaleza de lo social en relación con el individuo.

Piaget considera el aprendizaje como evolutivo, Vygotsky, en cambio, piensa que los patrones socio-culturales facilitan el desarrollo, pero no de una manera estática, sino con variaciones en el patrón de desarrollo de cada individuo. En resumen, esta teoría considera que el aprendizaje es siempre una construcción interior que depende de las experiencias previas del sujeto, organizadas en esquemas cognoscitivos. Estos últimos son susceptibles de reorganizarse, adaptarse o de afianzarse a partir de la nueva información procesada.

Para Ausubel, el aprendizaje tiene lugar cuando se relacionan los eventos nuevos o información nueva con la ya existente. Es entonces que el aprendizaje se vuelve significativo. Por su lado, para Coll -discípulo de Piaget-, el estudiante está ya cargado con esquemas cognoscitivos que constituyen la base para la construcción de nuevos significados, partiendo de las experiencias previas del aprendiz.

### **2.1.2. Metodología de la Enseñanza del Inglés**

Es de importancia para la enseñanza del inglés considerar los aportes filosóficos y psicológicos que han sustentando métodos de enseñanza de lenguas extranjeras bajo diversas corrientes en su momento histórico, y que han orientado las prácticas educativas con modelos y técnicas derivados de los paradigmas del momento. El reconocer tales nos sirve para hacer una reflexión y autoevaluar el desempeño de docentes y alumnos con el fin de analizar y de sugerir cambios de acuerdo a los hallazgos realizados a la luz de las metas o propósitos que se quieran alcanzar.

Un método tiene un enfoque general detrás, del que toma en consideración una teoría del lenguaje y del aprendizaje, pero ve con mucho más detalle aspectos como contenidos, materiales, actividades de aprendizaje y técnicas de enseñanza. Diferentes métodos pueden nutrirse del mismo enfoque. Algunos son muy dogmáticos acerca de lo que los maestros deben o no hacer.

Un método usualmente está basado en la forma como se conciben los siguientes tres aspectos:

- la naturaleza del lenguaje
- la naturaleza del aprendizaje del lenguaje
- la naturaleza de la enseñanza

Un enfoque para la enseñanza de una lengua contiene principalmente teorías que conciben al lenguaje y al aprendizaje de dicha lengua de cierta manera. Estas teorías, implícitas o explícitas, establecen un tipo de filosofía de la enseñanza de una lengua. Algunas de las diferentes propuestas para enseñar lenguas extranjeras atendiendo estos tres aspectos (contenidos, papel del profesor y papel del alumno) se muestran a continuación:

<b>Métodos y enfoques metodológicos.</b>			
	<b>Contenidos</b>	<b>Papel del profesor</b>	<b>Papel del alumno</b>
<b>Método gramatical</b>	La lengua es un sistema de reglas que enseña a través de textos que se traducen a la L1. La gramática se presenta deductiva y normativa. La L1 de los alumnos es la lengua de interacción.	Dominante y autoritario. Modelo para el alumno. Clase en plenaria.	Receptivo. Imitador. Memoriza reglas gramaticales y vocabulario.
<b>Método directo</b>	Aproximación comunicativa y funcional a la lengua meta. Gramática inductiva. Uso exclusivo de LE, básicamente oral	Proporciona el <i>input</i> . Gestiona el funcionamiento del aula e interactúa con los alumnos.	Activo y participativo. Interacciona con el profesor.
<b>Método audio lingüístico</b>	Conductista. <i>Input</i> pausado. Presentación de la lengua oral antes de la escrita. Uso de <i>drills</i> .	Controla y dirige. Sigue la orientaciones del método. Clase en plenaria.	Receptivo. Imita correctamente el modelo. Evita la producción de errores.
<b>Método audiovisual.</b>	Constructivista. La presentación visual pretende mostrar las situaciones en las que se usa la lengua. Presentación de la lengua oral antes de la lengua escrita. Asume la naturaleza social y situacional del lenguaje.	Controla y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gestiona el tiempo y los recursos.	Receptivo y creativo a la vez. Imita con corrección el modelo pero lo traslada a situaciones en la vida real.

<b>Enfoque comunicativo</b>	Semántico-comunicativo. Las unidades lingüísticas son categorías de significado funcional y comunicativo. La función de la lengua es la interacción y la comunicación, tanto a nivel oral como a escrito.	Animador. Orientador. Asesor lingüístico.	Activo y especulativo. Ejecutor de su propio aprendizaje. Interacciona con el profesor y otros alumnos.
<b>Método de la Respuesta Física Total</b>	Conductista y estructural. Uso casi exclusivo de la lengua oral. Uso de las estructuras lingüísticas básicas (especialmente en imperativo).	Conductor del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Gestor de las actividades de clase.	Responde a los mandatos orales. Puede también dar órdenes.
<b>Método natural</b>	Comunicativo. Importancia en el léxico y el <i>input</i> comprensible. Acentúa los aspectos de tipo afectivo.	Fuente principal de <i>input</i> comprensible. Creador de un clima favorable para el aprendizaje.	Receptor de LE en un primer estadio. Productor de LE a medida que avanza el aprendizaje.
<b>Enfoque humanístico</b>	Promueve valores como la autoestima, la conciencia, la motivación y las actitudes.	Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje.	Responsable de su ritmo de aprendizaje.

(Nussbaum, 2001)

Como pudimos observar, cada uno de los métodos y enfoques destacan distintos aspectos que se consideran importantes al momento de enseñar. No obstante, en particular, para esta propuesta se comentarán dos: el enfoque comunicativo y el enfoque natural: él primero por ser considerado en el plan 1999 de la ENSM y el segundo como uno de los sustentos teóricos para esta propuesta.

### **El Enfoque Comunicativo**

Aunque había comenzado a gestarse en la década de los setenta, el Enfoque Comunicativo se consolida en los ochenta. La premisa central de este enfoque es que el lenguaje es comunicación, por lo tanto, aprender una lengua es

aprender a comunicarse eficientemente. El objeto de enseñar una segunda lengua es desarrollar equilibradamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación. Por esta razón se promueve el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua haciendo énfasis en el carácter funcional más que en aspectos gramaticales y situacionales.

Para este método es importante que el aprendiz domine las cuatro destrezas de la lengua para considerarse comunicativamente competente. Las mismas se agrupan en destrezas productivas, que involucran hablar y escribir; y destrezas receptivas, que incluyen leer y entender lo escuchado. La decisión del tipo de destreza a desarrollar depende de las necesidades e intereses de los estudiantes.

El estudiante, por otro lado, está en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje en el sentido de que las necesidades de los estudiantes determinan la organización y diseño de los cursos. El Enfoque Comunicativo explica el aprendizaje de una lengua a partir de procesos mentales que operan en el aprendiz e intentan crear significados. El Enfoque Comunicativo, como lo muestra la tabla de abajo, está enmarcado bajo un enfoque de aprendizaje cognoscitivo.

Tabla 2  
Enfoques y Métodos del Cognoscitismo

Enfoques y Métodos	Características	Docente	Alumno
Código Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje depende de procesos mentales.</li> <li>• El proceso enseñanza-aprendizaje se inicia con la presentación y explicación de reglas gramaticales</li> <li>• Dirigido al desarrollo de las cuatro destrezas.</li> <li>• Destrezas receptivas (competencia) se desarrollan primero que las productivas (ejecución)</li> <li>• Aprendizaje consciente de la lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata a los alumnos como seres pensantes.</li> <li>• Facilita la inferencia de reglas, patrones y generalizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesador activo de información.</li> <li>• Emplea habilidades cognitivas para adquirir reglas.</li> <li>• Resuelve problemas.</li> <li>• Adquiere conciencia de los procesos mentales requeridos en la solución de problemas.</li> <li>• Aplica procesos adecuados a nuevas situaciones.</li> </ul>
Enfoque Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo equilibrado de las 4 destrezas de la lengua.</li> <li>• El lenguaje es comunicación.</li> <li>• Desarrolla la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.</li> <li>• Enfatiza el aspecto funcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotor de la interacción.</li> <li>• Simula situaciones de la vida real para darle el carácter funcional al lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eje central del proceso.</li> <li>• Ejercita el lenguaje a través de las funciones lingüísticas.</li> </ul>

(Pozo, 1989)

Como se observa, los rasgos de ambos enfoques si bien no son similares sí se complementan y buscan que el alumno sea consciente de la forma cómo emplea la lengua para alcanzar determinados propósitos o funciones de la lengua. En cuanto al profesor, éste debe buscar la interacción y simulación en el aula de situaciones donde se emplee la lengua de manera funcional y práctica, con un propósito auténtico o natural.

### **El Enfoque Natural**

El Enfoque Natural se fundamenta en la Teoría de Adquisición y Aprendizaje de la Lengua propuesta por Krashen (1987), la cual establece una serie de

hipótesis que sustentan la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognoscitivas que posee el aprendiz en su lengua. De las hipótesis propuestas por Krashen conviene destacar aquella referida a la calidad del *input* lingüístico (Hipótesis del  $i + 1$ ) por guardar correspondencia con el concepto vygotskyano denominado **Zona de Desarrollo Próximo**, entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible. En términos sencillos, la hipótesis del  $i + 1$  de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por  $i$  y vinculado a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para preparar el material de instrucción cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior (+1, equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible) al nivel de competencia del aprendiz. Por ello, para algunos autores, el enfoque natural responde a postulados de tipo constructivista como se observa en el cuadro de abajo.

Tabla 3  
Enfoques y métodos del constructivismo

Enfoques y Métodos	Características	Docente	Alumno
Enfoque Natural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se fundamenta en la teoría de Krashen.</li> <li>Nuevo conocimiento basado en: Conocimiento que posee + Nuevo <i>input</i> con grado de dificultad ligeramente superior.</li> <li>Material de aprendizaje auténtico, relevante e interesante.</li> <li>Situaciones de la vida diaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorea la adquisición del lenguaje.</li> <li>Fuente primaria del suministro del <i>input</i>.</li> <li>Crea atmósferas interesantes para lograr el filtro afectivo adecuado.</li> <li>Selecciona actividades variadas.</li> <li>Responsable de recolectar y diseñar materiales propios para la satisfacción de necesidades estudiantiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquiere el lenguaje en forma natural.</li> <li>Participa activamente en la comprensión del <i>input</i>.</li> <li>Decide el momento de producción oral.</li> </ul>
Enfoque Integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje.</li> <li>Contextualización del lenguaje es esencial.</li> <li>Lenguaje desarrollado sobre la base funcional.</li> <li>Desarrollo cognitivo y lingüístico ocurre simultáneamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediador del proceso.</li> <li>Incentiva el aprendizaje significativo.</li> <li>Estimula uso de las experiencias previas del aprendiz.</li> <li>Promueve el aprendizaje en grupo para que este sea compartido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asocia el aprendizaje que posee con el nuevo.</li> <li>Comparte sus experiencias de mundo con el mediador y sus compañeros.</li> <li>Logra aprendizaje significativo.</li> </ul>

(Pozo, 1 989)

En el mismo cuadro aparece el Enfoque Integral de la enseñanza, visto también a la luz de una teoría constructivista y que se describe a continuación:

### **El Enfoque Integral**

El Enfoque Integral desarrollado por Goodman (1989) establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él, con ayuda de contextos auténticos. El aspecto integral que propone este autor abarca el uso funcional del lenguaje guiado por propósitos personales del aprendiz para satisfacer sus propias necesidades.

En estos enfoques el docente se visualiza como un monitor de la construcción del conocimiento partiendo de los esquemas mentales de cada uno de sus estudiantes. Dispone directa o indirectamente de la puesta en juego de la información necesaria en el proceso constructivo y funge como mediador del proceso. El alumno, como eje central del proceso, participa activamente compartiendo sus experiencias con el mediador y con sus compañeros. La construcción es vista entonces como un proceso dinámico que se inicia con la interacción del sujeto con el medio y con sus semejantes.

El logro de aprendizajes significativos estaría sujeto, entonces, a la habilidad del aprendiz para vincular sus esquemas mentales previos referidos a la competencia lingüística en el idioma meta, así como a sus conocimientos generales acerca de los tópicos y temas tratados con el *input* que recibe.

Sobre la base del análisis de los rasgos más relevantes de las teorías cognoscitiva y constructivista es posible concluir de manera general que algunos aspectos de las teorías se ponen de manifiesto en los procesos empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. De tal forma, puede afirmarse que aspectos centrales de las teorías coexisten en distintas proporciones y se fusionan en procesos dinámicos y coherentes para la enseñanza-aprendizaje contemporánea de lenguas extranjeras.

Al considerar la naturaleza de los contenidos de enseñanza, el enfoque y el método se eligen y adecuan. Como leeremos a continuación, la enseñanza de la escritura implica considerar al texto y sus características para aplicar el proceso enseñanza-aprendizaje que requiere esta habilidad en su práctica escolar.

## **2.2 *El texto y sus componentes***

Diferentes investigaciones con respecto a la escritura nos invita a definir un escrito como el resultado del acto de escribir. A continuación se hace una descripción partiendo de las posturas de diversos autores, esto nos permitirá tener un concepto en común de lo que se espera como producto final al ejercer la habilidad escrita en una hoja en blanco.

### **2.2.1. ¿Qué es un escrito?**

Si partimos de la concepción de Adam y Lorda (1999), podemos definir el texto como un objeto verbal dotado de organización interna propia, que mantiene la unidad y el equilibrio informativo a través del entrelazamiento de las diversas unidades jerarquizadas.

Para Beaugrande y Dressler (1997) las acciones de producción y recepción de textos han de entenderse no únicamente como procesos lingüísticos, sino también como una forma de actividad discursiva relevante con respecto al cumplimiento de un plan o a la consecución de una meta determinada, prevista intencionadamente por el productor y que necesita la aceptación o un cierto nivel de complicidad, al menos, por parte del receptor. Entonces, se torna imprescindible que el productor cuente con los recursos necesarios para que aquello que desea transmitir adquiera una forma correcta, de modo tal que sea recibido con la misma intención con la que fue diseñado. Todo sujeto que utiliza el lenguaje desea hacer algo con lo que expresa; lo importante es que encuentre el modo de materializarlo.

Se denomina texto al conjunto de signos extraídos del discurso, que reúne las siguientes condiciones de textualidad: coherencia, cohesión,

significado, progresividad, intencionalidad y clausura o cierre. Según los lingüistas Beaugrande y Dressler (1997, 35-37), un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad, las cuales presentan las siguientes características:

**1. Coherencia:** permite concebir los textos como entidades unitarias, de manera que las diversas ideas secundarias aportan información relevante para llegar a la idea principal. De este modo, el destinatario podrá descubrir el significado global del texto. Dicho de otro modo, un texto es coherente cuando puede determinarse su tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global. Algunos de los elementos que interactúan para lograr la coherencia textual son:

- *Deixis:* referencia de un elemento del texto con otro del contexto.
- *Anáfora:* referencia entre un elemento del texto y otro aparecido antes.
- *Catáfora:* referencia entre un elemento del texto y otro aparecido después.
- *Presupuesto:* se realiza convencionalmente y con reglas contextuales.
- *Tema y Rema:* el tema es la información conocida, y el rema la información desconocida.
- *Personas, tiempo-espacio, conocimiento del mundo.*
- *El modelo mental:* una idea

**2. Cohesión:** las diversas secuencias que conforman un texto han de estar relacionadas entre sí mediante distintos procedimientos lingüísticos que permiten que cada frase sea interpretada en relación con las demás. Entonces, la cohesión es una propiedad capaz de establecer las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí, dentro de una secuencia, los componentes de la superficie textual. La superficie textual

configurada por las diversas unidades sintácticas jerarquizadas (sintagma, cláusula, oración, texto) está interconectada mediante las relaciones gramaticales (componente sintáctico). A continuación, mencionamos las relaciones de cohesión más importantes:

- **Referencia:** relaciones entre un segmento del discurso y otro que está en el mismo texto o fuera de él.
- **Sustitución:** Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante el empleo de proformas de contenido muy general, especializadas en esta función sustitutoria, como por ejemplo los pronombres.
- **Elipsis:** se omite algún término que puede ser nominal, verbal e incluso, comparativo.
- **Relaciones léxicas:** por ejemplo, sustitución de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico.

**3. Aceptabilidad:** Se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado porque lo que comunica es, a su juicio, relevante. El mensaje que contiene el texto debe adecuarse a las capacidades del receptor, utilizando un lenguaje comprensible para su destinatario, - pero no necesariamente para todos los lectores- y ofreciendo toda la información necesaria (Ibíd., p. 13).

**4. Intencionalidad:** La intencionalidad se refiere a todas las modalidades en las que los productores textuales utilizan los textos para conseguir que se cumplan sus intenciones. Tanto la cohesión como la coherencia son nociones centradas en el texto, que designan operaciones enfocadas hacia los materiales textuales. Además de éstas, se necesitan otro tipo de nociones centradas en el usuario, que expliquen con mayor amplitud el funcionamiento de la actividad comunicativa en la que están implicados tanto los productores como los receptores de los textos. Un ejemplo de ese tipo de nociones es la tercera norma de la textualidad: la

*intencionalidad*. La intencionalidad se refiere a la actitud del productor textual: que una serie de secuencias de oraciones constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor (transmitir conocimiento o alcanzar una *meta* específica dentro de un *plan*). Entonces, todo texto ha de contar con una intención comunicativa, es decir, debe querer decir algo a alguien y por tanto hacer uso de estrategias pertinentes para alcanzar eficacia y eficiencia comunicativa (Ibíd., p. 173).

**5. Situacionalidad:** Se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece. La relevancia tiene que ver con dos aspectos importantes: 1) el tipo de relación que guarda el conocimiento con un determinado tema y 2) qué conocimiento es útil para alcanzar un determinado objetivo. El texto entonces, debe ser enunciado desde un aquí y ahora concreto, lo que permite configurar un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión. La situación comunicativa está conformada por:

- manifestaciones lingüísticas
- personajes (lo que viven, hacen, dicen)
- referentes presentes o no, de lo que se habla ("un objeto X")
- entorno físico (Ibid: 225)

**6. Intertextualidad:** Relación de dependencia que se establece entre los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa, de otros textos anteriores relacionados con él (Ibid: 249). De esta forma, cada texto entra en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de:

- Competencias
- Presupuestos

- Marcos de referencia
- Tipos
- Géneros

Esto se debe a que ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.

**7. Informatividad:** Es preciso que el texto posea información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante. Sin embargo, no debe exigir tanta que colapse su sentido evitando que el destinatario sea capaz de interpretarlo (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 201).

En otras palabras, el discurso está relacionado con las unidades del lenguaje y contempla las dimensiones del texto -estructuras del discurso en niveles descriptivos- y el contexto -propiedades contextuales como el proceso cognoscitivo, el modelo situacional y sociocultural.

Ahora si analizamos la postura de Van Dijk (1997) encontramos que él ve el producto escrito como la **superestructura de un texto** y que permite reconocer una estructura global, que a la vez determina el orden o la coordinación del texto. La superestructura es, entonces, una especie de esquema al que el texto se adapta, existe independientemente del contenido y, por regla general, no se describe con la ayuda de una gramática sino a través de nociones teóricas elementales.

Los textos, entonces, están estructurados considerando la comunicación y orientando la actividad interpretativa. El texto se elabora pensando en una composición formal y homogénea, considerando los principios, elementos o componentes de tipo lingüístico (cohesión, y coherencia). En referencia a su composición, podemos afirmar que contempla una actividad productiva e interpretativa que considera elementos de tipo psicolingüístico, fácilmente detectables en la intencionalidad y en la aceptabilidad. Los mismos interaccionan con otros elementos de tipo sociolingüístico relacionados, su vez, con el entorno físico y conceptual

(situacionalidad e intertextualidad) y con la pertinencia, tanto de carácter discursivo (informatividad), como de carácter comunicativo (eficacia, efectividad, adecuación).

Por último, el texto es considerado como una unidad de interacción comunicativa, en donde el lenguaje cumple a plenitud su función comunicativa y cognoscitiva.

### **2.2.2. Elementos en la Escritura**

Para Ong, hay tres elementos que se relacionan estrechamente con la escritura, como leeremos a continuación.

#### **La oralidad en la escritura**

Las formas básicas de interacción social son la oralidad y la escritura. Ambas pueden ser consideradas como dos niveles de organización socio-cognoscitiva que no sólo sirven para diferenciar sociedades sino también tipos de cognitivismo y concepciones globales del mundo. Lo oral y lo escrito implican necesariamente procederes sociales. Son, como señala Ong (1987), tecnologías que involucran niveles de procesamiento diferentes.

En lo que se refiere a la llamada “competencia lingüística”, es necesario hacer una distinción entre un plano biológico y un plano cultural. Este último se conforma del plano universal, el histórico y, el particular o circunstancial.

El plano cultural, depende de:

- Saber elocucional: saber hablar en general.
- Saber idiomático: conocer un idioma determinado.
- Saber expresivo: saber estructurar discursos en situaciones determinadas.

La suficiencia del saber lingüístico manifestado en el hablar en estos planos y escalones es lo que puede llamarse (y a menudo se llama),

respectivamente, lo normal, lo congruente, lo correcto y lo apropiado (Coseriú, 1989).

