



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Modernas

**Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de la
lengua inglesa en el CECyT no. 6 del IPN**

Tesina

que para obtener el grado de

Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas

(Letras Inglesas)

Presenta

Gerardo Raúl Escobar Alvarez

Asesora:

Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez



Ciudad de México, 2022



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.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A la UNAM

A la Facultad de Filosofía y Letras

A mi familia

Índice

Índice de figuras

Índice de anexos

Introducción	1
I. Marco Contextual	2
1.1 El CECyT 6	2
1.2 La Unidad de aprendizaje de Inglés III	3
1.2.1 La enseñanza del inglés en el CECyT 6	3
1.2.2 Infraestructura de la academia de inglés	4
1.2.3 Perfil de las alumnas y los alumnos	4
1.2.4 Perfil de las y los docentes	6
1.2.5 Libro de texto utilizado en el curso de Inglés III	7
1.2.6 El programa de estudios	7
1.3 Evaluación	8
1.3.1 Evaluación de la comprensión de lectura	8
1.3.2 Evaluación de la producción escrita	9
II. Marco Teórico	11
2.1 El idioma inglés	13
2.1.1 Inglés como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera ..	13
2.1.2 Relevancia actual del inglés	13
2.2 Aprendizaje del inglés	14
2.2.1 Diferencia entre adquisición y aprendizaje	14
2.2.2 El proceso de aprendizaje y las habilidades discursivas escritas	15
2.3 Aportes teóricos al aprendizaje del inglés	18
2.4 El enfoque comunicativo	19
2.4.1 Desempeño comunicativo	20
2.4.2 Manejo de errores	22
2.5 La estrategia de lectura de <i>Close Reading</i> , y el modelo de producción escrita basado en Brown, Cassany y Aliagas, Celce-Murcia, Crystal, Goodman y Prado Aragonés	23
III. Desarrollo de las habilidades discursivas escritas en el CECyT 6	28
3.1 Estrategia general de análisis	28
3.2 Perfil de los alumnos participantes	29
3.2.1 La alumna 1 <i>CGAA</i>	29
3.2.2 El alumno 2 <i>YMM</i>	30
3.2.3 La alumna 3 <i>AGNV</i>	30
3.3 Desarrollo de la habilidad de la comprensión de lectura	31
3.3.1 Descripción de los instrumentos de comprensión de lectura	31
3.3.1.1 Instrumento de comprensión de lectura inicial <i>Early Art</i> ...	31

3.3.1.2 Instrumento de comprensión de lectura final <i>Remembering Columbus</i>	32
3.3.2 Trabajo de intervención didáctica con la habilidad de comprensión de lectura durante el periodo entre la elaboración de la evidencia inicial y la final	32
3.3.3 Análisis de las evidencias de comprensión de lectura	33
3.4 Desarrollo de la habilidad de la producción escrita	46
3.4.1 Descripción de los instrumentos de composición	46
3.4.2 Análisis de las evidencias de composición	47
Conclusiones	64
Referencias	66
Bibliografía	70

Índice de figuras

Figura 1 La estructura lingüística del interlenguaje	17
Figura 2 Componentes de la Competencia Comunicativa	21
Figura 3 Evidencia de comprensión de lectura inicial de la alumna 1 <i>CGAA</i>	34
Figura 4 Evidencia de comprensión de lectura final de la alumna 1 <i>CGAA</i>	36
Figura 5 Evidencia de comprensión de lectura inicial del alumno 2 <i>YMM</i>	38
Figura 6 Evidencia de comprensión de lectura final del alumno 2 <i>YMM</i>	40
Figura 7 Evidencia de comprensión de lectura inicial de la alumna 3 <i>AGNV</i>	42
Figura 8 Evidencia de comprensión de lectura final de la alumna 3 <i>AGNV</i>	45
Figura 9 Composición inicial de la alumna 1 <i>CGAA</i>	48
Figura 10 Composición final de la alumna 1 <i>CGAA</i>	51
Figura 11 Composición inicial del alumno 2 <i>YMM</i>	53
Figura 12 Composición final del alumno 2 <i>YMM</i>	56
Figura 13 Composición inicial de la alumna 3 <i>AGNV</i>	58
Figura 14 Composición final de la alumna 3 <i>AGNV</i>	61

Índice de la bibliografía

Anexo 1 Ubicación del CECyT 6	70
Anexo 2 Misión, visión, política y objetivos de calidad del CECyT 6.....	71
Anexo 3 Certificaciones y pruebas de inglés de la Universidad de Cambridge, y su equivalencia en el Marco Común Europeo	73
Anexo 4 Organización didáctica de la Unidad de Aprendizaje Inglés III	74
Anexo 5 Principales aportes teóricos y conceptuales al aprendizaje del inglés	75
Anexo 6 Estrategias de comprensión de lectura de skimming y de scanning	80
Anexo 7 Instrumento inicial de comprensión de lectura <i>Early Art</i>	82
Anexo 8 Instrumento final de comprensión de lectura <i>Remembering Columbus</i>	83
Anexo 9 Instrumento inicial de composición	84
Anexo 10 Instrumento final de composición	85
Anexo 11 Planes de clase del trabajo de intervención	86

Introducción

Los procesos de adquisición y aprendizaje del idioma inglés han sido dos áreas de estudio centrales en el desarrollo de la didáctica de la lengua inglesa a lo largo de su historia. Por un lado la adquisición del idioma inglés es el proceso por el cual una persona adquiere las habilidades comunicativas de comprensión auditiva y producción oral de esa lengua en una situación de inmersión total e informal en el idioma, interactuando de manera cotidiana con otros hablantes nativos del mismo. Por el otro lado el aprendizaje del idioma inglés es un proceso formal consciente, con métodos de enseñanza específicos y en espacios adecuados para esta actividad, como salones de clase y laboratorios de idioma, donde la persona estudia y practica las reglas gramaticales y de uso de esa lengua, y desarrolla la comprensión de lectura y la producción escrita. En este contexto, las habilidades discursivas escritas, en particular la composición, favorecen la capacidad de los alumnos para comunicarse en lengua inglesa, de manera formal y semiformal, por medio de la elaboración de distintos productos.

La escuela en que se contextualiza la investigación es el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 6 (CECyT 6), del Instituto Politécnico Nacional (IPN)¹. Al indagar entre la comunidad académica y directiva de este centro de estudios acerca de la realización de este tipo de investigaciones en el área del desarrollo de la lengua inglesa, se identificó la pertinencia de aportar conocimiento nuevo y relevante sobre esta área del idioma inglés, en los estudiantes del tercer semestre de esta unidad académica.

El objetivo general de la investigación es analizar el desarrollo de las habilidades discursivas escritas. De manera particular se analizan la composición y la comprensión de lectura en los estudiantes de esta institución, de tal forma que se pueda comprender este proceso y contribuir a potenciar sus áreas de oportunidad. Este objetivo se pretende alcanzar por medio de:

- Definir las características de este proceso.
- Identificar sus áreas de oportunidad.
- Diseñar e implementar estrategias de intervención psicopedagógicas y psicolingüísticas.
- Evaluar el efecto de las estrategias implementadas.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. El primero, el marco contextual, ofrece una descripción general de la escuela y de las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de

¹ La cual se presenta con mayor detalle en un apartado posterior del estudio.

aprendizaje y desarrollo de las habilidades discursivas escritas en la materia de Inglés III. Se describe la ubicación y características de la institución, así como su misión, visión y, objetivos y políticas de calidad. En el segundo capítulo, el marco teórico presenta la definición y problematización de los principales conceptos que permiten la comprensión y desarrollo de esta investigación, tales como el idioma inglés como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera; la relevancia del inglés y de su aprendizaje en el contexto global actual; la adquisición y el aprendizaje de la lengua inglesa; las principales teorías aplicadas a su aprendizaje; la comprensión de lectura, la producción escrita, así como el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de las Lenguas, (MCERL), referente del aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel internacional. El tercer capítulo presenta el análisis didáctico de las evidencias de aprendizaje --composiciones y actividades de comprensión de lectura-- generadas por los estudiantes, así como los criterios para la selección de las mismas.

En el último apartado, presento algunas recomendaciones. Entre ellas sugiero continuar este tipo de estudios en otros niveles educativos y contextos, como instituciones de educación básica y centros de idiomas, para contribuir a la comprensión de la adquisición y aprendizaje de la lengua inglesa.

I. MARCO CONTEXTUAL

La enseñanza–aprendizaje del inglés es una actividad académica, cultural y educativa muy importante tanto en nuestro país como a nivel internacional. En México las clases se imparten en diversos contextos, de preescolar a posgrado, en escuelas públicas y privadas, en instituciones oficiales, centros de idiomas y hasta compañías privadas. Esta variedad de escenarios de enseñanza subraya la relevancia de conocer las características del centro educativo y la materia en que se desarrolla este proceso.

1.1 El CECyT 6

El CECyT 6 del IPN es una institución educativa pública de nivel medio superior, localizada en la Ciudad de México (ver anexo 1 Ubicación), que imparte formación de bachillerato en el área de las ciencias médico-biológicas, de tipo bivalente. Es un bachillerato que prepara a los alumnos para continuar sus estudios, una vez concluido este ciclo, en una institución de educación superior. Al completar este ciclo los estudiantes pueden también, dado que es optativo, obtener el título de técnico a nivel medio superior, en alguna de las carreras que imparte

la escuela en modalidad escolarizada: Laboratorista Clínico, Laboratorista Químico, Ecología, y Enfermería; y Químico Farmacéutico y Nutrición, en el campus virtual. Para poder titularse de estas carreras a nivel técnico, los estudiantes deben completar el 100 % de sus estudios (créditos), realizar su servicio social y una tesina. Los títulos son expedidos por el IPN y cuentan con una cédula profesional expedida por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por otra parte, de acuerdo con los contenidos expresados en la misión, visión, política y objetivos de calidad de la institución (ver anexo 2: Misión, visión, políticas y objetivos de calidad)², el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en inglés favorece la eficiencia terminal y la formación integral de los alumnos, sus actividades culturales, de investigación y servicio médico, donde la comprensión de lectura y producción escrita son fundamentales. En este contexto a continuación se describen las características de la materia de Inglés III.

1.2 La Unidad de aprendizaje de Inglés III

La asignatura de inglés III forma parte del plan de estudios oficial de la institución que integra en total seis materias de inglés, una por cada semestre: Inglés I a Inglés VI. Estas asignaturas incluyen las cuatro habilidades del idioma: comprensión auditiva (*listening comprehension*), producción oral (*oral production*), comprensión de lectura (*reading comprehension*), y producción escrita (*written production*). Inglés III corresponde al tercer semestre y consta de dieciocho semanas de clase. En cada semana se imparten seis horas de inglés de la siguiente manera: cuatro horas en aula, una en laboratorio y una en otros ambientes de aprendizaje, en la cual los alumnos elaboran un trabajo de la materia, en un día, horario y lugar que les resulta conveniente. A esta hora se le conoce comúnmente como “hora virtual”. En total son ciento ocho horas de clase al semestre. A continuación se describen las características de la enseñanza del inglés en la institución.

1.2.1 La enseñanza del inglés en el CECyT 6

El tamaño de los grupos es de aproximadamente cuarenta y cinco alumnos, lo cual es importante si se toman como referencia las principales instituciones educativas en México especializadas en la enseñanza, aprendizaje y en el estudio de la lengua inglesa en su más amplia

² CECyT 6 IPN. www.cecyt6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html Versión 8, correspondiente a junio de 2016. Consultada el: 24 de agosto de 2021.

acepción, tales como el Colegio de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras, la licenciatura en enseñanza de lengua de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, y la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM, o los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CENLEX), del IPN, entre otras. Estas instituciones favorecen la calidad de la enseñanza y procuran mantener, principalmente en los cursos de inglés como lengua extranjera, el tamaño de sus grupos de máximo treinta alumnos. Esta característica permite al docente dedicar más atención, tiempo y recursos a enseñar además de atender dudas de los estudiantes de manera grupal o individual. En este contexto, el tamaño de los grupos del CECyT 6, de hasta cincuenta alumnos presenta una dificultad adicional para la enseñanza y aprendizaje de calidad, en particular, de las habilidades discursivas escritas. Por otra parte, la escuela cuenta con la siguiente infraestructura para la enseñanza del idioma.

1.2.2 Infraestructura de la academia de inglés

En la “Academia de Inglés” se organizan y reúnen de manera colegiada los docentes de la materia, trece en el turno matutino y quince en el vespertino. La academia cuenta con tres oficinas de trabajo para los profesores y cuatro laboratorios de idiomas equipados con computadoras, internet y equipo multimedia para impartir las horas de laboratorio. Para trabajar las horas teóricas se utilizan las aulas de la escuela, donde también se imparten materias como biología, historia o química, entre otras. La academia posee equipo audiovisual y multimedia para la enseñanza, como radiograbadoras, videoproyectores, bocinas con sistema bluetooth, computadoras de escritorio y tabletas. Por otra parte, a continuación se describen las características de los alumnos que participan en este estudio.

1.2.3 Perfil de las alumnas y los alumnos

Los alumnos de inglés III han aprobado los dos semestres previos de su programa académico y las materias de Inglés correspondientes, Inglés I e Inglés II, que cuentan cada una con noventa horas de estudio (tres horas a la semana de teoría en aula, una en laboratorio y una virtual), de forma que han completado, en total, 180 horas de estudio formal del idioma. De acuerdo con las características generales de la escuela y sus grupos, la edad de los alumnos en este tercer semestre se ubica entre 15 y 16 años, además de que los grupos están formados aproximadamente por un sesenta por ciento de alumnas y un cuarenta por ciento de alumnos.

La composición socioeconómica de los grupos es muy heterogénea, dado que incluye estudiantes con muy diversas características. Se tiene a alumnos de escasos recursos que viven en áreas marginadas, quienes han estudiado en escuelas de gobierno, no han viajado al extranjero y mucho menos estudiado inglés en escuelas de idiomas. No obstante, también se encuentran otros estudiantes con significativamente mayores recursos, que viven en zonas con mejor desarrollo socioeconómico, con formación académica previa en escuelas privadas, experiencias de viajes al extranjero, incluso a países de habla inglesa (Estados Unidos, Canadá y otros), y que han tomado cursos de inglés en escuelas de idiomas. Estas características se complementan con su vestimenta, con los aparatos electrónicos y accesorios que portan y con el bagaje cultural que manejan, como se puede observar en los distintos grupos de la escuela, y ayudan a describir las características tan heterogéneas de los grupos que conforman el centro educativo. Por otra parte, el programa oficial de estudios de Inglés III³ indica que esta lengua potenciará en los alumnos estas capacidades:

El aprendizaje del idioma inglés abrirá a los alumnos un sinnúmero de posibilidades para desarrollar a la vez sus habilidades en el uso de las tecnologías para la información y la comunicación, a través del uso del audio, video, televisión satelital, foro de discusiones, chat, correo electrónico y uso de blogs, entre otros, tanto para adquirir conocimientos del idioma como para desarrollar las habilidades que éste requiere para su dominio, además de transferir estos conocimientos a otras áreas o a las actividades que a futuro el egresado requerirá para su desarrollo profesional y laboral, al tiempo que habilita a los estudiantes para integrarse al aprendizaje a lo largo de la vida. El idioma y el uso de las tecnologías que empleará para su aprendizaje le apoyarán a futuro para llevar a cabo estudios de actualización o especialización en cualquier país del mundo, en las modalidades educativas presenciales y no presenciales. (2)

De esta manera, el programa de Inglés III sitúa por un lado en los conocimientos del idioma inglés y por otro en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, las bases cognitivas para que los estudiantes se desarrollen académica y profesionalmente de acuerdo

³ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009).

con la misión, visión y objetivos de calidad de la institución. Una vez descritas las características de los estudiantes, a continuación se especifica el perfil de las y los profesores.

1.2.4 Perfil de las y los docentes

El programa de estudios indica que los docentes deben cubrir cuatro aspectos para poder impartir la materia: a) formación académica, b) experiencia profesional, c) nivel de dominio del idioma inglés, y d) formación metodológica (estudios en didáctica de la lengua inglesa). En cuanto a su formación académica, el docente debe tener una de las siguientes licenciaturas: enseñanza de lenguas extranjeras, lengua y literaturas modernas inglesas, o alguna otra que la institución considera afín a la enseñanza del Inglés, como pedagogía, educación, intérprete traductor, lingüística, psicología o ciencias de la comunicación. En referencia a su experiencia profesional, el docente debe tener por lo menos cuatro años de experiencia en alguna institución pública o privada del sistema educativo nacional, preferentemente en el nivel medio superior.

Con relación a su nivel de dominio del inglés, el docente debe tener por lo menos el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo (MCERL) (anexo 3, Certificaciones y pruebas de inglés de la Universidad de Cambridge y su equivalencia en el Marco Común Europeo), avalado por los certificados de la Universidad de Cambridge, *First Certificate in English (FCE o B2 First)*, *Certificate in Advanced English (CAE)*, o *Certificate of Proficiency in English (CPE)*. El programa también reconoce la validez de las certificaciones del *Trinity College London*, como el *Integrated Skills in English (ISE)* niveles III o IV, o el *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*. De la misma manera el programa acepta que el profesor sea hablante nativo del inglés con estudios mínimos de nivel medio superior, o docente mexicano con un año de estancia comprobada en un país de habla inglesa, por motivos académicos o laborales. No obstante, cumplir este requisito no exime al docente de aprobar el examen de certificación de dominio del inglés en un periodo no mayor de seis meses después de su contratación.

Por otra parte, en cuanto a su formación metodológica, el profesor debe contar con alguna de las siguientes opciones: licenciatura en Enseñanza del Inglés en una institución que cuente con reconocimiento oficial, o tener mínimo cuatrocientas horas de estudio formal de metodología en la enseñanza del inglés en instituciones reconocidas como la UNAM, el IPN, la UAM, o el Consejo Británico, entre otras. El programa también reconoce certificaciones de metodología para la enseñanza del inglés de la Universidad de Cambridge, como el *Teaching English Test*

(TKT), con calificación de banda cuatro en todos los módulos, el *In-Service Certificate in English Language Teaching (ICELT)*, y por supuesto, certificaciones más avanzadas como el *Diploma in English Language Teaching to Adults (DELTA)*. Una vez que se han descrito las características generales tanto de los estudiantes como de los profesores que intervienen en este proceso didáctico, a continuación se presentan las características del libro de texto utilizado en las clases.

1.2.5 Libro de texto utilizado en el curso de Inglés III

El libro de texto utilizado en la materia de Inglés III se titula *Upgrade Your English* y ha sido escrito por los autores Kate Newbury y Steve Bowden. Este libro fue publicado en 2017 y se encuentra organizado en diez unidades de trabajo, de las cuales las primeras cinco se utilizan para el estudio de la materia de Inglés III y de la unidad 6 a la 10 se destinan al estudio de Inglés IV. El libro integra las cuatro habilidades del idioma y la gramática por medio de diversas actividades didácticas, explicaciones, aspectos de cultura, funciones comunicativas y vocabulario. El texto se utiliza como material de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje durante las clases. A continuación se presentan los elementos principales del programa de estudios de Inglés III.

1.2.6 El programa de estudios

El programa de estudios de Inglés III está basado en competencias. Este documento fue elaborado en 2008 por una comisión de docentes y especialistas del IPN y pertenece al plan de estudios 2008 de nivel medio superior del instituto. En el año 2014 se realizó un proceso de revisión y reestructuración de los programas de estudio del IPN para conformar los planes y programas 2014. Sin embargo, diferencias extra académicas entre autoridades y estudiantes del instituto propiciaron la cancelación de estos planes. Como resultado, los programas de estudio del Plan 2008 fueron retomados y continúan vigentes hasta el presente (marzo de 2022). Es muy probable que una nueva revisión y/o reestructuración de los programas de estudio esté programada para realizarse próximamente, sin embargo a la fecha no han iniciado esos trabajos.

De esta manera el programa de estudios 2008 de Inglés III es el documento que fundamenta las actividades académicas de la materia e indica sus características generales: el número de semanas en que se imparte, o el número de horas de clase por semana. También establece el perfil del docente de la materia y organiza su contenido en cuatro unidades didácticas. En cada unidad las actividades académicas se encuentran estructuradas en unidades de

trabajo llamadas “Resultados de aprendizaje propuestos” (o raps), que indican las actividades que los alumnos deben desarrollar para lograr las competencias planteadas (anexo 4, Organización didáctica de la Unidad de Aprendizaje de Inglés III). En el caso de las habilidades discursivas escritas (comprensión de lectura y producción escrita), el programa plantea diversas actividades a desarrollar por parte de los estudiantes, las características que deben contener sus productos y los criterios de evaluación para calificarlos, los cuales se describen a continuación.

1.3 Evaluación

En referencia al proceso de evaluación de Inglés III, el programa de estudios⁴ indica:

La evaluación de los aprendizajes comprende tres momentos: uno al inicio para diagnosticar los conocimientos previos que permiten establecer conexiones significativas con la propuesta de aprendizaje; el segundo durante el proceso de aprendizaje para cumplir con una función formativa que retroalimente tanto al estudiante como al profesor, y una evaluación final o sumativa que propicie la acreditación del aprendizaje con fines de promoción a los siguientes niveles o certificación de competencias. Una vez concluida la tercera unidad didáctica del programa de estudios, se llevará a cabo un examen de certificación institucional que permitirá la acreditación del nivel de dominio del idioma correspondiente al nivel A2 establecido en el marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. (2)

De esta manera, la evaluación se realiza de acuerdo con criterios que las evidencias de los alumnos deben cumplir para lograr los objetivos de aprendizaje. Es decir, que los estudiantes deben usar adecuadamente en sus actividades las estructuras gramaticales estudiadas. A continuación se describe la evaluación de la comprensión de lectura.

1.3.1 Evaluación de la comprensión de lectura

De acuerdo con el programa de estudios⁵, la Unidad 1 “Remembranzas” tiene la actividad “Obtiene información sobre el estilo de vida y actividades que llevó a cabo un personaje célebre a

⁴ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009).

⁵ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.6-12

lo largo de su niñez y juventud”. Esta actividad es valorada con el criterio: “Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue” (7). Asimismo, la unidad 2 “Vacaciones y experiencias pasadas” tiene la actividad “Obtiene información sobre las actividades realizadas por dos personas en un mismo periodo vacacional”. Esta actividad es valorada con dos criterios: “Aplica distintas estrategias comunicativas según sean sus interlocutores”, e “Identifica actividades que sean de mayor y menor interés” (10).

Por su parte la unidad 3 “La universidad y la vida laboral”⁶ tiene tres actividades de comprensión de lectura. Las primeras dos: “Obtiene información sobre los servicios que ofrecen diferentes universidades nacionales y extranjeras”, y “Compara diversas instituciones educativas y expresa en forma oral sus preferencias por alguna de ellas”, son evaluadas con el criterio “Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio” (13). La tercera actividad es: “Obtiene información sobre las expectativas laborales de diferentes profesiones”, la cual es valorada con el criterio “Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional” (14). Finalmente la Unidad 4 “Logros y experiencias” tiene dos actividades⁷: “Identifica las estructuras gramaticales de los tiempos presente perfecto y pasado simple, en textos, audios y/o videos.”, y “Obtiene información relativa a logros y experiencias de un personaje extranjero de actualidad.”. Estas actividades son evaluadas con el criterio: “Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas” (16). Una vez que se han presentado las actividades de comprensión de lectura del programa de estudios, y sus criterios de valoración, a continuación se describe el proceso de evaluación de la habilidad de la producción escrita.

1.3.2 Evaluación de la producción escrita

La Unidad 1 tiene dos actividades de composición de acuerdo con el programa de estudios⁸: “Elabora textos breves para describir las experiencias de algunos de sus compañeros y las propias.”, la cual se evalúa con el criterio “El vocabulario, las expresiones y el tiempo pasado

⁶ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.13–15

⁷ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.16–18

⁸ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.6–8

simple son utilizados para referirse a hábitos y hechos en el pasado” (6). La segunda actividad consiste en resumir “la información obtenida sobre la niñez y juventud de los personajes célebres”, la cual se evalúa con los criterios “El tiempo pasado simple y la estructura *used to* son utilizados para hablar de actividades y condiciones de vida del pasado”, y “Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue” (7).