A partir de las dimensiones comunicativas determinadas -oralidad y escritura- se debe atender a los procesos de producción y de recepción. Ambos ejes de referencia -producción y recepción- han de poner en acción competencias relativas a la emisión y recepción oral y escrita.

Las sociedades con mayor nivel de formación cultural alcanzan progresivamente niveles cada vez más avanzados de abstracción, caracterizados por la independencia entre el plano lógico-conceptual y la experiencia y por la exigencia de una elaboración consciente, estable y con mayores complejidades.

Para Ong (1987), aunque la oralidad y la escritura sean sistemas de signos con leyes propias e independientes, no dejan de ser complementarios desde el punto de vista funcional.

Recurrir al análisis de la oralidad, resulta útil para:

- diferenciar usos coloquiales, afectivos, espontáneos en la comunicación cotidiana y otros usos más formales exigidos en determinados contextos como ámbitos laborales.
- adecuar el registro empleado en los diversos tipos de interacción pudiendo diferenciar ámbitos formales de informales.
- atender la complejidad que supone la transcripción de textos orales.

Si nos limitamos a pensar en el proceso de producción textual, podemos determinar varias fases que lo conforman:

- Generación de distintas ideas
- Elaboración de pre-textos

- Organización gráfica y sintáctica
- Escritura de borradores
- Revisión de lo escrito
- Claridad en el orden de lo escrito
- Argumentación adecuada
- Objetivo claro y preciso

Para manejar a la perfección las estructuras de la lengua, será necesario que los alumnos posean dominio de la gramática. De esta forma tendrán facilidad para una correcta comprensión de los contenidos lingüísticos de los textos más variados. Asimismo, quedará consolidado el manejo de las formas más complejas de expresión oral y escrita, favoreciendo una expresión clara y precisa de los contenidos de conciencia. Ong (1987),

### **La gramática y su relación con la escritura**

El uso de la gramática está íntimamente vinculado al adecuado abordaje de la escritura. Muchos autores creen que sólo podrán resultar comprensibles aquellos escritos correctamente estructurados.

Existen fenómenos que adquieren una trascendencia fundamental en la producción de textos escritos, como por ejemplo:

- La subordinación
- El uso de sinónimos textuales
- La referencia endofórica
- Pronombres personales
- Deícticos , que no tienen un referente fijo, temporales o espaciales
- Tiempos verbales: es preciso que cada individuo reconozca que los diferentes tiempos son portadores de significación. Además ver cómo son productores de sentido, cómo pueden expresar duración, hechos puntuales o repetición, cómo el productor puede elegir entre

usar unos u otros, según lo que desea transmitir, etc. Lo importante, entonces, es que cada emisor pueda optar conscientemente entre los múltiples matices que pueden imprimir su propia enunciación.

Cabe destacar que la gramática no sólo está presente en la lengua escrita, sino que es allí donde se da de manera más elaborada. El conocimiento gramatical forma parte de la cultura general de la comunidad a la que pertenece cada sujeto. La gramática debe colocarse en un lugar auxiliar: al servicio de las necesidades comunicativas.

Es relevante que cada sujeto productor de textos comprenda que puede hacer un uso autónomo y eficaz de los recursos gramaticales que la lengua le proporciona, por ejemplo, puede convertirse en una elección pragmática que obedecerá a su propia intención comunicativa.

### **La lectura y su relación con la redacción**

Con el objeto de efectuar una simple aproximación al concepto de lectura, podemos decir que la misma consiste en descifrar, es decir, en poder relacionar el código escrito con el código oral (Braslavsky, 2005, 16). La acción de leer también conlleva consigo la idea de comprender, de interpretar y -¿por qué no?- de juzgar. Asimismo, si realizamos una lectura completa, debemos traducir signos en actos.

La lectura es un proceso activo en el que interactúa un conjunto de conocimientos textuales y de estrategias de decodificación. Esto, a su vez, se apoya en conocimientos lingüísticos previos, generando nuevos dominios y reconocimientos de usos que pueden llegar a integrarse en la competencia lingüístico-comunicativa de cada miembro de una comunidad hablante específica.

La relación texto-lector es clave, debido a que éste es quién decide la efectividad de la lectura. Pensemos que cada lector hace un ejercicio de traducción-adaptación del texto para insertarlo en su ideología. Asimismo,

se supone que el ejercicio de comprensión textual consiste en hacer una o varias hipótesis semánticas de conjunto, que confieran coherencia a la lectura.

La lectura y la escritura son disciplinas que se apoyan mutuamente y que, además, constituyen procesos cognoscitivos complejos, caracterizados fundamentalmente por su habilidad para comunicar. Desde esta concepción, leer es un proceso de dar significado al lenguaje escrito (Goodman, 1996). Por lo expuesto hasta aquí, se puede decir que la comprensión es un proceso mediante el cual el lector va construyendo significados, apoyándose en sus conocimientos conceptuales previos.

Es así como se conforma una interacción entre lector y texto: tanto la existencia de ciertos elementos textuales, como de ciertos requisitos en el lector (activar conocimientos previos relevantes, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, seleccionar, interpretar, predecir, anticipar, realizar inferencias, verificar hipótesis, resumir, etc.) favorecen la correcta comprensión. En otras palabras, se afirma que, con el fin de construir una interpretación adecuada, cada lector aplicará diversas estrategias sobre el texto, para estructurar la información y organizarla adecuadamente, en relación con sus propios esquemas mentales.

Según Pearson (1992), las principales características que poseen los **lectores competentes** y que están estrechamente vinculadas a la posibilidad de poder producir textos y ser competentes en el plano de la escritura son:

**1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.**

La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas ya existentes.

**2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.**

Esto significa que cada lector efectúa un monitoreo, es decir, un mecanismo primario para lograr el sentido de lo que leen. Los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Asimismo, se muestran más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez que se dan cuenta de la situación

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es.

### **3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta de que han interpretado mal lo leído.**

Cuando la lectura se torna difícil, los buenos lectores le dedican más tiempo a la misma, en contraposición con el accionar de los lectores poco competentes.

Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

### **4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.**

Determinar qué es importante en una lectura resulta imprescindible en el proceso de comprensión. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura.

### **5. Resumen la información cuando leen.**

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir a modo de estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

### **6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.**

La acción de inferir es esencial para una comprensión adecuada. De acuerdo con Cassany (1994) la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Esto ocurre por diversas razones, porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce.

### **7. La formulación de hipótesis y las predicciones.**

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1994) sostiene que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector.

Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo. ¿Sin embargo, cómo trasladar tal comprensión del texto al código escrito?

### **2.3. Tendencias Pedagógicas en la Enseñanza de la Escritura**

En la enseñanza del inglés como L2 han sido reconocidos cinco enfoques pedagógicos básicos, con diferente sustento teórico y propuestas prácticas, para enseñar la expresión escrita (Cassany, 1990).

### **2.3.1. Enfoque Basado en la Gramática**

La idea básica consiste en que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.). El núcleo de la enseñanza lo constituyen los elementos gramaticales de la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Al ofrecerse un único modelo y esquema lingüístico, el estudiante suele aprender sólo las estructuras y el léxico más formal y neutro, por lo que la lengua coloquial e incluso vulgar nunca aparece en sus escritos.

Entre sus principales características están:

- el dictado, como un ejercicio típico.
- la redacción de temas variados pero con respuesta única; por ejemplo, rellenar vacíos, poner acentos, conjugar verbos, o la transformación de frases, relativas a la voz activa y pasiva.
- La evaluación es estrictamente gramatical y no se consideran factores como la originalidad, exposición de ideas y argumentos, eficacia comunicativa, etc.

Sus aspectos relevantes son:

- Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego se traspasa y adapta para la enseñanza de la escritura en L2. El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc.
- En general, la lengua se presenta de una forma homogénea y prescriptiva: homogénea, porque no se tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra.

Se ofrece un solo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua. Por otra parte, el modelo lingüístico también es prescriptivo porque los alumnos aprenden aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: lo normativo. Lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

- El currículum o la programación del curso se basa en los contenidos gramaticales. Éstos varían según la corriente gramatical que se siga. En un enfoque tradicional, los alumnos aprenden básicamente ortografía (acentuación, *v/b*...), morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombres...), sintaxis (subordinadas, concordancia...) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico...). En un enfoque más moderno, basado en la lingüística del texto, se estudian aspectos como la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...), su estructura, etc. Cada unidad didáctica, lección o apartado trata uno de estos puntos, de manera que al acabar el curso se haya tratado globalmente toda la gramática.
- En clase, el enfoque se adecua de la siguiente forma a las actividades de enseñanza:
  1. Se explica un ítem lingüístico (el profesor lo explica, se lee en el libro de texto, etc.), de una forma teórica y luego se ponen ejemplos. Los alumnos comprenden la explicación.
  2. Se hacen prácticas mecánicas. Los alumnos ejercitan el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos (palabras, frases...).
  3. Se hacen prácticas abiertas. Los alumnos ejercitan el ítem en situaciones no controladas (redacciones) y contextos más globales.
  4. El profesor corrige los ejercicios de los alumnos.
- Finalmente, la corrección la realiza el profesor; es quien corrige los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los

textos que escriban sean correctos según la norma establecida. En cambio, no toma en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, entre otros.

### **2.3.2. Enfoque Funcional**

Con este enfoque, lo más importante al enseñar una lengua es su función comunicativa por lo que se da prioridad a las finalidades prácticas. Se toma en cuenta el uso que se hace del lenguaje para conseguir cosas y/o realizar acciones, en lo que se denomina acto de habla (Searle, 1976). Se enfatiza el plano de la oralidad y se aplica en el plano de la escritura (Johnson, 1981). Emplea una visión más descriptiva que prescriptiva de la lengua. Se sustituyen las categorías correcto/incorrecto por adecuado/inadecuado. De esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza el idioma, el perfil de la audiencia o público, las características psicosociológicas tanto de los productores como de los receptores del texto escrito (Ibíd., 1990).

Los tipos de texto escrito más utilizados por este enfoque se clasifican de acuerdo al ámbito de uso y su función (Premat, 1989). Así, se practica con textos de:

- Ámbito personal: diario, notas, agenda.
- Ámbito familiar y de amistades: cartas, postales, invitaciones.
- Ámbito laboral: informes, cartas, currículum vitae.
- Ámbito académico: redacciones, apuntes, resúmenes.
- Ámbito social: anuncios, cartas y artículos en la prensa.
- Conversación: diálogos escritos, transcripción de textos orales.
- Descripción: de objetos, personas.
- Narración: cuentos, chistes.
- Instrucción: recetas de cocina, instrucciones de uso.
- Exposición: lección, ensayo.

- Argumentación: opinión, defensa de tesis.
- Retórica: poesía, usos lúdicos.

Entre los ejercicios característicos de esta modalidad de enseñanza se incluyen la reparación, manipulación y transformación de textos: modificar el punto de vista, completar un fragmento inacabado, restituir un párrafo perdido, cohesionar frases inconexas y desordenadas de un texto, cambiar el registro o el tono (Coromina, 1989).

Algunos de sus aspectos relevantes son:

- Nace en el contexto de la enseñanza de una L2 con una metodología comunicativa. Sigue métodos nocional-funcionales desarrollados en Europa durante los años sesenta en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, es decir, para comunicarse. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.) y en la concepción funcionalista de la lengua. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

Según este punto de vista, sus principios son:

- La lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café, leer el periódico, expresar sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc.
- La acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico. El conjunto completo de actos de habla es el conjunto de cosas que pueden conseguirse con la lengua y puede clasificarse con grandes grupos genéricos de funciones: saludar, pedir turno para hablar, excusarse, expresar la opinión, etc. Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (las nociones): léxico, estructuras,

conceptos abstractos, etc. y constituyen los contenidos y los objetivos de un curso comunicativo de lengua.

- En el aula, se enseña la lengua pensando en una función determinada.
- La metodología es muy práctica porque el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica, entre otros.
- Se incorporan conceptos sobre las propiedades del texto escrito (coherencia, cohesión, adecuación, etc.) o tipologías de textos o géneros del escrito.
- El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita que el de función del texto; por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, instancia, examen, diligencia, artículo...), que no tienen correspondencia en la lengua oral.
- Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical anterior, en el que lo importante era la estructura de la lengua, las reglas de gramática.
- La visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva, permite que se enseñe la lengua tal como la usan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones), y no como debería ser.
- La lengua no es monolítica y homogénea, tiene modalidades dialectales y, además, niveles de formalidad y de especificidad variados.
- Con respecto a los materiales, los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la vida cotidiana.

- También se atienden las necesidades comunicativas de cada alumno, de tal modo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos distintos.

### **2.3.3. Enfoque Nocional-Funcional**

Se basa en un conjunto de funciones o actos de habla. Éstos varían de un curso a otro, pero coinciden en las funciones básicas de comunicación: presentarse, pedir información, excusarse, etc. En aquellos métodos exclusivos que se encargan de desarrollar la lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Cada lección trata de un tipo de texto distinto, de forma que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a utilizar en su vida real.

Se suelen utilizar varias tipologías de textos. Dos de las más conocidas son:

#### 1. Basada en los ámbitos de uso:

- Ámbito personal: diario, notas, agenda...
- Ámbito familiar y de amistades: cartas, postales, invitaciones...
- Ámbito laboral: informes, cartas, currículum vitae...
- Ámbito académico: redacciones, apuntes, resúmenes...
- Ámbito social: anuncios, cartas y artículos en la prensa...

#### 2. Basada en la función, siguiendo la propuesta de J. M. Adam (1985):

- Conversación de diálogos escritos, transcripción de textos orales.
- Descripción de objetos, personas.
- Narración: cuentos, chistes.
- Instrucción: recetas de cocina, instrucciones de uso.
- Predicción: horóscopo, futurología.
- Exposición: lección, ensayo.
- Argumentación: opinión, defensa de tesis.
- Retórica: poesía, usos lúdicos.

En una clase bajo este enfoque se seguirían los siguientes pasos:

1. Se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.
2. Se analizan los modelos, se comparan entre sí para extraer las características generales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología; tipo de información que incluye, etc.
3. Se realizan prácticas controladas de producción escrita; los alumnos trabajan con textos preparados en tareas preparatorias y parciales: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.
4. Las prácticas comunicativas se dan dentro de un contexto o una situación determinada; los alumnos escriben un texto completo.
5. Se corrigen los trabajos.

Al ser la redacción un tipo de texto que sólo existe en el aula, el ejercicio nunca puede ser comunicativo del todo; en cambio, al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles para el mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.

#### **2.3.4. Enfoque Basado en el Proceso**

En contraposición a los enfoques de escritura que premian **el producto**<sup>1</sup> concluido, un enfoque basado en **el proceso** considera que lo importante no es sólo enseñar cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y

---

<sup>1</sup> Hyland (2002) distingue principalmente tres enfoques: uno basado en la forma o texto (producto), otro basado en el escritor (proceso) y uno basado en el lector (género). El primero, conocido como *product approach*, parte del análisis de un texto modelo y sirve de base para una tarea. Según este autor, enseñar a escribir desde una perspectiva textual hace a los estudiantes conscientes de las estrategias retóricas de un texto. Sin embargo, el escritor no reflexiona sobre el contexto o la finalidad de la escritura, del lector o del discurso. Su interés se centra en la gramaticalidad y producción de un texto correcto. En el tercer enfoque, basado en el género o también conocido como constructivista social, el escritor está consciente del contexto en el que escribe; selecciona sus palabras para presentar sus ideas de tal forma que tenga sentido para sus lectores. La elección de ciertos términos o expresiones en el lenguaje escrito varía según la finalidad social del texto: en lo que el lector sabe y espera, en las regularidades retóricas de una comunidad, en las relaciones de poder e ideologías.

aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.

El enfoque basado en el proceso surge en la década de los sesenta, en Estados Unidos, a partir de investigaciones focalizadas en las estrategias y habilidades cognitivas que se ponen en funcionamiento en el proceso de escritura, las cuales implican la realización de una serie de operaciones que van más allá de la competencia gramatical y/o pragmática, como generar ideas, formular objetivos, corregir y/o reformular un texto, basarse en esquemas, etc. Se desarrolla un modelo donde se definen las habilidades y capacidades de un escritor competente, quien sabrá manejarse con las ideas y las palabras. Entre las técnicas utilizadas por este enfoque se destacan la lluvia de ideas, las analogías o comparaciones, la exploración sistemática de un tema a base de preguntas, entre otros (Cassany, 1990).

Este enfoque no es cerrado y se sustenta en la idea de que cada persona debería desarrollar un estilo propio de composición con base en sus capacidades y lecturas, teniendo cada cual un proceso peculiar de escritura. No obstante que es bastante individualizado, el docente asume un rol de observador participante, intercambiando opiniones con el alumno acerca de la evolución de su escritura.

En el aula, el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito. En los cursos tradicionales se enseña cómo debe ser el producto escrito: cuáles son las reglas de gramática, qué estructura debe tener el texto, el enlace de las frases, la selección del léxico, etc. En cambio, este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc. Lo importante es que al final del curso el alumno sea capaz de hacer eso, y no tanto que los textos que escriba no contengan incorrecciones. Con una metáfora excesivamente fácil, podríamos decir que el enfoque pretende enseñar a esculpir y no enseñar esculturas.

La programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente. En definitiva, se trata de los procesos mentales que la psicología cognoscitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación, etc. Estos procesos forman los grandes bloques, apartados o lecciones de un curso, y para cada uno se enseñan varias técnicas útiles para la redacción. Así, para la generación de ideas, se pueden enseñar técnicas como lluvia de ideas, las analogías o comparaciones, la exploración sistemática de un tema a base de preguntas, etc.

El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad.

El enfoque propone que no se pueden enseñar «recetas» únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él o ella, integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. Los profesores ayudan a sus estudiantes analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En resumen, se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura y no con el objeto: el texto.

Otro aspecto muy particular de este enfoque es la corrección de los trabajos de los alumnos. Según la teoría (Cassany, 1989), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas gramaticales del escrito, como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera,

la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognoscitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

Los pasos que se seguirían en una clase se describen a continuación:

- 1) realiza una lluvia de ideas sobre el tema de las ventajas y las desventajas de vivir en el campo o en una ciudad. El alumno apunta todo lo que se le ocurre en el breve tiempo asignado.
- 2) lee lo que se ha escrito y se clasifica en grupos de ideas distintas.
- 3) desarrollan las ideas de dos de los grupos. Se buscan ejemplos y argumentos para cada idea.
- 4) escribe un primer borrador de un texto titulado, por ejemplo: ventajas y desventajas de vivir en el campo.

Con este enfoque no se explica al alumno cómo debe ser el texto final; al contrario, se muestra al alumno lo que tiene que hacer para conseguir el escrito: cómo puede conseguir ideas, cómo puede desarrollarlas, estructurarlas, etc. En este enfoque es más importante el proceso de trabajo del alumno que el producto final que consiga.

### **2.3.5. Enfoque Basado en el Contenido**

Se origina en la década de los ochenta y se centra en el contenido de los textos. En principio hace una distinción básica entre textos académicos y no académicos, los cuales requieren estrategias sustancialmente distintas y el dominio de habilidades diferentes. Los ejercicios de escritura están estrechamente vinculados a los intereses particulares de los alumnos y demanda una labor intelectual de nivel universitario.

Con respecto a los profesores de escritura de los centros de enseñanza superior, éstos elaboraron una metodología nueva para atender las características y las necesidades especiales de sus alumnos: estudiantes de universidad y futuros científicos. Estas necesidades de expresión escrita son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos, entre otros. Este tipo de textos presentan unas características muy específicas. El siguiente esquema contrasta éstas con textos no académicos:

<p style="text-align: center;"><b>Textos académicos</b></p> <p>Ej.: <i>trabajos, exámenes, resúmenes, comentarios de texto, esquemas, apuntes, fichas, ponencias, comunicaciones, artículos, reseñas, etc.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Textos no académicos</b></p> <p>Ej.: <i>cartas, diarios íntimos, instancias, felicitaciones, avisos, notas, postales, anuncios, carteles, apuntes de agenda, etc.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido de los textos proviene de otros escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido proviene de la experiencia personal del autor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan un lenguaje altamente especializado y técnico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan un lenguaje general.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El destinatario del texto es siempre el mismo: el profesor. El texto requiere siempre un registro formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El destinatario es variado y muy distinto según el texto, lo cual requiere la elección del registro apropiado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No suele haber limitaciones de tiempo.</li> </ul>

(Shih, 1986)

En consecuencia, el dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, más generales. Esto también implica un cambio en la didáctica de la enseñanza.

### **2.3.6 Propósitos y Formas de Abordar la Expresión Escrita en Inglés**

Por lo general, el docente de inglés concibe al trabajo escrito desde una óptica de corrección gramatical y no motiva a los estudiantes a que expresen sus propias ideas. Los estudiantes, por su parte, tienden a escribir condicionados y no se animan a romper esquemas y modelos. De cualquier modo, se han incorporado nuevas herramientas a fin de estimular las habilidades y capacidades para producir textos escritos en inglés, tales como los diarios personales, ejercicios de redacción libre, biografías, ensayos, etc.