La Unidad 2 tiene tres actividades de composición⁹. La primera consiste en diseñar: “un tríptico en el que promueva un lugar turístico enfatizando las actividades recreativas que ofrece.”, y la segunda en redactar “un texto breve sobre las actividades recreativas realizadas por algún compañero en un periodo vacacional utilizando el tiempo pasado continuo”. Estas dos actividades se evalúan con los criterios “El léxico correspondiente a lugares turísticos y el tiempo pasado continuo son utilizados para intercambiar información sobre el tema”, y “Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas” (9). En la actividad 3 los alumnos redactan: “una anécdota para un suplemento turístico, acerca de una experiencia vacacional interrumpida por algún hecho”, la cual se evalúa con los criterios “Los tiempos pasado simple y pasado continuo son utilizados para redactar un texto con información turística”, y “Maneja las tecnologías de la información y de la comunicación para obtener información y expresar ideas” (11).

La Unidad 3¹⁰ tiene dos actividades de composición. La primera consiste en redactar: “una carta formal solicitando su inscripción a una universidad extranjera”, la cual se evalúa con el criterio “El vocabulario y los tiempos futuro simple, futuro idiomático y presente continuo (con su función de futuro) son utilizados para referirse a proyectos en el ámbito académico” (13). La segunda actividad consiste en que los alumnos redacten “una composición breve sobre sus planes y expectativas laborales”, la cual se evalúa con el criterio “El vocabulario, las expresiones y los tiempos futuro simple, futuro idiomático y el presente continuo (con significado de futuro) son utilizados para planes y expectativas personales en el ámbito laboral” (14). Finalmente la unidad 4 tiene una actividad de composición que implica redactar: “un texto breve sobre sus

⁹ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.9–12

¹⁰ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.13–15

logros y experiencias”, la cual se evalúa con el criterio: “Los tiempos presente perfecto y pasado simple son utilizados para conversar acerca de sus logros y experiencias” (17). De esta manera, se han descrito las actividades de comprensión de lectura y de producción escrita que se desarrollan en el programa de estudios y sus criterios de evaluación (anexo 4 Organización didáctica de la unidad de aprendizaje inglés III). A continuación, se presenta el capítulo II del estudio.

II. MARCO TEÓRICO

En el primer capítulo se describen las características del contexto en el que se realiza la investigación. Este segundo capítulo explora y problematiza los conceptos y teorías base para analizar las habilidades discursivas escritas. La comprensión de lectura y la producción escrita son dos canales de comunicación en el idioma inglés que aportan a los alumnos la posibilidad de comprender ideas e información expresadas por otros hablantes de la lengua. Los estudiantes también pueden comunicar sus propias ideas por medio de la producción escrita y volverse hablantes competentes de la lengua inglesa. Estas habilidades no siempre se desarrollan de manera óptima. Puede haber circunstancias que dificulten su desarrollo. Un nivel de inglés en las lecturas o composiciones inapropiado para las y los estudiantes (demasiado bajo que genere aburrimiento o falta de interés, o demasiado alto que propicie frustración, bloqueo y rechazo). Las estructuras gramaticales, vocabulario, estructura del texto y tema deben estar al nivel lingüístico y cognitivo del alumno.

El propósito del estudio es analizar el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en los estudiantes del CECyT 6, desde la mirada teórica del modelo de producción escrita basado en Brown, Cassany y Aliagas, Celce-Murcia, Crystal, Goodman y Prado Aragonés. Estos autores han tenido una influencia significativa en el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en lengua inglesa, como objeto de estudio de la didáctica de esta lengua. Sus conceptos favorecen el análisis de la problemática investigada. Por principio, David Crystal identifica las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, ya que encuentra que están presentes en la estructura del lenguaje: tanto en vocabulario, como en gramática, y en los contrastes existentes al interior de cada uno de estos tipos de lenguaje. De la misma manera, Ken Goodman en *On Reading* (1996) plantea que tanto la comprensión de lectura como la producción escrita, “han construido su propia pedagogía acerca de cómo deben de ser estudiadas y practicadas” (118), dado que el

aprendizaje del lenguaje escrito sucede cuando hemos aprendido a escuchar y producir lenguaje hablado. Asimismo, H. Douglas Brown subraya las diferencias en funcionamiento entre las habilidades discursivas orales y escritas, en vocabulario, pronunciación y pragmática, o el uso del idioma en diversos contextos de comunicación. En tanto que Marianne Celce-Murcia indica que el docente con su dominio de la lengua que enseña es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita.

Por su parte, Jack C. Richards y Richard Schmidt en *Dictionary of Language, Teaching and Applied Linguistics* (2010) definen la estructura del texto como: “the organizational pattern of ideas and information found in a text” (596). Diferentes tipos de textos (ensayos, cartas o reportes, entre otros) se identifican por la manera en la cual la información está organizada y sigue una secuencia. Esta estructura crea la coherencia en el texto. Un segundo aspecto a considerar es la cohesión, definida por Richards y Schmidt como “the gramatical and/or lexical relationships between the different elements of a text” (94). Pueden ser las relaciones entre diferentes oraciones, o entre diferentes partes de los enunciados.

Richards y Schmidt también han estudiado el manejo y uso de vocabulario en los hablantes de una determinada lengua y los clasifican, en particular en el desarrollo de las habilidades discursivas escritas, en productivo y receptivo. De la misma manera hacen una distinción entre errores y equivocaciones, y concretamente clasifican los errores en léxicos, fonológicos o gramáticos, entre otros. En cuanto a Josefina Prado Aragonés, resalta en *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2004) el carácter comunicativo y expresivo de la producción escrita, que sirve a los alumnos para interactuar con otros estudiantes y la sociedad. De esta manera, debe tener coherencia y pertinencia de acuerdo con los receptores de esta comunicación.

Por otra parte, el análisis de la comprensión de lectura se basa en la estrategia *Close Reading*, fundamental en la comprensión de textos en inglés, para determinar el nivel en que se encuentra esta habilidad e identificar elementos que permitan potenciar su desarrollo. El análisis de esta habilidad discursiva se presenta más a detalle en el apartado 2.4. A continuación se describen las principales características de la lengua inglesa.

2.1 El idioma inglés

Los idiomas, desde la perspectiva de cómo son aprendidos, pueden ser analizados como lengua materna y, cuando ya se posee una lengua materna, como segunda lengua y lengua extranjera. Helena Da Silva y Aline Signoret en *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (2005), describen estos tres tipos de análisis de una lengua (51).

2.1.1 Inglés como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera

A la lengua materna también se le conoce como lengua madre, lengua nativa, primera lengua, lengua uno, o L1 y se adquiere en la niñez temprana, al interactuar de forma cotidiana con otros hablantes nativos de ese idioma. La segunda lengua la adquiere una persona hablante no nativa de la misma, de manera informal, mediante la interacción cotidiana con hablantes nativos de ese idioma. Esta segunda lengua se aprende después de haber adquirido la lengua materna, en un país en el que esa lengua es idioma oficial, por ejemplo, cuando una persona no originaria de estos países aprende inglés al vivir en Estados Unidos, Canadá u otro país de habla inglesa. Por otra parte, la lengua extranjera es la que adquiere (proceso inconsciente para las habilidades discursivas orales) o aprende (proceso consciente para las habilidades discursivas escritas) un hablante no nativo de ese idioma, de manera formal, en escuelas, con profesores y en un país donde dicho idioma no es lengua oficial, por ejemplo, aprender inglés en México, España, u otro país no angloparlante. Es importante mencionar que tanto a las segundas lenguas como a las lenguas extranjeras también se les refiere como L2 en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas. A continuación se describe la importancia actual de la lengua inglesa.

2.1.2 Relevancia actual del inglés

El idioma inglés posee gran importancia a nivel mundial como principal lengua del ámbito científico, tecnológico y académico. La mayoría de los avances en estas áreas se publican en artículos científicos en inglés a nivel internacional, independientemente de la lengua materna del autor. Además, la mayoría de los sitios Web, en particular con contenido científico, tecnológico o académico son administrados en inglés. Debido a esto, es importante profundizar en su proceso de aprendizaje y desarrollo en el ámbito educativo.

2.2 Aprendizaje del inglés

Teniendo en cuenta que esta investigación trata acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua inglesa, se considera importante especificar la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de este idioma. Se trata de dos procesos que parecen similares, pero en realidad son muy diferentes. A continuación se describen.

2.2.1 Diferencia entre adquisición y aprendizaje

Como se indicó al inicio de esta investigación, los procesos de adquisición y de aprendizaje de una lengua son diferentes. Stephen Krashen (en Da Silva y Signoret), diferencia estos procesos de la siguiente manera:

La adquisición describe un proceso de desarrollo similar al de los niños cuando desarrollan su L1, es decir, un proceso en el cual el individuo adquiere la lengua de manera “natural”, intuitiva e inconsciente, sin poner atención a la forma lingüística. En oposición, como lo observamos tradicionalmente en las clases de idioma, el aprendizaje es un proceso de desarrollo consciente de la lengua. (55)

De la misma manera, Richards y Schmidt plantean esta diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua en los siguientes términos. Por una parte definen el aprendizaje como “a conscious process involving the study of explicit rules of language and monitoring one’s performance, as is often typical of classroom learning in a foreign language context” (312). Por otra parte, Richard y Schmidt indican que adquisición es: “a nonconscious process of rule internalization resulting from exposure to comprehensible input when the learner’s attention is on meaning rather than form, as is more common in a second language context” (312).

De acuerdo con lo anterior, la adquisición del inglés es entendida como el proceso por el cual una persona adquiere las habilidades comunicativas de comprensión auditiva y producción oral de esa lengua, es decir, las habilidades discursivas orales. Tiene lugar en una situación de inmersión total y de manera informal en el idioma, interactuando de manera cotidiana con otros hablantes nativos del mismo, generalmente durante la infancia, aunque también llega a suceder en etapas posteriores, en circunstancias de inmersión en el idioma, junto a factores psicolingüísticos,

sociolingüísticos, socioculturales y cognitivos que la favorecen. Por su parte, el aprendizaje del idioma inglés es un proceso formal y consciente, que requiere de métodos de enseñanza específicos, que se revisan más adelante, y de lugares especialmente diseñados para ello, como salones de clase y laboratorios de idiomas, donde la persona estudia y practica las reglas gramaticales y las habilidades del idioma.

En este contexto, se aprenden las habilidades discursivas escritas, comprensión de lectura y producción escrita, y se adquieren la comprensión auditiva y la producción oral. Por ejemplo, un niño primero escucha el idioma, lo imita, y comienza a desarrollar y a adquirir sus habilidades de comprensión auditiva y de producción oral. Mas tarde, comenzará a desarrollar sus habilidades de comprensión de lectura y producción oral en el proceso de aprendizaje.

2.2.2 El proceso de aprendizaje y las habilidades discursivas escritas

Da Silva y Signoret (55, 56) definen aprendizaje como un proceso que ocurre en el individuo, por medio del cual se asimilan conocimientos que serán utilizados en un futuro, que cambiarán conocimientos previos, y en el que también se asimilan y cambian habilidades. Esta asimilación se da por medio de modificaciones de actitudes, adquisición de intereses y valores sociales, “al aprender a aprender y al aprender a pensar” (Da Silva y Signoret 55, 56). El aprendizaje no se observa de manera directa, se infiere a partir de los cambios de comportamiento en una persona. Los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, adquieren conocimientos, los asimilan e integran a sus conocimientos previos para aplicarlos en la solución de un nuevo reto. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, los alumnos asimilan el vocabulario, la pronunciación, la cultura o la estructura del idioma.

El aprendizaje de una lengua consiste, entre otros aspectos, en el manejo consciente de sus reglas gramaticales, en el desarrollo formal del conocimiento de esa lengua, en el cual la enseñanza es muy importante. La principal meta del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es que el hablante se comunique con otros hablantes de la misma (Da Silva y Signoret 13), de manera formal o informal, por escrito o de manera hablada, en “tiempo real”, o de manera asíncrona, al leer o escuchar un documento elaborado por otro hablante hace tiempo. En este contexto, Diane Larsen-Freeman en *Techniques and Principles in Language Teaching* (1986 xi), identifica cinco aspectos de la enseñanza de una lengua extranjera: profesor, alumno, proceso de

enseñanza, proceso de aprendizaje e idioma o cultura a aprender. En adición, es importante tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje requiere métodos de enseñanza específicos¹¹.

No obstante, pueden aparecer dificultades en este proceso. Por ejemplo, alumnos con conocimientos insuficientes acerca de un tema, un nivel de idioma inadecuado en una actividad, instrucciones poco claras de un ejercicio, fallas en la comunicación o manejo limitado de L2 en el alumno debido a la diferencia con los elementos de su lengua materna (vocabulario, estructuras, gramática, aspectos fonológicos o culturales, entre otros). En este contexto, el interlenguaje se define como “a language produced by second and foreign language learners who are in the process of learning a language” (Richards y Schmidt 293).

El interlenguaje puede presentarse como préstamos de la lengua materna del estudiante que aplica en la lengua meta o como sobre generalización de reglas gramaticales de L2. Para Larry Selinker (en Da Silva y Signoret) el interlenguaje es “el sistema lingüístico usado por el hablante no-nativo para comunicarse en L2/LE” (114), y lo define “a partir de los enunciados producidos por el estudiante de L2 cuando intenta explicar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta” (114). Por su parte, William Nemser (en Da Silva y Signoret 114) resume las bases de este sistema lingüístico en el aprendizaje de L2/LE:

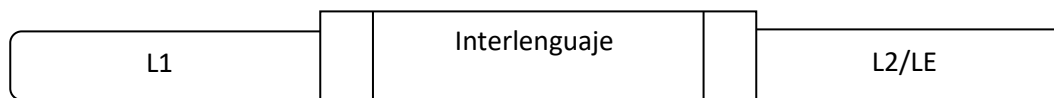
- “a) En cualquier parte de su desarrollo que se encuentre, el interlenguaje es distinto de la lengua nativa del individuo, y de la L2/LE que está aprendiendo.
- b) Es un sistema lingüístico que forma series en desarrollo, de aproximaciones graduales a la lengua meta.
- c) Los interlenguajes formados por diferentes individuos, que se encuentran en la misma etapa de desarrollo de L2/LE, coinciden en sus características generales.”

En este contexto, Da Silva y Signoret (115) presentan la estructura del interlenguaje:

¹¹ Los cuales se revisan más adelante en este estudio.

Figura 1

La estructura lingüística del interlenguaje



Fuente: Da Silva y Signoret (115)

El modelo presenta en un extremo a L1, la lengua materna del alumno. En el centro se encuentra su sistema lingüístico, el interlenguaje, con características tanto de su lengua materna como de la lengua meta. Finalmente, en el otro extremo está L2, la lengua que el estudiante está aprendiendo.

En este contexto, Patsy Martin Lightbown y Nina Spada en *How Languages are Learned* (2011: 80) plantean que así como el lenguaje producido por los niños es un sistema en sí mismo, el lenguaje producido por los estudiantes de L2 es un sistema en sus propios términos con reglas específicas y predecible. En este sentido, Da Silva y Signoret, Nesmer, y Lightbown y Spada coinciden en que el interlenguaje es un sistema lingüístico generado por el propio estudiante, por lo que no es correcto ni incorrecto, sino que tiene sus propias reglas de funcionamiento y características, que en parte comparte con la L1 del alumno, y en parte con su L2. No obstante, teniendo en cuenta las características, reglas gramaticales y funciones comunicativas de la lengua meta, las expresiones producidas por el alumno en su proceso de aprendizaje de esa L2 sí presentan inconsistencias.

En contraparte, también existen interrupciones y distractores que alejan la atención de los estudiantes del tema que están aprendiendo. Por ejemplo cuando profesores enseñan inglés a alumnos cuya lengua materna es el español se han identificado interferencias de su lengua materna con cognados falsos (*false cognates* o *false friends*). Algunos aprendientes, a nivel léxico, confunden *actually*, del inglés, con *actualmente*, del español, cuando su significado es *de hecho*, o *en realidad*, o asocian el significado de *fabric*, del inglés, con *fábrica*, del español, cuando su significado es *tela*, entre otros casos.

En cuanto a la sintaxis, la lengua nativa de los alumnos, el español, interfiere por ejemplo con el uso de adjetivos en idioma inglés. En ocasiones, los aprendientes escriben una forma plural de los adjetivos, *the cars are reds*, cuando la gramática del inglés indica que la expresión correcta

es *the cars are red*. En otros casos redactan los adjetivos de forma atributiva, después del sustantivo que describen, *the house white*, cuando el orden correcto es *the white house*. Una vez que se ha revisado el proceso de aprendizaje y las habilidades discursivas escritas, a continuación se describen los principales aportes teóricos al aprendizaje de la lengua inglesa.

2.3 Aportes teóricos al aprendizaje del inglés

Para comprender el desarrollo de las habilidades discursivas escritas, se hace una breve revisión (que se presenta en el anexo 5) de los principales antecedentes teóricos que han servido de base para el estudio del aprendizaje del idioma inglés. Esta revisión incluye las teorías del conductismo, constructivismo y cognitivismo. En cuanto a los aprendizajes, se revisan el aprendizaje basado en tareas y en proyectos, el aprendizaje por competencias y los aprendizajes clave. Con relación a los enfoques, se revisa el situacional. Asimismo, se revisan los métodos: silencioso, de respuesta física total, directo, audio-lingüe, suggestopedia, del aprendizaje del idioma en comunidad y dogma, así como la etapa post-método.

Después de presentar la revisión teórica en el anexo 5, a continuación se describen el enfoque comunicativo, principal método de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés utilizado en las clases de la escuela sede de esta investigación, en adición al desempeño comunicativo y al manejo de errores. Posteriormente, se presenta el modelo de análisis de producción escrita desarrollado con base en conceptos de Brown, Cassany y Aliagas, Celce-Murcia, Crystal y Prado Aragonés, referente teórico, en adición a la estrategia de *Close Reading*, desde los que se analiza el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en los estudiantes de inglés del CECyT 6.

Este modelo de análisis de la producción escrita es un referente teórico actualizado e integral que responde a las necesidades de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes, por medio de la composición. El modelo analiza diversos aspectos tales como la estructura general del texto, la inclusión de elementos como introducción, desarrollo y conclusión, y su conformación en párrafos separados, o su integración en un solo cuerpo. El modelo también revisa que, en las composiciones estructuradas en diferentes párrafos, cada uno de ellos incluya introducción, cuerpo y conclusiones. Por su parte el análisis léxico revisa que el vocabulario utilizado sea acorde al tema solicitado, en tanto que el análisis sintáctico implica que las estructuras gramaticales utilizadas sean correctas en adición a que las oraciones tengan el orden

adecuado de “sujeto–verbo–complemento”. Finalmente, el desempeño comunicativo de los textos escritos por las y los estudiantes implica que logren comunicar lo que les fue solicitado.

Por otra parte, el modelo *Close Reading* o lectura detallada se utiliza para analizar las evidencias de comprensión de lectura. Este modelo provee elementos para un aprendizaje óptimo del inglés (Beth Burke, *A Close Look at Close Reading*, 2019: 2), ya que analiza las ideas principales y detalles del texto, su estructura, organización, elementos del estilo del autor y también considera la síntesis de la información. Una vez que se han mencionado los modelos teóricos utilizados en el análisis del desarrollo de las habilidades discursivas escritas, a continuación son descritos más detalladamente. Para comenzar, se presenta el enfoque comunicativo, principal método de enseñanza y aprendizaje del inglés usado en la escuela sede.

2.4 El enfoque comunicativo

Existen enfoques que han desarrollado el desempeño lingüístico de los estudiantes por medio de la interacción comunicativa con otros hablantes de esa lengua. En el enfoque comunicativo, o *communicative approach*, los alumnos usan la lengua meta para negociar con su interlocutor (Diane Larsen-Freeman y Marti Anderson, *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2011: 115). De esta manera, desarrollan su competencia comunicativa del idioma meta en un contexto social con significados, funciones y formas lingüísticas adaptadas al contexto. El comportamiento no verbal es muy importante, ya que “enfatisa la intención comunicativa sobre la precisión de las formas lingüísticas” (Larsen-Freeman y Anderson 123), en otras palabras, la fluidez sobre la precisión. Este método ha sido de gran importancia para el desempeño lingüístico de los alumnos dado que integra el comportamiento verbal al aprendizaje de la lengua meta.

Por su parte, el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) establece y describe los niveles de habilidad lingüística para los principales idiomas de Europa en cuanto a lo que un estudiante debe poder hacer con la lengua que aprende (Van Ek, en Celce-Murcia 15). La Universidad de Cambridge describe al marco europeo como el “estándar internacional que define la competencia lingüística.” (s/n), e indica que además, en el caso de la lengua inglesa “se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde A1, básico, hasta un C2, para quienes dominan el inglés de manera excepcional” (ver anexo 3, nivel de las certificaciones y pruebas de inglés de la Universidad de

Cambridge y su equivalencia con el marco común europeo, 73). Una vez revisadas las características del enfoque comunicativo, a continuación se describe el desempeño comunicativo.

2.4.1 Desempeño comunicativo

Michael Halliday (citado en Larsen-Freeman y Anderson 115) identificó que para que una persona se comunique en una lengua determinada, se requiere algo más que el dominio lingüístico. Ese desempeño comunicativo, de acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson, se define como “knowing when and how to say what to whom. Being communicatively competent in the target language means being able to communicate appropriately with others” (238). Dell Hymes (en Da Silva y Signoret) elaboró el concepto de competencia comunicativa a partir de las propuestas de Roman Jakobson sobre las funciones del lenguaje y del concepto de competencia de Noam Chomsky: “al adquirir su lengua materna, un niño adquiere la competencia para formar oraciones gramaticales, para saber cuándo hablar y cuándo no, y para saber sobre qué hablar dependiendo de su interlocutor, la ocasión y el lugar.” (20). De esta manera el niño desarrolla “una competencia comunicativa que lo habilita para realizar actos del habla como parte de diversos eventos comunicativos” (Da Silva y Signoret 20).

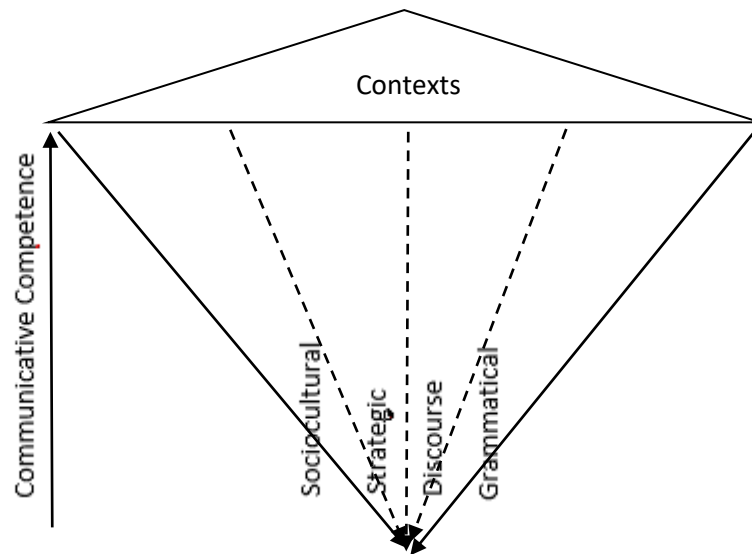
Lightbown y Spada (196) indican que se trata de usar un idioma en diversos contextos, de acuerdo con el interlocutor y la situación. Por su parte, David Crystal (*A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 2008) integra a la competencia comunicativa el comportamiento lingüístico y el contexto, como la relación entre hablante y escucha, el lugar y el momento de la conversación (92). Asimismo, Moreno (en Prado Aragonés) plantea que el aprender un idioma implica:

“no solo el desarrollo de la competencia gramatical, estratégica y discursiva, sino también de la competencia sociolingüística y sociocultural, constituida por el conocimiento y valoración de las formas culturales que se expresan con esas lenguas y de la capacidad para utilizar ese conocimiento según las necesidades y las distintas situaciones comunicativas que se le presentan al hablante, pues en cualquier acto de comunicación, la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre los enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por estos; de modo que, si estos conocimientos son deficientes por parte de algunos de los interlocutores, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos.” (132).

En este contexto, los componentes de la competencia comunicativa, de acuerdo con Richards y Schmidt, son: la competencia gramática, es decir, el conocimiento de la gramática, vocabulario, fonología y semántica del idioma; la competencia sociolingüística o sociocultural, en otras palabras, la relación entre el idioma y su contexto no-lingüístico, como responder adecuadamente un discurso o saber dirigirse a diferentes personas en diferentes contextos; la competencia de discurso, que consiste en saber comenzar o concluir conversaciones, y finalmente la competencia estratégica, con estrategias comunicativas que compensan debilidades de otras áreas (99). Entre estas estrategias compensatorias, Douglas Brown, en *Principles of Language Learning and Teaching* (2000) menciona: parafrasear, circunlocución, repetición, muletillas, cambios de registro y de estilo, y adivinación. (247). A continuación la figura 2 presenta el modelo de la competencia comunicativa elaborado por Celce-Murcia.

Figura 2

Componentes de la Competencia Comunicativa



Fuente: Celce-Murcia (17)

Como se aprecia en la figura 2, la competencia comunicativa está conformada por los contextos sociocultural, estratégico, discursivo y gramatical. En este sentido, Brown, en *Teaching by Principles* (2001) considera que el aporte más significativo de la competencia comunicativa es el principio lingüístico más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua:

Given that communicative competence is the goal of a language classroom, instruction needs to point toward all its components: organizational, pragmatic, strategic, and psychomotor. Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to student' eventual need to apply classroom learning to previously unrehearsed contexts in the real world (69).

Retomando lo anterior, la competencia comunicativa debe estar orientada a formar a los alumnos para que se desempeñen en el idioma meta efectivamente, en situaciones y contextos comunicativos cotidianos, tratando de que sean similares a la vida real. Esta competencia también está relacionada con las habilidades discursivas escritas. Como plantea Sandra Savingon (citado en Celce-Murcia 14), en la actualidad tanto los lectores como los escuchas ya no son considerados pasivos, sino participantes activos en la negociación de significados. La competencia comunicativa para esta negociación de significados es la competencia gramatical y la pragmática. De esta manera, una vez revisados los principales elementos del desempeño comunicativo en los estudiantes, a continuación se detalla el manejo de errores.

2.4.2 Manejo de errores

Los errores en los discursos o textos de estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera se definen como “the use of a linguistic item (a word, a grammatical item, a speech act) in a way which a fluent or native speaker of a language regards as showing faulty or incomplete learning” (Richards y Schmidt 201). Es importante distinguir un error de una equivocación: “A distinction is sometimes made between an error, which results from incomplete knowledge, and a mistake made by a learner when writing or speaking and which is caused by lack of attention, fatigue, carelessness, or some other aspect of performance” (201). Es decir, un error resulta de una evidente falta de conocimiento de un tema específico, en tanto que una equivocación más bien se debe a algún descuido que haya afectado el desempeño del estudiante. Richards y Schmidt clasifican los errores en: léxicos, de vocabulario; fonológicos, de pronunciación; sintácticos, de gramática; de interpretación, producto de la falta de entendimiento de la intención o el significado de un emisor; de pragmática, resultado de la producción del efecto comunicativo equivocado, o bien del uso equivocado de un acto del habla o de alguna de las reglas de producción oral, entre otros (201).

De esta manera, el análisis de los errores estudia las fallas o inconsistencias en los textos producidos por estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El propósito, de acuerdo con Richards y Schmidt, es identificar las estrategias que usan los alumnos para aprender un idioma, encontrar las causas de sus errores y obtener información sobre dificultades comunes en su aprendizaje de L2, con la finalidad de aprovechar este conocimiento en la enseñanza y elaboración de materiales didácticos. En este sentido, Richards y Schmidt definen la corrección de errores como: “strategies used by a teacher or more advanced learner to correct errors in a learner’s speech” (202). Estas correcciones pueden ser explícitas, si se provee la respuesta correcta al alumno, o implícitas, si se le solicita corregir el error de acuerdo con sus posibilidades.

Por otra parte, una vez revisados los elementos del enfoque comunicativo, del desempeño comunicativo y del manejo de errores, a continuación se describe la estrategia *Close Reading* o lectura detallada, utilizada en el estudio para analizar las evidencias de comprensión de lectura de los alumnos, así como el modelo de producción escrita de Brown, Cassany y Aliaga, Celce-Murcia, Crystal, Goodman y Prado Aragonés, con el que se analizan sus composiciones.

2.5 La estrategia de lectura *Close Reading* y el modelo de producción escrita basado en Brown, Cassany y Aliagas, Celce-Murcia, Crystal, Goodman y Prado Aragonés

Con el propósito de analizar la estrategia de *Close reading*, partiremos de la definición de Burke (2), quien describe esta estrategia como un: “thoughtful, critical analysis of a text that focuses on significant details or patterns in order to develop a deep, precise understanding of the text’s form, craft, meanings, etc.”. Es decir, que se trata de una estrategia que pone atención a los detalles y características importantes del texto con la finalidad de lograr una comprensión precisa de elementos de esta lectura tales como su forma y significados, entre otros. En este contexto, Burke también profundiza en sus características, entre las que destacan las siguientes:

“Using short passages and excerpts, diving right into the text with limited pre-reading activities, focusing on the text itself, rereading deliberately, reading with a pencil, noticing things that are confusing, discussing the text with others (Think-Pair Share or Turn and Talk frequently, Small groups and whole class), and responding to text-dependent questions” (2).

En este contexto, a continuación se explica con mayor detalle la estrategia de *close reading*, sus características, principales elementos y procesos, así como la manera en que es considerada en este estudio para analizar las evidencias de comprensión de lectura elaboradas por los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, cuando se implementa la estrategia de *Close reading* es importante el trabajo con pequeños extractos o pasajes del texto analizado. De esta manera los estudiantes tienen oportunidad de enfocarse en elementos lingüísticos particulares presentes en el texto, como por ejemplo determinadas palabras con función lingüística específica, tales como conjunciones, preposiciones y artículos, o por otra parte, en palabras de contenido, entre las que destacan sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos, entre otras. Los alumnos también pueden analizar más a detalle las ideas presentes en esos pasajes de la lectura. En este sentido, se ha observado de manera general que logran comprender la información e ideas principales del texto de forma efectiva.

Otra estrategia de gran utilidad consiste en leer y releer el texto cuantas veces sea necesario, hacer anotaciones que se perciban confusas y discutir la lectura con otras personas, por ejemplo, compañeros de clase, en parejas, grupos pequeños o bien todo el salón. De esta manera se toman turnos para hacer y responder preguntas relacionadas con el texto.

Por otra parte, con relación a la producción escrita, a continuación se revisan los aspectos a considerar en su análisis. Prado Aragonés describe este conjunto de acciones:

Consiste en representar mediante signos gráficos convencionales una determinada información de forma coherente y adecuada. La escritura es una técnica motriz compleja, con desarrollo lento, que se aprende y domina con un método adecuado y práctica. Es un instrumento para la comunicación y la adaptación cultural y también un valioso medio de autoexpresión de ideas (193).

Prado Aragonés reconoce el carácter comunicativo de la producción escrita, que sirve a los alumnos para interactuar con sus compañeros y la sociedad. La producción escrita debe tener coherencia y pertinencia de acuerdo con los receptores de esta comunicación. En este contexto, es importante considerar también el efecto de los últimos desarrollos en las tecnologías de la información y la comunicación en la didáctica de la producción escrita. Daniel Cassany y Cristina Aliagas en *El Aprendizaje de la Competencia Hipertextual* (2014) resaltan esta influencia:

Internet aporta varias novedades trascendentales: a) crea géneros discursivos nuevos (blogs, foros, chats), que nos permiten interactuar, con audiencias nuevas y viejas, de otras maneras y que deben ser objeto de enseñanza formal, por lo que se modifica el currículum escolar; b) la posibilidad de realizar en la red parte de lo que ocurría en el aula, de manera que la enseñanza es cada día más mixta (o *blended*), con actividad *en línea* (en Internet) y *fuera de línea* (en el aula), y c) el hecho de que buena parte de la información que maneja el alumno está disponible en la nube, a unos pocos clics, en formato multimodal, interactivo y sofisticado (programas, repositorios, bases de datos, motores de búsqueda), lo cual modifica la propia naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (134).

Por su parte, Goodman contrasta el carácter entre habilidades discursivas escritas y orales, e indica (118) que la comprensión de lectura y la producción escrita han desarrollado su propia pedagogía sobre cómo deben de ser estudiadas y practicadas, dado que el aprendizaje del lenguaje escrito sucede cuando hemos aprendido a escuchar y producir lenguaje hablado:

Written language is an extension of human language development that occurs when it's needed when face-to-face and here-and-now language is no longer sufficient.
(Goodman 119)

El momento referido por Goodman, cuando las personas necesitamos comunicarnos con otras personas sin estar físicamente en su presencia, ni tampoco en la misma temporalidad, como al dejar un mensaje a alguien para que lo lea el día siguiente, es cuando utilizamos el lenguaje escrito para comunicarnos y convenir significados. En este sentido, Goodman resalta el aporte que las habilidades discursivas escritas tienen para la comunicación humana. En la infancia las personas se comunican más en sentido oral, por medio de la comprensión auditiva y de la producción oral. Al respecto, Brown, en *Principles of Language Learning and Teaching*, destaca un fenómeno natural que ha ayudado a investigadores, psicolingüistas y docentes de idiomas en su tarea de comprender el funcionamiento de la adquisición de una segunda lengua, se refiere a: “la habilidad de los y las bebés, y niñas y niños pequeños para comunicarse, es decir, el cómo ellos realizan un esfuerzo por comunicarse, y cómo se comunican” (24). Posteriormente, al surgir la necesidad de expresarse más allá del aquí y del ahora, es decir, de la inmediatez, la comunicación entre las personas traería el desarrollo de las habilidades discursivas escritas. En

este contexto, Crystal, en “*Speaking of Writing and Writing of Speaking*” destaca las cualidades de la habilidad de la producción escrita:

Spoken and written intercourse take place in fundamentally distinct communicative situations, and the differences go well beyond the contrast in medium. There are also several differences in language structure: the grammar and vocabulary of writing is by no means the same as that of speech, nor do the contrast available in the writing system correspond to those available in the sound system. As an example of the latter point, there is no way of pronouncing the graphic contrast between Allies and allies (in World War contexts); nor is there a way of writing down the spoken contrast between “she’s Brown all over”, uttered throughout in a normal tone of voice (and meaning that only the routinely observable bits of her body are brown) and “she’s brown all over”, uttered with a whispered tone on the last two words (and meaning that every part of her body is Brown, routinely observable or not) (1).

Brown subraya las diferencias en funcionamiento entre las habilidades discursivas orales y escritas, en vocabulario, pronunciación y pragmática, o el uso del idioma en diversos contextos de comunicación. Por su parte, con un mayor enfoque en la didáctica de la composición, Celce-Murcia indica que el docente con su dominio gramatical de la lengua que enseña es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita:

If the approach focuses on language analysis, the connection should be easy to make. The more teachers know about grammar, the more expeditiously they should be able to raise a learner’s consciousness about how the language works. They should be able to focus learner attention on the distinctive features of a particular grammatical form in less time than it would take for the learner to notice them on his or her own. Teachers may accomplish this in an explicit fashion by giving students rules and exercises with the appropriate grammatical terminology, but they can also teach grammar implicitly as well (9).

De acuerdo con lo anterior, la labor del docente consiste en ser un facilitador o puente entre las áreas del idioma que el estudiante aún no conoce. Ese puente pedagógico y cognitivo se puede implementar de manera explícita o implícita. En este contexto, un primer aspecto que se

considera en las composiciones es la estructura del texto. Richards y Schmidt la definen como: “the organizational pattern of ideas and information found in a text” (596). Diferentes tipos de textos (ensayos, cartas, entre otros) se identifican por la manera en la cual la información está organizada y por la secuencia que sigue. Esta estructura crea la coherencia en el escrito, definida por Richards y Schmidt como “the relationships which link the meanings of utterances in a discourse or of the sentences in a text” (93). En este sentido, añaden:

These links may be based on the speakers’ shared knowledge. For example, in the sentences: *A: Could you give me a lift home? B: Sorry, I’m visiting my sister.* In this case, there is no grammatical or lexical link between one speaker and the other, but both know that B’s sister lives in the opposite direction to A’s home” (93).

En el ejemplo se infiere que ambos interlocutores conocen en común a la hermana de uno de ellos, lo cual aporta coherencia a la conversación. Un tercer aspecto a considerar, además de la estructura y la coherencia, es la cohesión, definida por Richards y Schmidt como: “the gramatical and / or lexical relationships between the different elements of a text. This may be the relationship between different sentences or between different parts of a sentence” (94).

A la par de la cohesión y la coherencia, se considera el manejo de vocabulario, el cual, de acuerdo con Richards y Schmidt se define como “a set of lexemes, including single words, compound words and idioms.” (629). En este sentido, se trata del conjunto de palabras, frases y expresiones idiomáticas que el estudiante es capaz de producir en una composición en inglés. De esta manera, es importante considerar el vocabulario productivo y receptivo para poder analizar el desarrollo de las habilidades discursivas escritas: “the number of words that a person can actively use, - vocabulario productivo - compared with the number of words that they recognize and understand – vocabulario receptivo - but do not use productively” (Richards y Schmidt 462). Los hablantes nativos de un idioma pueden comprender muchas más palabras comparado con las que pueden utilizar de forma activa. Algunas personas tienen un vocabulario receptivo de hasta 100, 000 palabras y uno productivo de entre 10,000 y 20,000. En el contexto del aprendizaje de una lengua, un vocabulario activo de entre 3000 y 5000 palabras, y uno pasivo de entre 5000 y 10000 palabras, son considerados característicos de un nivel intermedio, intermedio superior de dominio del idioma (Richards y Schmidt 462). En este contexto, a continuación se presenta el desarrollo de la comprensión de lectura y la producción escrita en lengua inglesa en la escuela.

III. Desarrollo de las habilidades discursivas escritas en el CECyT 6

Una vez descritos el contexto de la investigación en el capítulo primero, y los principales conceptos y teorías que sirven de base para la realización de este estudio, en el capítulo segundo, en el tercer capítulo se analizan las evidencias de comprensión de lectura y de composición elaboradas, de forma individual, por cada uno de los alumnos participantes en esta investigación.

3.1 Estrategia general de análisis

En la selección de los trabajos a analizar se consideraron varios aspectos. Por principio, la proporción de estudiantes de género masculino y femenino en la población de los grupos de inglés de la escuela, la cual es de aproximadamente 60 % de alumnas, y 40 % de alumnos. Asimismo, el análisis es cualitativo, desde una perspectiva didáctica, acerca del discurso y contenido de las evidencias de comprensión de lectura y composición de los alumnos. En este sentido, se tomó como criterio el considerar evidencias de alumnos que hubieran atendido el curso de manera regular, dado que se requería seleccionar muestras al inicio del curso, realizar un trabajo de intervención y seguimiento didáctico en el transcurso del semestre, y seleccionar otras evidencias en la etapa final del curso. De la misma manera, se procuró que los trabajos seleccionados cumplieran con contenidos discursivos que permitieran el abordaje del objeto de estudio y la generación de conocimiento acorde con los objetivos de investigación.

De acuerdo con los criterios mencionados, la muestra se integró con los trabajos de dos alumnas y un alumno. Se procuró incluir en la muestra el trabajo de una alumna con un desempeño lingüístico sobresaliente, el trabajo de un alumno con desempeño lingüístico regular, y el trabajo de una alumna con claras áreas de mejora, con la finalidad de generar un análisis más integral del desarrollo de estas habilidades lingüísticas. Se consideró trabajar con las evidencias de tres alumnos para favorecer la riqueza, calidad y profundidad del análisis cualitativo, lingüístico, gramatical, léxico, y comunicativo de los trabajos estudiados, en lugar de utilizar un número significativamente mayor de muestras, pero con menor profundidad de análisis, como sucede en los estudios cuantitativos, en los cuales se busca resaltar la generalización de los hallazgos. El análisis se presenta en el siguiente orden. Comienza con los trabajos de comprensión de lectura de los tres alumnos y posteriormente se analizan sus evidencias de producción escrita, de acuerdo con el orden natural de aprendizaje del inglés.

Para el análisis de la comprensión de lectura, se seleccionaron como se comentó previamente, dos evidencias por cada estudiante, una al inicio del curso, y otra al concluirlo. Para analizar la producción escrita, se seleccionaron dos trabajos de los mismos alumnos, una composición al comienzo del curso, y otra al concluirlo. Es importante mencionar que del trabajo de intervención y seguimiento didáctico realizado en el transcurso del semestre entre ambas evidencias (la inicial y la final) no se presentan trabajos, sin embargo sí se describen algunas actividades y estrategias didácticas significativas implementadas (ver anexo 11, Planes de clase del trabajo de intervención, 86, el cual contiene muestras de los planes de clase del trabajo de intervención de la comprensión de lectura y de la producción escrita implementados). Asimismo, y con el propósito de mantener la confidencialidad de la información de los participantes en el estudio, no se mencionan sus nombres, solo sus iniciales y un número asignado de acuerdo con el orden en que aparecen en el estudio, por ejemplo estudiante 1, estudiante 2 o estudiante 3.

3.2 Perfil de los alumnos participantes

A continuación se presenta una breve descripción de los alumnos que participaron en este estudio. Los tres alumnos cuyos trabajos se analizan en este estudio son la alumna 1 *CGAA*, el alumno 2 *YMM*, y la alumna 3 *AGNV*.

3.2.1 La alumna 1 *CGAA*

La alumna 1 *CGAA* es una estudiante de 16 años, de nivel socioeconómico medio, que asistió regularmente al curso y cumplió con todas sus actividades de manera constante. Entre sus características se encuentran el ser participativa en clase, tener una actitud abierta al aprendizaje, ser amable con sus compañeros, profesores y autoridades de la escuela, el no tener temor a cometer errores al aprender el idioma y el ser responsable con sus estudios.

No obstante, aun cuando sus cualidades como estudiante han favorecido su desarrollo académico y su aprendizaje del idioma, se identificaron desde el inicio del curso diferentes áreas de oportunidad en su manejo del idioma inglés, tales como problemas con el uso de algunas palabras, algunas fallas en la sintaxis de las oraciones y en la conjugación de algunos verbos, entre otros aspectos. De acuerdo con las características mencionadas, se consideró que su participación resultaba muy enriquecedora para el estudio.

3.2.2 El alumno 2 YMM

Por su parte el alumno 2 *YMM* es un estudiante de 16 años, de clase socioeconómica media, e inclusive su apellido paterno es de origen japonés. Se trata de un alumno muy responsable, amable, disciplinado, alegre, participativo en la clase, respetuoso, sociable con sus compañeros aunque de carácter un tanto reservado, e incluso muestra una actitud cautelosa para tratar de no equivocarse al hablar o escribir en inglés, pero al mismo tiempo tiene un marcado interés por temas de ciencia, y tecnología, como lo muestra en sus composiciones.

Como datos interesantes, este alumno ha obtenido reconocimientos en la escuela como uno de los mejores promedios de su generación, y también ha fungido como jefe de grupo. En la materia de inglés se muestra interesado en participar en las actividades, y si bien su actitud es un tanto cautelosa, cuando participa es notorio su esfuerzo por tratar de elaborar estructuras complejas del inglés con la finalidad de expresar sus ideas, lo cual paradójicamente lo lleva en ocasiones a cometer algunos errores de sintaxis, de *spelling* de algunas palabras o de uso de vocabulario, entre otros. De acuerdo con todas las características mencionadas, se consideró que su participación en este estudio resultaría enriquecedora para la investigación.

3.2.3 La alumna 3 AGNV

Finalmente, se describen las características de la alumna 3 *AGNV*. Se trata de una estudiante de 16 años, de clase socioeconómica media. Es una alumna muy responsable, estudiosa, disciplinada, respetuosa, amigable con sus compañeros, profesores y autoridades de la escuela, también destaca entre los mejores promedios de su grupo y de su generación en la escuela, y muy participativa en las actividades de aprendizaje en la materia de inglés. De manera particular destaca su gusto por la música, los deportes y actividades artísticas, como la danza.

De la misma manera, se identificó que su desempeño en la materia Inglés era destacado, tanto en sus interacciones habladas como en sus composiciones, con un buen dominio de la gramática del idioma, y de la sintaxis en sus oraciones, con un amplio uso de vocabulario y habilidad para expresar sus ideas en el idioma meta. De acuerdo con las características identificadas, se consideró que su participación en el estudio abonaría a la riqueza de análisis en

la investigación. Una vez que se han descrito las principales características de los alumnos participantes en la investigación, a continuación se presenta el análisis de sus trabajos.

3.3 Desarrollo de la habilidad de la comprensión de lectura

En el análisis de las evidencias de comprensión de lectura de acuerdo con la estrategia de *close reading*, se toma en cuenta la comprensión de las ideas principales y detalles específicos del texto, de su estructura y organización, así como de las características del estilo del autor, además de la capacidad de los estudiantes para sintetizar la información.

3.3.1 Descripción de los instrumentos de comprensión de lectura

Para llevar a cabo el análisis de la comprensión de lectura se utilizaron dos instrumentos. El primero de ellos titulado *Early Art*, el cual se utilizó al inicio del curso, y posteriormente, al final del semestre, se utilizó el instrumento denominado *Remembering Columbus*. A continuación se describen estos textos.

3.3.1.1 Instrumento de comprensión de lectura inicial *Early Art*

Se trata de una lectura sobre las primeras evidencias de arte encontradas en cuevas alrededor del mundo, y se aplicó en la etapa inicial del curso (enero de 2019). El texto se relaciona con la Unidad 1 del programa de estudios¹², llamada “Remembranzas”, con su competencia particular “Utiliza el vocabulario, expresiones y frases cotidianas en tiempo pasado, para referirse a hábitos y hechos sucedidos en diversas situaciones de su entorno personal y social”, y con el resultado de aprendizaje propuesto 2 de esta unidad¹³: “Narra en forma oral y escrita las actividades y condiciones de vida de diferentes personas en distintos momentos en el pasado.” Esta actividad de comprensión de lectura tiene dos secciones. En la primera los alumnos leen el texto y completan siete expresiones que faltan del mismo. En la segunda se les solicita completar información acerca de la lectura. El formato original de este texto puede consultarse a detalle en el anexo 7 (82).

¹² Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.6-12

¹³ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.6-12

Esta lectura *Early Art* fue recuperada del texto *Flash on English. Teacher's Resource Pack. Intermediate.*, escrito por Tite, P., y Bowie J. y publicado por la editorial *ELI Publisher* en 2013. La decisión de utilizar este texto se debe a que reúne características favorables para el desarrollo de la comprensión de lectura. Por principio, como se comentó previamente, el texto está relacionado con la Unidad 1 del programa y sus contenidos léxicos, y gramaticales, dado que aborda sucesos del pasado así como el tiempo pasado simple, lo cual es apropiado para implementar actividades de aprendizaje para los alumnos. En adición, esta lectura favorece diversas estrategias de comprensión en los estudiantes, tales como *close reading*, además de la lectura de barrido o *skimming*, y la lectura selectiva o *scanning* (ver anexo 6, 80). A continuación se presenta el segundo texto utilizado para el análisis de la comprensión de lectura.

3.3.1.2 Instrumento de comprensión de lectura final *Remembering Columbus*

La segunda lectura, titulada *Remembering Columbus*, se aplicó en la etapa final del curso (mayo de 2019). Se trata de un texto de catorce líneas acerca de la expedición de Cristóbal Colón y su tripulación al continente americano en 1492. Este texto fue recuperado del sitio *Generation initiative 1989*¹⁴ y fue seleccionado en tanto que se relaciona con la unidad didáctica 4 “Logros y Experiencias” del programa de estudios¹⁵, y su competencia particular “Maneja el vocabulario, expresiones y frases cotidianas en los tiempos presente perfecto y pasado simple para explicar logros y experiencias propias y de otras personas”, en adición al resultado de aprendizaje propuesto 1¹⁶, “Expresa los logros y experiencias de un personaje extranjero de actualidad, utilizando los tiempos presente perfecto y pasado simple.” La lectura está complementada con cinco preguntas de comprensión del texto.

3.3.2 Trabajo de intervención didáctica con la habilidad de comprensión de lectura durante el periodo entre la elaboración de la evidencia inicial y la final

A partir de los resultados obtenidos en la primera evidencia de comprensión de lectura *Early Art*, se diseñaron estrategias didácticas encaminadas a potenciar las áreas de oportunidad identificadas en el caso de cada estudiante, y de esta manera consolidar el desarrollo de esta

¹⁴ *Generation initiative 1989* www.nordcollective.com/ Consultado el: 19 de marzo de 2019.

¹⁵ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.16–18

¹⁶ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.16–18

habilidad discursiva. El trabajo desarrollado con cada alumno fue personalizado tomando en consideración sus fortalezas y áreas de oportunidad lingüística. Los materiales utilizados fueron principalmente el programa de estudios de la materia Inglés III¹⁷, el libro de texto¹⁸ y algunas lecturas y actividades seleccionadas para las sesiones de trabajo (anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86). Una vez descrita la estrategia de trabajo y análisis de la habilidad de comprensión de lectura, a continuación se presentan los trabajos de los estudiantes.