El mejoramiento de la capacidad de escritura es una preocupación que viene emergiendo en los diferentes niveles de enseñanza. Las producciones escritas de los alumnos en algunos casos llegan a alarmar a los profesores, sucediendo esto tanto en la segunda lengua como en la lengua materna (Danielson, 2005).

Britton y Graesser (1996) identificaron tres tipos elementales de escritura:

*Escritura transaccional*, utilizada con fines prácticos. Su propósito puede ser informar, advertir, persuadir o dar instrucciones.

*Escritura expresiva*, representada por un lenguaje intimista, donde el escritor se deja llevar por el fluir de la consciencia, o en otros términos, “piensa en voz alta” sobre el papel, mostrando sus pensamientos y sentimientos. Requiere un estilo más relajado y familiar que formal y promueve la experimentación y los caminos riesgosos en la escritura. Según Canagarajah (2003), la escritura expresiva es aquella que se utiliza cuando se buscan nuevas ideas en los tiempos de crisis, o cuando se requiere una toma de decisión.

*Escritura poética*, consiste en la utilización del lenguaje como una forma de arte, tiene existencia independiente.

En cuanto a los abordajes y perspectivas pedagógicas utilizadas para enseñar la escritura, desde un enfoque global en los últimos veinte años, se ha consolidado un nuevo eclecticismo, con base en una filosofía supuestamente abierta, holística y flexible (Hyland, 2001).

Comprender las diferencias y similitudes entre los diferentes abordajes es vital, ya que la enseñanza de la escritura es un aspecto crucial de la educación formal. Una buena aptitud (y actitud) para la escritura está estrechamente vinculada con el rendimiento académico y la adquisición de aprendizajes en forma efectiva. Tanto el proceso de escritura como el de aprendizaje son procesos que crean o generan sentido, procesos que descubren enlaces, aguzan el entendimiento, suscitan preguntas y encuentran respuestas (Reagan y Osbomhe, 2001).

Por su parte, Auerbach (1999) identificó los siguientes abordajes en la enseñanza e instrucción del proceso de escritura, retomando algunas ideas de los abordajes tradicionales.

**Abordaje funcional (escribir por asimilación):** Es un abordaje similar al empleado en el inglés para propósitos especiales, propio de contextos académicos y dirigidos a inmigrantes. Permite a los alumnos participar e involucrarse diariamente, y en forma competente, en los contextos y espacios en que interactúan, como el trabajo, la familia y la vida en comunidad.

**Abordaje cognoscitivo (escribir para la autoexpresión y encontrar sentidos):** Se sustenta en la idea de que el proceso de escritura abarca mucho más que satisfacer requerimientos de normas externas o cumplir estándares. La escritura se concibe como una manera de darle sentido a la experiencia y descubrir los propios pensamientos. Utiliza técnicas como los diarios personales, la escritura libre o extensas narrativas en procesos cíclicos. Se proponen siempre temas de interés para los alumnos y los docentes responden a los escritos compartiendo experiencias e ideas, además de sugerir correcciones o cambios de rumbo (Peyton y Staton, 1993). El mensaje de este abordaje consiste en que las vidas y voces de los alumnos tienen valor y pueden expresarse en la escritura, que es el vehículo ideal para la adquisición del idioma y el autodescubrimiento (Auerbach, 1999).

**Abordaje sociocultural (escribir para afirmarse):** En el campo de los estudios literarios se realizaron investigaciones donde se mostró que las maneras de adquirir y utilizar la escritura varían de una cultura a otra y que el discurso producido en forma escrita depende del contexto, de quién está escribiendo, bajo qué condiciones y de cuáles sean sus propósitos. Para los teóricos que se inscriben en este abordaje, lo crucial es analizar la escritura en el contexto de las propias familias y comunidades. En síntesis, el lenguaje se concibe aquí como un vehículo de afirmación social y cultural y el conocimiento cultural

de las personas puede utilizarse como una plataforma para la adquisición de nuevos aprendizajes (Auerbach, 1999).

**Abordaje de género (escribir para acceder a discursos de poder):** Propone deconstruir los géneros dominantes y analizarlos desde una perspectiva lingüística para reproducirlos (Hasan y Williams, 1996). El mensaje de este abordaje es pragmático y se basa en el dominio de los géneros dominantes; permite el acceso a discursos de poder. La escritura es entonces, bajo este enfoque, un medio para adquirir poder en la sociedad.

**Abordaje de cambio (escribir para el cambio social):** Esta concepción de la escritura vislumbra posibilidades transformadoras en el uso del lenguaje. No basta con ser un vehículo para una afirmación cultural o social, la escritura puede pensarse como la parte de una red de relaciones de poder (Giroux, 1987). Desde esta perspectiva, toda pedagogía de la escritura responde a una ideología política determinada, por lo que deben ser consideradas las posturas políticas y económicas de los estudiantes. En otros términos, la escritura se focaliza a partir de los condicionamientos sociales y económicos que acarrea el escritor, conectando la palabra con el mundo y con un afán de transformar la sociedad y hacerla más justa y equitativa (particularmente en lo que concierne a la distribución de la riqueza) (Freire y Macedo, 1987).

En síntesis, es posible plantear que los diferentes abordajes y teorías presentan ciertas coincidencias en lo referente al proceso de aprendizaje e instrucción de la escritura.

### **2.3.7 La Escritura a Través del Currículo (WAC)**

Una lengua es un sistema que relaciona lo que se dice (contenido) con los medios que se utilizan para decirlo (expresión). El contenido lingüístico es inseparable de la expresión lingüística. Pero en el aprendizaje de la lengua a menudo olvidamos que comunicamos un contenido.

La escritura a través del currículo (en lo sucesivo, WAC) es una frase que se ha acuñado en los últimos años para describir los intentos de diversos colegios y universidades por desarrollar la competencia escrita en sus alumnos. Estos programas los iniciaron los departamentos y coordinaciones de lengua pero, en general, todas las demás áreas han introducido el lenguaje a través del currículo vigente, convirtiendo a la lengua escrita en un tema transversalizable emergente (Neill, 1982; Smith, 1982).

Los inicios del WAC se encuentran en Gran Bretaña en la década de 1960, y en los EE.UU. en la década de 1970. Debido a la gran cantidad de investigación (en los Estados Unidos, Inglaterra y, en menor grado, Canadá) que ha generado, WAC cuenta con un soporte teórico importante.

Dicha propuesta surge de la necesidad de lograr que alumnos universitarios y profesionistas cuenten con una aptitud para la escritura, además de

1. la capacidad para resolver problemas.
2. la capacidad de examinar cuidadosamente las ideas y de sustentar con pruebas.
3. la capacidad de incorporar y sintetizar información.

Si estamos conscientes de que los estudiantes necesitan escribir más y requieren de más habilidades de comunicación, entonces debemos mirar los problemas que se manifiestan en sus escritos, a pesar de que los propios estudiantes no perciben la escritura como un elemento necesario de éxito.

Un programa WAC no es, sin embargo, un plan para mejorar la ortografía o aprender correctamente la gramática. (Fulwiler, en Sully, 1995) dicta la siguiente lista como un ejemplo típico de los que se refiere a un cruce disciplinario en términos de problemas típicos de la escritura:

1. Actitud hacia la escritura (la motivación y el interés de los estudiantes).
2. Problemas ortográficos y de puntuación.
3. Organización de ideas (coherencia).
4. Estilo (convenios de escritura adecuados a la tarea y la audiencia).
5. Capacidad de razonamiento (pensamiento lógico).
6. Conocimiento de los contenidos (escribir sobre algo).

Virginia Cooke de Fraser Valley College añade:

1. Muchos estudiantes no tienen claro, ni una idea realista sobre lo que se espera de ellos en la universidad.
2. Muchos de los estudiantes carecen de los conocimientos lingüísticos necesarios para referirse a la escritura.
3. Los niveles de lectura, expresión escrita y vocabulario son muy bajos.
4. Los estudiantes parecen tener problemas para entender preguntas y analizar problemas (Sully, 1995).

Por lo tanto, el propósito de un programa WAC es tratar de mejorar la comunicación del estudiante y capacidad analítica. Esta no es una tarea fácil, como lo muestra la serie de problemas expuestos anteriormente; sin embargo, debe haber una conciencia de que no se trata de un problema aislado que sólo compete a los profesores de lengua, sino que es un problema que persistirá si no se atiende desde niveles de educación básica. Para muchos autores, la escritura y el aprendizaje son la piedra angular del pensamiento WAC, que puede resumirse como "una herramienta más de aprendizaje". Bárbara Walvoord escribe al respecto que "la verbalización es el nivel más consciente o de objetivación" que existe, incluso por escrito. En ocasiones, el escritor ayuda a

comprender los pensamientos que, de otra manera, siguen siendo inaccesibles. La investigación sugiere también que "la escritura ayuda a la gente para que opere a un nivel más elevado de abstracción" (Walvoord et al, en Sully, 1995).

Como Cooke afirma "cuando pedimos a nuestros estudiantes escribir "...se les está alentando a participar activamente con el objeto de la disciplina o asignatura; se les alienta a ver patrones, a conectar ideas, a cosificar significados, en otras palabras, a aprender" (Sully, 1995).

La segunda razón para hacer hincapié en un programa WAC es por la escritura misma. Cooke afirma que "hay que disipar la idea errónea de que un semestre o incluso un año de un taller o curso de composición ayuda a corregir las graves deficiencias en los escritos de los estudiantes". La escritura debe convertirse en una habilidad eficaz y natural para ellos. La práctica y la enseñanza tienen que abarcar una gran variedad de entornos académicos. "Tienen que aprender a escribir para diferentes lectores y, en muchos contextos". No obstante, muchos de los problemas que se observan en los estudiantes es que no tienen el suficiente conocimiento para hacerles frente.

La mejora de un estudiante requiere no sólo de la asignación de tareas escritas o ensayos, ni de la asignación de una calificación después de la lectura y comentarios, también requiere de un clima de confianza y de la atención que se preste a las necesidades de las personas.

Los ejercicios de expresión escrita deben estar muy relacionados con el programa de estudios de los alumnos y, también, los profesores tienen que conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos para poder corregir y ayudarles.

El interés por la expresión escrita surge a través del desarrollo de otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como con la aplicación de otras destrezas más abstractas cómo la selección de la

información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc.

WAC se emplea en la construcción del proceso de redacción de textos para enseñar otras materias, como geografía, historia y otras, que se incluyen en el currículum para que los estudiantes aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el currículum.

Otras experiencias didácticas muy relacionadas con este enfoque basado en el contenido son el trabajo organizado por tareas, o *project work*, desarrollado originalmente en la enseñanza del inglés como L2. También aparece en un conjunto de métodos aplicados en esta disciplina -hoy muy de moda- como el de la metacognición: el autoaprendizaje, las técnicas de estudio, el aprender a aprender, etc. (Nisbet y Shucksmith, 1986).

Algunas características principales de este enfoque son las siguientes (Shih, 1986):

- Se pone el énfasis en lo que dice el texto, es decir, en el contenido y no en cómo se dice o la forma.
- Interesan cuestiones como si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc.
- Los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluyen en la programación del curso y sólo se tratan si el alumno presenta necesidades de este tipo.
- No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico. Las fuentes de la escritura son, pues, básicamente bibliográficas: libros, conferencias, apuntes, artículos, etc.

La habilidad de la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico, ya que se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. Además, el tipo de actividades de estudio que tienen que realizar los alumnos en su carrera intenta integrar y entremezclar todas las habilidades. En consecuencia, en el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema (input) precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se «sumerge» en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información, a esquematizarla y a preparar sus ideas para un texto escrito.

La programación del curso WAC se basa en el contenido de una o varias materias de estudio. Puede tratarse de un programa muy completo y estructurado a partir de un tema o una disciplina, o también podemos encontrar programaciones más flexibles que consisten en un simple listado de temas de interés de los alumnos. Sin embargo, detrás de este simple listado de temas, atractivo y ameno, los profesores organizan un conjunto muy variado de actividades (tareas, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos: practican todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollan estrategias cognitivas varias (análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc.), utilizan tipos de texto muy distintos (orales / escritos, argumentativos / informativos, etc.) que obligan a trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Shih y Griffin ofrecen varias clasificaciones de habilidades o destrezas académicas que pueden ser la base de programas de expresión escrita.

Una clase basada en este enfoque incluye los pasos siguientes:

1. *Investigación profunda de un tema* (o, como dice Shih, *incubación*): lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda de nueva información, selección, etc.
2. *Procesamiento de la información*: elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc.
3. *Producción de escritos*: preparación y redacción de textos académicos.

En general, el tipo de ejercicios que se realizan son muy globales. Parten de textos completos, no de frases o fragmentos; es decir, de documentos reales, sin manipulación, que no se han preparado especialmente para la enseñanza; y de material gráfico: esquemas, mapas, fotografías, etc. Los alumnos se fijan siempre en el contenido: extraen las ideas principales, comparan dos textos, interpretan un esquema, etc., y lo que tienen que producir son textos académicos reales: reseñas, ensayos, artículos para una revista de la escuela, comentarios de texto, etc.

Respecto a la corrección, destacan dos líneas básicas: atención primordial al contenido del texto e individualización para responder a las necesidades de cada alumno y, también, para tratar de los aspectos formales.

#### **2.4 Formas de Evaluación de un Producto Escrito**

Uno de los aportes más importantes en este campo lo realizó Wilkinson (citado por Camps, 1990), Este autor propone una escala de elementos necesarios durante la evaluación de la redacción y hace aportaciones a modelos como el propuesto por la Asociación para la Enseñanza del Inglés de Londres, que sugiere una serie de elementos a tener en cuenta, entre los que se encuentran la comprensión, la organización, la densidad de la información y la relación entre la lengua hablada y la escrita. Luego, a estos aspectos, se añadieron la originalidad, el vocabulario, la elaboración, la organización sintáctica, la ortografía y la forma.

Fue Wilkinson quien consideró aspectos que hasta el momento no se habían tenido en cuenta, como el *estilo*, lo *afectivo*, lo *cognoscitivo* y lo *ético* o *moral*. Otros autores han propuesto considerar dentro de los aspectos lingüísticos la cantidad de palabras, la longitud de las oraciones, la variedad de palabras, las partes del discurso, los patrones oracionales, los diferentes tipos de cláusulas, la coherencia y la totalidad del escrito, los índices de subordinación, proposiciones, las referencias textuales, la complejidad de las estructuras, etc. (Camps, 1990).

En su escala, Wilkinson (1983: 60) incluye los siguientes elementos:

- **El estilo**, como el uso de una variedad correcta de lengua para un propósito particular en situaciones específicas. Para medir el estilo, el autor toma en cuenta los siguientes aspectos.
  - La *estructura y la organización*. Relaciones de los elementos separados con respecto a la totalidad,
  - La *sintaxis*. Organización de lo simple a lo complejo, manteniendo control de las estructuras en relación con las necesidades semánticas,
  - La *competencia verbal*. Movimiento de un vocabulario mínimo a uno con más precisión, con el uso de abstracciones y elaboraciones donde sea necesario,
  - La *conciencia acerca del lector*. Ponerse en el lugar del lector con la inclusión de la orientación del escritor, el grado de elaboración y explicación para ser comprendido,
  - La *cohesión*. Mantener la continuidad entre una parte y entre la otra la relación semántica,
  - La *“propiedad”*. Habilidad para adaptarse a los estilos aceptados de discurso,

- La *efectividad*. Éxito en la comunicación; es la suma de todos los aspectos anteriores.
- **Lo afectivo**. Dentro de lo afectivo Wilkinson considera:
  - El *yo* que expresa las emociones, la conciencia acerca de las motivaciones escondidas detrás de otras, la conciencia de la auto imagen y de la imagen que tienen otros acerca de uno;
  - Los *otros*: conciencia de la identidad distintiva de los otros, lo que dicen y hacen y cómo esto expresa lo que piensan y sienten; el grado de empatía desplegado por el autor acerca de los otros;
  - El *medio ambiente*: conciencia de lo que nos rodea;
  - El *destinatario*: la imagen de la existencia de un lector permite apoderarse de la imagen de significados que posibilitan un feedback de la comunicación;
  - La *realidad*: se reconoce diferencia entre el mundo de los fenómenos y el de la fantasía y de la imaginación, en el que se acomodan las creencias del autor.
- **Lo cognoscitivo**, es analizado por Wilkinson en términos del que *describe* y del que *explica* el pensamiento. El discurso se describe en cuatro categorías:
  - Lo que está sucediendo (registros-drama),
  - Lo que sucedió (informe–narrativa),
  - Lo que sucede (exposición–generalización),
  - Lo que puede suceder (argumentación lógica–teorizar).

La habilidad escrita requiere que los estudiantes integren sus conocimientos de la lengua para producir un producto. Evaluar en un solo documento la competencia gramatical, habilidad retórica, organización de ideas, contenido de conocimientos, pensamiento crítico y habilidades de investigación resulta ser un verdadero reto, por lo cual se presentan a continuación una variedad de criterios que se han ido construyendo de acuerdo a la diversidad de enfoques y métodos que se han considerado para su enseñanza (Wilkinson, 1983).

**Criterios respecto a contenido.** Representa el dominio que se tiene en cuanto a la gramática, estilo, ortografía, y organización; no obstante, para algunos autores este rasgo hace sentir a los alumnos abrumados por sus errores.

**Ventajas:**

- Es rápido.
- Las calificaciones son fáciles de justificar, porque se basa únicamente en la experiencia particular del instructor y el contenido de los cursos.
- Puede parecer más justo para los estudiantes de ESL que luchan con la norma escrita del inglés.

**Desventajas:**

- Permite a los estudiantes tener éxito a pesar de sus pobres habilidades de escribir y de comunicar
- A menudo, los problemas en la “forma de redacción” del documento pueden interferir con la capacidad del lector para comprender claramente el “contenido”.

**Criterio de todo o nada.** Es muy radical. Sólo se acepta el escrito si hay muy pocos o ningún error. Aquellos textos que se entregan con errores se devuelven o son sancionados severamente.

**Ventajas:**

- Estas normas rigurosas pueden obligar a los estudiantes a aprender a escribir mejor.
- Prepara a los estudiantes a cumplir con normas más rigurosas en otras clases y en el “mundo real”.

**Desventajas:**

- Puede ser una expectativa poco realista: muy pocos estudiantes pueden ser capaces de responder a esa norma, sobre todo estudiantes de ESL.
- Los estudiantes pueden ser intimidados o desalentados acerca de sus habilidades.

**Criterios con base en porcentajes o taxonomías.** Las competencias en la escritura se clasifican o valoran porcentualmente y se asignan a cada categoría para calcular la calificación final.

**Ventajas:**

- Permite a los estudiantes a tener éxito en algunas zonas a pesar de la escasa formación en otros.
- El instructor indica claramente las expectativas y prioridades. Aparece el “objetivo”.
- Comenta la complejidad del proceso de escritura así como la de la respuesta a la lectura de la escritura.

**Desventajas:**

- No refleja la forma de cómo la escritura apoya en el mundo real.
- Sugiere que el contenido y la forma son dos cosas separadas en lugar de que se vean como aspectos interrelacionados en la comunicación escrita.

**Criterios con base en cuadrantes.** Una versión más sofisticada, de la versión de un sistema de puntos. Las calificaciones alfabéticas son trazadas a lo largo de un eje así como las características de la redacción (por ejemplo: argumento, organización, enunciados) junto con lo otro. Una breve descripción de cada función aparecen en cada nivel de grado en las intersecciones. Así, por ejemplo, “C” nivel de organización que se podría describir como “difícil de seguir en los lugares”. Un total de grado se determina por la combinación de las calificaciones en cada categoría (según algún sistema de porcentaje). Los gráficos pueden ser copiados y devueltos a los estudiantes, indicando por separado los grados en cada categoría.

**Ventajas:**

- Los criterios en las diferentes categorías se definen brevemente.
- Los gráficos pueden ser personalizados para reflejar las distintas metas y expectativas para diferentes tareas.

**Desventajas:**

- Igual que el criterio con base en porcentajes o taxonomías.

**Criterio Holístico.** La tarea de escritura especifica una audiencia y el propósito (o propósitos) que el texto debe cumplir; es decir, el efecto (s) que se supone tiene en el público. Al texto se le da sólo una evaluación con respecto a lo bien o mal que cumple estos fines.

**Ventajas:**

- Refleja la interrelación de la forma y contenido.
- Refleja la forma en que la escritura es realmente leída y evaluada en el “mundo real”, es decir, en términos de su eficacia para lograr hacer algo.
- El evaluador sólo necesita ser capaz de reconocer y señalar los lugares donde se dificulta la eficacia global del ensayo.
- Debido a que el ensayo se da una sola marca en lugar de varios, este método es bastante rápido.

**Desventajas:**

- Los estudiantes pueden sentir que este sistema de clasificación es demasiado “subjetivo”. (Nota: La respuesta a esta queja es señalar que esta es la forma de escritura que se lee en el “mundo real”).