3.3.3 Análisis de las evidencias de comprensión de lectura

Como se mencionó previamente, se utilizan siglas y números para referirse a los estudiantes que participan en el estudio con el propósito de cuidar la confidencialidad de la información. Se usan números secuenciales y progresivos de acuerdo con el orden en que aparecen los trabajos, y solo se mencionan las siglas de cada estudiante. De acuerdo con lo anterior, en primera instancia se presenta el análisis de los dos trabajos de comprensión de lectura, y la estrategia de intervención de la estudiante 1 *CGAA*. En seguida, continúa el análisis de los dos trabajos de comprensión de lectura y estrategia de intervención del estudiante 2 *YMM*, y concluye el análisis de esta habilidad discursiva con las dos evidencias de comprensión de lectura y estrategia de intervención de la estudiante 3 *AGNV*. A continuación se presenta la evidencia inicial de comprensión de lectura de la estudiante 1 *CGAA* (figura 3).

¹⁷ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.6-23

¹⁸ Newbury, Kate, y Bowden Steve. *Upgrade Your English. A2*. Sterling English Language Learning, 2017.

Análisis de la evidencia inicial de la alumna 1 CGAA

La alumna 1 CGAA completó adecuadamente dos de las siete opciones en la primera sección, las cuales son: *E) however*, y *B) thirdly*, como se observa en la figura 3.

Figura 3

Evidencia de comprensión de lectura inicial de la alumna 1 CGAA

Reading

Early Art

The earliest examples of European art seem to be the cave paintings which are found in France and Spain, and which are certainly prehistoric. (1) G improvements in carbon dating it was difficult to date them exactly and find the moment when they were painted. (2) F the subjects of the paintings themselves help to date them. (3) C we know that the paintings which cover the walls of the Spanish cave at Cuevas de las Monedas belong to the Ice Age because they show reindeer which had been alive in the area before the end of the Ice Age.



(4) F man had started painting before that.

It is estimated that the oldest cave art in Europe is from about 32,000 years ago, from the Upper Paleolithic Age. However some experts say that the technique is more modern and do not agree.

(5) D other work is much more recent, showing that cave drawing was still in fashion as late as the Bronze Age.

Subjects in the pictures are often animals which the people hunted and used, (6) A bison, horses and deer. Secondly, human hands are shown by themselves, and (7) B there are patterns which are decorative, probably made with fingers. Drawings of people are not common. The reason why is unknown but perhaps it was forbidden by religion. The paintings themselves are thought to be religious, a sort of magic to bring good luck to the hunters. Another theory is that they were painted by the religious leader of the tribe. Experts say that the paintings were done by a variety of people, some older and more skilled and some younger and less expert.

Prolific cave drawing seems to have died out about ten thousand years ago, but it was not abandoned completely.

1 Read the article, then complete the sentences with the correct adverbs.

- A for example B thirdly C before D such as
E however F in addition G but

14

2 Read the article again and complete the table below.

Earliest examples (where?)	Earliest dates	Elements for dating	Subjects
(1) <u>France</u> (2) <u>Spain</u>	<u>Paleolithic Age</u> (3) <u>32,000 years ago</u>	(4) <u>Subjects</u> (5) <u>Patterns</u>	(6) <u>Animals</u> (7) <u>Human hands</u> (8) <u>Patterns for decorative</u>

16

Total 30

Esto denota capacidad para identificar la función de contraste en *however* y la noción de secuencia en *thirdly*. En contraparte, no aplicó en el lugar adecuado cinco expresiones: el adverbio *before*, que refiere a un periodo de tiempo previo a otro evento o periodo de tiempo. Tampoco identificó la función de la expresión *for example*, cognado del español “por ejemplo”,

de la conjunción¹⁹ *but*, que denota contraste, ni de la expresión *in addition*, que agrega información adicional. De la misma manera faltó usar correctamente la expresión *such as*, que introduce ejemplos en plural. En la segunda sección los alumnos deben comprender las ideas centrales del texto y responder preguntas. Se identificó una comprensión efectiva de las ideas principales, tales como ejemplos, fechas de las pinturas rupestres, y los temas comunes en ellas. Se identificaron bien los temas para fechar las pinturas, como se aprecia en la figura 3.

Estrategia de intervención

De acuerdo con las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en el desempeño lingüístico de la alumna 1 CGAA, se implementó una estrategia de intervención didáctica (anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86). Por principio se desarrollaron actividades de prelectura tales como predicción, o reactivación de conocimientos sobre el tema, con el propósito de preparar a la alumna para la comprensión del texto, motivarla y brindarle un propósito para su lectura. En este mismo sentido, se implementaron actividades de lectura como practicar con preguntas de comprensión, realizar actividades de análisis de aspectos lingüísticos, actividades para reconocer aspectos discursivos y desarrollar estrategias de inferencia de vocabulario y predicción a nivel de enunciados y de párrafos completos, con la finalidad de potenciar el aprendizaje de estrategias de comprensión del texto. En cuanto a las actividades de poslectura, se elaboraron resúmenes, se aclararon dudas, se trabajó con la autoevaluación de la comprensión y con la aplicación de lo leído a otros contextos para favorecer estrategias de apreciación del texto, de estudio, transferencia, autoevaluación y autogestión en su aprendizaje.

De la misma manera, se continuó trabajando la comprensión de lectura con ejercicios adicionales de *Close Reading* y estrategias para comprender la idea principal y detalles específicos. Al tratarse de un curso de las cuatro habilidades del idioma, también se siguieron desarrollando la comprensión auditiva, la producción oral, la producción escrita, así como aspectos lingüísticos, culturales, estructuras gramaticales y funciones comunicativas del idioma. Del mismo modo, se practicaron las expresiones *for example*, *such as*, *in addition*, *before* y *but*, con las que tuvo dificultades la alumna. Al final del curso y después de trabajar los aspectos mencionados se aplicó la evidencia final de comprensión de lectura *Remembering Columbus*, misma que a continuación es analizada.

¹⁹ *Longman Dictionary of Contemporary English* p.173.

Análisis de la evidencia final de la alumna 1 CGAA

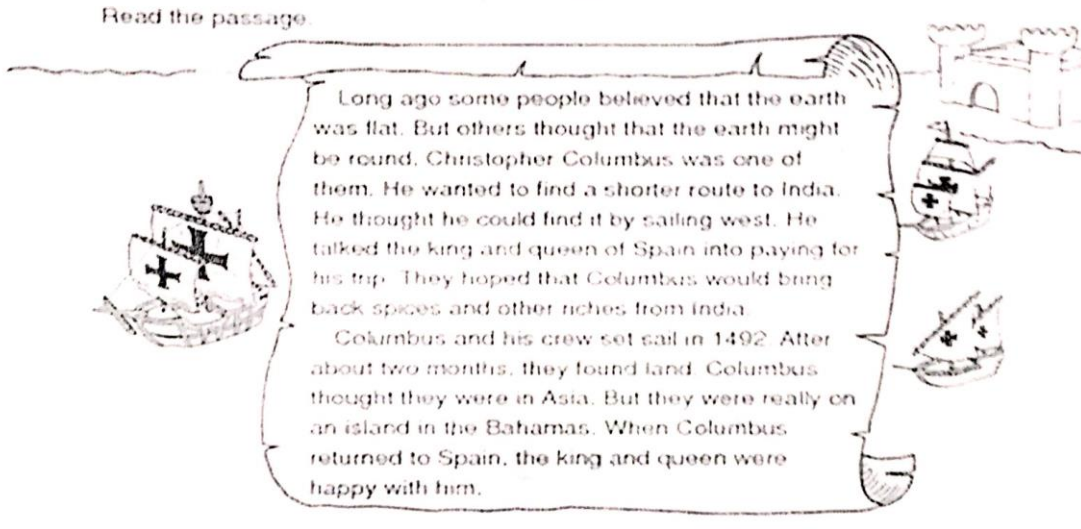
Al analizar esta evidencia final de comprensión de lectura de la alumna 1 CGAA, la cual se aplicó en la parte final del curso (mayo de 2019), se observa capacidad efectiva para identificar y contrastar las ideas principales en el texto, como se aprecia en la figura 4.

Figura 4

Evidencia de comprensión de lectura final de la alumna 1 CGAA

Remembering Columbus

Read the passage.



Long ago some people believed that the earth was flat. But others thought that the earth might be round. Christopher Columbus was one of them. He wanted to find a shorter route to India. He thought he could find it by sailing west. He talked the king and queen of Spain into paying for his trip. They hoped that Columbus would bring back spices and other riches from India.

Columbus and his crew set sail in 1492. After about two months, they found land. Columbus thought they were in Asia. But they were really on an island in the Bahamas. When Columbus returned to Spain, the king and queen were happy with him.

Answer the questions.

1. What did people think about the shape of the earth? Some people thought it was flat and others that it was round.
2. What was Christopher Columbus's goal? Find the nearest route to India in order to go for spices.
3. How did he plan to reach this goal? A travel where they surround in continent to get faster to India.
4. What did the king and queen want Columbus to do? They hoped that Columbus would bring back spices and other riches from India.
5. Do you think Columbus's voyage was important? Yes Why? Because that changed the old Mexico, that is, brought "good" things, but it also brought epidemics and slavery.

La estudiante contestó de manera adecuada las preguntas de la lectura con oraciones bien redactadas, con una sintaxis de la lengua inglesa correcta, un buen manejo de las estructuras gramaticales y uso de un vocabulario adecuado. Asimismo, redactó respuestas con información

útil, relevante y pertinente, lo cual muestra buena capacidad de análisis, y síntesis de la información. Se identificaron de manera adecuada las conexiones entre las ideas presentes en los eventos mencionados en la lectura y sus consecuencias socio - históricas, lo cual aporta distinción y riqueza a su análisis. A partir de sus respuestas, se infiere que también identificó adecuadamente la estructura y organización del texto, como se aprecia en la figura 4.

En este sentido, utilizó expresiones como *some people thought o find the nearest route*, entre otras, lo cual refleja su capacidad de análisis y síntesis de la información contenida en el texto. En la primera pregunta identificó la información respecto al pensamiento que tenía la gente acerca de la tierra *some people thought that it was flat and others that it was round*. Asimismo, sintetizó adecuadamente la segunda respuesta sobre el objetivo de Cristóbal Colón *Find the nearest route to India in order to go to spices*. Del mismo modo, aportó de manera apropiada la información sobre cómo planeaba Colón alcanzar sus metas: *A travel where they surround in continent to get faster to India*, aún cuando en su redacción se identifican errores en la forma del comparativo *faster*, además de un error gramatical *surround in continent*, lo cual resta claridad a la expresión de sus ideas y a la comunicación de su mensaje. En el mismo sentido contestó de manera correcta la pregunta acerca de lo que los reyes querían que hiciera Colón, *They hoped that Columbus would bring back spices and other riches from India*. Finalmente, expresó su opinión de manera lingüísticamente creativa acerca de la lectura, en particular sobre si consideraba que el viaje de Colón era importante, y en su caso el porqué, *Yes because that changed the old Mexico, that is, brought "good" things, but it also brought epidemics and slavery*.

De esta manera, se identifica que la alumna consolidó su capacidad para comprender la idea principal en una lectura, así como detalles específicos de un texto determinado, e incluso llegó a mostrar capacidad para usar la lengua inglesa de manera creativa, una característica relevante en cuanto al desarrollo de su desempeño lingüístico y comunicativo. Una vez concluido el análisis de las evidencias de comprensión de lectura de la estudiante 1 CGAA, a continuación se presenta el análisis de las evidencias de comprensión de lectura del alumno 2 YMM, cuyo trabajo inicial se muestra en la figura 5.

Análisis de la evidencia inicial del alumno 2 YMM

En esta evidencia inicial de comprensión de lectura *Early Art*, desarrollada al comienzo del curso (enero de 2019), el alumno 2 YMM aplicó incorrectamente los adverbios y expresiones, al tener dos respuestas correctas y cinco incorrectas. Colocó bien *however*, para contrastar ideas, y por el contrario, no identificó la función del adverbio *before*, y en su lugar utilizó la conjunción *but*. La otra expresión que identificó bien es *thirdly*, lo que indica dominio de la noción de secuencia, como se aprecia en la figura 5.

Figura 5

Evidencia de comprensión de lectura inicial del alumno 2 YMM

Reading

Early Art

The earliest examples of European art seem to be the cave paintings which are found in France and Spain, and which are certainly prehistoric. (1) *but* improvements in carbon dating it was difficult to date them exactly and find the moment when they were painted. (2) *however* the subjects of the paintings themselves help to date them. (3) *before* we know that the paintings which cover the walls of the Spanish cave at Cuevas de las Monedas belong to the Ice Age because they show reindeer which had been alive in the area *before* the end of the Ice Age.



(4) *in addition* man had started painting before that. It is estimated that the oldest cave art in Europe is from about 32,000 years ago, from the Upper Paleolithic Age. *However* some experts say that the technique is more modern and do not agree. (5) *such as* other work is much more recent, showing that cave drawing was still in fashion as late as the Bronze Age.

Subjects in the pictures are often animals which the people hunted and used, (6) *for example* bison, horses and deer. Secondly, human hands are shown by themselves, and (7) *thirdly* there are patterns which are decorative, probably made with fingers. Drawings of people are not common. The reason why is unknown but perhaps it was forbidden by religion. The paintings themselves are thought to be religious, a sort of magic to bring good luck to the hunters. Another theory is that they were painted by the religious leader of the tribe. Experts say that the paintings were done by a variety of people, some older and more skilled and some younger and less expert. Prolific cave drawing seems to have died out about ten thousand years ago, but it was not abandoned completely.

1 Read the article, then complete the sentences with the correct adverbs.

- ~~A~~ for example ~~B~~ thirdly ~~C~~ before ~~D~~ such as
 E however F in addition G but

14

2 Read the article again and complete the table below.

Earliest examples (where?)	Earliest dates	Elements for dating	Subjects
(1) <u>France</u> (2) <u>Spain</u>	(3) <u>Paleolithic Age</u>	(4) <u>32000 years ago</u> (5) <u>Technique of draw is modern</u>	(6) <u>Animals</u> (7) <u>Human hands</u> (8) <u>Patterns</u>

16

Total 30

En contraparte, otros adverbios y expresiones que no utilizó adecuadamente son *for example* y la función de *in addition*, lo que indica que requiere practicarla aún más. Tampoco utilizó de manera adecuada la expresión *such as* para dar ejemplos en plural. En la segunda sección de la actividad, el alumno contestó correctamente seis de ocho preguntas, lo cual es muestra de buena comprensión de la idea general y detalles del texto, e identificó de manera efectiva los ejemplos más antiguos de arte rupestre, *France* y *Spain*, sus fechas: *Paleolithic Age*, y los temas, *animals*, *human hands*, y *patterns*. En contraparte, no identificó los elementos para fechar las pinturas, *carbon dating*, y *subject*, como se aprecia en la figura 5.

Estrategia de intervención

De manera similar a la estrategia de intervención didáctica implementada con la estudiante 1 *CGAA*, en el caso del estudiante 2 *YMM* también se tomaron en cuenta sus fortalezas y áreas lingüísticas de oportunidad identificadas. De acuerdo con lo anterior, se desarrollaron actividades de prelectura como predicción, o reactivación de conocimientos sobre el tema para preparar al alumno para la comprensión del texto, motivarlo y aportarle un propósito para su lectura (ver anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86). En adición, se realizaron actividades de lectura como preguntas de comprensión, análisis de aspectos lingüísticos, reconocimiento de aspectos discursivos, así como inferencia de vocabulario y predicción a nivel tanto de enunciados como de párrafos completos, con la finalidad de potenciar la comprensión del texto. En cuanto a las actividades de poslectura, se trabajó en la elaboración de resúmenes, aclaración de dudas, autoevaluación de la comprensión, y la aplicación de lo leído a otros contextos, como al elaborar crucigramas con palabras clave de la lectura, para favorecer estrategias de apreciación del texto, de estudio, de transferencia y de autonomía de aprendizaje.

En este sentido se continuó trabajando la comprensión de lectura con ejercicios de *Close Reading* y estrategias complementarias como *skimming* y *scanning*, para comprender la idea central de un texto y detalles específicos. Debido a que se trata de un curso de las 4 habilidades del idioma se continuó con su desarrollo, en adición a la gramática, aspectos culturales y en particular la función de la conjunción *but*, del adverbio *before* y de las expresiones *for example*, *In addition* y *such as*. A continuación, se analiza su evidencia final de comprensión de lectura.

Análisis de la evidencia final del alumno 2 YMM

En esta evidencia final de comprensión de lectura el alumno 2 YMM mostró buena capacidad para reconocer las ideas principales del texto que se le planteó, como se aprecia en la figura 6.

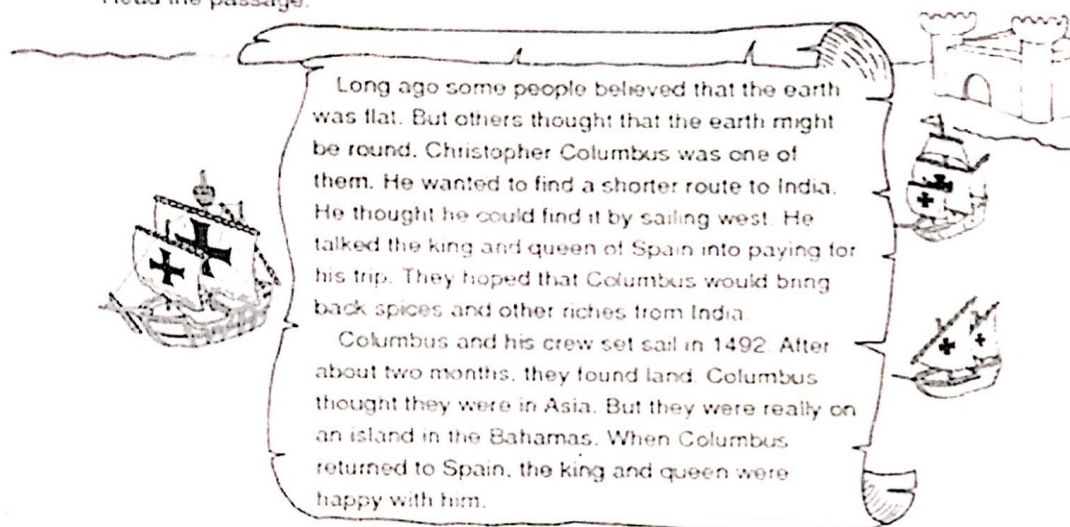
Figura 6

Evidencia de comprensión de lectura final del alumno 2 YMM

Remembering Columbus

Reading comprehension

Read the passage.



Answer the questions.

1. What did people think about the shape of the earth?
The people did think that the earth was flat.
2. What was Christopher Columbus's goal? Arrive to India rounding the earth.
3. How did he plan to reach this goal? He thought he could find India by sailing west.
4. What did the king and queen want Columbus to do? They hoped that Columbus would bring back spices and other riches.
5. Do you think Columbus's voyage was important? Yes. Why? Because the American continent was united to the world and this situation allow the continent to united to the globalization.



En particular, logró identificar de manera efectiva información o datos más específicos en la lectura, lo cual se observa en sus respuestas a las preguntas, como al identificar lo que el rey y la reina querían que hiciera Colón. Del mismo modo, se infiere su capacidad de comprender la estructura y organización del texto, ya que identifica los datos solicitados en las preguntas y las responde adecuadamente, como por ejemplo lo que la gente pensaba acerca de la forma de la tierra o el objetivo de Colón al embarcarse en su viaje por el mar. Por otra parte, como se aprecia en la figura 6, se infiere que el estudiante logra analizar y sintetizar las ideas, elementos o características que resaltan en la lectura, dado que aporta una respuesta muy completa a la pregunta final, *Do you think Columbus voyage was important?*, a lo cual contesta *Yes, because the American continent was united to the World and this situation allow the continent to united to the globalization.*

Aún cuando se presentan fallas de *spelling* de las palabras y de sintaxis al conjugar un verbo en infinitivo, el alumno consolidó su capacidad de analizar y sintetizar la información del texto. Queda pendiente como mejora para sus materias de inglés subsecuentes, seguir perfeccionando la conjugación de verbos, y el *spelling* de las palabras más utilizadas en la asignatura. A continuación se presentan las evidencias de comprensión de lectura inicial (ver figura 7) y final (ver figura 8) de la alumna 3 AGNV.

Análisis de la evidencia inicial de la alumna 3 AGNV

En esta evidencia inicial de comprensión de lectura de la alumna 3 AGNV, desarrollada en la parte inicial del curso (enero de 2019), se identifica buena capacidad de comprensión de la idea general y detalles específicos del texto, como se aprecia en la figura 7.

Figura 7

Evidencia de comprensión de lectura inicial de la alumna 3 AGNV

Reading

Early Art

The earliest examples of European art seem to be the cave paintings which are found in France and Spain, and which are certainly prehistoric. (1) Before improvements in carbon dating it was difficult to date them exactly and find the moment when they were painted. (2) But the subjects of the paintings themselves help to date them. (3) For example we know that the paintings which cover the walls of the Spanish cave at Cuevas de las Monedas belong to the Ice Age because they show reindeer which had been alive in the area before the end of the Ice Age.



(4) However man had started painting before that.

It is estimated that the oldest cave art in Europe is from about 32,000 years ago, from the Upper Paleolithic Age. However some experts say that the technique is more modern and do not agree.

(5) in addition other work is much more recent, showing that cave drawing was still in fashion as late as the Bronze Age.

Subjects in the pictures are often animals which the people hunted and used, (6) such as bison, horses and deer. Secondly, human hands are shown by themselves, and (7) hardly there are patterns which are decorative, probably made with fingers. Drawings of people are not common. The reason why is unknown but perhaps it was forbidden by religion. The paintings themselves are thought to be religious, a sort of magic to bring good luck to the hunters. Another theory is that they were painted by the religious leader of the tribe. Experts say that the paintings were done by a variety of people, some older and more skilled and some younger and less expert.

Prolific cave drawing seems to have died out about ten thousand years ago, but it was not abandoned completely.

1 Read the article, then complete the sentences with the correct adverbs.

- for example thirdly before such as
 however in addition but

14

2 Read the article again and complete the table below.

Earliest examples (where?)	Earliest dates	Elements for dating	Subjects
(1) <u>France</u> (2) <u>Spain</u>	(3) <u>32,000 years ago</u>	(4) <u>Carbon</u> (5) <u>Subjects</u>	(6) <u>Bison</u> (7) <u>Horses</u> (8) <u>Deer</u>

16

Total 30

En la primera sección la alumna usa de manera adecuada cinco de las siete expresiones referidas. Por principio, el adverbio *Before*, que refiere a un periodo de tiempo previo a un evento o a otro periodo de tiempo, como en la oración *Before improvements in carbon dating it was difficult to date them exactly, and find the moment when they were painted, however the subjects ...*. Esto permite inferir que la estudiante tiene dominio de la noción de tiempo.

Otras expresiones bien utilizadas son *For example* en la oración *For example we know ...*, e *In addition*, para agregar información adicional: *In addition other work is ...*. Del mismo modo, la alumna 3 AGNV utilizó bien la expresión *such as* para proporcionar ejemplos en plural: *...people hunted and used such as bison, horses ...*, y por último el adverbio *thirdly* fue usado correctamente para indicar secuencia: *Secondly, human hands are shown by themselves, and thirdly there are ...*, lo que denota dominio de esa noción.

En la segunda sección, la alumna 3 AGNV contestó adecuadamente todas las preguntas. En primera instancia, sus respuestas acerca de los lugares en donde se dieron las primeras muestras de arte rupestre fueron correctas: *France y Spain*. De la misma manera, contestó adecuadamente las interrogantes acerca de las fechas más antiguas en que se descubrieron estas muestras de arte rupestre: *32, 000 years ago*, lo que confirma su dominio de la noción de tiempo. Asimismo, identificó los elementos para fechar las pinturas en las cuevas, *carbon*, y *subjects*. No obstante, en cuanto a los temas generales de las pinturas, solo identificó correctamente los animales: *Bison, horses y deer*, pero no ubicó los temas de *human hands*, y *decorative patterns*. En este punto, es importante tener en cuenta que este error pudo haber sido causado por el estilo del autor, el cual resulta un tanto confuso en esta pregunta en específico.

Estrategia de intervención

En este caso de la alumna 3 AGNV, también se implementó una estrategia de intervención consistente en el análisis de su evidencia de comprensión de lectura inicial. A partir de este diagnóstico, se tomaron en cuenta las fortalezas y áreas lingüísticas de oportunidad que se identificaron para desarrollar diversas actividades (ver anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86). Por ejemplo, se implementaron actividades de prelectura como la predicción del contenido del texto a leer, o la reactivación de vocabulario sobre el tema de la lectura. De esta

manera, se preparó a la estudiante para la comprensión del texto, se le motivó y se le presentó un propósito para su lectura.

La alumna 3 AGNV también participó en la realización de actividades de lectura como practicar con preguntas de comprensión, realizar análisis de aspectos lingüísticos, actividades para reconocer aspectos discursivos y desarrollar estrategias de inferencia de vocabulario y predicción a nivel tanto de enunciados como de párrafos completos, con la finalidad de potenciar las estrategias de comprensión del texto. Durante las actividades de poslectura, se trabajó la elaboración de resúmenes, la resolución de dudas, la autoevaluación de la comprensión y la aplicación de lo leído a otros contextos, como la elaboración de crucigramas y cuestionarios, para de esta manera favorecer en la estudiante estrategias de apreciación del texto, de estudio, de transferencia y de autoevaluación, además de su autonomía de aprendizaje.

En adición, se trabajó con ejercicios de *Close Reading*, además de estrategias como *skimming* y *scanning*, las cuales fueron de utilidad para comprender la temática e idea central de un texto, además de detalles específicos. Asimismo, se continuó con el desarrollo de las demás habilidades del idioma dado que se trata de un curso con esas características, y con el reforzamiento de aspectos como la gramática y aspectos culturales. De manera más específica, se practicó el uso de expresiones como *but* y *however* en contexto, para consolidar su diferencia y función. A continuación, se presenta el análisis de su evidencia final de comprensión de lectura.

Análisis de la evidencia final de comprensión de lectura de la alumna 3 AGNV

En esta evidencia final de comprensión de lectura *Remembering Columbus*, de la alumna 3 AGNV, llevada a cabo en la parte final del curso (mayo de 2019), se aprecia que la estudiante identifica las ideas principales en el texto: lo que pensaba la gente sobre la forma de la tierra *People believed that the earth was flat, and others that the earth might be round*. De la misma manera, se observa capacidad para comprender detalles o información más específica de la lectura, como el que el rey y la reina esperaban que Colón trajera consigo especias y otras riquezas *They hoped that Columbus would bring back spices and others riches*. De acuerdo con las respuestas aportadas en esta evidencia, se infiere en la estudiante capacidad de reconocer la estructura de la lectura.

Asimismo, identifica el papel que el autor le aporta a cada personaje en su texto. Por principio, Columbus, quien realizó el viaje desde Europa hasta América, así como el rey y la reina, quienes financiaron la travesía y estuvieron al pendiente de su desarrollo y desenlace. Se observa capacidad para identificar y analizar la información de un texto determinado, como se aprecia en la figura 8. De acuerdo con estas evidencias, la evolución de la comprensión de lectura de la estudiante, desde la evidencia inicial, pasando por el trabajo de intervención y hasta la etapa final del curso, es muy positiva. Se aprecia un nivel de dominio de esta habilidad de comprensión de lectura, como se observa en la figura 8.

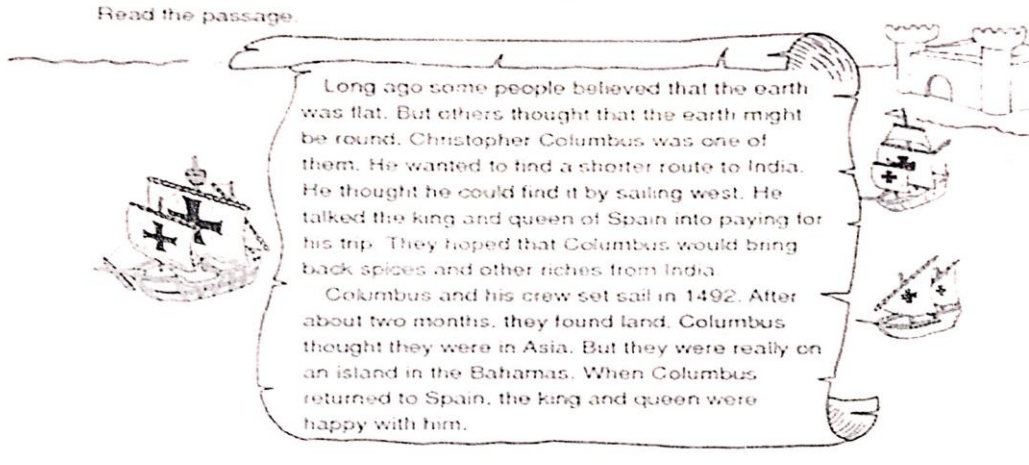
Figura 8

Evidencia de comprensión de lectura final de la alumna 3 AGNV

Reading comprehension

Remembering Columbus

Read the passage.



Long ago some people believed that the earth was flat. But others thought that the earth might be round. Christopher Columbus was one of them. He wanted to find a shorter route to India. He thought he could find it by sailing west. He talked the king and queen of Spain into paying for his trip. They hoped that Columbus would bring back spices and other riches from India.

Columbus and his crew set sail in 1492. After about two months, they found land. Columbus thought they were in Asia. But they were really on an island in the Bahamas. When Columbus returned to Spain, the king and queen were happy with him.

Answer the questions.

1. What did people think about the shape of the earth? People believed that the earth was flat, and others that the earth might be round.
2. What was Christopher Columbus's goal? He wanted to find a shorter route to India.
3. How did he plan to reach this goal? He talked the king and queen into paying for his trip.
4. What did the king and queen want Columbus to do? They hoped that Columbus would bring back spices and other riches.
5. Do you think Columbus's voyage was important? Yes Why? Because he discovered America.

57

Una vez que han sido analizadas las evidencias de comprensión de lectura iniciales y finales de los estudiantes, además de las actividades de intervención didáctica, a continuación se presenta el análisis de las evidencias de composición.

3.4 Desarrollo de la habilidad de la producción escrita

El análisis de las evidencias de producción escrita considera los aspectos descritos a continuación. Estructura del texto, que el escrito en cuestión contenga introducción, cuerpo y conclusiones; la construcción de los párrafos que componen el texto debe asimismo contener introducción, desarrollo y conclusión; en el análisis de sintaxis, es importante que el orden gramatical de las oraciones sea el que indica la gramática estándar de la lengua inglesa: sujeto, verbo y complemento. De la misma forma, se revisa que el uso del tiempo verbal, la conjugación de los verbos y la relación entre sujeto y verbo sean acordes al contexto manejado. También se considera el uso adecuado de los adjetivos, adverbios, artículos, preposiciones y conjunciones, entre otros componentes del discurso. A nivel léxico, es importante que el vocabulario utilizado en el escrito sea adecuado a la tarea solicitada y al tema abordado. Finalmente, se analiza el logro comunicativo, es decir, el grado en que, por medio de la composición, la o el estudiante logra comunicar lo que se le solicitó.

3.4.1 Descripción de los instrumentos de composición

La primera composición se realizó al inicio del curso, y la segunda al final. En el periodo de tiempo que transcurre entre la realización de ambas composiciones, se llevó a cabo trabajo de intervención didáctica para seguir desarrollando la habilidad de producción escrita, en adición a las otras habilidades del idioma: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, gramática y cultura del idioma, por ser un curso de las cuatro habilidades. De esta manera, la habilidad de producción escrita se continuó desarrollando por medio de ejercicios de escritura como redacción de cartas formales e informales, artículos, críticas, reseñas, ensayos, entre otros productos escritos, y principalmente atendiendo las áreas de oportunidad identificadas.

La composición inicial es diagnóstica. Se solicitó a los alumnos escribir sobre un tema que consideraran relevante, las instrucciones fueron: *Write a composition of 120 to 180 words about an innovation product, process, service, or activity that you consider relevant.* Se implementó esta actividad en tanto que se relaciona con el perfil que la escuela desarrolla en sus estudiantes, plasmado en su misión “forma técnicos y técnicas líderes e integrales en las ciencias médico biológicas, con sólidas competencias, y un pensamiento crítico y propositivo”, con su visión: “líder a nivel nacional en la formación integral de especialistas a nivel medio superior en

las ciencias médico biológicas” y con su política de calidad²⁰: “se compromete a formar profesionales competentes en las ciencias médico biológicas a nivel nacional e internacional”.

Por otra parte, las instrucciones de la segunda composición fueron: *Write a composition of 120 to 160 words about one of the following options: a) Your favourite celebration and why you like it, b) a relevant person or character and why you consider him/her relevant, and c) a health problem and its possible remedy or solution* (ver anexo 10, 85). Se implementó esta actividad dado que se relaciona con la unidad didáctica 4 del programa de estudios²¹, con su competencia particular “Maneja el vocabulario, expresiones y frases cotidianas, en los tiempos presente perfecto y pasado simple para explicar logros y experiencias propias y de otras personas”, y con su resultado de aprendizaje propuesto (rap) 2: “Intercambia información sobre sus logros y experiencias personales utilizando los tiempos presente perfecto y pasado simple”.

El programa indica que los estudiantes deben trabajar los siguientes temas: presente perfecto, pasado simple, palabras *wh.*, pasado participio de verbos regulares e irregulares, los adverbios *just, already, yet, never* y *ever*, y las preposiciones *for* y *since*. El programa también incluye expresiones sobre actividades recreativas, académicas, culturales y deportivas, y de tiempo. Un aspecto importante de esta segunda composición radica en que provee opciones a los alumnos para que elijan la que consideren más apropiada para elaborar su texto. Esta segunda evidencia de producción escrita también les proporcionó la oportunidad de escribir acerca de un tema que ellos consideraran relevante y del cual tuvieran un buen nivel de conocimiento, en términos de vocabulario y expresiones, entre otros elementos. A continuación se presenta el análisis de las evidencias de composición.

3.4.2 Análisis de las evidencias de composición

Primero se presentan los dos trabajos de producción escrita con su respectivo análisis y estrategia de intervención de la estudiante 1 *CGAA*. Posteriormente continua el análisis de las dos composiciones y la estrategia de intervención del estudiante 2 *YMM*. Finalmente culmina el análisis con las dos evidencias de producción escrita de la estudiante 3 *AGNV*, también con su respectiva estrategia de intervención.

²⁰ CECyT 6 IPN. www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html. Consultada el 24 de agosto de 2021.

²¹ Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp.16–18

Es importante mencionar que el orden que se sigue en el análisis de las evidencias de composición es de los aspectos más generales, como la estructura general del texto, de los párrafos, de las oraciones, a los elementos más particulares o específicos tales como el uso de tiempos verbales apropiados, la conjugación de los verbos, el uso de elementos discursivos como artículos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones, o los signos ortográficos, entre otros. Finalmente, se analiza el desempeño comunicativo y el logro del objetivo de la composición. En este contexto, a continuación se presenta la composición inicial de la estudiante 1 CGAA, en la figura 9 y su respectivo análisis.

Análisis de la composición inicial de la estudiante 1 CGAA

El texto mantiene una estructura adecuada de introducción, desarrollo (en el cual se presentan las ideas principales del escrito con su respectiva fundamentación) y conclusión. Sin embargo, a nivel gramatical se identifican algunos errores, como se aprecia en la figura 9.

Figura 9

Composición inicial de la alumna 1 CGAA

Date: Monday, January 28th, 2019.

Instructions: Write a composition of 120 to 180 words about an innovation product, process, service, or activity that you consider relevant.

Text:

VEGAN 1

who is this? IS a form of life "more healthy" this is consist 13
 NO MORE ANIMAL PRODUCTS (milk, meat, cheese, etc). 8

This is a subject innovation, because it show a life in peace where 13
 you do not kill anymore. Thank to this make a new products 12
 "vegans" for example: vegetal milk (coconut, rice, almond, etc). 9

These products are not concentrated in food area, while exist in 13
 cosmetics "animal mistreatment free": for example: make up, they also 8
 Shampoo, etc. 2

Its motto is: "Peace starts from you plate" 9

In actually exist restaurants, in where the food is based on 12
 ↳ vegans

fruits, vegetables and cereals, but any animals products 8
 (chicken, milk, yogurt, meat) 11

In conclusion the vegan life is peace and love.

Words: 121

La oración *this is consist no more animal products (milk, meat cheese, etc)* (líneas 1 y 2), tiene una sintaxis incorrecta, ya que el orden correcto es *This consists of no more animal products ...* Otro problema de sintaxis se encuentra en el enunciado *This is a subject innovation because is show a life in peace where you do not kill anymore*, (líneas 3 y 4), ya que se utiliza la expresión *This is a subject innovation*, cuando una expresión más adecuada podría ser *This is an innovation in the area of food consumption*. Asimismo, en el enunciado *Thank to this make a new products “vegans” for example vegetal milk (coconut, rice, almond, etc)* (líneas 4 y 5), la estructura de la oración no es la adecuada. Una redacción más apropiada sería *Thanks to this, new vegan products are made for example vegetal milk (coconut, ...)*. En este mismo sentido, en la oración *In actually exist restaurants in where the food is based on fruits, vegetables and cereals, but any animal products ...* (líneas 10 y 11) se indica contraste ... *and cereals, but any animal products*. Sin embargo, se omite de manera incorrecta la palabra negativa *not*, cuando la forma correct es: *and cereals, but not any animal products*.

Por otra parte, se identifica que el verbo *consist* (línea 1) está mal conjugado, ya que debe ser *consists*, por tratarse de una tercera persona singular. De la misma manera, es incorrecto el uso de dos verbos en esa misma expresión: *This is consist*, y de esta manera, la expresión correcta es: *This consists*. Otro problema gramatical se identifica en la oración *This is a subject innovation because is show a life in peace where you do not kill anymore* (líneas 3 y 4). En este caso se utiliza el verbo *be (is)*, cuando se debe usar el pronombre personal *it*, para formar adecuadamente la estructura *subject + verb + complement*. Además, la conjugación del verbo *show* es incorrecta, ya que debe ser *shows*, por ser 3a persona singular.

En cuanto al uso de adjetivos, se observa un error en la forma de comparativo *more healthy*, que de acuerdo con la gramática estándar del inglés es *healthier* (línea 1), De la misma manera, en la oración *These products are not concentred in the food area* (línea 6) se usa de manera incorrecta el adjetivo *concentred*, en lugar de *centred* o *focused*. Por otra parte, en referencia al uso de sustantivos, se observa que en la oración *Thank to this make a new products “vegans” for example vegetal milk (coconut, rice, almond, etc)* (líneas 4 y 5), también existen errores gramaticales. La forma correcta del sustantivo²² *Thank* es *Thanks*. También es importante

²² Longman Dictionary of Contemporary English p. 1492

mencionar que el uso de la expresión *vegetal milk* denota interferencia de la lengua materna, en particular de la expresión del español “leche vegetal”, ya que una expresión más apropiada en lengua inglesa es *plant milk*. Asimismo, en la oración *In actually exist restaurants in where the food is based on fruits, vegetables and cereals, but any animal products ...* (líneas 10 y 11) se usa de manera imprecisa el adverbio *in where*, en lugar de su forma correcta *where*.

En contraparte, a nivel léxico, se utiliza una amplia variedad de palabras y expresiones referentes al tema, *Vegan*, tales como *animal products* (línea 2), *subject innovation* (línea 3), *vegan*, y *coconut* (línea 5), *cosmetics*, y *animal mistreatment free* (línea 7) entre otras. Esto denota un buen manejo de vocabulario en esta área. En cuanto a la ortografía, se observa un uso adecuado de signos de puntuación. También hay manejo correcto de mayúsculas, como por ejemplo al inicio de una oración, y de signos de interrogación, como en la oración inicial *Who is this?* (línea 1). No obstante, es importante mencionar que esta pregunta inicial del texto contiene un error ya que utiliza el pronombre *who* para referirse a una persona, cuando la referencia debe ser más general con el pronombre *what* para preguntar el significado del título del texto, *vegan*. Asimismo, en la oración *In actually exist restaurants in where the food is based on fruits, vegetables and cereals, but any animal products ...* (líneas 10 y 11) se utiliza de manera incorrecta la expresión *In actually*, en lugar de otra expresión más apropiada como *At present* (línea 10).

Finalmente, la evidencia muestra que, aún con las fallas de sintaxis y léxico, la alumna 1 CGAA logró comunicar lo que le solicitaron en las instrucciones para elaborar la composición. En este sentido, el escrito está estructurado adecuadamente en cuanto a introducción, desarrollo, argumentación y conclusión, además de que incluye un amplio rango de vocabulario. Entre las áreas de mejora, se encuentran la estructura de algunas oraciones, la conjugación de verbos en tercera persona del singular en presente simple y la escritura de algunas palabras.

Estrategia de intervención

A partir de este diagnóstico se continuó trabajando la habilidad de producción escrita por medio de actividades de composición para mejorar su desempeño en las áreas de oportunidad identificadas, en particular, la conjugación de verbos en tercera persona del singular y la sintaxis de las oraciones (ver anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86 para mayores

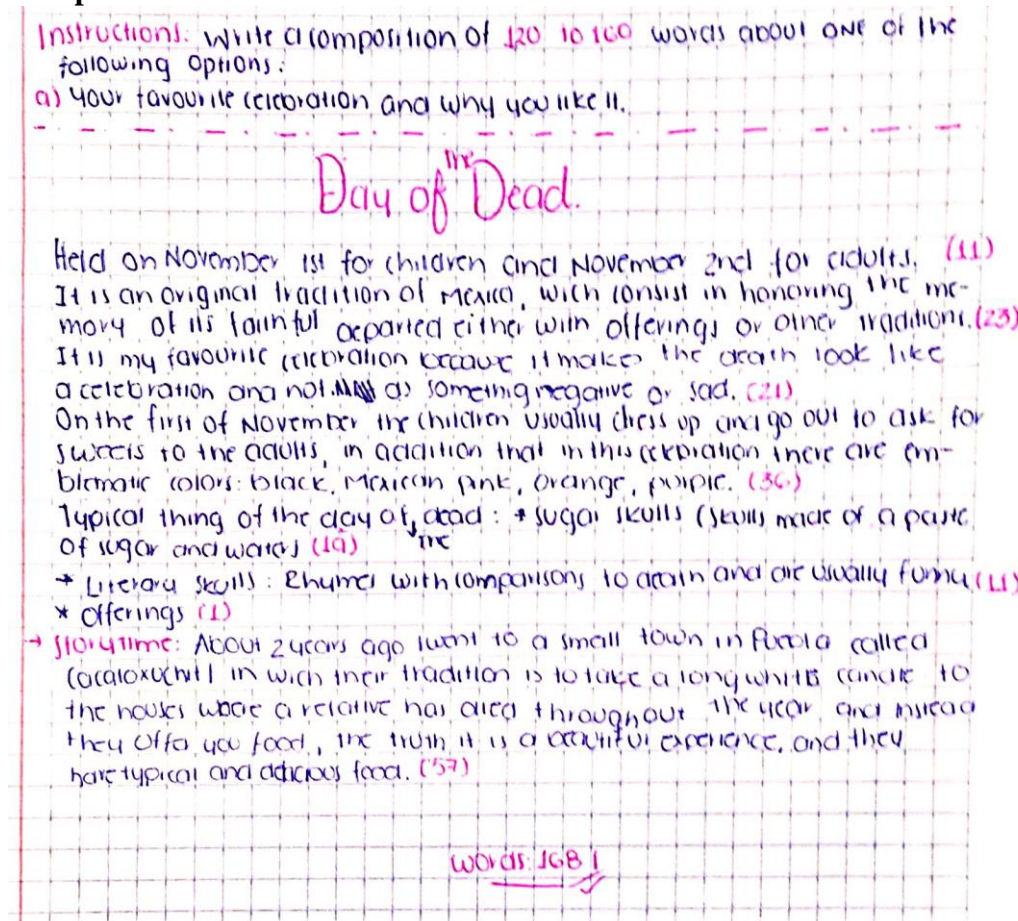
detalles de estas estrategias y actividades). A continuación, se presenta el análisis de su evidencia de composición final (figura 10).

Análisis de la composición final de la alumna 1 CGAA

A continuación, la figura 10 presenta el escrito final de la alumna 1 CGAA.

Figura 10

Composición final de la alumna 1 CGAA



En esta composición final, la organización general del texto es clara, con una estructura de distintos párrafos que desarrollan los apartados del escrito. Contiene una introducción que se infiere atractiva para el lector, argumentación de las ideas y ejemplos de los aspectos que se tratan en el texto. Se identifica la habilidad para escribir oraciones iniciales interesantes a manera de introducción en sus escritos (ver figura 10). Como área de mejora, se encuentra la necesidad de elaborar más la conclusión de la composición. La organización de los párrafos es adecuada, incluye la introducción del tema (la celebración de *Day of the Dead*) en el primer párrafo.

Posteriormente se desarrollan los puntos principales de la composición con su respectiva argumentación, y se proporcionan ejemplos para comunicar de manera clara el mensaje al lector. Finalmente, se concluye el texto con una anécdota personal para ejemplificar el mensaje central y personalizar el tema del escrito, sin embargo esa anécdota pudiera estar mejor elaborada y también mejor interconectada con el contenido previo de la composición.

A nivel de sintaxis existe una mejoría significativa en la organización y estructura de las oraciones del escrito. Incluso se presentan algunos ejemplos de redacción avanzada que se infiere puede ser interesante para el lector al inicio del texto: *Held on November 1st for children, and November 2nd for adults, It is an original tradition of Mexico, which consists in honoring the memory of its faithful departed either with offerings or other traditions* (líneas 1 a la 3). En contraparte se observan problemas gramaticales, como el uso del verbo *consist*, con una preposición equivocada, *consists in* (línea 2), en lugar de *consists of*. Asimismo, se utiliza un adjetivo posesivo equivocado *its* (línea 3) para referirse a *faithful departed*, cuando debe ser la forma plural *their*, es decir: *their faithful departed*, ya que se infiere que se hace referencia a los seres queridos de las personas.

En el análisis léxico, se maneja un amplio rango de palabras y expresiones relacionadas con el tema *Day of the Dead*. Por ejemplo, en el orden en que aparecen en el escrito, destacan el propio verbo *held* (línea 1), *original tradition*, y *honoring* (2), *faithful departed*, y *offerings* (3), *dress up* (6), *sugar skulls* (9), *instead* (15), y *delicious food* (17). Esto denota un buen dominio léxico del idioma referente al tema, habilidad que la alumna 1 CGAA consolidó a lo largo del semestre. Como área de mejora se observan problemas con la forma correcta de la palabra *wich*, la cual es *which* (línea 14).

La estudiante comunica adecuadamente en su composición lo que le fue solicitado en las instrucciones, escribir acerca de su celebración favorita, aun cuando se presentaron algunos errores de colocación de verbos, entre otros. Del mismo modo, existe un uso adecuado de reglas ortográficas, de mayúsculas y minúsculas, como en los meses del año, nombres de países, ciudades y estados o provincias, entre otros. A continuación se presenta el análisis de las evidencias de producción escrita del alumno 2 YMM.

Análisis de la composición inicial del alumno 2 YMM

La organización general del texto es clara, con una estructura de un solo párrafo que incluye introducción, ideas principales y conclusión, como se aprecia en la figura 11.

Figura 11

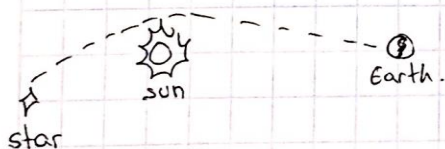
Composición inicial del alumno 2 YMM

Date: Monday January 28th, 2019.

Instructions: Write a composition of 120 to 180 words about an innovation product, process, service that you consider relevant.

TEXT:

I'm going to talk about an innovation in the topic of science, in specific, in the physics. The innovation is a ~~the~~ technology that help us to realize an activity. This ocation, I'm going to write about the great gravitational waves detector. This waves was describing by Albert Einstein in 1915 in his works about the General Relativity, and after that, Stephen Hawking spoke about its in his books about black holes. Next, Kip Thorne, of the MIT, with the LIGO project, detected the first gravitational wave on the history. This is a great innovation in the area of the science. The gravity can be use like a "gravitational glass", because the mass can do curves in the space-time, so, the light changes their way and it is seeing in other place, like in the next draw:



Words: 139

La introducción es coloquial pero efectiva. A nivel de sintaxis, las oraciones están bien estructuradas. No obstante, hay fallas gramaticales, como usar el artículo *the* innecesariamente en distintas oraciones: ... *in the physics* (línea 2), en ... *area of the science* (líneas 9 y 10), también en el enunciado *Kip Thorne of the MIT*, y en *mass can do curves in the space time* (líneas 12 y 13), lo que indica que se trata de un error constante. De la misma manera, en la oración: *The gravity can be use like a “gravitational glass”, because the light can do curves in the space-time, so, the light changes their way and it is seeing in other places, like in the next draw* (líneas 10 a la 13), se debe omitir el artículo *the*, en: *The gravity*, y *because the light*. Por su parte, en la expresión *wave on the history* (líneas 8 y 9) se debe omitir el artículo definido *the*.