#### **2.4.1. Criterio de Evaluación para esta Propuesta**

Como se mencionó anteriormente, varios son los criterios que se ponderan en la elección de un método para evaluar la escritura; no obstante, si se desea obtener el más adecuado conforme a las necesidades específicas y particulares de cierto contexto, es necesario preguntarnos lo siguiente:

- ¿El método provee al estudiante una buena evaluación de su logro y de su probable éxito en un futuro?
- ¿Se hacen responsables a los estudiantes de las competencias básicas; es decir, la capacidad de producir textos escritos en inglés relativamente libre de errores de acuerdo con los estándares de la redacción de un texto en inglés?
- ¿Les parece justo a los estudiantes?

- ¿De cuánto tiempo requiere la evaluación?

Por ello, para esta propuesta, se intentó que los alumnos no se sintieran desmotivados, sino que aprendieran a través de los comentarios y trataran de mejorar la producción en sus escritos atendiendo a los comentarios que se les iba señalando en clase. De esta forma se seleccionaron las siguientes categorías y criterios de evaluación del que se desprenden dos tipos: uno holístico y otro de contenido.

**Propósito del escrito:**

- Consideró el tema
- Generó ideas relevantes al tema
- Demostró comprensión del tema
- Construyó un argumento

**Nivel de elaboración del documento**

- Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas
- Citó adecuadamente
- Mostró organización en las ideas
- Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido)

**Nivel de originalidad del documento**

- Inédito
- Imitado
- Plagiado

Como se puede observar, los rasgos con que se evaluarán a los alumnos señalan únicamente puntos a cubrir o no, mismos que serán comentados en forma general, de tal modo que los alumnos no se sientan desmotivados y sí alentados a continuar escribiendo, descubriendo a través de sus propios productos las fortalezas y debilidades que muestran.

## **2.5 Uso y Aplicaciones de un Blog**

Jorn Barger acuñó el término “weblog” in 1997 (Blood, 2000). Un blog es un espacio personal de escritura en Internet en el que su autor publica artículos o noticias que pueden contener texto, imágenes e hipervínculos. Los nuevos contenidos se añaden vía *web* desde el propio navegador y sin necesidad de ningún otro programa auxiliar. Están pensados para utilizarse como una especie de diario *on-line* y que una persona usa para informar, compartir, y debatir periódicamente las cosas que le gustan e interesan.

Hay weblogs que ofrecen información propia y elaborada por el autor. Hay otros que simplemente recopilan lo más interesante que encuentran en la Red, convirtiéndose así en una especie de recurso documental que también cumple su función. Por supuesto, hay aquellos que reúnen ambas características.

### **2.5.1. Elementos de un Blog**

En la portada del weblog aparecen primero las **anotaciones más recientes**. Cada uno de estos post suele incluir un título, la fecha de publicación, el nombre del autor, y un enlace que conduce a un formulario en el que los visitantes pueden escribir sus comentarios.

Todo Blog incluye también uno o varios **menús** con el nombre de los temas o categorías en las que se clasifican las entradas, de forma que cuando se pulsa sobre uno de esos nombres aparecen en pantalla únicamente los artículos incluidos en esa categoría. Además es habitual un apartado con información sobre el autor o autora y una colección de enlaces a sitios web recomendados.

Además de las características básicas comentadas en los Blogs pueden tener otras características avanzadas en función del sistema de publicación elegido (Blood, 2000).

Por ejemplo:

- Buscador de contenidos
- Soporte multiusuario (varios autores)
- *Trackback* (un aviso automático cuando otro blog ha enlazado alguno de tus artículos)
- Sistema de administración de plantillas o diseños
- Generación de RSS para la sindicación de contenidos
- Tratamiento y agregación de RSS
- Administración de imágenes
- Gestión de comentarios
- Bloqueo de comentaristas no deseados

Otros complementos pueden ser una lista de los **últimos comentarios** añadidos por los lectores, una relación de los artículos más comentados o los datos estadísticos de tus visitas. Estos recursos permiten hacer un seguimiento del weblog y también son elementos que ayudan a identificar aquellos lectores fieles.

### **2.5.2. ¿Cómo empezar?**

Para conseguir un espacio en Internet y comenzar a publicar noticias, artículos y reflexiones, existen en la actualidad muchas opciones. La primera es elegir un sistema de alojamiento en alguno de los sitios web que ofrecen un espacio gratuito con un sistema de publicación ya preinstalado (lo más recomendable para no iniciados): sistemas para no iniciados. La segunda, para los ya iniciados en el mundo de la informática, es instalar y configurar su propia herramienta de gestión en un servidor web: sistemas para expertos.

### **2.5.3. Uso de los Blogs en la Enseñanza**

El uso del blog se enmarca pedagógicamente en la teoría de Vygotsky, ya que éste promueve precisamente interacciones sociales mediadas por la lengua, pero no restringidas únicamente a ésta. Los blogs dan oportunidad al estudiante de acceder a las ideas en un plano social. La habilidad para comentar tales ideas permite a los alumnos una construcción social de conocimientos y significados. El andamiaje de significados se logra a través de los mismos comentarios que se generan. Los blog permiten la internalización del conocimiento, permitiendo que los estudiantes lean los posts ya archivados y reflexionen sobre lo que se ha escrito, ya sea lo propio o lo de otros (Tan, s/f).

## **Capítulo III. Marco Metodológico**

### **3.1 Tipo de Investigación**

Este documento se caracteriza por ser una investigación que surge de una necesidad detectada en el contexto, desarrollada a través de la observación continua y la aplicación de una encuesta: una sección desarrollada en inglés y otra en español. La primera sección consta de diez preguntas y la segunda se conforma de ocho. La construcción de la encuesta se llevó con la intención de ver, a través de las respuestas de opción múltiple, el significado que tiene para ellos la escritura, la experiencia que han vivido con respecto a ésta en el idioma inglés, además de recoger datos de índole personal. Esta encuesta facilitó la toma de decisiones con respecto a la propuesta, la cual inicia con la descripción del contexto y de sus características, para después continuar con la detección de la problemática. Una vez que se eligió al grupo de alumnos con que se trabajaría, se hizo una búsqueda bibliográfica en la literatura de la especialidad para sustentar y elaborar la propuesta de intervención: un Blog educativo que sirva como medio para fortalecer la habilidad escrita en L2 bajo un enfoque de producto interdisciplinario. Una vez que se aplicó esta propuesta, se analizaron los resultados que llevaron a algunas reflexiones y sugerencias a la luz de esta experiencia.

Para la construcción del entramado conceptual del objeto de estudio, se leyó sobre las teorías principales que nos aportaron una mejor comprensión de la forma cómo se puede aprender y promover el aprendizaje de una lengua extranjera; también sobre los diferentes métodos que se emplean para la enseñanza del inglés. Asimismo, se describe el enfoque con que se pretende abordar la enseñanza de la escritura, el uso del Blog educativo y la forma de evaluar los productos escritos. Este marco de referencia nos ayuda a sustentar las actividades de redacción pensadas y elaboradas para atender la problemática detectada en los futuros profesores de inglés en la ENSM.

Otra de las etapas fue la aplicación de un cuestionario a los alumnos que conformaron el grupo de control -alumnos del 1º semestre- y cuyos resultados se muestran a continuación:

### **3.2 Características del Grupo de Control**

Esta propuesta se aplicó a 40 alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera Inglés con la finalidad de fortalecer la habilidad escrita en L2 bajo un enfoque de producto interdisciplinario, haciendo uso de la tecnología a través de un Blog. Para conocer mejor a estos alumnos se aplicó previamente un cuestionario (véase anexo IV) y del cual se muestran los siguientes datos:

#### **3.2.1 Diseño del Instrumento de Recogida de Datos para el Diagnóstico**

Para el cuestionario, se consideró indagar sobre dos aspectos: el primero comprende una serie de preguntas que se consideraron importantes para conocer el contexto de donde provienen los alumnos, así como el nivel de inglés que tienen y la familiarización con cursos o talleres de redacción; el segundo aspecto corresponde a una breve evaluación de una producción escrita que se le pide elaborar al alumno. Dicha encuesta quedó como se muestra a continuación:

<p style="text-align: center;"><b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Licenciatura en educación secundaria lengua extranjera inglés</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Escuela y Contexto Social</b></p> <p>Instrucciones: Con el propósito de conocer algunas características de tu producción escrita y estrategias que has empleado para realizar tus tareas de composición en inglés, se te pide que respondas a este cuestionario de manera honesta. Gracias por responder.</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Edad: _____ Nacionalidad: _____</p> <p>Escuela de la que provienes: _____</p> <p>Dirección: _____</p> <p>Delegación: _____</p>
--

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

¿Cuentas con una computadora en casa? \_\_\_\_\_

¿Cuentas con acceso a Internet en casa? \_\_\_\_\_

Años de estudio de la lengua inglesa: \_\_\_\_\_

¿En estos cursos te enseñaron a escribir en inglés? \_\_\_\_\_

¿Has cursado algún taller en redacción?    Sí    No

En los cursos que has tomado, ¿qué porcentaje consideras que dedicaste para desarrollar la habilidad de escribir? 5%, 10% 20% 30% 40% 50% 60 %70% 80% 90% 100%

¿Has tomado algún curso de redacción en tu lengua materna o lengua inglesa?

Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cómo crees que se debe aprender a escribir en la lengua inglesa?

\_\_\_\_\_

¿Qué tipo de textos has escrito en la lengua inglesa?

\_\_\_\_\_

¿Qué es un texto?

\_\_\_\_\_

¿Qué te motiva a escribir en la lengua inglesa?

\_\_\_\_\_

¿Qué tipo de textos escribes cuándo escribes en la lengua inglesa?

\_\_\_\_\_

¿Antes de escribir que es lo que haces?

Te cuestionas, elaboras una lista de ideas sobre el tema, escribes sobre el tema, otras.

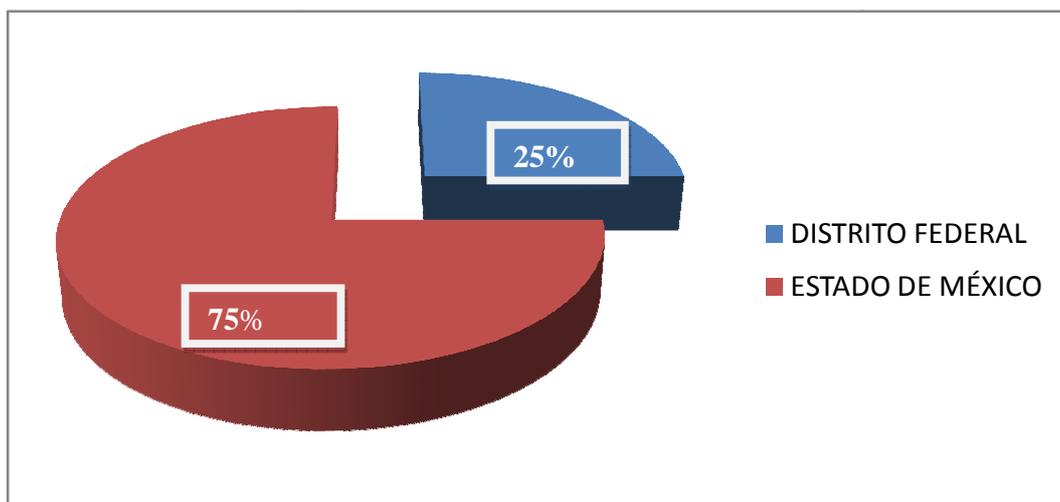
¿Durante tu redacción qué haces?

¿Al concluir tu escrito qué haces?

Elabora la siguiente redacción en lengua inglesa con base en la lectura que se te proporciona.

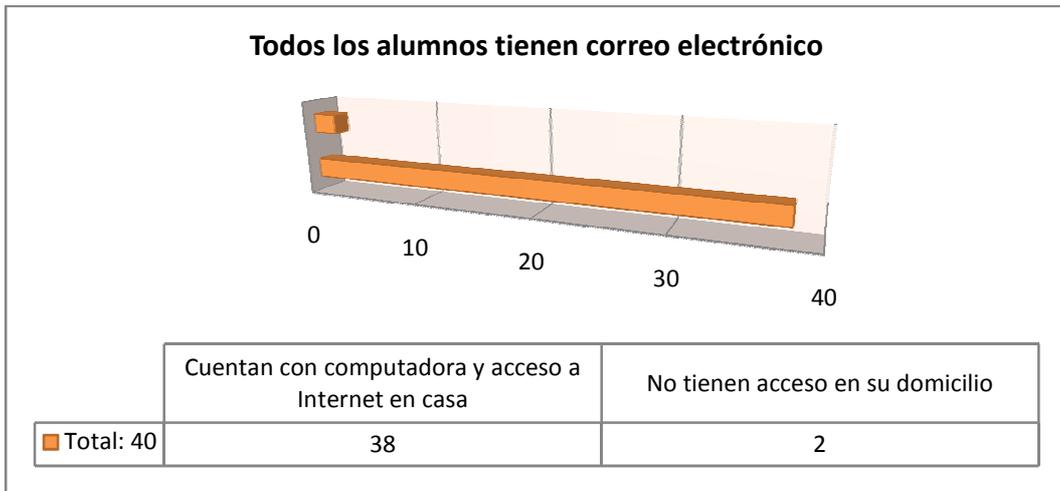
Con respecto a la primera sección, las respuestas fueron las siguientes:

#### LUGAR DE RESIDENCIA DE LOS ALUMNOS



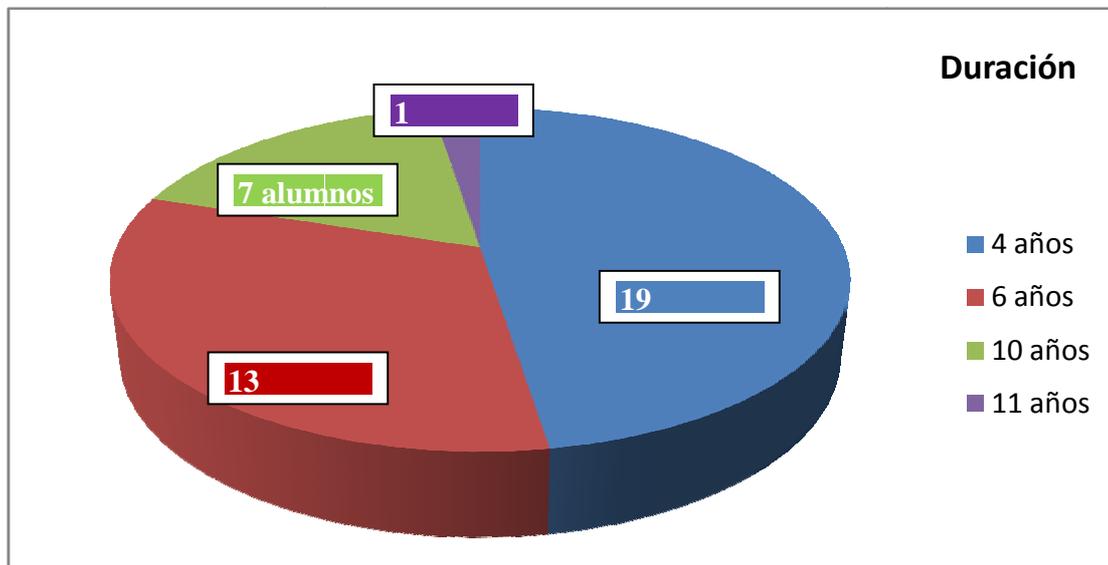
Como se observa, la población de la muestra proviene de lugares alejados del Distrito Federal. Esto implica que el 75% viaja largas distancias para llegar a la escuela. Lo anterior no sería relevante de no ser porque la propuesta didáctica contempla el hecho de que estos alumnos provienen de comunidades y estratos donde son pocas las posibilidades de acceder a institutos o universidades privadas. Por ello, cursar la carrera de profesor de inglés a nivel secundaria en una institución de gobierno les resulta accesible y práctico, pues no sólo aprenderían la lengua que les agrada, sino que al mismo tiempo harían una carrera con ello.

### MANEJO DE MEDIOS ELECTRÓNICOS (Internet)



La computadora y la Internet son herramientas que encontramos cada vez más en los hogares mexicanos. Es muy poco probable encontrar alumnos que no cuentan ya con una computadora en casa, o que no saben hacer uso de ésta o de la red. Este es el caso que se observa en la gráfica que muestra que 38 de 40 estudiantes tienen acceso a una computadora en casa.

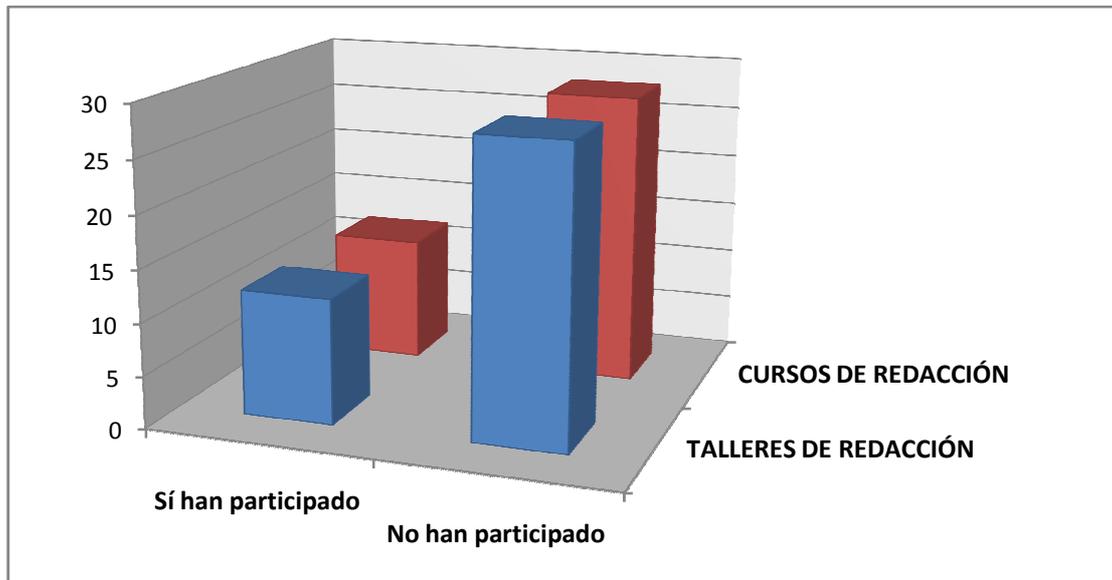
### TIEMPO DE ESTUDIO DE LA LENGUA INGLESA POR LOS ALUMNOS



Podemos observar en la gráfica que un 19 % de los 40 estudiantes ha estudiado inglés en un promedio de 4 a 6 años. Muchos de ellos

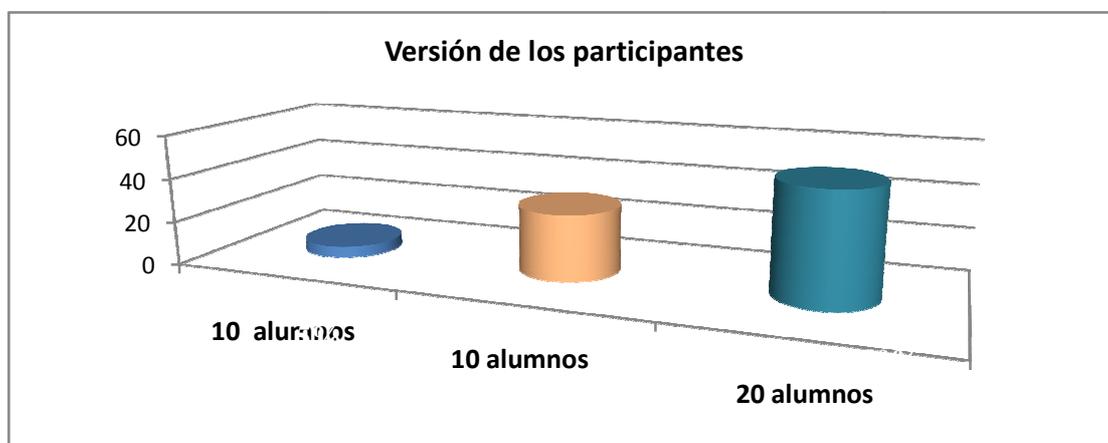
consideran dentro de este periodo aquel comprendido durante los años de estudio en la escuela secundaria y preparatoria. Lo anterior, indica que el nivel alcanzado, a pesar del número de años, es básico o intermedio bajo.

### ASISTENCIA A TALLERES Y CURSOS DE REDACCIÓN



La gráfica nos muestra que treinta de los alumnos no han asistido a cursos o talleres especializados en redacción. Esto nos deja ver que los alumnos no están conscientes ni entrenados para abordar las tareas escritas que demanda el currículo de formación docente, mucho menos han ejercitado la redacción en una segunda lengua.

### PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE ESCRIBIR EN LOS TALLERES Y CURSOS DE INGLÉS TOMADOS POR LOS ALUMNOS



Veinte alumnos comentan que han dedicado un 50% de sus cursos en inglés a desarrollar la habilidad escrita. El resto dice haberla desarrollado muy poco, tan sólo de manera integral, es decir, en conjunto con las otras habilidades. Esto nos indica que la mitad de los alumnos han llevado un estudio formal de la escritura, mientras la otra mitad no.