Por otra parte, existen fallas en la conjugación de verbos: ... *technology that help us to realize*... (líneas 2 y 3), cuando debe ser *helps*, por ser tercera persona singular. De la misma manera se emplea el infinitivo con preposición *to infinitive*, cuando debe usarse *bare infinitive* o infinitivo sin preposición: *realize*. Es decir, se debe omitir la preposición *to*. En la expresión *the mass can do curves in the space time* (líneas 11 y 12), se usa un verbo incorrecto *do*, ya que en este contexto es más apropiado el uso del verbo *create*. La conjugación del verbo *was describing* (líneas 4 y 5) es incorrecta, ya que debe ser plural con pasado participio *were described*. También se presentan errores gramaticales en la oración: *The gravity can be use like a “gravitational glass”, because the light can do curves in the space-time, so, the light changes their way and it is seeing in other places, like in the next draw* (líneas 10 a la 13). En este sentido, se conjugan los verbos *use* y *see* de manera incorrecta en voz pasiva.

En referencia al uso de pronombres, se identifica que se usan de manera incorrecta los pronombres demostrativos: *This waves* ..., (líneas 4 y 5), cuando debe ser la forma plural *These*, en tanto que en las líneas 6 y 7, falla el uso del pronombre demostrativo: ...*spoke about its in his* ..., cuando debe ser *this*. De la misma manera, se emplea el pronombre de objeto incorrecto en la expresión: *Stephen Hawking spoke about its in his books* ..., ya que debe ser *them*, además de que el pronombre de objeto *it* está mal escrito (*its*). Por su parte, en cuanto al uso de preposiciones, se aplica de manera incorrecta *on*: ... *wave on the history* (líneas 8 y 9), ya que debe ser *in*.

En referencia al uso de adjetivos, en la expresión *the great gravitational waves detector* (línea 4) se escribe el adjetivo *waves* the manera incorrecta, ya que debe ser *wave*, dado que los

adjetivos son singulares en lengua inglesa. De la misma forma, se presenta una falla en la concordancia entre el sujeto y su adjetivo posesivo en la expresión: *the light changes their way* (línea 12), ya que se debe usar el adjetivo *its*. Asimismo, en cuanto al uso de sustantivos, *draw* se escribe *drawing*, y la expresión *other place* debe ser plural, de tal manera que la idea quede escrita como sigue: *Gravity can be used like a “gravitational glass”, because light can do curves in the space-time, so, light changes their way and it is seen in other places, like in the next drawing* (líneas 10 a la 13).

En el apartado léxico, se utiliza una rica variedad de vocabulario: *innovation* (línea 1), *technology* (línea 2), *gravitational waves detector* (línea 4), *general relativity* (línea 6), *black holes* (línea 7), *gravitational glass* (línea 11), y *space-time* (línea 12). No obstante, también se emplean palabras de manera incorrecta, como sucede en la expresión *an innovation in the topic of science, in especific in the physics ...* (línea 1), en la cual se usa *topic*, en lugar de *field*, y por otra parte también se utiliza *in especific* en lugar de *in particular*, además de que el adjetivo *especific* está mal escrito, ya que debe ser *specific*. Finalmente, el texto transmite al lector lo solicitado en las instrucciones.

Estrategia de intervención

Se trabajaron las áreas de oportunidad detectadas mismas que a continuación se mencionan (el anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención”, 86 presenta más detalles de estas actividades). Por principio, se elaboraron composiciones estructuradas en distintos párrafos, además de párrafos introductorios más elaborados. En el plano de sintaxis, se practicó el artículo definido *the*, para diferenciar cuándo utilizarlo y cuándo no, la conjugación de los verbos en tercera persona singular, los pronombres demostrativos, el pasado participio de los verbos, las preposiciones y la estructura de voz pasiva, entre otras áreas. A continuación, se analiza la composición final del estudiante 2 YMM.

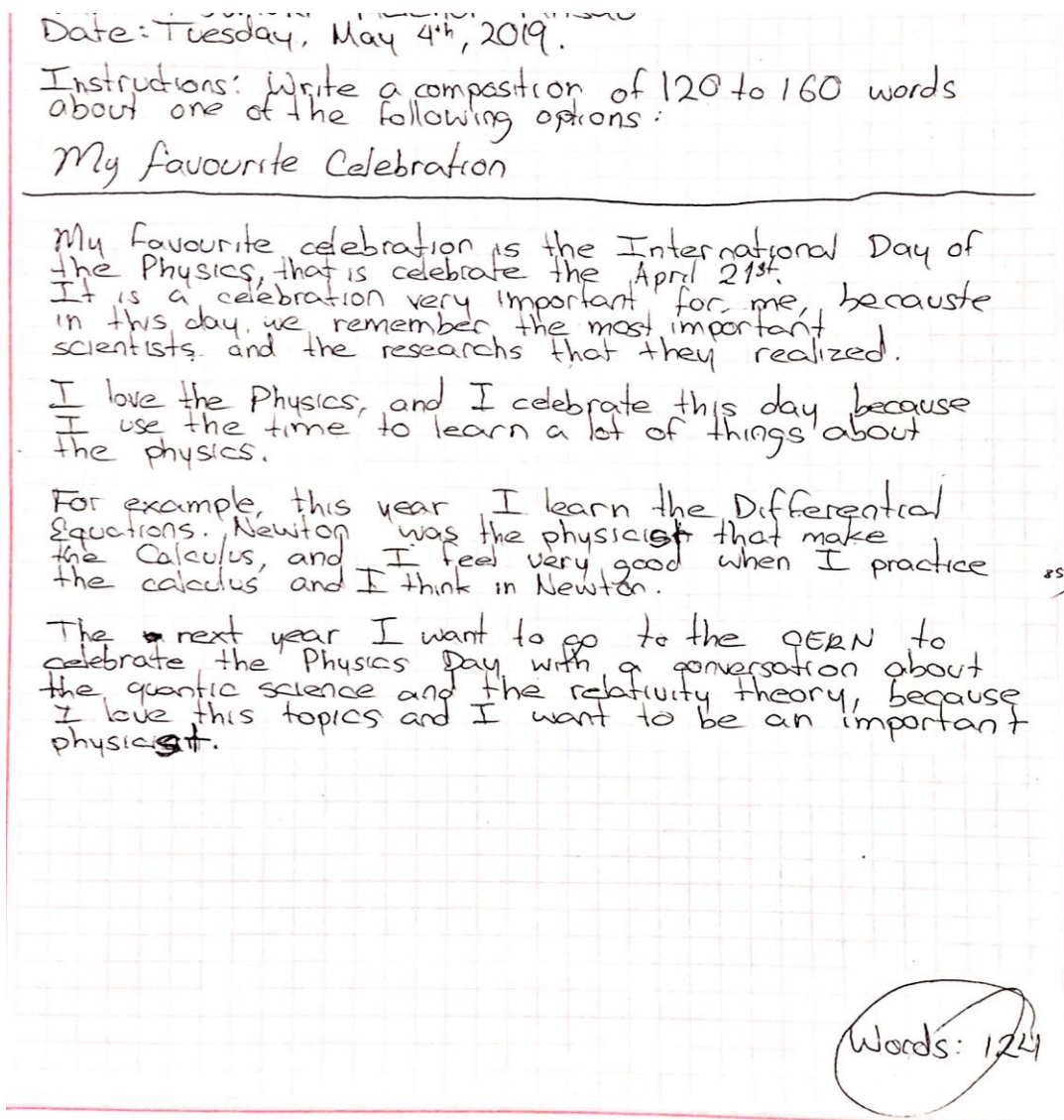
Análisis de la composición final del alumno 2 YMM

El texto está estructurado en cuatro párrafos, uno introductorio, dos párrafos que desarrollan el escrito, y el párrafo final que concluye el documento. La introducción está bien estructurada, con una oración que explica el tema de la composición y enunciados subsecuentes

que aportan detalles adicionales. En cuanto a la sintaxis, la estructura de las oraciones es adecuada, como se observa en la figura 12.

Figura 12

Composición final del alumno 2 YMM



Un área de mejora consiste en que el párrafo introductorio solo contiene dos oraciones y la segunda es extensa, cuando la misma se pudo haber estructurado en dos enunciados: *It is a celebration very important for me. On this day we remember the most important scientists and their researches.* (líneas 3 a la 5). El segundo párrafo conforma el cuerpo del texto, con una sola oración que expresa la idea principal del mismo: *I love the Physics, and I ...* (líneas 6 a la 8). Los

enunciados que sustentan esta oración conforman el párrafo tres, *For example this year I ...* (líneas 9 a la 12). Finalmente, el párrafo cuarto concluye el texto de manera adecuada (líneas 13 a la 17).

Por otra parte, se identifican diversas fallas gramaticales. Por principio, se emplea de forma innecesaria el artículo *the* para fechas: *the April 21st* (línea 2), de la misma manera que en la expresión *The next year ...* (líneas 13 a la 15), dado que no es necesario. Asimismo, la relación entre sujeto y verbo es adecuada en términos generales, y se respetan las formas singular y plural. No obstante, existe un error en la voz pasiva *...is celebrate ...* (líneas 1 y 2), que debe ser *is celebrated*. También hay un error en el tiempo presente perfecto: *...they realized* (líneas 3 a la 5), debiendo ser *they have realized*. Por su parte la oración *... I learn the Differential*, (líneas 9 y 10), se escribe en pasado simple, *... I learned*, o presente perfecto, *... I have learned*.

En este mismo sentido, se observa que se usa incorrectamente el pronombre demostrativo *These* en: *this topics* (línea 16), debiendo ser *these topics*. Por otra parte, la preposición *on* se usa de manera incorrecta para referirse a días: *...the April 21st*, (líneas 1 y 2), ya que debe ser *on April 21st*. De la misma manera, la preposición *in* también se usa incorrectamente en la expresión *... in this day,...* (líneas 3 a la 5), en lugar de la preposición *on*: *on this day*. En relación con los adjetivos, no se usa el orden adecuado en: *... a celebration very important ...* (línea 3), debiendo ser: *a very important celebration*. Tampoco se aplica bien el adverbio *well*: *...feel very good ...* (líneas 10 a la 12), ya que debe ser: *... feel very well* En el apartado léxico, se incluye un amplio vocabulario referente al tema: *Physics* (línea 2), *Differential Equations* (líneas 9 y 10), *Calculus* (línea 11) y *quantic science* (línea 15), entre otros.

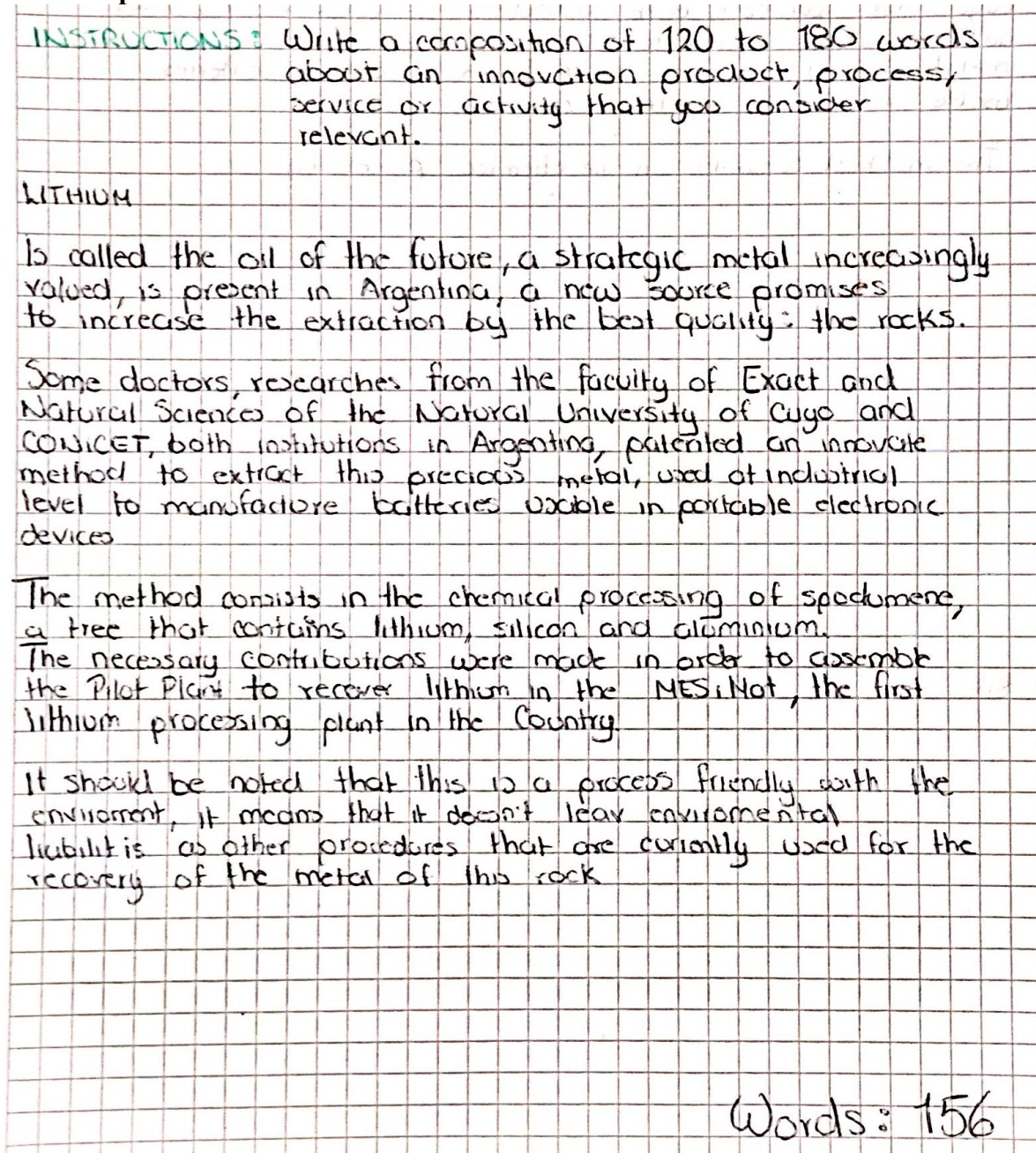
De acuerdo con lo anterior, se identifica que el texto comunica de manera efectiva la información solicitada. Sin embargo, la presencia de fallas en la voz pasiva, en el tiempo presente perfecto, en la preposición *on*, el uso innecesario del artículo *the* y del pronombre demostrativo *these*, llegan a afectar su comprensión. El alumno estructuró su composición inicial en un solo párrafo, la final en diferentes párrafos, una introducción semiformal en la primera composición y otra formal en el segundo escrito, buena sintaxis en ambas composiciones y mejoró significativamente el uso del artículo definido *the*. A continuación se presenta el análisis de las evidencias de producción escrita de la alumna 3 AGNV.

Análisis de la composición inicial de la alumna 3 AGNV

La organización del escrito es clara, con sus diferentes apartados bien estructurados en párrafos. El primero presenta la introducción, los siguientes dos desarrollan las ideas principales y el párrafo final integra la conclusión, como se aprecia en la figura 13.

Figura 13

Composición inicial de la alumna 3 AGNV



Al interior de cada párrafo se organiza adecuadamente la información, con una oración principal que enuncia la idea central, desarrollada por oraciones subsecuentes. El análisis de sintaxis muestra oraciones bien estructuradas, de acuerdo con la gramática estándar del inglés. No obstante, hay errores sintácticos en algunos enunciados como: *Is called the oil of the future, a strategic metal increasingly valued, is present in Argentina, a new source promises to increase the extraction by the best quality: the rocks.*, (líneas 1 a la 3), donde falta el sujeto, el pronombre personal **It**. En la oración *It should be noted that this is a process **friendly with the environment**, it means that it doesn't leav environmental liabilitis as other procedures that are currently used for the recovery of the metal of this rock* (líneas 15 a la 18), la frase adverbial *friendly with the environment*, se usa de forma atributiva antes de *process*, a quien describe, dado que falta el verbo *is*.

Por otra parte, en cuanto al uso de verbos, en la oración: *other procedures that are currently used for ...* (línea 17), se usa la voz pasiva en presente simple cuando debe usarse en presente continuo: *other procedures that are currently being used ...* Del mismo modo, en referencia al uso de preposiciones, en la línea 3 *to increase the extraction **by** the best quality: the rocks*, una redacción más apropiada sería: *to increase the extraction **of** the best quality rocks*. Es decir, se usa la preposición incorrecta *by*, en lugar de *of*. Asimismo, en la oración *It should be noted that this is a process **friendly with the environment**, it means that it doesn't leav environmental liabilitis as other procedures that are currently used for the recovery of the metal of this rock* (líneas 15 a la 18), se utiliza la preposición *with* de manera equivocada, en lugar de la preposición *to*, ya que la expresión correcta es *friendly **to** the environment*. De igual manera, en cuanto al uso de sustantivos, en la línea 4 se escribe de manera incorrecta *researchers: Some doctors, researches*.

El análisis léxico muestra un amplio vocabulario sobre el tema –*Lithium*–, como: *oil of the future* (línea 1), *valued* (línea 2), *extraction* (línea 3), *faculty* (línea 4), *Natural sciences* (línea 5), *patented* (línea 6), *extract* (línea 7), *manufacture* (línea 8), *devices* (línea 9), *spodumene* (línea 10), *silicon* (línea 11), *contributions* (línea 12), *recover* (línea 13), *friendly with the environment* (líneas 15 y 16), *liabilitis* (línea 17) y *rock* (línea 18). También hay problemas de *spelling* con palabras como *innovate* (línea 6), que debe ser *innovative*, el verbo *leav* (línea 16), que debe ser *leave*, o el sustantivo plural *liabilitis* (línea 17), que se escribe *liabilities*.

De manera general los signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas se usan adecuadamente, como en *Argentina* (línea 2), *Cuyo* (línea 5), y *CONICET* (línea 6), que son nombres propios. De manera particular, el caso de *CONICET* se trata del acrónimo de un organismo del gobierno de Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). No obstante, el sustantivo *faculty of Exact and Natural Sciences* (líneas 4 y 5), se debe escribir con mayúscula al inicio: *Faculty of Exact and Natural Sciences*. Asimismo, en las líneas 1 y 2 se usa una coma de manera innecesaria: *a strategic metal increasingly valued. Is present in Argentina*. El escrito comunica de manera efectiva al lector la información solicitada, si bien hay algunos errores de sintaxis, *spelling* o conjugación de verbos. Se observa buen dominio de la habilidad de producción escrita por la organización del texto, la estructura de los párrafos, la argumentación de ideas y el vocabulario utilizado.

Estrategia de intervención

Durante las siguientes sesiones se trabajó la producción escrita con diversos ejercicios y dinámicas como la elaboración de cartas formales e informales, artículos, ensayos, y comentarios (ver anexo 11 “Planes de clase del trabajo de intervención” 86, para más detalles de estas actividades). En este sentido se reforzó la organización de los escritos, la estructuración de ideas por párrafos, su argumentación, la sintaxis de las oraciones, la conjugación de verbos y el uso de colocaciones de preposiciones y verbos. A continuación se analiza la composición final de la estudiante 3 *AGNV* (figura 14).

Análisis de la composición final de la alumna 3 *AGNV*

El texto se encuentra bien organizado, bien estructurado, con introducción, desarrollo y conclusiones. Cada párrafo tiene una estructura adecuada: una oración introductoria y oraciones subsecuentes que desarrollan y fundamentan la idea, además de aportar ejemplos o detalles adicionales para redondear bien el tema. Se observa un orden apropiado de sujeto, verbo y complemento en las oraciones, por ejemplo: *My favourite celebration is Christmas, I considere that it is beautiful because all the places around the world are full of love, peace and tranquility* (líneas 1 a la 3). De la misma manera, en los enunciados se utiliza un tiempo verbal adecuado al contexto: *Also all the families meet together to celebrate it* (líneas 4 y 5), como se observa en la figura 14.

Figura 14

Composición final de la alumna 3 AGNV

6-05-19

Instructions: Write a composition of 120 to 160 words about one of the following options

- Your favourite celebrations and why I like it
- A relevant person or character and why you consider him/her relevant.
- A health problem and its possible remedy or solution

My favourite celebration is Christmas, I considere that it is beautiful because all the places around the world are full of love, peace and tranquility also all the families meet together to celebrate it.

My family is the best thing I have and I am so grateful to have it. December is my favourite month of the year because is the opportunity that I have to see them and to coexist with each one.

I love all about Christmas, the food, the decorations, the Christmas trees, the smell and all the things that characterize it

One of my favourite things is to sing with my family and in this celebration I can do it so I like it so much. Maybe Christmas for lots of people is only about gifts but for me is more than only that

Words: 138

La conjugación de los verbos es adecuada a los tiempos verbales, como en las oraciones: *I love all about Christmas* (línea 11) y *One of my favourite things is to sing with my family* (líneas 14 y 15). Por su parte, la relación entre sujeto y verbo es la apropiada en todos los enunciados, tanto con personas del singular como del plural: *I like it so much* (línea 16), o *Maybe Christmas for lots of people is only about gifts, but for me is more than only that* (líneas 16 a la 18).

En este mismo sentido, se identificaron los siguientes errores en el uso de pronombres. En la expresión *December is my favourite month of the year because is the opportunity that I have to ...* (líneas 7 a la 9) se omite el pronombre *it* de manera incorrecta: *of the year because it is the ...* En el tercer párrafo se encuentra la expresión: *I love all about Christmas* (línea 11) en la cual se usa el determinante *all* de manera incorrecta, en lugar de una expresión más apropiada como el pronombre *everything*. Asimismo, en la expresión *for me is more than only that* (líneas 17 y 18) se omite el pronombre personal *it* de manera incorrecta: *for me it is more than only that*. Por otra parte, en relación con el uso de preposiciones se identificó que en la expresión *it is beautiful because all the places around the world ...* (líneas 2 y 3) se utiliza la expresión *all the places* de manera incorrecta, dado que falta agregar la preposición *of*: *it is beautiful because all of the places around the world ...*

En general, existe un uso adecuado de adjetivos *I considere it is beautiful ...* (líneas 1 y 2), así como de adverbios, *So I like it so much* (línea 16). No obstante, se identifican algunos errores. En el segundo párrafo se encuentra la expresión: *My family is the best thing I have and I am so grateful to have it* (líneas 6 y 7), en la cual se utiliza el adverbio *so* de manera incorrecta, en lugar del adverbio *quite*, más apropiado en este contexto: *I am quite grateful to have it*. En la expresión *in this celebration I can do it so I love it so much*. (líneas 15 y 16) se usa el adverbio *so* de manera incorrecta (*so much*), en lugar de una expresión más apropiada, como: *I really love it*, o *I love it quite a lot*. En la expresión *for me is more than only that* (líneas 17 y 18) se usa el adverbio *only* de manera incorrecta, en lugar del adverbio *just*: *for me is more than just that*,

En el apartado léxico, se utiliza un amplio rango de vocabulario. El texto trata acerca de la celebración de la navidad, *Christmas*, que la alumna considera su favorita, y del porqué le agrada. Destaca el uso de elementos léxicos tales como *beautiful* (2), *full of love, peace and tranquility* (3), *family*, y *the best thing I have* (6), *so grateful* (7), *coexist* (10), *food* (11), *decorations, the Christmas trees y the smell* (12), además de *gifts* (17), en tanto que son muestra de buen manejo de vocabulario referente al tema de la composición.

De esta manera, tanto en la composición inicial como en esta final la alumna logró desarrollar y consolidar su capacidad de organizar bien sus composiciones y de estructurar sus párrafos adecuadamente. Demostró un buen dominio de la sintaxis de las oraciones en lengua

inglesa, el manejo de un amplio rango de vocabulario acorde al tema y la capacidad de comunicar adecuadamente sus ideas al lector. La estudiante mostró ser competente en un buen manejo del *spelling* de la lengua inglesa, de los signos de puntuación y del uso de mayúsculas y minúsculas para lograr una comunicación efectiva. La composición logra comunicar adecuadamente lo que se solicitó en las instrucciones: *Write a composition of 120 to 160 words, about your favourite celebration and why you like it.*

Conclusiones

El desarrollo de las habilidades discursivas escritas en lengua inglesa, conformadas por la comprensión de lectura y la producción escrita, es de suma importancia para el logro de los objetivos académicos de la escuela sede de la investigación, el CECyT 6. Un manejo efectivo de estas habilidades discursivas favorece el desarrollo académico, profesional y sociocultural de los estudiantes. La comprensión de lectura y la producción escrita aportan elementos a las y los alumnos que desarrollan su capacidad para comprender ideas expresadas por otros autores y expertos en diversos campos del conocimiento, como las ciencias sociales, las ciencias exactas, las ciencias médico-biológicas, las humanidades o las artes. Por medio de la producción escrita, las y los estudiantes potencian sus habilidades para expresar sus ideas, argumentos y planteamientos a la comunidad académica a la cual pertenecen. De esta manera construyen su conocimiento y desarrollan su gestión de aprendizaje. Con relación al objetivo general de la investigación “analizar el desarrollo de las habilidades discursivas escritas, en particular la composición y la comprensión de lectura en los estudiantes de esta institución, con la finalidad de comprender este proceso y contribuir a potenciar sus áreas de oportunidad”, este estudio permitió generar elementos, estrategias y un diálogo académico con autores y expertos del tema por medio de la problematización de los principales conceptos y teorías referentes a la situación académica analizada. Este análisis favoreció el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en lengua inglesa en los estudiantes del CECyT 6. La metodología utilizada para recabar información y generar conocimiento, conformada por los modelos implementados para analizar la comprensión de lectura y la producción escrita, resultó efectiva. En una primera etapa permitió identificar el grado de desarrollo de la comprensión de lectura y producción escrita de los estudiantes que participaron en el estudio, conocer sus fortalezas en el dominio de estas habilidades, así como sus áreas de mejora. Este diagnóstico hizo posible elaborar una estrategia de intervención pedagógica para potenciar las áreas que lo requirieron, de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada estudiante, y lograr un dominio más integral de la habilidad discursiva en cuestión. El análisis de una evidencia final de desarrollo por cada habilidad permitió constatar el trabajo, avance y mejora en las áreas de oportunidad identificadas para cada alumno. De esta manera se lograron mejoras, para la habilidad de la comprensión de lectura, en áreas como la comprensión de la idea general de un texto, de información específica de la lectura, así como en la capacidad de análisis

y síntesis a partir de la información del escrito. Para la habilidad de la producción escrita las mejoras se dieron en áreas como la organización general de una composición, de los párrafos que la integran, la sintaxis de las oraciones, el manejo léxico, el uso correcto de reglas ortográficas, de los signos de puntuación, además del desempeño comunicativo.

A partir de este conocimiento generado sobre el tema se expresan las siguientes propuestas de mejora que, se espera, puedan redundar en mejoras en la enseñanza de las habilidades discursivas escritas en la escuela sede de la investigación.

Con relación a la comprensión de lectura es importante que las y los docentes implementen prácticas, ejercicios y estrategias didácticas adecuadas al nivel de idioma de los estudiantes, de tal manera que estas actividades se traduzcan en un reto académico significativo y enriquecedor para ellos, que los estimule al crecimiento académico y profesional, sin generarles frustración, estrés o apatía. Asimismo, es de gran importancia que las actividades y dinámicas encaminadas al desarrollo de la comprensión de lectura sean contextualizadas en problemáticas académicas, profesionales, sociales o medioambientales (de acuerdo con el área de especialidad de los alumnos: las ciencias médico-biológicas) relevantes, de tal suerte que en las y los alumnos se genere, además de un crecimiento académico en sus habilidades lingüísticas del idioma inglés, un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia las problemáticas locales y globales en las que estarán cada vez más inmersos. Con relación a las habilidades de producción escrita, se sugiere a las y los docentes generar actividades y dinámicas que potencien su conocimiento léxico en lengua inglesa, en especial en las áreas de estudio del alumnado, así como en áreas académica y profesionalmente relevantes de su contexto. Asimismo, es de alta importancia generar estrategias didácticas que estimulen el desarrollo y perfeccionamiento sintáctico de la lengua inglesa en los estudiantes. Es pertinente que el cuerpo docente implemente actividades que aporten elementos a las y los alumnos para mejorar la estructura de sus composiciones a nivel del texto y de los párrafos que lo integran. Finalmente, se sugiere generar un contexto académico de confianza para las y los estudiantes que estimule su creatividad en la elaboración de sus composiciones en lengua inglesa.

Referencias

- Alexander, Louis George. *Longman English Grammar*. Longman, 1988.
- Aprendizajes clave para la educación integral*. PDF. SEP. www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wpcontent/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacionintegral.pdf. Consultado el 22 de marzo de 2019.
- Brown H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed., Pearson Longman, 2000.
- . *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy. Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed., Pearson Longman, 2001.
- Burke, Beth. *A Close Look at Close Reading. Scaffolding Students with Complex Texts*. Pdf. NBCT. nieonline.com/tbtimes/downloads/CCSS_reading.pdf. Consultado el 22 de marzo de 2019.
- Cambridge Assessment English*. Universidad de Cambridge. “Marco común europeo de referencia para las lenguas” (MCERL). www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/cefr/. Consultado el 26 de julio de 2020
- Cassany, Daniel, y Aliagas, Cristina. “El aprendizaje de la competencia hipertextual”. Carlos Lomas. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. FLACSO, 2014.
- CECyT 6 IPN. Misión, Visión, Objetivos y Políticas de calidad. www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html. Consultado el 16 de julio de 2021.
- Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed., Heinle and Heinle, Thomson Learning Editor, 2001
- , y Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher’s Course*. 2nd ed., Harla, 1999.

---. y Lois McIntosh. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers, 1979.

---. y E. Olshtain. *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge UP, 2017

Centro Virtual Cervantes. "Enseñanza situacional de la lengua". cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasituacional.htm. Consultado el 21 de julio de 2020.

Crystal, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed., Blackwell Publishing, 2008.

---. "Speaking of Writing and Writing of Speaking." PDF. Pearson Education 2005. www.pearsolongman.com/dictionaries/pdfs/speaking-writing-crystal.pdf. Consultado el 9 de julio de 2020.

Da Silva Gomes, Helena, y Aline Signoret Dorcasberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Trillas, 2005.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, 2006.

Generation Initiative 1989. "Printable Worksheets: Remembering Columbus". www.nordcollective.com/. Consultado el 19 de marzo de 2019.

Goodman, Ken. *On Reading*. Heinemann, 1996.

Google Maps. "Ubicación del CECyT 6". www.google.com.mx/maps/place/Centro+de+Estudios+Cient%C3%ADficos+y+Tecnol%C3%B3gicos+N%C2%B0+6+%22Miguel+Oth%C3%B3n+de+Mendizabal%22+IPN/@19.4677639,-99.1588356,351m/data=!3m2!1e3!5s0x85d1f8f01df0ae85:0x8051f1b2759623ea!4m5!3m4!1s0x85d1f8f02004cadb:0xd0d73dd0768f47b5!8m2!3d19.4671747!4d-99.1579612. Consultado el 22 de marzo de 2019.

Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje de Inglés III*.

(Plan 2008). Secretaría Académica. Dirección de Educación Media Superior, 2009.

Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford UP, 1986.

---. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed., Oxford UP, 2000.

---. y Marti Anderson. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed., Oxford UP, 2011.

Lightbown, Patsy Martin. y Nina Spada. *How Languages are Learned*. 3^a ed., Oxford UP, 2011.

Longman Dictionary of Contemporary English. 3^a ed., Longman, 1995.

“MLA Formatting and Style Guide.” *The Purdue OWL*, Purdue U Writing Lab.. Eighth ed. owl. p [urdue.edu/owl/research_and_citation/mla_style/mla_formatting_and_style_guide/mla_for
mating_and_style_guide.html](http://www.purdue.edu/owl/research_and_citation/mla_style/mla_formatting_and_style_guide/mla_formatting_and_style_guide.html). Consultado el 8 de agosto de 2021.

Newbury, Kate, y Steve Bowden. *Upgrade Your English*. A2. Sterling English Language Learning, 2017.

Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla, 2004

Raynal, Françoise y Alain Rieunier. *Pedagogía. Diccionario de Conceptos Claves*, Editorial Popular, 2010.

“Reading: Skimming and Scanning.” *BBC Teach*, BBC, 9 Mar. 2020, [www.bbc.co.uk/teach/skills
wise/skimming-and-scanning/zd39f4j](http://www.bbc.co.uk/teach/skills/wise/skimming-and-scanning/zd39f4j). Consultado el 25 de junio de 2021.

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed., Cambridge UP, 2010.

---., y Richard Schmidt. *Dictionary of Language, Teaching and Applied Linguistics*. 4th ed., Longman, 2010.

Ruíz Iglesias, Magalys. *¿Qué es la formación basada en competencias?* Editorial Trillas, 2009.

Sasidharan, Poornima R. “DOGME ELT: A Method for Enhancing Conversational Communication among Engineering Students.” Department of English, Jerusalem College of Engineering, Chennai, India. 2014.

Thornbury, Scott. “A Dogma for EFL.” *IATEFL Issues*, 153, February–March 2000.

Tite, Paola., y Bowie Jane. *Flash on English. Teacher’s Resource Pack. Elementary*. ELI Publisher, 2013.

---. *Flash on English. Teacher’s Resource Pack. Intermediate*. ELI Publisher, 2013.

Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, 1996.

---., & Willis, Dave. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford UP, 2007.

Bibliografía

Anexo 1

Ubicación del CECyT 6

La escuela se localiza en la Alcaldía Azcapotzalco, en avenida Jardín y Calle 4, cerca de vialidades como Circuito Interior, las avenidas Jardín y Cuitláhuac, las estaciones del Metro Normal y La Raza, y la zona escolar del Casco de Santo Tomás. La ubicación del plantel ayuda a disminuir problemas como ausentismo, retardos y deserción escolar.



Imagen: Ubicación del CECyT 6

Fuente: Google Maps. “Ubicación del CECyT 6”.

Anexo 2

Misión, visión, política y objetivos de calidad del CECyT 6

Desde el 8 de junio de 2016 la Misión del centro es formar:

técnicos y técnicas líderes e integrales en las ciencias médico biológicas, con sólidas competencias y un pensamiento crítico y propositivo a través de Programas Académicos evaluados periódicamente y un Sistema de Gestión de la Calidad para que los alumnos continúen con éxito sus estudios superiores o se incorporen al sector productivo

(<https://www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>).

La materia de inglés III es fundamental para apoyar la misión de la escuela ya que promueve el desarrollo de la competitividad en los alumnos en las áreas académica, social y laboral. La visión de la escuela²³ indica:

El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT 6) "Miguel Othón de Mendizábal", líder a nivel nacional en la formación integral de especialistas a nivel medio superior en las ciencias médico biológicas; Unidad Académica científica, de vanguardia, eficiente, incluyente y transparente, con altos valores éticos y gran compromiso social, que responde a las necesidades del desarrollo sustentable, económico, social y cultural del país, y a los estándares de calidad nacionales e internacionales. (<https://www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>).

El inglés, como lengua franca en las áreas científica, tecnológica, académica y económica puede considerarse un elemento que impulsa a los estudiantes a ser los líderes que la institución y el país requieren. La política de calidad del centro educativo²⁴ indica su compromiso de:

formar profesionales competentes en las ciencias médico biológicas a nivel nacional e internacional, a través de la pertinencia de sus Programas Académicos y su Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), cumpliendo con los requisitos normativos del Instituto Politécnico Nacional, para mejorar y mantener la más alta

²³ CECyT 6 IPN. www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html Consultada el: 24 de agosto de 2021.

²⁴ CECyT 6 IPN. www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html Consultada el: 24 de agosto de 2021.

calidad en sus servicios y la conformidad de sus clientes, a fin de satisfacer sus necesidades y expectativas. (<https://www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html>).

De acuerdo con la relevancia de la lengua inglesa en los ámbitos académico, científico, tecnológico, comercial, y laboral a nivel nacional e internacional, se considera que el desarrollo de las habilidades discursivas en este idioma favorece la calidad académica, la competitividad en la formación de los alumnos y la actualización de los programas académicos. En este sentido, los objetivos de calidad de la escuela²⁵ son:

- 1- Obtener y mantener un mínimo de 67 % de eficiencia terminal.
- 2- Participar en acciones de formación al menos el 80 % de nuestra comunidad docente.
- 3- Incrementar anualmente el 2 % de nuestros alumnos, en alguna de las acciones que fortalezcan su formación integral (Actividades Deportivas, Culturales, Programa institucional de Tutorías, Poliemprende, Asesorías personalizadas, Servicio Médico y Dental, Investigación, Atención Especializada).
- 4- Mantener el 80 % de conformidad, satisfacción de las expectativas y necesidades de nuestros clientes.²⁶

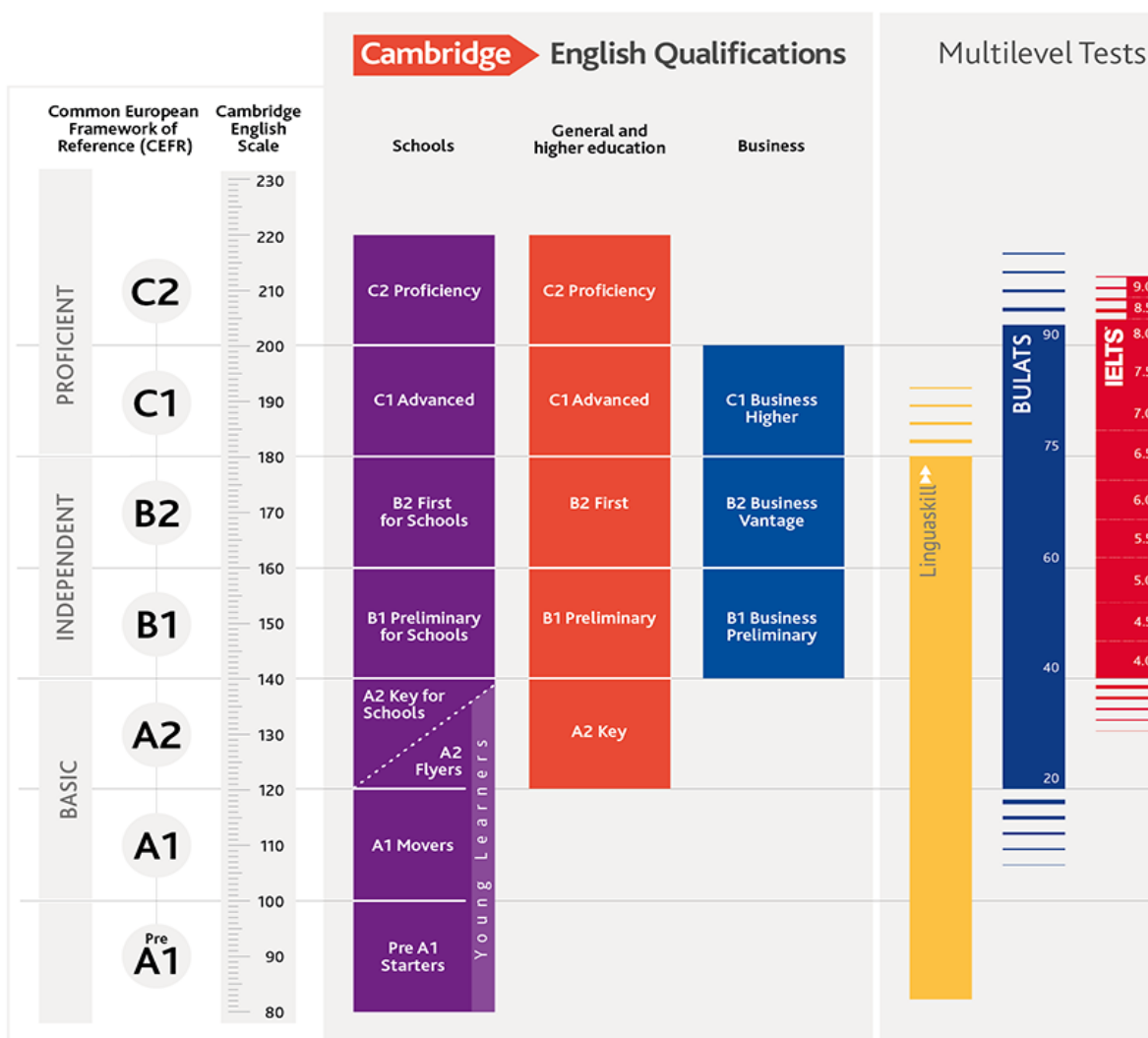
De acuerdo con los contenidos expresados en la misión, visión, política y objetivos de calidad de la institución, el desarrollo de las habilidades discursivas escritas en inglés favorece la eficiencia terminal y la formación integral de los alumnos, sus actividades culturales, de investigación y servicio médico, donde la comprensión de lectura y producción escrita son fundamentales.

²⁵ CECyT 6 www.cecyl6.ipn.mx/conocenos/mision-y-vision.html. Consultada el 24 de agosto de 2021. Es importante considerar que estos objetivos de calidad se refieren al desempeño académico de la escuela en general y no de manera específica al programa de inglés.

²⁶ La palabra “clientes” hace referencia a los usuarios del servicio externo que ofrece la escuela tales como análisis clínicos, químicos, o de enfermería.

Anexo 3

Certificaciones y pruebas de inglés de la Universidad de Cambridge, y su equivalencia en el Marco Común Europeo



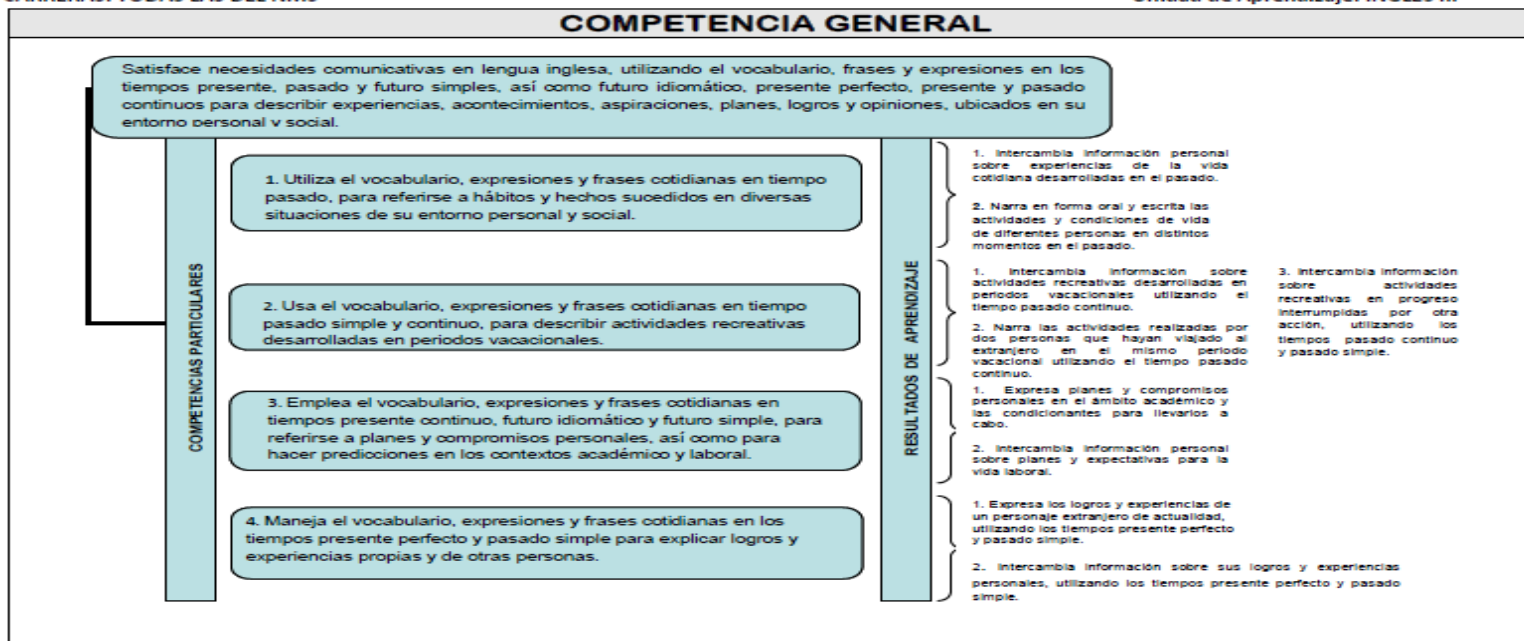
Fuente: *Cambridge Assessment English*. Universidad de Cambridge. “Marco común europeo de referencia para las lenguas” (MCERL). www.cambridgeenglish.org/latinamerica/Images/126130-cefr-diagram.pdf Consultado el 26 de julio de 2020.

Anexo 4

Organización didáctica de la Unidad de Aprendizaje Inglés III

CARRERAS: TODAS LAS DEL NMS

Unidad de Aprendizaje: INGLÉS III



La Unidad didáctica 1, “Remembranzas” contiene dos raps, la Unidad didáctica 2, “Vacaciones y experiencias pasadas” cuenta con tres raps. La Unidad didáctica 3, “La universidad y la vida laboral” contiene dos raps, y la Unidad didáctica 4, “Logros y experiencias”, incluye dos raps.

Fuente: Instituto Politécnico Nacional. *Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III*. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), p.4

Anexo 5

Principales aportes teóricos y conceptuales al aprendizaje del inglés.

A continuación se hace una breve revisión de los principales aportes teóricos y conceptuales al aprendizaje del inglés.

La revisión teórica inicia con el conductismo que, de acuerdo con Da Silva y Signoret, fue fundado en 1913 por W. B. Watson al publicar su artículo “*Psychology as the Behaviourist Views.*” en la revista *Psychological Review* (64). Esta teoría plantea que los estímulos provocan una respuesta y la repetición de esta respuesta desarrolla automatización. De esta manera, una persona aprende o forma una nueva conducta o hábito. No obstante, la principal crítica a esta teoría radica, como indican Da Silva y Signoret, en el escaso énfasis que hace en los procesos cognitivos del aprendizaje (64). Ante la falta de atención que se había puesto a los procesos cognitivos, surgirían nuevas teorías que pondrían más atención a estos aspectos, entre las que se encuentra el constructivismo.

De acuerdo con lo anterior, Carretero plantea que el constructivismo es una teoría de aprendizaje en la cual “el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (citado en Díaz-Barriga y Hernández 27). Para Carretero, el conocimiento: “no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”. De esta manera, el constructivismo se basa en los conocimientos previos del alumno, así como en su actividad tanto interna como externa. En este contexto, se desarrollaría otra teoría con énfasis en los procesos cognitivos del aprendizaje: el cognitivismo.

De acuerdo con Raynal, el cognitivismo es el “paradigma central de la psicología actual que utiliza para describir los estados internos del individuo, el modelo del procesamiento de la información” (103). Esta teoría explica el funcionamiento de la mente y razonamiento de una persona, con un proceso de uso y manejo o tratamiento de la información. La información ingresa a la mente por medio de los sentidos, es procesada junto a los conocimientos previos, y es utilizada para realizar razonamientos, y otros procesos cognitivos. Esto genera una respuesta nueva, un pensamiento, que puede incluir, o no, una respuesta física, y de esta manera se genera nuevo conocimiento y aprendizaje. Esta breve revisión teórica-conceptual que inició con los

procesos conductuales y de pensamiento que estudian el aprendizaje en general, ahora continúa con los métodos de enseñanza del inglés.

Por principio se describen los aprendizajes clave en México. La SEP (107) define aprendizajes clave como “conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida”. De esta manera, de acuerdo con la SEP estos aprendizajes hacen posible que:

la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares (107).

Otro tipo de aprendizaje de importancia es el que se desarrolla por competencias. Ruíz lo define como el “generador de capacidades que permitan a los sujetos la adaptación al cambio, al desarrollo del raciocinio, la comprensión y la solución de situaciones complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas” (11). Es decir, que de esta manera se desarrollan capacidades para resolver retos en un contexto determinado.

De acuerdo con lo anterior, tanto los aprendizajes clave, como los aprendizajes por competencias resultan de gran importancia para poder desarrollar métodos más complejos en los que los estudiantes requieren aplicar sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades incluso de trabajo colaborativo, para lograr la resolución de diversos proyectos académicos. Esto llevaría al desarrollo de métodos de aprendizaje por proyectos y tareas.