Con respecto al resto de las preguntas de la encuesta, las cuales eran abiertas, la gama de opciones fue muy variada. Sin embargo, algunas de las respuestas que tuvieron mayor frecuencia son las siguientes:

Para el inciso "c", *¿cómo crees que se debe aprender a escribir en inglés?*, los alumnos coincidieron en que debía aprenderse de forma comunicativa y, por lo tanto, el énfasis en la escritura había sido muy reducido. Los temas a desarrollar de manera escrita eran muy breves, la mayoría de las actividades consistía en escribir algunas notas o tomar apuntes. La extensión del escrito no rebasaba una cuartilla. Sus profesores eran quienes les asignaban los temas a desarrollar y casi siempre estaban relacionados con la práctica de algún aspecto gramatical.

Con respecto al siguiente grupo de preguntas: d) *¿Qué tipo de textos has escrito en inglés?*; e) *¿Qué es un texto?*; f) *¿Qué te motiva a escribir?*; y g) *¿Qué tipo de textos te gustaría escribir en inglés?*, los alumnos respondieron que los textos habían sido parte de tareas asignadas en sus cursos de idioma y que éstos varían. Pueden ser cartas, pensamientos o ensayos, aunque no tienen ninguna preferencia por cierto tipo de texto. La motivación surge del deseo de aprender inglés y de expresar sus ideas en otra lengua. Para la mayoría, un texto es simplemente un conjunto de ideas expresadas de manera ordenada acerca de un tema.

Lo anterior nos hace reflexionar sobre el significado que tiene para ellos la escritura, es decir, lo consideran una forma de ejercitar el idioma o una forma de cumplir una tarea, pero no como un medio o herramienta para comunicarse. En

otras palabras, lo toman desde su parte formal y se olvidan del uso cotidiano de ésta.

Con respecto al último punto: “Elabora la siguiente redacción en lengua inglesa con base en la lectura que se te proporciona. “Parte de la redacción, después de analizar los trabajos escritos de los alumnos, se encontró que al abordar un ejercicio o tarea de escritura en inglés adolecen de una planificación como la que ellos dicen considerar y; además, tienen problemas como los que a continuación se comentan:

- ✓ El enfrentarse a la tarea de escribir un ensayo en inglés no sólo los frustra sino que crea miedo, llegando a manifestar verbalmente que no cuentan con el vocabulario necesario.
- ✓ Algunos textos son directamente agramaticales y carentes de toda cohesión.
- ✓ No utilizan esquemas predeterminados y su estilo no necesariamente responde al tópico escogido.

Asimismo, se percibe que no realizan una planeación u organización jerárquica de lo que van a escribir, por lo tanto sus textos carecen de cohesión. Otro elemento importante es que no revisan el trabajo final, usan mal los tiempos verbales, tienen problemas de cohesión y coherencia textual, sus ideas son confusas, y lejos están de disfrutar del proceso de elaboración de un texto (véase anexo IV).

### **3.3. Diseño de la Propuesta**

El diseño de la propuesta contempló generar y obtener producciones escritas de los alumnos de primer semestre de la licenciatura que cursan la asignatura *Escuela y Contexto Social*. Dichas producciones se analizarían bajo un enfoque de evaluación holístico y de contenido, donde se considera el propósito de la

escritura, el nivel de elaboración y de originalidad del producto escrito. Cada uno de estos criterios se comenta según las características de los productos, lo anterior para determinar las necesidades y características de la habilidad escrita en inglés de los alumnos de la muestra.

La investigación no contempla la manipulación intencionada de variables (Hernández Sampieri y otros, 1998) ya que no es sólo cuantitativa, ni se esperan respuestas controladas como resultado de dichas actividades; tan sólo la evidencia de una participación activa y constructiva de los alumnos en la búsqueda individual de un desarrollo personal hacia el aprendizaje de L2 y la comprensión de temas y contenidos relacionados con sus asignaturas.

Dado la intención de la propuesta didáctica, a través del diseño en Internet de un Blog, se busca la respuesta escrita y crítica de las actividades propuestas, diseñadas con la intención de desarrollar en el alumno no sólo habilidades de investigación o un aprendizaje autónomo y constructivista, sino también el deseo de manifestarse en torno a los contenidos que se presentan, reforzando así su escritura en L2.

La articulación entre el marco teórico y práctico da lugar a esta propuesta que pretende incidir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo para mejorar las habilidades y capacidades de los estudiantes para la escritura, sino para poner ésta en práctica en otras áreas disciplinares, como herramienta que optimiza la adquisición de conocimientos.

En resumen, como fuentes directas se tomaron contenidos académicos y personales revelados por los alumnos en el cuestionario (ver anexo IV). En él, nos interesaba saber sobre el tiempo que habían dedicado al desarrollo de la habilidad escrita en inglés; hábitos y técnicas que habían desarrollado hasta el momento, así como su sentir y prejuicios al respecto. Todo esto nos revelaría, previo a la evaluación de sus productos, el perfil de estudiante de inglés con el

que se trabajaría. También se evaluaría este producto escrito que se indicó para tener un panorama general de su competencia escrita.

Entre los factores más importantes a tomar en cuenta durante la aplicación de la propuesta se encuentran:

- a) Considerar las actitudes y el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a las tareas de escritura asignadas.
- b) Identificar las características particulares de los estudiantes encuestados y del nivel de lengua que tienen a partir de los tipos de producto obtenidos.

Uno de los propósitos que se intentó plasmar a través de este trabajo y que se verá a continuación, es evaluar en qué medida los estudiantes se encuentran motivados para escribir, qué influencia tiene la utilización del Blog en el proceso de escritura y en qué medida sus producciones se ven condicionadas por el contexto o por las imposiciones del nivel académico.

## **CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

La población escolar de la Escuela Normal Superior de México está conformada por alumnos procedentes de escuelas de nivel medio básico, tales como preparatorias o bachilleratos; algunos otros son profesores de educación preescolar, primaria, educación física y otras especialidades; así como profesionistas que desean formarse posterior o simultáneamente para la docencia, cuya edad no rebase los treinta años.

Como se mencionó en el Capítulo I , el proceso de selección de nuevo ingreso no garantiza el perfil de egreso deseado, ya que el número de aspirantes en la especialidad de inglés con dominio de esta lengua es reducido, lo que incita a la institución a aceptar alumnos con un perfil de ingreso más bajo del deseado, creándose una situación compleja a resolver que implica aportar sugerencias que aborden dicha problemática desde una perspectiva positiva. De este modo, el alumnado demanda de acciones inmediatas por parte del Colegio de la Especialidad en Lengua Extranjera Inglés para elevar el nivel de dominio con el que ingresan los alumnos.

Es así como surge esta propuesta para desarrollar la habilidad escrita a través del currículo, apoyándose de la tecnología como aspecto motivador y herramienta principal para el logro del desarrollo de la habilidad escrita en inglés.

Se partió de una selección de actividades que motivaran a estos alumnos a escribir en inglés, y se pensó entonces en diseñar un Blog donde el alumno se interesara por responder a las diferentes tareas asignadas sin que se percatasen que se estaba valorando su habilidad escrita.

Esto dio oportunidad de detectar en ellos problemas en sus escritos, como los siguientes: falta de vocabulario, estructuración no cohesiva, uso

de tiempos verbales inadecuados, falta de coherencia en el desarrollo de ideas y una notable transferencia de L1 a L2 en la construcción de sus enunciados.

A continuación se narra cómo surgió la idea del blog, la aplicación del mismo y los resultados con mayor detalle.

#### **4.1 Elaboración del Blog**

El blog se construyó con el propósito de generar y obtener producciones escritas de los alumnos de primer semestre de la licenciatura que en ese año escolar cursaban la asignatura *Escuela y Contexto Social*. Dichas producciones pretendían ser un medio para indagar acerca del nivel de desarrollo de la habilidad de escribir en inglés que tenían estos estudiantes, así como promover la expresión escrita de una manera libre, original, creativa y significativa. Asimismo, se buscaba la participación activa y constructiva de los alumnos en la búsqueda individual de un aprendizaje autónomo de L2, así como la comprensión de temas y contenidos relacionados con sus asignaturas.

Dada esta intención, se buscó que el Blog promoviera respuestas escritas y críticas de las actividades ahí propuestas, diseñadas con la intención de desarrollar en el alumno habilidades de investigación; además de generar un aprendizaje constructivista y, también, el deseo de expresarse a la luz de los contenidos que se proponían, reforzando al mismo tiempo el desarrollo de habilidades escritas en L2. Pero, ¿cómo surge la idea de crear un Blog?

Después de haber asistido a un curso en la creación de blogs y de descubrir la forma de trabajarlos y los beneficios que obtiene un usuario de un blog, se pensó en emplearlo como una forma diferente de promover la escritura. De este modo, surgió la idea de este Blog educativo. Se consideró esta idea contemporánea, novedosa y muy práctica, ya que facilitaría la integración de las cuatro habilidades en una forma dinámica. Además, como señala Vygotsky con

relación a su teoría constructivista de aprendizaje que permite al sujeto desarrollarse con base en el andamiaje de significados, los comentarios que construyeran los usuarios del Blog les apoyaría en la construcción social de aprendizajes al apoyarse en las lecturas y las opiniones de los más versados; con ello fortalecerían su conocimiento de la lengua integrándolo así a sus esquemas mentales.

Al momento de construir el Blog, lo primero que se consideró fue su presentación (imagen), considerando como primer acto la selección de colores que invitaran al alumno a estar en armonía. Lo segundo fue una imagen que le diera presencia y distinción. Sin embargo, no sólo se logró esto, sino que se encontró una imagen que integrara las bellas artes, permitiendo la reflexión como actividad de inicio.

El tercer paso fue la elección de un sitio de música barroca que permitiera al alumno desarrollar su potencial creativo a través de la escucha de la música barroca. La intención era que el alumno se sintiera relajado mentalmente, usara las capacidades de reserva de la mente, aumentará la memoria, facilitara la solución de problemas, y aumentara la creatividad acelerando el aprendizaje.

El cuarto paso fue pensar en los temas a desarrollar por los futuros docentes de nivel secundaria. La selección no fue compleja ya que era muy claro desde el inicio que las actividades tendrían que ser de corte humanístico, lo cual permitiría al alumno desenvolverse en un contexto donde se considera al alumno como un ente individual, único, diferente de los demás; una persona con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas de forma creativa, manteniendo la concepción de que los estudiantes no son sólo seres que participan cognoscitivamente, sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su totalidad.

De este modo, se les pidió que tomaran decisiones y respetaran las de los otros; se les invitó a reflexionar sobre si mismos como un ser holístico y que escribieran en torno a si mismos a la luz de los contenidos que se sugerían en el blog. Esta idea permitía también aplicar un método de escritura que justificara la integración de contenidos del propio currículo de la especialidad, como se mencionó en el Capítulo II: “**Writing Across the Currículum**”.

Con este método de escritura seleccionado, el último paso fue la búsqueda y elección de las direcciones de Internet. Éstas tendrían que apoyar el propósito y desarrollo de cada una de las actividades. Para tal acción se navegó en diferentes sitios hasta encontrar uno por cada aspecto a tratar.

A continuación se muestra el diseño del Blog educativo:

## BLOG

### [The Joy of Writing](#)



“Keep away from people who try to belittle your ambitions. Small people always do that, but the really great make you feel that you, too, can become great”

These writing activities have been designed for all first semester English students who are initiating their formal conception of education. This series of activities encourages the use of writing across the curricula to develop critical thinking and effective written communication in the disciplines. Through the study of different

subjects, the student will build a general notion of education which will enable him/her to write about the meaning of education within individual lives and institutional context; to learn and critically examine the assumptions that writers, psychologists, sociologists and philosophers bring to the study of education; and, to read texts from various disciplines. By doing so, students will be able to answer questions such as the following: What has education meant in the past? What does education mean in contemporary Mexican society? What will education mean in the future? In order to accomplish this, the student is expected to begin by thinking about the following tasks which hopefully help him/her gradually built a notion of education and its implications through writing.

### ***The Joy of Writing***

**What does the content of all the subjects you take in English have in common?**

Look at the picture shown above, think about the harmony among the arts and contrast your answer to the previous question by including your response to this blog.

### **INTRODUCTION**

This is a journey, where I would like to invite all participants in this blog to take the challenge to transform the paradigm of education in our era.

Before starting to work on our first formal activity I am going to ask you to play baroque music from this page <http://www.youtube.com/watch?v=VKc-EDHwGN8>. Now that you have the music as background, we are ready to start working.

### **Activity One**

#### *Thinking!*

A) Please read all ten questions below:

1. Who are we?
2. Have you ever asked yourself who you are?
3. How do you describe yourself?
4. How does your mind work?
5. Why is it important to communicate?
6. How do we communicate?
7. When do we communicate?
8. Where do we communicate?
9. What do we communicate?

10. What's the purpose of communication among human beings?

B) Now, read each question again, close your eyes and think about each one. Take the time to jot down your answer. (Do not take more than a minute to do it).

C) Sharing definitions. Now let's see what others have researched about what a human being is. In the following sites you will find definitions of humanity. In the third one, for example, you will find a theological definition about "What is a Human Being?" but why don't you find out by yourself. Don't you think it would be much better? It's important to put into practice your reading comprehension strategies in order to grasp the main point of each reading. Take notes of aspects you consider important for each page you visit.

<http://www.wordreference.com/definition/humanity>

<http://academic.regis.edu/jroth/Human%20Nature.htm>

<http://theologytoday.ptsem.edu/search/display-page.asp?Path=/jan1994/v50-4-article1.htm>

<http://www.healthandyoga.com/html/sutras/mind.asp>

<http://www.youtube.com/watch?v=yrjB3NRlpPA>

[http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/papers/So\\_How\\_Does\\_The\\_Mind\\_Work.pdf](http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/papers/So_How_Does_The_Mind_Work.pdf)

<http://www.onelife.com/ethics/philos.html><http://www.onelife.com/toc.html>

D) What did you find? Can you share your findings in a written form with your class? In order to do so, please take a moment to write your reflections in this blog.

## **Activity Two**

### *The Joy of Building Knowledge*

In order to accomplish the activities, you first have to work on your mental state of mind, so go through the following stages:

First, be aware of who you are as a human being and what you need in order to accomplish the goal of becoming a teacher of English, one who will deal with other human beings.

Second, work on your attitude as it is a complex mental state involving beliefs, feelings, values and dispositions to act in a certain way towards your goal.

Third, along with your peers and teacher, work together in a reflective and joyful way in order to build knowledge successfully.

### **The interview**

1. In the following activity you will be working in pairs. One student is A and the other B. Student “A” will be the interviewer and “B” the interviewee.
2. The interviewer will write five questions about “the joy of learning” and send them to his/her classmate by e-mail and the interviewee will respond to the mail.
3. Once the interview is over, the interviewer invites the interviewee to read Diane Larsen Freeman’s article: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm>
4. Once both finish reading the article, they will comment on the most meaningful parts of the text. Each student will conclude by writing in the blog their final thoughts in order to permit others read them.

### **Activity three**

#### *Building Trust*

1. Think about the title of this activity.
2. Can you think of situations where you had to trust someone?
3. Send a note to your classmate telling her/him when, where, how this occurred and what it means to you now.
4. Do you think teaching has something to do with trust and risk taking? Make a list of your thoughts.
5. Please take a minute to access Internet on your speech phone and speak to one of your classmates to share these thoughts.
6. Please read the following text of Marilla Svinicki, University of Texas-Austin at this address. <http://teaching.uchicago.edu/pod/pod2/89-90/Svinicki.htm>
7. Think about what you read and contrast your previous thoughts with the ideas of the author.
8. Write your conclusions about the following theme: “*Teaching Involves Building Trust*”

### **Activity four**

#### *Advice*

Dear language student,

I have been watching two videos which show how to implement strategies on language development in early years. As I heard from my colleagues, these videos

have been great help for parents and teachers. Consequently for my English teacher students I have considered that the video *The talking books* is essential in order to become aware of how language is learned in early years. But I also find useful the video *Talking and Play*, because it includes parental intervention. Should I use video one or two for the subject: "Los adolescentes y la enseñanza del inglés"? Which is more appropriate of the two for this class? How can I solve this dilemma?

Before responding to these questions, I suggest you find out what is on each video. Enter the link page and you will find the videos. While watching, think of the following: <http://www.wlearning.com/languagekey.html>

1. What are the strategies recommended for adults to facilitate learning in children?
2. What should one do when looking at picture books with children?
3. Why is it important to permit the child to express himself?
4. Why is it important not to interrupt children's imagination?
5. How can novice teachers benefit from watching these videos?

Answer the questions assigned based on your thoughts while watching these two videos; also take into consideration that one of these videos will be used for the class mentioned above.

**Useful Resources (sited by Carlton Writing Program):** The [Cornell Method](#) is a system and a format that builds on what is known as the 5R's of note taking. Record, Reduce, Recite, Reflect and Review. This useful website explains why and how to use the Cornell Method. Also, create your own [customized Cornell notepaper](#). Go to the bottom of the page to insert your name, the name of the class, and the date of the class on your notepaper. You can also choose from ruled, graph paper, or blank (we suggest ruled), and whether or not you want it to include places for three-ring binder holes! [The University of Texas at Austin's Learning Center](#) offers an impressive array of online handouts, covering everything from study strategies and related issues (motivation, time management, overcoming procrastination, how to read a textbook, improving concentration, effective listening and notetaking, test taking, and overcoming test anxiety) to taking tests in the sciences, reducing stress, and final-exam survival techniques. [Muskingum College](#): Provides a comprehensive array of materials on attention and learning, memory, motivation, notetaking, reading comprehension, time management, text preparation, test taking, and more. [Dartmouth College](#): Learn proven techniques and strategies for improving academic learning. These four videotapes will help college and university students get the most out of their academic experience. Developed by learning professionals in the Academic Skills Center at Dartmouth College, and produced by the College's Instructional Services video staff, the videos cover time management, notetaking, stress management, reading improvement, and strategic learning. [Massachusetts Institute of Technology](#): Time Management and Organization online learning modules. [Perfectionism](#): a Double-Edged Sword. [University of Minnesota](#): Hints on planning a better study schedule. [Utah State University](#): The Academic Resource Center has developed a variety of self-help alternatives for students or faculty desiring learning strategies information. The Online Learning Center provides access to effective and useful information developed by other university learning centers

and educational organizations. [VARK](#): The online questionnaire alerts people to the variety of different approaches to learning. It also supports those who have been having difficulties with their learning. Teachers, trainers and coaches who would like to develop additional learning strategies can also benefit from using VARK (Carleton, 2006).

## 4.2 Propósitos de la Propuesta

Las actividades que se observan en el Blog educativo tenían diferentes propósitos como se describe en este apartado. En la actividad de introducción, por ejemplo, se buscaba que el alumno reflexionara sobre el concepto de armonía, en un primer momento, relacionándolo con las bellas artes, para ello se pidió que observarían la imagen del artista Back que se obtuvo del sitio *You tube*. Después, se les indicó que lo llevaran al terreno de la educación y de la integración del currículo de inglés y que comentaran por escrito al respecto.

En la siguiente actividad titulada “*Thinking*”, se les pidió que leyeran cuidadosamente las diez preguntas que aparecían en el blog y por un momento cerraran los ojos y pensarán en éstas. Luego, se les pidió que respondieran brevemente de manera creativa y libre empleando su sentido común y conocimiento previo, para después entrar a las direcciones de los siguientes sitios donde encontrarían artículos y comentarios relacionados. Se les pidió que mientras leían tomaran algunas notas:

<http://www.wordreference.com/definition/humanity>

<http://academic.regis.edu/jroth/Human%20Nature.htm>

<http://theologytoday.ptsem.edu/search/display-page.asp?Path=/jan1994/v50-4-article1.htm>

<http://www.healthandyoga.com/html/sutras/mind.asp>

<http://www.youtube.com/watch?v=yvjB3NRLpPA>

[http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/papers/So\\_How\\_Does\\_The\\_Mind\\_Work.pdf](http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/papers/So_How_Does_The_Mind_Work.pdf)

<http://www.onelife.com/ethics/philos.html><http://www.onelife.com/toc.html>

La intención era que el alumno accediera directamente y encontrara primero la definición y origen del concepto de “ser humano”, luego accediera a un sitio donde se describe biológicamente, luego teológicamente, después sobre los beneficios del ejercicio de la mente y cuerpo, la función del cerebro y, por último,

el valor ético y moral del ser. La visita a todas estas páginas permitiría al alumno llegar a contemplarse como un ente en todas sus dimensiones, reflexionando sobre sí y llegando a la construcción académica de sí mismo. Una vez que hubiera terminado de leer, tenía que escribir un comentario y reflexiones sobre sus hallazgos, así como leer los de sus compañeros.

En la siguiente actividad, *The Joy of Building Knowledge*, se recomienda al alumno estar consciente de su actitud y trabajar sobre ésta para la realización de cada una de las tareas exitosamente. Luego, se pide a los alumnos que trabajen en pares y elijan un rol: de entrevistador y entrevistado. El primero tendrá que elaborar cinco preguntas y enviarlas a su compañero para que éste las responda. Después, juntos accederán al texto de *Diane Larsen-Freeman* titulado “*The Joy of Learning*” <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm> para elaborar conclusiones respecto al tema y compartirlas con la clase a través del blog.

En la tercera actividad llamada “*Building Trust*” se buscó que el alumno siguiera con la visión humanística y reflexionará sobre el artículo “*Teaching Involves Building Trust*” <http://teaching.uchicago.edu/pod/pod2/89-90/Svinicki.htm> para construir colaborativamente lo que implica el valor moral de la confianza y resaltar su importancia en el aprendizaje. Para ello, primero tenían que pensar sobre el título de la actividad y reflexionar sobre experiencias donde tuvieron que confiar en alguien. Luego, tenían que enviar a un compañero de clase un mensaje donde comparten la anécdota diciendo dónde, cuándo y el impacto que tiene para ellos ahora.

Después de esto se les pide responder si creen que la enseñanza está relacionada con la confianza y la toma de riesgos. En otro momento, tendrían que realizar una videoconferencia con su compañero para compartir sus respuestas. Luego, cada uno tendría que acceder al sitio señalado y leer el texto de Marilia Svinicki donde se habla de este tema. Más tarde, tendrían que

contrastar sus ideas con las de esta autora para finalizar escribiendo una pequeña composición titulada “La enseñanza involucra confianza”.

La cuarta actividad pretende trabajar con el concepto de “enseñanza”, a través de la observación detenida de dos videos donde se recomienda qué hacer con los hijos al momento que aprenden a leer, el valor de la ayuda de los padres, así como la importancia de una atmósfera agradable. Cada una de las direcciones seleccionadas se eligió siguiendo un criterio de valor humanístico, dónde se busca que el alumno, gradualmente, a través de las imágenes proyectadas y de la relación padre-hijo, vaya descubriendo los aspectos a considerar durante la enseñanza de la lectura a niños, para luego trasladarlo a un escenario de enseñanza de lengua extranjera. El sitio de los videos que se seleccionó es [www.walelearning.com/languagekid.html](http://www.walelearning.com/languagekid.html).

Por último, se pensó en proveer a los alumnos de un sitio de apoyo que les resolviera, en caso de duda, algún problema que se les presentara al momento de escribir. Es decir, una fuente donde consultar sobre alguna duda de índole gramatical, estructural, o de procesos de escritura. Para ello, se insertaron varios sitios y a esta sección se le llamó “*useful resources*”. Estas ligas las recomienda la Universidad de Carleton, Canadá.

A continuación se muestra la unidad didáctica que se construyó para la propuesta del blog educativo.

**TEMA: LA LECTURA SELECTIVA COMO PUENTE PARA LA REDACCIÓN.**

**PROPÓSITO GENERAL:** Esta unidad pretende desarrollar el pensamiento crítico y la comunicación escrita a través de un currículum transversal con base en contenidos que giran en torno a la educación como un campo de estudio multidisciplinario.

**EVALUACIÓN:** Los estudiantes elaborarán productos como evidencia del progreso en la comprensión del tema y en el desarrollo de la fluidez y precisión escrita en el idioma inglés.

Propósitos	Contenidos Temáticos	Actividades	Materiales	Evidencias
Expandir la percepción del concepto: educación y motivar al alumno a responder de manera libre en forma escrita.	Las artes y La escritura	Pensar en la armonía que existe entre las bellas artes y su relación con la escritura. Enviar su comentario al siguiente correo electrónico: <a href="mailto:ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a>	Computadora Internet	Comentario breve redactado en inglés.
Desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y fomentar la respuesta creativa y libre a preguntas.	La comunicación humana	Reflexionar sobre las preguntas que se encuentran en el blog y responder brevemente sobre ello de manera escrita. Enviarán sus comentarios a la siguiente dirección: <a href="mailto:ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a>	Computadora Internet	Cuestionario con respuestas.
Desarrollar habilidades cognitivas : descriptivas y analíticas así como generar comentarios valorativos	El ser humano	Pedir a los alumnos que visiten diferentes sitios de Internet. Tomar nota de información que consideran novedosa.  Enviar su comentario en inglés de los sitios visitados a la siguiente dirección: <a href="mailto:ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a> Comentar y Reflexionar con el grupo la información leída por diversos escritores así como las presentadas en el blog.	Computadora Internet	Comentario escrito.
Desarrollar la percepción, la actitud y el conocimiento de los alumnos sobre el tema: <i>"Construcción del conocimiento"</i> y generar comentarios contrastivos.	El aprendizaje	Actividad de juego de roles donde los alumnos se entrevistarán sobre el tema "la alegría de aprender". Elaborando un guión que les facilite la entrevista.  Búsqueda y lectura de un artículo relacionado con el tema en el sitio: <a href="http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm">http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm</a>  Escribir algunas conclusiones a partir de la lectura y de los comentarios que se obtuvieron en la entrevista. Empleando un diagrama T. como herramienta para hacer el análisis de la información y posteriormente facilite la redacción de un breve texto que compartirá con sus compañeros en el blog: <a href="mailto:ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a>	Computadora Internet	Guión de la entrevista.  Comentarios escritos sobre el tema: <i>"La Alegría de Aprender"</i>

<p>Construir el concepto: <i>confianza</i> y resaltar la importancia de ésta en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo promover la confianza para escribir un texto de mayor complejidad y extensión.</p>	<p>La confianza y el aprendizaje</p>	<p>Comentar con algún compañero sobre cómo, cuándo y dónde aprendieron a confiar en alguien.</p> <p>Discutir si están relacionados los conceptos: confianza y tomar riesgos</p> <p>Buscar la siguiente dirección en Internet,  <a href="http://teaching.uchicago.edu/pod/pod2/89-90/Svinicki.htm">http://teaching.uchicago.edu/pod/pod2/89-90/Svinicki.htm</a>  leer el artículo que aparece y está relacionado con la discusión previa.</p> <p>Escribir un breve texto titulado: "Enseñar implica construir confianza" y enviarlo a la siguiente dirección: <a href="http://ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a></p>	<p>Computadora Internet</p>	<p>Texto escrito titulado: "Enseñar implica construir confianza"</p>
<p>Activar las cuatro habilidades para identificar ideas principales que permitan la construcción de un texto persuasivo.</p>	<p>Sugerencia</p>	<p>Ver los videos "The talking books" y "Talking and Play" y <i>escucha y toma nota</i> detenidamente de los comentarios que se hacen sobre como se desarrolla el lenguaje a través del uso de libros y el apoyo de los familiares. Así como la importancia del juego con los adultos en el desarrollo del lenguaje. Determina cual de los dos videos recomiendas para emplear en la clase "Los Adolescentes y la Enseñanza del Inglés"</p> <p>Escribe una sugerencia y preséntala en el blog. <a href="http://ensmececi.blogspot.com/">ensmececi.blogspot.com/</a></p>	<p>Computadora Internet</p>	<p>Publicación en el blog de sugerencia</p>

### 4.3 Aplicación del Blog Educativo

En el primer momento los alumnos no comprendían la forma de trabajo a pesar de que se les indicó. Se les mencionó que lo más importante era escribir sin temor a equivocarse. Si se presentaba una dificultad podrían consultar con sus compañeros o con el profesor; o bien, consultar la sección de "Useful resources" que aparece en el Blog.

El enfrentarse al uso de la computadora resultó ser un estimulante para ellos, ya que se rompía con la rutina del salón de clases, mostrando entusiasmo hacia el trabajo. Al momento de abrir el Blog algunos estudiantes mostraron pericia pues ya sabían cómo trabajar en uno,

aunque otros no; esto se solucionó de inmediato ya que se ayudaron entre si para ingresar a éste.

Al presentarlo, se les invitó a inscribirse al sitio: <http://www.blogger.com/email-post.g?blogID=939078867416653640&postID=2260046924625947398>, como usuarios, así podrían entrar las veces que desearan. Algunos alumnos cuestionaron sobre la forma de trabajar en él, pero fue muy fácil la explicación porque el resto de los alumnos ayudaron a aclarar las dudas.

#### **4.3.1. Primeros Resultados y Productos**

El temor por parte de la mayoría de los alumnos era el que sus compañeros se dieran cuenta del nivel de inglés que poseían. Esto les impedía escribir (manifestado por dos alumnas del grupo). A pesar de esto, la conductora del curso los alentó a atreverse a cometer errores como parte del proceso de aprendizaje. Una vez creado un ambiente de confianza, los alumnos escribieron dejando ver un conocimiento de sentido común, es decir, falta de crítica y reflexión además de un uso limitado de vocabulario y problemas de uso de la lengua, tal como se muestra en las evidencias de los alumnos siguientes:

 [gabi mayen dijo...](#)

ACTIVITY 2

THE JOY OF BUILDING KNOWLEDGE

CONCLUSIONS

- “1. Learn is important, because by means of learning, all the people use and develop the capacities.
2. For teach, and to be a good teacher, we have to study very much, read, and be an investigator, to learn new things, that in the future help us to teach very well.
3. An important advice, to teacher`s that beginning their career in English teaching, is that learning to watch, to read classmates interests, their attention, engagement, and demeanor, because with this, future

teacher`s trying to understand classmates, and always have patience to explainig the new knowledge to classmates.”

17 de diciembre de 2006 14:11

---

Como podemos ver, la alumna define conceptos que no necesariamente demuestran que haya hecho una búsqueda de información o leído el texto que se recomendó. Por otro lado, en cuanto al uso de la lengua, muestra debilidades en el uso de sustantivos, palabras incontables, y selección de palabras. Mucho de la redacción está pensada desde la lengua materna lo que arroja una construcción redundante y abundante.

En otro momento, al realizar la actividad introductoria, se le solicita al alumno observar y reflexionar sobre lo que encuentran en común con respecto a las bellas artes, su percepción de las cosas era de elementos aislados. No podían asociar en un primer momento los objetos que aparecían en la pintura. Se notó que su habilidad para observar era superficial, además no relacionaban al objeto con algún significado en conjunto con la composición de toda la pintura. Por lo cual no podían hacer una reflexión sobre la integración de las asignaturas que conforman un currículo de inglés. Algunos alumnos dijeron que como no conocían el programa en ese momento no podían decir nada.

Al seguir con las instrucciones e ingresar al sitio de *You Tube* para escuchar música barroca, algunos alumnos la consideraron como algo muy sofisticado; otros como algo aburrido. Una alumna comentó que los colores eran muy formales así como la elección de la música. Sin embargo todos la escucharon, convirtiéndose en el fondo musical durante las dos horas de trabajo en el laboratorio de cómputo.

En la primera actividad, cuando se les invita a los alumnos a leer una serie de preguntas -las cuales leen con atención y sorpresa-, ellos

comentaron entre sí que nunca les habían hecho este tipo de preguntas. En otro momento, observé una actitud pasiva por parte de algunas alumnas que no estaban muy dispuestas a trabajar.

El tiempo pasó rápidamente y la sesión se daba por terminada. Técnicamente, hubo algunos problemas ya que algunos alumnos no pudieron ingresar a la página pues el servidor falló en algunas computadoras, de este modo los alumnos tuvieron que trabajar en parejas o equipos.

En una segunda sesión, al realizar la actividad titulada **Thinking**, nos enfrentamos con la problemática de ingresar a Internet, ya que en ese momento el servidor tenía poca capacidad, así que sólo dos computadoras tuvieron acceso. Como solución al problema, se les indicó a los alumnos que se acercaran a las máquinas y leyeran las instrucciones de la actividad. Luego, que escribieran una descripción de quiénes eran en su computadora haciendo uso de la lengua meta. Mientras lo hacían, se observó en el grupo un comportamiento de inquietud por el reto de escribir en inglés, pero de aquí surgió un trabajo cooperativo –es decir, observé que se ayudaban entre sí- lo cual los llevó a redactar la información y a compartirla a través de los chats que abrieron. Leyendo lo que habían expuesto sus compañeros, les permitió darse cuenta de algunas de las características de los escritos, del contenido y de su significado.

Se consideró esta actividad significativa porque hubo una socialización de las preguntas que indicaba el blog y los alumnos tomaron las mismas como una excusa para comunicarse de manera escrita entre sí en la lengua meta. Aunque las evidencias finales fueron breves, la oportunidad de socializar en inglés a través de la computadora y el Internet se dio significativamente.

Una vez concluida esta sesión, los alumnos se mostraron satisfechos y a la vez inquietos por seguir descubriendo lo que sus compañeros tenían que decir respecto a los otros temas, por lo que se dirigieron a casa e ingresaron con el

mismo interés a pesar de su limitante del idioma para expresar sus ideas. Pero esto no los preocupaba en ese momento. Los alumnos manifestaron que era agradable trabajar de esa forma, pero demandante ya que se sentían preocupados por las faltas de ortografía que sus compañeros iban a notar en sus escritos.

Este comentario refleja que persiste en los alumnos una idea gramatical de la redacción que de entrada constriñe e impide disfrutar la resolución de las actividades enfocadas en escribir textos, pues se concentran más en la forma que en el contenido.

Al escuchar este comentario, se les invitó a seguir escribiendo, pidiéndoles que esta vez se centraran en el contenido. Se les dijo que si tenían algún problema, consultaran las direcciones que se presentaban como referencias de apoyo.

Después de haber enfrentando las limitantes del laboratorio de cómputo de la ENSM, se optó por trabajar el resto de las actividades del Blog desde casa. Se les indicó que así lo harían a partir de ese momento, lo cual hizo imposible la observación directa de las actitudes y comportamientos de estos alumnos, sin embargo se obtuvieron evidencias (véase anexo V) que resultaron de beneficio para la evaluación de la habilidad escrita de los alumnos y de la propuesta misma.

Al analizar la propuesta y el papel de la escritura en inglés en la formación de futuros maestros de inglés de nivel secundaria, se notó que la teoría cognoscitiva está presente al igual que la constructivista al solicitar de los alumnos el activar su capacidad de percepción auditiva, oral y afectiva, así como el trabajar en parejas, equipo o grupal, que forman parte de un trabajo cooperativo y socialmente constructivo. Estas teorías se conjuntan llevando al alumno a realizar procesos mentales que lo llevan a la creación de significados para luego expresarlos por escrito en un producto que sólo el enfoque WAC acepta como reflejo del desarrollo del pensamiento superior. Todo esto envuelto a través de una comprensión humanística de trabajo.

Con la construcción de este primer blog que se intituló ***The Joy of Writing***, surgieron otras inquietudes por indagar sobre ciertos temas. Resultó sorprendente que, a pesar de la dificultad mostrada en la realización de las primeras lecturas, las temáticas abordadas sorprendieron a los alumnos y provocaron su interés por acceder a las diferentes páginas.

Las actividades que realizaron fueron básicamente leer y reflexionar sobre los contenidos y vincularlos consigo mismos, cumpliendo así con el objetivo de la actividad: descubrirse a si mismos haciendo uso de la escritura, esto último como un catalizador significativo, actitudinal, social, cognoscitivo y de reflexión.

**Significativo** porque los alumnos construyeron por si mismos el nuevo aprendizaje, el cual se vinculó con las experiencias previas manifestadas dando lugar a **procesos de reflexión**. Fue **actitudinal** porque los alumnos visitaban con más frecuencia el blog, mostrando una motivación intrínseca por la realización de las tareas: lectura y escritura. La **socialización** de los productos así como la ayuda mutua fueron constantes y los progresos a nivel **cognoscitivo** se observaron en la dilucidación de los textos.

#### **4.3.2 Resultados y Evaluaciones de los Productos**

Los resultados arrojados en la primera evaluación de las actividades para desarrollar la habilidad escrita en inglés a través del uso de la tecnología Blog se presentan a continuación en la tabla siguiente.

Puntos positivos	Puntos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una respuesta actitudinal favorable y novedosa por parte de los alumnos al hacer uso de un Blog.</li> <li>• La valoración del trabajo en equipo.</li> <li>• La selección de los temas motivó a los alumnos a interesarse por dar respuesta a los ejercicios.</li> <li>• La limitante del Blog, que sólo permite 300 palabras para que los alumnos se expresen, fue un apoyo ya que esto hacía que los alumnos no divagaran mucho.</li> <li>• El propósito de invitar a los alumnos a escribir un texto logró despertar entusiasmo y la reflexión.</li> <li>• Se observó el compromiso por parte de los alumnos al realizar la tarea.</li> <li>• Los alumnos desarrollaron las cuatro habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar).</li> <li>• Los estudiantes analizaron información específica sobre temas de enseñanza.</li> <li>• Los comentarios reflejaron la parte humana de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todos los alumnos pudieron seguir las instrucciones para acceder al uso del Blog cuando estaban solos ni tampoco resolver todas las actividades.</li> <li>• La forma novedosa de las tareas crea conflicto en alumnos acostumbrados a una forma trabajo tradicional y hace que éstos demanden una guía constante por parte del profesor, así como un trabajo en conjunto.</li> <li>• No se contó con tiempo suficiente para lograr comentar sobre todos los escritos que se recibieron en el blog durante las clases.</li> <li>• Algunas veces los sitios a los que los alumnos son dirigidos no abren.</li> <li>• No todos los alumnos cuentan con una computadora en casa.</li> <li>• Ninguno utilizó el sitio de Carleton para apoyarse en la redacción.</li> </ul>

A continuación se muestran algunas de las evidencias de los productos de los alumnos, los cuales se comentan y evalúan a partir de criterios sometidos bajo un enfoque holístico y de contenido, como se muestra:

## RESPUESTA A LA TAREA 1

### (EVIDENCIA No. 1)

 Grace dijo...

Grace and Debora Activity 1

---

#### How does the mind work?

The human mind is part of our soul, is (I consider you need a new sentence, introduced by the pronoun IT) the part that has no matter, but it's (the contraction is not appropriate and it leads to ambiguity as the reader is not sure if you refer to "is" or "has") an entity, like our body, that is capable of experience (a gerund form is needed after a preposition) diseases. It interacts with the perception of the physical world and it is influenced by the karma. All those (it lacks of reference) circumstances affect our personality. Yoga science and its practice help us to relax and TO (the word "to" is omitted; therefore, it shows a lack of parallelism) conserve our mind healthy. But people who want to take the maximum benefit of yoga BY (the preposition "by" is missing) practicing, first have to prepare their mind S (lack of agreement between possessive adjective and noun) in order to be open and without bad thinkings (Wrong word choice. It should be "thoughts").

15 de enero de 2006 16:23

4 de enero de 2006 11:32

---

Rasgo a evaluar	Comentarios
1. Propósito del escrito.	a) Consideró el tema.- No  b) Generó ideas relevantes al tema.- No, ya que el título no está relacionado con la idea desarrollada.

	<p>c) <b>Demostó comprensión del tema.- Parcialmente</b></p> <p>d) <b>Construyó un argumento.- Sí, pero no acorde con el tema.</b></p>
<p><b>2. Nivel de elaboración del documento.</b></p>	<p>a) <b>Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas.- Sólo uno, lo cual hace la respuesta limitada.</b></p> <p>b) <b>Citó adecuadamente.- No.</b></p> <p>c) <b>Mostró organización en las ideas.- Sí, tiene una idea principal y la desarrolla, aunque limitadamente.</b></p> <p>d) <b>Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido).- Puede leerse y comprenderse, mas necesita cuidar los aspectos que se señalan en el texto.</b></p>
<p><b>3. Nivel de originalidad del documento.</b></p>	<p>a) <b>Inédito.- La respuesta muestra ser original; es decir de propia autoría.</b></p> <p>b) <b>Imitado</b></p> <p>c) <b>Plagiado</b></p>
<p><b>RECOMENDACIONES.-</b></p> <p>Su texto tiene un propósito comunicativo y lo hacen patente, no obstante, les recomiendo que sean congruente al seleccionar un título, ya que no tiene congruencia con la idea que desarrollan posteriormente en el párrafo.</p> <p>En cuanto al uso correcto del idioma, éste es bueno pero les recomiendo tomar nota de lo que se señala en el texto.</p>	

(EVIDENCIA No. 2)

 **enaSh** dijo...  
Activity 1.

The human being....

the (start your text with a capital letter) human being is complex in all aspectst (spelling problem) of his nature in (not necessary) where the (a possessive adjective is needed instead of the determined article) mind plays an important but not decisive role. (a period is needed) each (start your text with a capital letter) human being is a world in where (wrong word choice; it should be “which”) an absolute truth does not exist. a truth that sciece (spelling problem) and philosophy to not found YET (the word “yet” is needed) since its existence (this adverbial phrase is not necessary).

To be a human being is to participate in the conscious social world of human beings to live whit (spelling problem) the reason of the sence (spelling problem) defending our own concepts towards a world of acceptance.

Lorena y Mary

4 de enero de 2006 11:37

Rasgo a evaluar	Comentarios
1. Propósito del escrito	a) Consideró el tema.- Sí.  b) Generó ideas relevantes al tema.- No, hubo falta de coherencia entre las ideas que destaca.  c) Demostró comprensión del tema.- No, porque no logró expresarse coherentemente.

	<p><b>d) Construyó un argumento.-</b>  No. Carece de ideas subordinadas que apoyen y den sentido a las ideas principales.</p>
<p><b>2. Nivel de elaboración del documento</b></p>	<p><b>a) Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas.- No</b></p> <p><b>b) Citó adecuadamente.- No</b></p> <p><b>c) Mostró organización en las ideas. No</b></p> <p><b>d) Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido).- Ver correcciones en el texto.</b></p>
<p><b>3. Nivel de originalidad del documento</b></p>	<p><b>a) Inédito.- Sí</b></p> <p><b>b) Imitado</b></p> <p><b>c) Plagiado</b></p>
<p><b>Recomendaciones.-</b> La estructura de su párrafo es errática. Las ideas son ambiguas y no se destaca una sola. Además, la estructuración de los enunciados interfiere con el significado de las ideas. Revisar las correcciones y pensar menos en la lengua materna.</p>	

Estas alumnas cuando construyeron este párrafo hicieron uso del diccionario bilingüe y consultaron para construir los enunciados casi todas las palabras. Aunque esta es su estrategia, resultó contraproducente, porque el resultado fue un texto incoherente.

## RESPUESTA A LA TAREA 2

### (EVIDENCIA No. 3)

 Elsa dijo...  
Activity 2

#### The Joy of Building Knowledge

The (Use “A” instead of “The”) teacher learns to watch your (incorrect use of possessive article) students learn (third single person takes an s at the end of its conjugation) to read their students' interests, their attention, their participation, and to know how when to act (punctuation at the end of each thought). Whit (misspelling) the purpose of treating t as best (the comparison is incomplete and you need the adverb “well” instead of the superlative “best”) you can to (unnecessary) see learning in their faces, in their behaviour and their behaviour (the sentence lacks cohesion and the repetition is unnecessary).

The happiness of a teacher is to see other (use the plural instead of the singular indefinite pronoun) learn, a teacher needs consistency in theory and practice that all (unnecessary) leads (lack of subject-verb agreement) to (insert this word) an order (wrong choice of word), also spoke of the levels of care that exists. As ( a capital letter is necessary) we know, (insert a comma) all students learn differently and we need to have several methods not only to (insert “to”) implement one; (insert the semicolon) there is no method that fits all students, teachers, and the whole occasion (wrong choice of word).

Elsa y Sonia

4 de enero de 2006 16:45

---

Rasgo a evaluar	Comentarios
1. Propósito del escrito	<p>a) Consideró el tema.- <b>Sí</b></p> <p>b) Generó ideas relevantes al tema. <b>Sí</b></p> <p>c) Demostró comprensión del tema. <b>Sí</b></p> <p>d) Construyó un argumento. <b>No. Las ideas carecen de cohesión entre si, consecuentemente hacen del escrito un argumento incomprensible.</b></p>
2. Nivel de elaboración del documento	<p>a) Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas. <b>Sí</b></p> <p>b) Citó adecuadamente. <b>No</b></p> <p>c) Mostró organización en las ideas. <b>No</b></p> <p>d) Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido). <b>Hace un intento muy valioso que nos permite ver el interés y esfuerzo que se busca para desarrollar la habilidad escrita.</b></p>
3. Nivel de originalidad del documento	<p>a) Inédito: <b>Sí</b></p> <p>b) Imitado</p> <p>c) Plagiado</p>
<p><b>Recomendaciones.- Es importante revisar la ortografía y leer nuevamente el texto antes de entregarlo para asegurarse de que las ideas principales están desarrolladas y sustentadas. También es importante elegir las palabras adecuadas al contexto, ya que algunas obstaculizan la comprensión de ideas.</b></p>	

## RESPUESTA A LA TAREA 3

### (EVIDENCIA No. 4)



Dalia dijo...

ACTIVITY 3

TEACHING INVOLVES BUILDING TRUST

We think **the** (unnecessary use of the indefinite article) trust is very important **for** (inappropriate selection of word observe the type of word and stop to consider) develop **the** (unnecessary) activities in the classroom with the students, because **like** the title said: teaching involves trust, when the **teacher`s** (a contraction is not necessary it makes the sentence illogical and difficult to understand) interplay with **his** (the possessive adjective is necessary) classmates in **the** (overuse of the definite article) classes, and when the teacher **learn** (omission of the "s" for the conjugation in third singular person) with them.

Luz y Dalia

17 de diciembre de 2006 20:58

Rasgo a evaluar	Comentarios
1. Propósito del escrito	a) Consideró el tema.- <b>Si</b>  b) Generó ideas relevantes al tema. <b>No. Las ideas se generaron del conocimiento previo impidiendo una argumentación que concluyera una idea.</b>  c) Demostró comprensión del tema. <b>No</b>  d) Construyó un argumento. <b>No</b>
2. Nivel de elaboración del documento	a) Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas. <b>No</b>

	<p>b) Citó adecuadamente. <b>No</b></p> <p>c) Mostró organización en las ideas. <b>No</b></p> <p>d) Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido). <b>No</b></p>
3. Nivel de originalidad del documento	<p>a) Inédito <b>Sí</b></p> <p>b) Imitado</p> <p>c) Plagiado</p>
<p>Recomendaciones.- <b>Al realizar una tarea recuerda seguir las instrucciones y llevar a cabo lo que se te solicita. Esto te podría facilitar la construcción adecuada del texto y llevarte a una satisfacción personal de logro académico.</b></p>	

#### RESPUESTA A LA TAREA 4

#### (EVIDENCIA No. 5)

 **Dr. House dijo...**  
Activity 4

I recommend the video “Talking and Play”, **for using TO USE (inappropriate tense)** in the classroom **as a strategy** because children differ from adult learners in many ways, but there are also surprising **commonalities ( this word does not exist)** across learners of all ages. A study of young children fulfills two strategies:

- In studying the development of children, an observer gets a dynamic picture of learning unfolding over time.
- The **constantly (an adverb does not modify a noun in this case you can use an adjective instead)** repetition about something.

Therefore **the (unnecessary use of article)** picture books have an important role in every classroom or with every teacher. The wonderful

combination of visual and textual **story** (consider pluralizing the word) that picture books offer **is** (not necessary) a valuable literary experience. Because **the** (unnecessary use of article) picture books introduce themes or areas of study throughout the curriculum from the preschool level to high school.

Dr. House y Dr. Marsh

17 de diciembre de 2006 16:20

Rasgo a evaluar	Comentarios
1. Propósito del escrito	<p>a) Consideró el tema.- <b>Sí</b></p> <p>b) Generó ideas relevantes al tema. <b>Sí.</b></p> <p>c) Demostró comprensión del tema. <b>No porque une dos ideas totalmente distintas-</b></p> <p>d) Construyó un argumento. <b>Sí, pero no muestra comprensión de la información que se maneja en el video. Involucra los dos temas pero no hace la distinción.</b></p>
2. Nivel de elaboración del documento	<p>a) Consultó los sitios indicados para sustentar sus ideas. <b>Sí</b></p> <p>b) Citó adecuadamente <b>No</b></p> <p>c) Mostró organización en las ideas. <b>Sí</b></p> <p>d) Hizo uso apropiado de la lengua meta (contenido). <b>Sí, aunque tiene problemas con el uso del artículo, adverbio y la elección de palabras.</b></p>

<b>3. Nivel de originalidad del documento</b>	<b>a) Inédito Sí</b>  <b>b) Imitado</b>  <b>c) Plagiado</b>
<b>Recomendaciones.- Felicidades por el esfuerzo que reflejaron para el cumplimiento de la tarea. Es de suma importancia que reflexionen sobre la actitud que manejan al realizar una tarea. Para lograr aprendizajes significativos debemos comprometernos y hacer un esfuerzo para cumplir con lo que se nos pide y no sólo manejar la empiria para la realización de la tarea.</b>	

#### **4.4. Reflexiones de los Hallazgos**

A través de la revisión de las actividades realizadas por los alumnos de primer semestre, se observó que las actividades no se realizaron como se indicó, ya que las respuestas fueron vagas, reiterativas y sin fundamento. Esto nos deja ver que las lecturas no se hicieron correctamente, lo cual también impacta en la extensión del texto. Por otro lado, a nivel de uso de la lengua, los problemas persistieron.

Lo anterior nos invita a reflexionar sobre las razones que llevaron a estos resultados: las características del laboratorio de cómputo de la ENSM, la madurez de los alumnos para realizar un trabajo autónomo y responsable, la complejidad de las tareas y de las lecturas. Consideraremos estos puntos para arribar a una conclusión que nos aporte un punto de partida hacia la mejora de esta propuesta, una nueva guía para la futura indagación y una propuesta continua para desarrollar la habilidad escrita.

En la Escuela Normal Superior de México existe un laboratorio de cómputo que cuenta con 20 computadoras por aula. Para poder trabajar en este laboratorio, se tuvo que solicitar permiso con una semana de anticipación. Una vez que se logró, nos encontramos con la decisión de que se tendría que trabajar dos personas por computadora. Al encender los equipos, se pudo notar que el

acceso a Internet era deficiente por lo cual el trabajo no se logró de acuerdo a los propósitos establecidos. Esto causó en ellos cierta desmotivación y actitud no favorable para la propuesta, ya que la credibilidad se vio afectada.

Esta experiencia nos dice que durante un proyecto como éste debemos contar con el equipo suficiente, saber emplear muy bien los programas y tener una buena recepción de Internet.

Como el laboratorio de cómputo atiende a todas las especialidades, se tuvo que esperar dos semanas más para poder continuar con el trabajo, debido a la alta demanda de dicho laboratorio. Estas acciones contribuyen a reforzar la conducta no favorable de los alumnos hacia la credibilidad del trabajo novedoso a través de un blog. Es decir, nos permiten valorar la importancia que tiene el contar con los medios para lograr un fin.

Debido a estas circunstancias los tiempos se vieron afectados, impidiendo un trabajo alumno-alumno; maestro-alumno; alumnos-maestro; o maestro-alumnos. Reduciendo la indagación a sólo cuatro horas, mismas que no son suficientes para poder determinar acciones y conductas de los objetos de estudio. Sin embargo las horas de trabajo no fueron un impedimento para llevar a cabo la actividad, pero sí una razón para determinar estrategias improvisación hacia las circunstancias.

La estrategia de improvisación que se llevó a cabo fue el trabajo en casa por parejas. Acción que nos permite valorar la conducta autónoma, interés, disposición y valor del alumno, afectado por las condiciones de trabajo. Todo esto se vio reflejado en una conducta de cumplimiento, mas no de aprendizaje, ya que los alumnos requieren de supervisión, aún a este nivel, para desempeñarse de acuerdo a las demandas de la tarea.

El trabajo por parejas que se requiere para cumplir las tareas nos dejó ver que sólo un alumno trabaja en la mayoría de los casos. No hay disposición para el

trabajo en pares, ni hábito, ni tiempo, por las distancias que alejan a los alumnos. Es decir, las horas de traslado varían y las horas de estudio no concuerdan.

Finalmente, se observó que las actividades realizadas por los alumnos denotan la falta de comprensión de los textos y, en otros casos, la falta de lectura en sí. No obstante, el alumno cumplió partiendo de su conocimiento previo y del mundo. Al observar estos resultados, se evidenciaron y comprendieron varios aspectos:

- a) El nivel de inglés elemental que los alumnos traían.
- b) La falta de hábitos de estudio.
- c) El uso poco efectivo de estrategias para la resolución de tareas.
- d) El desconocimiento del uso de citas para referirse a las ideas de otros autores.
- e) La falta de un estilo de escritura académico.

## **Conclusiones**

En este documento se consideraron fundamentalmente ideales de capacitación, perfeccionamiento y actualización, las cuales deben estar atravesadas por una concepción pedagógica que vaya más allá de los conocimientos formalizados y estandarizados para incluir contenidos e intervenciones en procesos sociales y culturales más amplios y, más específicamente, que tiendan a ejercitar las competencias lingüísticas en el plano de la escritura y la comprensión de textos.

Las instituciones públicas, como toda institución creada por la sociedad, construye prácticas culturales y discursos que conforman a los sujetos, transmitiéndoles una forma definida de organizar el conocimiento, de comprender la realidad y de establecer comunicación con sus pares, y en ocasiones minimiza la creatividad en la elaboración y producción de escritos.

Al evaluar escritos, a menudo nos enfocamos en si se cumplieron los lineamientos propuestos o si las actividades de escritura diseñadas para promover la escritura en los alumnos promovieron la aprehensión de nuevos conocimientos y, generalmente, se cuentan el número de errores.

A diferencia de la anterior tradición, en el abordaje de esta propuesta, se buscó estimular la creatividad y facilitar los aprendizajes significativos de los estudiantes, tal como se plantea el constructivismo en la educación, pues se cree que una de las finalidades de cualquier propuesta a implementar debería ser el favorecer las habilidades de expresión ya sea a través de la escritura y de la promoción del hábito de la lectura.

Asimismo, se pretendió elevar el nivel de exigencia en el ejercicio de la docencia y atender a las necesidades de los estudiantes, incluyendo los procesos históricos y sociales en tanto contenidos de la enseñanza, además de la ejercitación para mejorar la escritura y la lectura. En el

mismo sentido, una estrategia a desarrollar es la realización de prácticas reflexivas, en donde los estudiantes asuman un rol activo en la adquisición de los aprendizajes y den su opinión sobre los métodos de enseñanza que emplea el docente. Se debe procurar también que se produzca una realimentación informativa, y que todos participen y puedan guiar sus propios procesos de aprendizaje y adquisición de habilidades lingüísticas en el plano escrito.

En definitiva, más allá de los problemas estructurales, se considera que la instrumentación de un curso que canalice las demandas de los estudiantes permitirá mejorar su rendimiento y desarrollar una habilidad y competencia tan elemental y crucial como la expresión por escrito. Para tal fin, se diseñaron estrategias didácticas acordes a la realidad del entorno para lograr de principio la motivación y estimulación de los estudiantes y así garantizar un mejor rendimiento y asegurar que sean competentes como futuros docentes profesionales.

Con base en lo que hemos ya discutido, podemos concluir que un uso efectivo o 'estratégico' de la Internet, supone que las personas saben cuándo utilizar qué herramientas (como correo electrónico, buscadores, portales, etc.) en función del logro de sus metas, tanto individuales como colectivas. En el caso de los alumnos de la especialidad, en un principio, ellos manifestaron saber usar esta herramienta y, sin embargo, al momento de realizar las actividades se disculpaban por no hacer lo que se les demandaba culpando a la misma tecnología que decían saber manejar. Esto nos lleva a reflexionar que los alumnos no han asociado todavía el uso del Blog con una actividad de orden académico. Para ellos, significa un medio para comunicarse socialmente y tener diversión, pero no para responder a cuestiones de orden educativo.

Se propone entonces que en futuras generaciones se emplee el blog como un rasgo más de la evaluación final y, de este modo, se vuelva obligatorio para acreditar la asignatura y no proponerlo como una actividad suplementaria.

No obstante, el proceso de escribir se volvió más libre y agradable para los alumnos, quienes a pesar de sus reservas, cumplieron con la tarea. Quizá no con la calidad o la extensión esperada, pero el producto se obtuvo. Se sugiere, entonces, promover más extensamente estas actividades pero de manera más graduada y aportando comentarios significativos a los productos de los alumnos para que el alumno realmente evite cometer los mismos errores en el futuro y de esta manera el alumno progrese paulatinamente, aprendiendo de sus propias producciones.

Aunado a lo anterior, se sugiere que el alumno se haga consciente del proceso de escritura. Es decir, que paralelo a las actividades del Blog, se refuerce la sugerencia de visitar el sitio de Carleton para ayudar a mejorar su escritura en todos los aspectos.

Los alumnos, por su parte, requieren de momentos de dirección y de momentos de libertad y creatividad. Tal como señala el constructivismo, el aprendizaje es responsabilidad de los alumnos pero requieren en ocasiones de andamiajes que les apunte y oriente. En este caso, los alumnos comenzaron a mejorar en sus producciones una vez que se retroalimentaba y comentaba en clase las dificultades y retos a los que se habían enfrentado. Hubo ocasiones que se trabajó "*process writing*" para que les quedara más clara la producción de párrafos. En otro momento, se les pidió que dibujaran en una pelota para que objetivaran o concretizaran conceptos.

Por cuestiones de índole cultural y de reproducción social, los alumnos expresan preferir prácticas de enseñanza más tradicionales y controladas, donde el maestro es quien les enseña y ellos pasivamente reproducen los modelos que se les enseña. Lo anterior se debe a que ellos se conflictúan menos y creen saber lo que el maestro quiere, en lugar de pensar en qué es lo que ellos quieren.

Así podemos notar que permanece en las prácticas de enseñanza y aprendizaje una conducta dependiente del maestro para poder cumplir con la tarea. El rompimiento de paradigmas es algo que el maestro hoy en día debe considerar y ser tolerante ante el acto de llevar paulatinamente al alumno a valorar nuevas formas de trabajo. Los tiempos que demandan estos rompimientos requieren de más de 36 horas por semestre, si se quiere ver un cambio benéfico por parte de los alumnos.

Por otro lado, el escribir libremente en el Blog y el leer las respuestas de sus compañeros les creó un deseo de saber en qué estoy bien o mal, ya que los comentarios de los alumnos no eran suficientes para ellos. Aquí sobresale lo que menciona la metodología constructivista que señala que sin retroalimentación adecuada no hay sentido en una actividad. Por ello, en el futuro se pedirá a los alumnos que con la ayuda de otro compañero evalúen bajo ciertos criterios acordados por ellos mismos la actividad del otro. En otras palabras, se motivará la co evaluación.

Un aspecto muy importante que no podemos dejar de mencionar es el contar con un buen laboratorio de cómputo que facilite el trabajo en grupo y el uso de Internet en todas las máquinas, así como la disponibilidad de hacer uso de éste con más frecuencia para que los alumnos puedan realizar las actividades, sintiéndose libres y no reprimidos por el tiempo que se les demanda para cumplir con la tarea.

El valor que tiene el desarrollar la escritura es la posibilidad de potenciar cognositivamente tres operaciones: la planificación, la elaboración y la revisión. El lenguaje escrito que contiene pensamientos de calidad no suele ser espontáneo sino anticipado y reconsiderado.

El enfoque de “escritura a través del currículo” parte de la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada asignatura, escriben sobre ellos y hacen propio el contenido de lo

que estudian; al mismo tiempo, permite internalizar los patrones de comunicación específicos de cada área.

A través de la lectura específica y la escritura, el alumno adquiere una cultura de escritura académica, pero para ello requiere estímulo continuo a través de una práctica frecuente en donde reciba comentarios críticos detallados.

Respecto a los profesores, debemos reconocer que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, refinar y modificar el conocimiento sobre una materia y olvidar el paradigma de que la escritura es sólo una transcripción de lo que se piensa.

Es aquí donde la inquietud y el deseo de continuar con la visión de transformar la práctica docente y participación del alumno en la construcción de nuevos saberes quedan abiertos para continuar con esta propuesta.

## **Bibliografía Básica:**

- ADAMS, J. M. (1985). "**Quels Types de Textes?**" *Le Français dans le Monde*, nº 192, abril.
- ADAM, J. M. y C. Lorda (1999). **Lingüística de los Textos Narrativos**. Barcelona: Ariel
- ALBA, A. (1995). **Postmodernidad y Educación**. México: Grupo Editorial Miguel A. Porrúa.
- AUERBACH, Elsa (1999). **The Power of Writing, the Writing Power**. En Focus on Basics. Volume 3, Issue December, 1999.
- BAHENA Salgado, Urbano. (1996) **Historia de la Escuela Normal Superior de México**. Tomo I. Pp. 42-50. México: SEP. Barcelona: Ariel.
- BEAUGRANDE, R.D. Y Dressler W.U. (1997). **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel.
- BEER, S. (1985). **Diagnosing the System**. Londres: John Wiley & Sons.
- BLOOD, R. (2000). **Weblogs: a history and perspective**. Accesado el 18 de abril del 2008, en Rebecca's Pocket [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html).
- BRASLAVSKY, B (2005). "Enseñar a entender lo que se lee". **La alfabetización en la familia y en la escuela**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRITTON, B. y Graesser, A. (1996). "**Five Metaphors for Text Understanding**". En Britton, B. y Graesser, A. (Eds.) *Models of understanding text*. Pp. 341-352. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CANAGARAJAH, Suresh A. (2003). **Practicing multiliteracies**. En Matsuda, P.K.; Canagarajah, A.S.; Harklau, L.; Hyland, K. y Warschauer, M. "Changing currents in second language writing research: A colloquium", *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.. 151-179.
- CAMPS, A. (1990). **Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza**. En *Infancia y Aprendizaje* Nº 49, págs. 3-17.

- CARLETON COLLEGE (2006) **Writing Program: Useful Resources**. Disponible en <http://apps.carleton.edu/campuswritingprogram/writingprogramrecognition>, (accesado el 28 de febrero de 2007).
- CASSANY, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). **Enseñar Lengua**. Barcelona: Grao.
- CASSANY, Daniel (1990). **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid.
- COOKE, Virginia (1991). **Writing Across the Curriculum: A Faculty Handbook**. Victoria. Centre for Curriculum and Professional Development,
- COROMINA, E. (1989). **Técnicas de expresión escrita**. Barcelona: Teide.
- COSERIU, Eugenio (1989b): **Teoría del Lenguaje y. Lingüística General**. Madrid: Gredos.
- DANIELSON, Lana (2005). ***The improvement of Student Writing: What Research says***. En NCA Commission on Accreditation and School Improvement *Journal of School Improvement*, Volume 1, Issue 1, Spring 20.
- FREIRE, P. y Macedo, D. (1987). ***Literacy: Reading the Word and the World***. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. (1987). **Critical literacy and student experience: Donald Graves' approach to literacy**. En *Language Arts*, 64, pp. 175-181.
- GOODMAN, Kenneth. (1989). **Lenguaje Integral**. Versión en español. Mérida: Editorial Venezolana, S.A.
- GOODMAN, Kenneth (1996). **La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística**. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- HASAN, R. y Williams, G. (Eds.) (1996). ***Literacy in Society***. London y New York: Longman.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987). **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2001) **Teaching and Researching Writing** (Applied Linguistics in Action). Australia: Common Ground.YL.

- JOHNSON, K. (1981). **Communicate in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension**. USA: Longman.
- KRASHEN, Stephen. (1987). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- NEILL, S. B. (1982). **Teaching Writing: Problems and Solutions**. Arlington, VA: American Association of School Administrators,. (ED 219 776).
- NISBET, J. y Shucksmith, J. (1986). **Learning Strategies**. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- NUSSBAUM, L. y Bernaus, M (2001) "El aprendizaje de las lenguas extranjeras en el medio escolar". En **Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria**. Madrid: Síntesis.
- ONG, Walter (1987). **Oralidad y escritura**. México: Fondo Cultura Económica.
- PEARSON, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. y Duffy, G. A. (1992). "Developing expertise in reading comprehension". En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), **What research has to say about reading instruction** (2a. ed, pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- PEYTON, J. y J. Staton (1996). **Writing Our Lives** (2nd Edition). Washington, DC & McHenry, IL: CAL and Delta Systems, Inc.
- PEYTON, J. K. and J. Staton. 1993. **Dialogue journals in the multilingual classroom: Building language fluency and writing skills through written interaction**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- POZO, J. I. (1989). **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. Madrid: Ediciones Morata. Capítulo III, pp 39-60.
- PREMAT, Rosa (1989). **Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura**. Paidós, Barcelona.
- REAGAN, T. y T. Osborne (2001) **Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy**. Lawrence Erlbaum Associates, NY.
- RICHARDS, J.C. RODGERS, T.S. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

- SANTILLÁN Nieto, Marcela (2003). **Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región**. Accesado el 20 de enero de 2007 en: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/10\\_Las\\_Univ\\_Pedag\\_en\\_Mex\\_Marcela\\_Santillan.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/10_Las_Univ_Pedag_en_Mex_Marcela_Santillan.pdf).
- SEARLE, J. r. (1976), Una Taxonomía de los Actos Ilocucionarios, versión castellana de Luis M. Valdés Villanueva, en Teorema, No. VI/I pp. 43-77
- SEP (2006) **Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006**. 1ª. Impresión, México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2000) **Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos**. (3ª. Ed.) México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-SEByN-DGN (2003) **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base**. Serie: Cuadernos de Discusión 1. México: SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normales.
- SHIH, M. (1986a). **Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing**. TESOL Quarterly XX, 4, pp. 617-648.
- SMITH, T. R., ed. **Handbook for Planning an Effective Writing Program: kindergarten through grade twelve**. Sacramento, CA: California State Department of Education, 1982.
- SULLY, Brenda (1995) **Malaspina University-College's Writing- Across-the-Curriculum Project** (Accesado el 19 de octubre de 2007 en <http://records.viu.ca/www/wac/proj.htm#whatis>)
- SOLÉ, I. (1994). **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Grao.
- TAN YU, Huann et al. (s/f) **Weblogs in Education**. En *IT Literature Review*. Accesado el 5 de marzo de 2008, en <http://www.edublog.net/files/papers/weblogs%20in%20education.pdf>
- THE UNIVERSITY WRITING CENTER. **Assessing Writing** (Accesado el 8 de septiembre de 2007 en [www.uwc.usf.edu/Faculty\\_Resources/fac\\_assessing\\_writing.html](http://www.uwc.usf.edu/Faculty_Resources/fac_assessing_writing.html)).
- VYGOTSKY, L.S. (1978). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona: Grijalbo.

WALVOORD, Barbara E., MacCarthy, Lucille P. **Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines**. National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois. Eric Ed 324591

WILKINSON, A. (1983). **Assessing Language Development: the Crediton Project**. N.J.: Di Fiore

YUREN, M. T. (1984). **Leyes, Teorías y Modelos**. México: Editorial Trillas.

YOUNG, Beth Rapp. Lecture: **Discover how you Can add Writing to your Evaluation Process, and Still Manage all the Work**. AKA *Using Writing as an Evaluation Tool*. University of Central Florida Library. 17, Dec 1998.

## **Bibliografía de Referencia:**

- ARCIA Chávez, Maritza; Sara Castellanos Quintero y Gloria, López Téllez. (2004). **Comprender los procesos de redacción en lenguas extranjeras para evaluarlos**. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- AUSUBEL, D. P. (2002). **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D. P., Novak, J.D. and Hanesian, H. (1981). **Educational psychology: a cognitive view**. México: Trillas,
- BRIDGEMAN, B. y Carlson, S. (1983). **Survey of Academic Writing Tasks Required of Graduate and Undergraduate Foreign Students** (Report N° 83-18) New Jersey: Princeton, Educational Testing Service.
- DELORS, J. (1996): **La educación encierra un tesoro**, Santillana. Madrid: UNESCO.
- DEWEY, John (1989). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós.
- EMIG, Janet (1971). **The Composing Processes of Twelfth Graders**. Urbana. Illinois: National Council of Teachers of English.
- FLOREZ OCHOA, R. (1999). **Evaluación Pedagógica y Cognición**. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana S.A.
- GIROUX, H. (1987). **Critical literacy and student experience: Donald Graves' approach to literacy**. En *Language Arts*, 64, pp. 175-181.
- GOODMAN, Kenneth (1996). **La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística**. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- GRIFFIN, C. William (Coord.) (1982). **Teaching Writing in All Disciplines**. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- H Aidar, J. (1997), **Las materialidades discursivas y su funcionamiento: problemas teórico metodológicos**. En Bolívar A. y Bentivoglio P. (Eds.). *Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso* (pp. 153-162). Venezuela: Comisión de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- HODSON, D. (1988). "Filosofía de la Ciencia y Educación Científica". En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Compiladores): **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla: Diada Editoras: 5-21.
- HASAN, R. y Williams, G. (Eds.) (1996). **Literacy in Society**. London y New York: Longman.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros (1998). **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill.
- HYLAND, K. (2001) **Teaching and Researching Writing** (Applied Linguistics in Action). Australia: Common Ground.YL.
- JOHNS, Ann M. (1997) **Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies** USA: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. (1981). **Communicate in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension**. USA: Longman.
- LURIA, A. R. (1987). **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid: Akal.
- MAYHEW, K.C. y Edwards, A.C. (1996). **The Dewey School**. New York: Appleton Century.
- MOLL, L.C. (Comp.) (1995). **Vygotsky y la Educación**. Buenos Aires: Aique.
- NISBET, J. y Shucksmith, J. (1986). **Learning Strategies**. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- ONG, Walter (1987). **Oralidad y escritura**. México: Fondo Cultura Económica.
- PEARSON, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. y Duffy, G. A. (1992). "Developing expertise in reading comprehension". En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), **What research has to say about reading instruction** (2a. ed, pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- POTEL, Horacio (s/f) **Derrida**. *Disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/index.htm>* (accesado el 18 de marzo de 2007)
- PREMAT, Rosa (1989). **Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura**. Paidós, Barcelona.

- RAVITZ, J.; H Becker, y Y Wong. (2000). **Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among U.S. teachers**. CRITO and Universidad de Minnessota. Disponible en <http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS> (accesado el 24 de junio de 2007).
- SABA, F. (2003). "Distance education theory, methodology and epistemology: A pragmatic paradigm". En M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.) **Handbook of Distance Education**. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- SERAFINI, M. T. (1985). **Come si fa un tema in classe**. Milán Bompiani (Versión castellana de Rosa Premat (1987): **Cómo se redacta un tema**. Barcelona: Paidós.
- SHIH, M. (1986a). **Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing**. *TESOL Quarterly* XX, 4, pp. 617-648.
- SOKMEN, A. (1988). **Taking Advantage of Conference-Centered Writing**, *TESOL Newsletter*, 22/1, pp. 30-32.
- SOLÉ, I. (1994). **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Grao.
- TOLCHINSKY, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona: Antropos.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo

## ANEXO I. Mapa Curricular de la Especialidad en Lengua Extranjera, Inglés.

### Licenciatura en Educación Secundaria Mapa Curricular Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo Semestre	Octavo semestre		
<b>A</b>	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Evolución histórica de la lengua inglesa				
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				
	Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de: Lengua Extranjera (Inglés)	Los adolescentes y el aprendizaje del Inglés	Literatura en lengua inglesa I	Literatura en lengua inglesa II	Elementos básicos de gramática comparada inglés-español				
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Estrategias y recursos I. Comprensión de la lectura	Estrategias y recursos II. Comprensión auditiva y expresión oral	Estrategias y recursos III. Lectura y escritura				
	Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	Opcional II			Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
		Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Gestión escolar			Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV					
<b>B</b>	Área de actividad			Campos de Formación						
	A	Actividades principalmente escolarizadas				Formación general para educación básica				
	B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar				Formación común para todas las especialidades de secundaria				
	C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo				Formación específica por especialidad				

## ANEXO II.

### Rasgos del Perfil del Profesor de Lengua Extranjera

La formación específica exige que, para enseñar una lengua extranjera, los futuros profesores de educación secundaria adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes que se señalan enseguida:

- a. El dominio de la lengua extranjera. El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para garantizar el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera se requiere ejercer de manera sistemática las habilidades para comprender lo que se escucha y se lee y para expresarse en forma oral y escrita en contextos y situaciones diversas. Por estas razones, el uso de la lengua extranjera con fines comunicativos se promoverá en el conjunto de las asignaturas de la especialidad. Asimismo, los futuros maestros conocerán las variedades de habla (según países, regiones, generaciones). Para ello, en el transcurso de la formación inicial aprovecharán los medios audiovisuales a su alcance para familiarizarse con las variedades de habla inglesa, lo que contribuirá a fortalecer el desarrollo de la comprensión auditiva.
- b. La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje de una segunda lengua para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan. El estudio de estos procesos contribuirá que los futuros maestros sean más sensibles a las reacciones de los muchachos en la clase y a identificar las formas de trabajo que mejor contribuyan al logro de los propósitos educativos.
- c. El conocimiento de la estructura de la lengua extranjera, de sus componentes y de la normativa relacionada con el uso de la expresión oral y escrita (gramática, fonología, ortografía, vocabulario, morfología). El estudio de estos elementos se realizará combinando el análisis de los aspectos teóricos particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje reflexivo de las características formales de la lengua en situaciones de comunicación reales que permitan comprender mejor la manera de aplicarlas en el aula de educación secundaria.
- d. El conocimiento de la literatura y los géneros literarios. Los futuros profesores deberán practicar de manera sistemática la lectura, como hábito y como fuente de conocimiento de otras culturas de habla inglesa. Además, estudiarán elementos de historia de la lengua inglesa (por ejemplo, sus orígenes y los cambios producto de colonizaciones y migraciones). La lectura de obras literarias en lengua extranjera favorece, además de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar y relacionar hechos tratados por los autores, para distinguir los géneros literarios y para desarrollar la sensibilidad, el gusto por la lectura y la capacidad de reflexión. Siempre que sea posible, la literatura será aprovechada para reflexionar sobre el trabajo educativo que puede hacerse con ella en la secundaria a fin de fomentar en los alumnos el interés por la lectura en lengua extranjera y por el conocimiento de otras culturas.
- e. La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al desarrollo de las habilidades de comunicación en los adolescentes, así como para organizar el trabajo en el grupo y atender las dificultades o necesidades específicas que manifiesten algunos alumnos en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Los alumnos normalistas requieren aprender las formas de enseñanza que propician la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la escritura, de acuerdo con los propósitos de la educación secundaria.
- f. La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza de una lengua extranjera con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares. Las experiencias de observación y práctica docente que realicen los normalistas durante su formación inicial les brindarán los elementos necesarios para conocer las condiciones reales en que desarrollarán su trabajo como futuros profesores.

Es necesario tener presente que la formación inicial que reciban los estudiantes en la escuela normal debe contribuir al estudio y al aprendizaje permanente, tanto en los aspectos relacionados con la formación general de todo profesor, como en los que corresponden a la especialidad.

Para alcanzar el logro de los rasgos descritos se hace necesario replantear la organización de los estudios en la formación inicial de profesores. Una parte importante de esta reorganización se expresa en los campos de asignaturas correspondientes a la formación general de profesores de educación básica y al de formación común para todas las especialidades de educación secundaria, tal como se muestra en el mapa curricular de arriba.

## ANEXO III. Programa de la asignatura Escuela y Contexto Social

Programa de Estudios 1<sup>er</sup> semestre, Licenciatura en Educación Secundaria /  
Escuela y Contexto Social (Ed. 2003-2004)/



### Introducción

Uno de los componentes fundamentales de la formación de los profesores de educación básica es el conocimiento de las características del trabajo docente en la escuela, así como de las necesidades y exigencias del trabajo en el aula. La capacidad para comunicarse eficazmente con los alumnos, diseñar estrategias y actividades didácticas adecuadas, interpretar y valorar sus reacciones en el transcurso de las clases, y responder en forma oportuna y apropiada a las situaciones imprevistas, son condiciones para desarrollar una tarea docente eficaz en la educación básica. La formación de estas competencias sólo se logrará en la medida en que los estudiantes observen, vivan la experiencia y enfrenten los desafíos cotidianos de la actividad docente.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria incluye, como uno de los ejes de la formación inicial de los futuros maestros, el área de Acercamiento a la Práctica Escolar con la finalidad de que los estudiantes adquieran las competencias profesionales y la confianza necesarias para trabajar con los adolescentes y para establecer relaciones de colaboración con otros profesores y con las madres o los padres de familia. Los cursos que componen esta área incluyen temas específicos, sugerencias de actividades y el tiempo necesario para organizar, desarrollar y analizar las jornadas de observación y práctica docente.

Escuela y Contexto Social es el primer curso de esta área. Su propósito principal es que los estudiantes normalistas exploren las características de las escuelas secundarias: sus formas de organización y funcionamiento, el contexto social y cultural en que se ubican, las funciones que desempeña el personal que trabaja en la escuela, la población estudiantil que atiende. Es decir, que desde el principio de su formación conozcan las características de su futuro campo de trabajo y, por tanto, la importancia de la labor de los profesores de educación secundaria y los retos que enfrentan.

El tratamiento de los contenidos que incluye el programa no se agota con este curso, todos los temas se volverán a tratar en los siguientes semestres, ya sea en los cursos que corresponden a esta área o en otras asignaturas del plan de estudios.

### Características del programa

1. El programa de este curso se compone de actividades de estudio y análisis que se realizan en el aula de la escuela normal, y de visitas de observación a distintas escuelas secundarias. Estas actividades se articulan de la siguiente manera:

a) La lectura y discusión de los textos incluidos en la bibliografía, y la reflexión acerca de la experiencia escolar previa de los propios estudiantes normalistas, permitirán que éstos mejoren su conocimiento de la institución escolar y, al mismo tiempo, se espera llamar su atención hacia aspectos o hechos que, de otro modo, pudieran pasar desapercibidos; es decir, aportarán elementos para observar con mayor apertura y atención la escuela secundaria y sus componentes: los espacios, las personas que trabajan allí, los estudiantes, los visitantes ocasionales y las relaciones que se establecen entre todos estos elementos.

b) Otra parte muy importante del curso se desarrollará mediante estancias en escuelas secundarias ubicadas en contextos sociales distintos (urbano, urbano marginado, rural, etcétera)

y de diversas modalidades (generales, técnicas, telesecundarias). Las jornadas de observación en las escuelas secundarias permitirán comparar lo que se afirma en los textos acerca de las mismas con las impresiones, datos o juicios que los estudiantes obtengan o se formen a partir de lo que perciban durante su estancia en los planteles escolares; con esta base los estudiantes obtendrán evidencias para enriquecer, y aun para cuestionar, los datos e ideas expuestas en los textos estudiados antes.

c) La sistematización y, sobre todo, el análisis de la experiencia obtenida durante las estancias en la escuela, son muy importantes para darle sentido formativo a la observación, pues permitirán sintetizar el aprendizaje y plantear nuevas dudas, preguntas o retos para el conocimiento de las escuelas. Tomando en cuenta que, durante este curso, los estudiantes realizarán su primer acercamiento a la realidad escolar, es importante recordar que el fin principal de la observación y el análisis no es calificar o criticar –en forma apresurada y con escaso fundamento– lo que sucede en el aula y en la escuela, ni tampoco buscar modelos de docencia a imitar, sino que los estudiantes se inicien en el reconocimiento de la relación entre la escuela y el contexto social en que se ubica y de la complejidad de la escuela secundaria e identifiquen algunos de los retos que enfrentan maestros y alumnos, y las acciones que realizan para superarlos.

2. El programa de esta asignatura incluye el tiempo necesario para preparar, desarrollar y analizar cada una de las visitas. Para aprovecharlas al máximo conviene prepararlas cuidadosamente y elaborar una guía de observación considerando los temas del programa y las dudas o inquietudes generadas por la lectura de los textos o por los temas estudiados en otras asignaturas del semestre. Con el propósito de contribuir a que las actividades de observación y análisis de la vida escolar sean efectivamente formativas el programa incluye un conjunto de orientaciones para organizar, desarrollar y sistematizar las observaciones en la escuela secundaria.

3. El programa está organizado en bloques temáticos por razones de orden práctico. El estudio de los primeros temas permitirá que los estudiantes se introduzcan en el conocimiento de las escuelas para que tengan mayores elementos de observación durante sus primeras visitas. Sin embargo, el estudio de los temas no se agotará al terminar las actividades correspondientes a un bloque, sino que se espera que durante el curso los estudiantes enriquezcan paulatinamente su conocimiento acerca de todos los aspectos de la vida escolar: en cada estancia tendrán oportunidad de observar el desarrollo de la vida escolar en su conjunto, por lo tanto la disposición de los temas en los bloques del programa no debe asumirse como una secuencia rígida. Es indispensable que, desde el principio del curso, tanto profesores como estudiantes identifiquen todos los temas de este programa para que en cualquier momento puedan incorporarlos como parte de la observación, el estudio o las reflexiones que se realicen durante el semestre

**ANEXO IV. Muestra de una encuesta resuelta por alumno de primer semestre.**

## WRITING SKILLS SURVEY

...and what

6) ¿Where do you prefer to write?

At home     At school     Anyplace     On a word processor

Why? Because I can<sup>2</sup> order my ideas and detected my errors.

7) Writing is:

Boring     Stimulating     Enjoyable     A waste of time  
 Easy     Difficult

Why? Because the English it's another form to express.

8) ¿What do you think of journals (diaries)?

It is a way to discover my interests and concerns  
 I would never write a journal  
 A bridge to communicate with other people  
 A way to practice my writing  
 A space of intimacy

Why? I think that it's important know about me, and me feelings.

9) Writing is important to:

find a job  
 do college or university assignments  
 explore one's mind  
 acquire knowledge  
 communicate  
 restate my learning

Why? Perhaps, if I writing, everyday better I can't express a a more ideas.

f) ¿Qué te motiva a escribir en inglés?

mi gusto por el mismo, y lograr corregir  
mis errores, así como expresar mis ideas  
en otra lengua

10) Express your opinion: In high school education writing is a skill that has not been developed.

Totally agree     Agree     I don't know  
 Disagree     Totally disagree

Why? In many high school only, read, or repeat words  
only for repeat, In my point of view this is not  
a complet skill of learning. Thank you!

STARTING TIME \_\_\_\_\_

ENDING TIME \_\_\_\_\_

About the text, the students need take a travel.  
They need take a travel because it's boring  
always stay in same place.

The students need take a change, Perhaps  
Sometimes it's impossible take a travel.

Exist diferent factors, for example nothing with  
travel, none money, none time.

Enough the students need work about the travels.  
Sometimes it's possible that some students don't  
return but, I think that the students that  
return, can do a big aportations in class with  
all Partners. The students when know much  
about the diferents cultures and places. They can  
talky about diferent things and do a important  
relation with your colture and the other colture.

## READING

Read the passage.

### School-year Vacations

1 It used to be that parents took their children on vacation during the summer, when school was out of session. But today, much more often than in the past, many parents take their children on vacation during the school year. Although these children are away from school, sometimes for several weeks, traveling itself serves a valuable educational function.

2 The most important educational benefit of taking children on vacation is that traveling exposes children to new places and cultures. It is good for children to read about distant countries, but it is even better to take them there. What students learn by meeting the people and absorbing the culture of these places is something they could not learn in their classrooms.

3 Moreover, the benefits to the children who have been away from the classroom for several weeks traveling continue after they have returned to their classes. Students who are in school every day of the school year can easily lose enthusiasm for their studies. But students invigorated by time away return with heightened excitement.

4 The trend of students taking vacations during the school year also has benefits for teachers. When these students return to school, their knowledge and enthusiasm contribute positively to the entire class. Teachers can ask the children to share stories of their travels with their peers and can incorporate what they have learned from traveling into writing and reading projects. This makes lesson development easier for teachers because the returning students' experiences provide a ready basis for classroom discussions and projects.