El método de enfoque por proyectos (*Task Based Learning*), y por tareas, implementa precisamente el desarrollo de este tipo de actividades (proyectos y tareas) como el elemento principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para acercar a los estudiantes a un contexto de situaciones de la vida real (Willis 40). Entre estas actividades se encuentran, por ejemplo, el elaborar un artículo de una revista, un reportaje de televisión, o un periódico mural, entre otros. Se trata de un enfoque que cuenta con una gran vigencia en la actualidad (Willis & Willis 1), y esto se puede corroborar dado que se utiliza en muchas de las instituciones educativas más

importantes de nuestro país como la UNAM, el IPN, o la UAM, así como en centros y escuelas de idiomas, además de instituciones de enseñanza de idiomas importantes a nivel internacional como el *British Council*, o el *International House Institute*, entre otras.

Asimismo, como indican Willis & Willis (1), este enfoque desarrolla en los estudiantes, por medio de las actividades de elaboración de tareas y proyectos, un tipo de aprendizaje autónomo, ya que los alumnos deben tomar decisiones por sí mismos para la consecución del proyecto, y a la vez colaborativo, en tanto que finalmente el proyecto es una creación del equipo conformado por los estudiantes. De esta manera, así como el aprendizaje de la lengua inglesa puede llevarse a cabo mediante la realización de proyectos, también existen otros enfoques que desarrollan la enseñanza por medio de contextos y situaciones.

Un claro ejemplo es la enseñanza situacional. El Centro Virtual Cervantes la define como un:

método de enseñanza que surgió en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral. Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello (s/n).

No obstante también existen otros métodos que se enfocan en la formación de reglas, más que en la interacción de los hablantes.

El método silencioso, por ejemplo, percibe un idioma como “producto de formación de reglas, no de hábitos” (Larsen-Freeman y Anderson 52), de forma prescriptiva (por medio de reglas), no descriptiva (no de hábitos), de manera cognitiva. En este sentido, una lengua es adquirida cuando la gente usa su habilidad cognitiva para descubrir las reglas del idioma, es decir, cuándo: “elaboran hipótesis para descubrir las reglas del idioma meta” (Larsen-Freeman 1986 62). En este contexto, sus errores indican que el alumno busca aprender. Si bien este tipo de métodos no son de los más ampliamente utilizados en la actualidad, sí se considera importante tener en cuenta aspectos como la formación de reglas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De la misma manera, al igual que existen métodos que se han enfocado más en

aspectos cognitivos en el aprendizaje de la lengua, algunos otros como el de respuesta física total aprovechan más dinámicas con comprensión auditiva así como actividades kinestésicas.

El método de respuesta física total fue creado por James Asher (Larsen-Freeman y Anderson). Este método “comienza con la habilidad de la comprensión auditiva” (103), como los niños adquieren su lengua materna. Ellos escuchan gente hablar antes de producir palabras, en el proceso de adquisición del idioma. El niño sabe el momento de hablar y lo hace sin que se lo digan, es decir, “empieza con la comprensión auditiva y pasa a la producción oral” (Larsen-Freeman y Anderson 103).

Por su parte, el método directo (*The Direct Method*) fue creado cuando el principal objetivo del aprendizaje era comunicarse (Larsen-Freeman y Anderson 25). En este método, la traducción a la lengua materna no está permitida, por lo que el significado de las palabras se relaciona directamente con el idioma meta (inglés). Larsen-Freeman y Anderson indican que: los alumnos “aprenden a comunicarse y pensar en el idioma meta, en tanto que el docente dirige las actividades” (25).

El método audio-lingüe fue creado en Estados Unidos (Larsen-Freeman 1986) durante la 2a Guerra Mundial, y básicamente se enfoca en el: “aprendizaje de idiomas extranjeros con objetivos claramente militares, ya que los soldados tenían que aprender rápidamente los idiomas de los países que invadían, o en los cuales iban a luchar sus batallas” (31). Para Larsen-Freeman, el método se basa en la lingüística descriptiva y la psicología del comportamiento. De esta manera, los alumnos aprenden y usan el idioma sin pensar, es decir, se trata de un método claramente conductista.

Por otra parte, Georgi Lozanov creó el método *Suggestopedia* (Larsen-Freeman y Anderson), al comprender que “el aprendizaje de un idioma no sucedía con rapidez, dadas las barreras psicológicas de los estudiantes que les impedían usar todo su potencial mental” (71). Se requería des-sugestionarlas, minimizarlas, desaparecerlas, aplicar los principios de la sugestión a la pedagogía, ayudar a los estudiantes a eliminar los sentimientos de incapacidad para aprender, principal barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Los estudiantes deben estar cómodos en clase. De esta manera, se puede utilizar luz tenue, música y otros elementos.

Por su parte, el método del aprendizaje del idioma en comunidad (*Community Language Learning Method*) considera a los estudiantes como personas completas (Larsen-Freeman y Anderson), por lo cual “su intelecto o sentimientos, la relación entre sus reacciones físicas, y las instintivas de protección, así como su deseo por aprender” (85) tienen gran importancia. Este método se basa en el enfoque de aprendizaje por asesoramiento personal (*Counseling-Learning Approach*) de Charles A Curran, (Larsen-Freeman y Anderson 85).

Otros métodos más adelante restarían importancia a los materiales didácticos, y usarían objetos y situaciones cotidianas en sus clases, como por ejemplo el método *Dogme* del año 2000. Este método implica “enseñar el idioma inglés sin usar ninguna ayuda por parte de libros de texto o material especializado en la enseñanza” (Sasidharan 34). El método promueve la comunicación entre alumnos y el docente, así como el interés de los alumnos en aprender inglés de tal manera que no se vea “sobrepasado por toda la serie de materiales como libros, revistas, videos, audios, entre otros, enfocados específicamente en la enseñanza-aprendizaje del idioma” (Thornbury 2). De esta manera, se emplean “solo los recursos que tanto el maestro como los alumnos puedan llevar al salón de clases, es decir, ellos mismos, además de cualquier evento o situación que generen en el aula” (Thornbury 2).

Actualmente expertos en la enseñanza-aprendizaje del inglés identifican que ha llegado la etapa pos-método. En otras palabras, no se utiliza un método específico, sino que se opta por un eclecticismo, es decir, se emplean elementos de diferentes métodos para lograr los objetivos de enseñanza, ante la crítica a los métodos a fines del s. XX que básicamente indicaba lo siguiente:

mainstream in language teaching no longer considered methods as the key factor in accounting for success or failure in language teaching. It was even used the term “death of methods”, and, in this form, the “post method era” started to be used (Richards y Rodgers 247).

Los métodos de enseñanza poco a poco resultaron insuficientes por sí mismos para responder, desde la perspectiva didáctica, al complejo y dinámico proceso de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Esta evolución a la etapa pos-método se desarrolla en un mundo en constante cambio en cuanto a tecnologías de la comunicación e información, gestión del conocimiento, e interacción social, cultural, y económica entre personas, grupos sociales, comunidades y países, lo que lleva a replantear constantemente la labor docente en el aula.

Anexo 6

Estrategias de comprensión de lectura de *skimming* y de *scanning*

Es importante mencionar que de acuerdo con el documento “*Reading, Skimming and Scanning*”²⁷, la estrategia de *skimming*, o lectura de barrido, y de *scanning* o lectura selectiva, se desarrollan de la siguiente manera. Por principio en cuanto a la estrategia de *skimming*:

“When you use the skimming technique you don’t read the whole text word for word. You should use as many clues as possible to give you some background information. There might be pictures or images related to the topic, or an eye-catching title. Let your eyes skim over the surface of the text and look out for key words while thinking about any clues you’ve found about the subject.”

De acuerdo con lo anterior, para implementar la estrategia de *skimming*²⁸ se recomiendan los siguientes pasos:

- “Read the title, subtitles and subheadings to find out what the text is about.
- Look at the illustrations to give you more information about the topic.
- Read the first and last sentence of each paragraph.
- Don’t read every word or every sentence. Let your eyes skim over the text and look out for key words.
- Continue to think about the meaning of the text.”

Por su parte, la estrategia de *scanning* puede ser implementada²⁹ de la siguiente manera:

“You can use the scanning technique to look up a phone number, read through the small ads in a newspaper, or for browsing television schedules, timetables, lists, catalogues or webpages for information. For these tasks you don’t need to read or understand every word. Scanning is also useful when you don’t have time to read every word. This could be when you’re studying or looking

²⁷ “Reading: Skimming and Scanning.” *BBC Teach*, BBC, 9 Mar. 2020, www.bbc.co.uk/teach/skillswise/skimming-and-scanning/zd39f4j.

²⁸ “Reading: Skimming and Scanning.” *BBC Teach*, BBC, 9 Mar. 2020, www.bbc.co.uk/teach/skillswise/skimming-and-scanning/zd39f4j.

²⁹ “Reading: Skimming and Scanning.” *BBC Teach*, BBC, 9 Mar. 2020, www.bbc.co.uk/teach/skillswise/skimming-and-scanning/zd39f4j.

for specific information from a book or article and need to find it quickly.”

Es importante seguir los siguientes pasos al implementar la estrategia de lectura de *scanning*, de acuerdo con el documento “Reading: Skimming and Scanning.”³⁰:

“ * Don’t try to read every word. Instead let your eyes move quickly across the page until you find what you’re looking for.

- Use clues on the page, such as headings and titles, to help you.
- In a dictionary or phone book, use the header words to help you scan. You can find these in bold type at the top of each page.
- If you’re reading for study, start by thinking up or writing down some questions that you want to answer. Doing this can focus your mind and help you find the facts or information that you need more easily.
- Many texts list things in alphabetical order from A to Z. These include everyday materials, such as the phone book or indexes to books and catalogues.
- There are many ways to practise scanning skills. Try looking up a favourite recipe in the index of a cookbook, search for a plumber in your local Yellow Pages or scan webpages on the internet to find specific information.”

³⁰ “Reading: Skimming and Scanning.” *BBC Teach*, BBC, 9 Mar. 2020, www.bbc.co.uk/teach/skillswise/skimming-and-scanning/zd39f4j.

Anexo 7

Instrumento inicial de comprensión de lectura *Early Art*

Reading

Early Art

The earliest examples of European art seem to be the cave paintings which are found in France and Spain, and which are certainly prehistoric. (1) improvements in carbon dating it was difficult to date them exactly and find the moment when they were painted. (2) the subjects of the paintings themselves help to date them. (3) we know that the paintings which cover the walls of the Spanish cave at Cuervas de las Monedas belong to the Ice Age because they show reindeer which had been alive in the area before the end of the Ice Age.



(4) man had started painting before that. It is estimated that the oldest cave art in Europe is from about 32,000 years ago, from the Upper Paleolithic Age. However some experts say that the technique is more modern and do not agree. (5) other work is much more recent, showing that cave drawing was still in fashion as late as the Bronze Age. Subjects in the pictures are often animals which the people hunted and used, (6) bison, horses and deer. Secondly, human hands are shown by themselves, and (7) there are patterns which are decorative, probably made with fingers. Drawings of people are not common. The reason why is unknown but perhaps it was forbidden by religion. The paintings themselves are thought to be religious, a sort of magic to bring good luck to the hunters. Another theory is that they were painted by the religious leader of the tribe. Experts say that the paintings were done by a variety of people, some older and more skilled and some younger and less expert. Prolific cave drawing seems to have died out about ten thousand years ago, but it was not abandoned completely.

1 Read the article, then complete the sentences with the correct adverbs.

- A for example B thirdly C before D such as
E however F in addition G but

14

2 Read the article again and complete the table below.

Earliest examples (where?)	Earliest dates	Elements for dating	Subjects
(1) _____	(3) _____	(4) _____	(6) _____
(2) _____		(5) _____	(7) _____
			(8) _____

16

Total 30

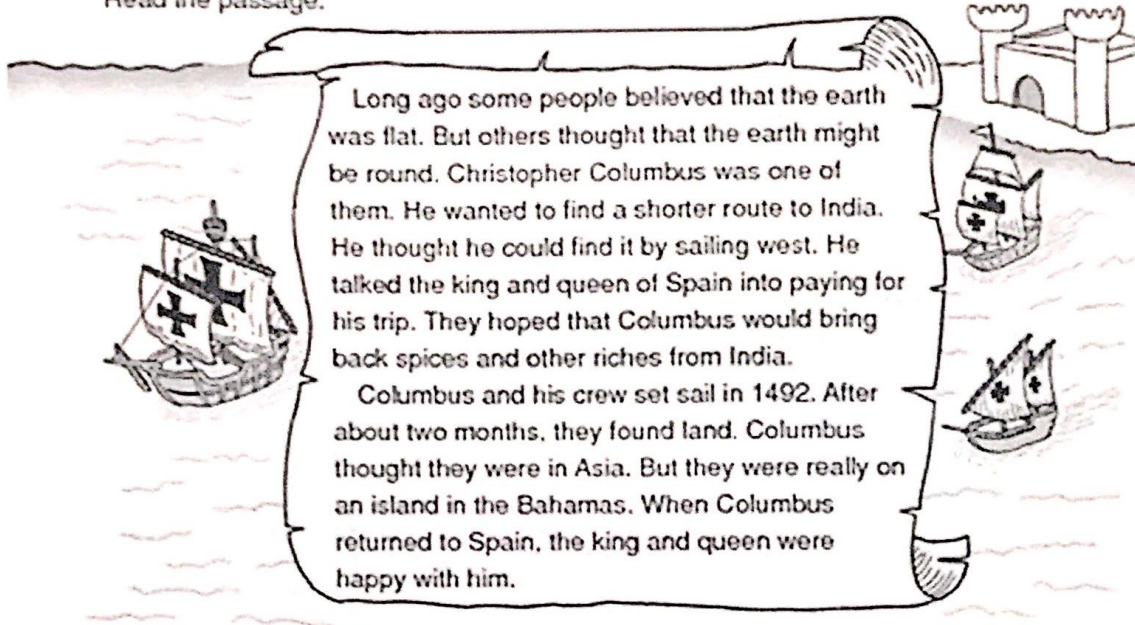
Fuente: Tite, y Bowie (154)

Name _____

Columbus Day
Reading comprehension

Remembering Columbus

Read the passage.



Long ago some people believed that the earth was flat. But others thought that the earth might be round. Christopher Columbus was one of them. He wanted to find a shorter route to India. He thought he could find it by sailing west. He talked the king and queen of Spain into paying for his trip. They hoped that Columbus would bring back spices and other riches from India.

Columbus and his crew set sail in 1492. After about two months, they found land. Columbus thought they were in Asia. But they were really on an island in the Bahamas. When Columbus returned to Spain, the king and queen were happy with him.

Answer the questions.

1. What did people think about the shape of the earth? _____

2. What was Christopher Columbus's goal? _____

3. How did he plan to reach this goal? _____

4. What did the king and queen want Columbus to do? _____

5. Do you think Columbus's voyage was important? _____ Why? _____

Anexo 9

Instrumento inicial de composición

“Write a composition of 120 to 180 words about an innovation product, process, service, or activity that you consider relevant”.

Words: _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10

Instrumento final de composición

“Write a composition of 120 to 160 words about one of the following options: a) Your favourite celebration and why you like it, b) a relevant person or character and why you consider him/her relevant, and c) a health problem and its possible remedy or solution”.

Words: _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo 11

Planes de clase del trabajo de intervención

Group 3IM15 Profile.

Group 3IM15 is a third semester group from CECyT 6 of IPN (*Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 6 del Instituto Politécnico Nacional*), which is a public high school institution that prepares students academically in the area of medical-biological sciences, at technical level. The IPN high school education system prepares students with a double purpose, one of them is propaedeutic, which means that students develop the required contents, abilities and competences in order to continue up to a higher education institution or university, where they will be able to enroll on a bachelor's degree program. The second purpose means that students have the opportunity to develop the abilities and obtain a technical degree in one of the specialities of the medical-biological area which are taught at CECyT 6: nursing, medicine, chemistry and ecology, all of them at technical level.

The subject of English at CECyT 6 is curricular, which means it is compulsory, and it is integrated by six levels, which are studied in sequence during the six semesters that form the IPN educative program. Group 3IM15 is starting the third semester. The group is formed by 50 teenagers aged 16, being 28 females and 22 males. They are studying the technical specialty of medicine.

In reference to their interests, students are into sports, music, books and literature, playing games, meeting friends, dancing, languages, studying, painting and going shopping. In regard to group dynamics, it can be said that learners from this group are highly participative, they like getting involved in the class, paying attention, taking notes, writing on the board, working in groups, pairs and individually.

Finally, in the area of motivation, the main reasons students express to study English are because they (really) like it, they need it for their academic and work purposes, and also because it is a compulsory subject as part of their curricula, and to communicate with people from English speaking countries, as well as because some learners have plans to do further studies in a foreign country.

Trabajo de intervención de comprensión de lectura

Lesson Plan

Date: Tuesday March 26th, 2019. 12 – 14 hrs. Reading Comprehension

Classroom: L-4

Group: 3IM15

CECyT 6 “Miguel Othón de Mendizabal”

Objective: Students will practice and develop their reading comprehension skill through the use of the simple past and the past continuous tenses in texts about past experiences.

Lesson Plan

Teacher:	Gerardo Raúl Escobar Alvarez
Date:	Tuesday March 26 th 2019 from 12 to 14 hrs.
School:	CECyT 6 IPN “Miguel Othón de Mendizábal”.
Level:	Elementary
Age group:	16 years old (average age)
Main aim:	To have students practice and develop their reading comprehension skill through the use of the simple past and past continuous tenses in texts about past experiences, according to unit 2 of the programme titled “vacaciones y experiencias pasadas”.
Subsidiary aim:	To have students practice and develop reading strategies such as close reading, scanning and skimming.
Personal aim:	To organize and perform my class activities well according to the time set.
Recent work done:	Revision of simple past tense with regular and irregular verbs, use of “used to” to express past habits, use of wh-words with regular and irregular verbs in simple past and connectors <i>and, although, eventhough, though, notwithstanding, in spite of, despite, nevertheless, however</i> and <i>but</i> .
Overview of the learners and the course:	This group, 3IM15, is formed by 50 16-year-old teenagers, 22 male and 28 female, who are learning English as part of their curricular high school studies. The entire curricular program consists of six semesters of English, that is, six levels, English I up to VI. Therefore, this class belongs to the third semester, English III.
Rationale – How the needs of the learners relate to the main aim and objectives of the lesson:	Learners have already developed basic knowledge about the reading comprehension skill and have had basic practice answering different texts at basic and elementary level. In this context, they require to continue developing their reading comprehension skills with the aid of specific and suitable strategies such as close reading, scanning and skimming, in order to develop a full understanding of the text.

<p>Links to previous /subsequent lessons:</p>	<p>In previous sessions learners studied and practiced the simple past tense with regular and irregular verbs, the structure “used to” to talk about past habits, wh-words with regular and irregular verbs in the simple past tense and the use of connectors. In the subsequent lessons they will practice these structures on a text about past experiences.</p>
<p>Assumptions about the learners’ knowledge, abilities and interests:</p>	<p>Students already have the notion that the simple past tense is used to express finished or completed actions in the past. They also know that the structure “used to” expresses past habits, and that the connectors are used to join ideas or sentences with specific function: add or contrast information, show cause and effect, reason or purpose among others. Learners also have the notion that the reading comprehension skill is developed to identify the main ideas in a text.</p>
<p>Anticipated problems and solutions:</p>	<p>Anticipated problem: Students may have difficulty identifying the main ideas in the text.</p> <p>Solution: The teacher tells them to read short passages from the text in order to focus on specific linguistic elements, such as function words like prepositions, conjunctions, articles, and also on content words such as verbs, adjectives, adverbs and nouns, among others.</p> <p>The teacher also tells learners that they can work in pairs or in small groups of three or four students, so that they can take turns to read again the text, comment it, as well as ask and answer different questions doubts and relevant aspects about its content.</p> <p>Anticipated problem: Students may have difficulty identifying specific data or pieces of information in the text such as numbers, names, or figures, among others.</p> <p>Solution: The teacher tells learners not to try and read every word in the text, but to look for specific information or clues in the document, such as headings, subheadings, numbers, names, figures or other symbols or specific features that can help them find the specific information or details they are looking for.</p>
<p>Material referenced:</p>	<p>Alexander, L. G. <i>Longman English Grammar</i>. Longman. Essex, 1988.</p> <p>Tite, Paola and Jane Bowie. “The Men on the Moon”. Reading Skills Test 9 and 10. <i>Flash on English. Elementary</i>. ELI Publishers. Recanati 2013.</p>

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
10 min.	Warm up	To welcome students and get them interested in the topic of relevant past experiences.	The teacher welcomes students and asks them to mention examples of relevant past events in History. Once learners have mentioned them, the teacher asks them which one calls their attention the most and why. This is an opportunity for students to have a first encounter in the session with the simple past tense to describe past experiences.	Lockstep	The teacher and students' comments
15 min	Presentation	To introduce the text "Men on the Moon" to students.	The teacher presents the text "Men on the Moon". He elicits students' participations on the topic, as the presentation develops.	Lockstep	Handout with the text "Men on the Moon".
15 min	Controlled Practice	To have students read the text and answer exercise 1.	The teacher provides students with a handout which contains the text "Men on the Moon". Students answer exercise 1 individually. The teacher monitors them. If they have some difficulty identifying the correct subheading for each paragraph (see the handout with the text "Men on the Moon"), the teacher shows them how to use the "close reading" strategy. For instance, he tells them to read short passages from	Students work individually	Handout with the text "Men on the Moon".

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
			<p>the text in order to focus on specific linguistic elements, such as function words like prepositions, conjunctions, articles, and also on content words such as verbs, adjectives and nouns, among others, at this stage of the lesson.</p> <p>Once students finish answering the exercises, they, in pairs, check them. Then the teacher, with the whole group, revises the answers to the exercise.</p>		
15 min	Freer practice	To have learners work in pairs or groups of three to four people, in order to answer exercise 2.	<p>Students are asked to work in pairs or groups of three to four people and answer exercise 2. The teacher monitors them as they work.</p> <p>In case learners have some difficulties answering exercise 2, the teacher tells them that, in their groups, they can take turns to read again the text, comment it, as well as ask and answer different questions, doubts and relevant aspects about its content.</p>	Pair / small groups work	Handout with the text "Men on the Moon".

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
20 min	Production	To have students produce a summary about the most relevant aspects in the text.	The teacher asks students to work individually and write a summary about the most relevant aspects in the text. The teacher monitors the activity.	Individual work	Students' written production.
15 min	Evaluation	To evaluate learners' understanding of the text and the use of the simple past tense and conjunctions to refer to a relevant event in the past.	The teacher asks students to volunteer and read their written production. Some students, in turns, read their texts to the rest of the group. The teacher evaluates students' performance of the task.	Lock step, whole group.	Students' written production.
10 min	Final comments	To close the session and highlight key aspects of it.	Finally, the teacher asks students to work in groups in order to identify some of the most relevant aspects that were studied during the session. Then, he elicits comments and information from students, and rounds up the key aspects of the session.	Pair work, lock step, whole group	Students' comments

Class Handout

Text: Men on the Moon

Skills Test Units 9 and 10

Name: _____
 Class: _____ Date: _____

Reading

1 Read the article and write the title and each of the following sentences in the correct paragraph.

- A Neil Armstrong looked at the moon's surface.
- B They also filmed the event.
- C There was no weather that day in that place.
- D The preference today is for deep space probes.

- E The Men on the Moon
- F The two men were inside.
- G Six and a half hours later Buzz Aldrin joined him.

(1) _____



(2) _____

No wind, no rain, no warm sunlight, and few colours, mainly shades of grey. The ground was flat and dusty, a few rocks were lying here and there. Nothing was moving. There was no wind. And there was no sign of life.

(3) _____

They were busy preparing to go out for the first

time. For their first time and for humankind's first time: Neil Armstrong and Buzz Aldrin were on the moon.

(4) _____

He described it as 'fine and almost like a powder'. At 10.56 EDT (Eastern Daylight Time, a USA time zone) he put his left foot onto the moon. He became the first person in history to walk on the moon. His famous words were: 'That's one small step for man, one giant leap for mankind'.

(5) _____

A few moments later they were exploring the moon's surface and the conditions there together. They said gravity was not a problem and walking was easy, and tried different kinds of step. They discovered it was necessary to plan moves six steps before. They took soil samples and snapped photographs.

(6) _____

On earth six million people watched the black and white images of what Aldrin described as 'magnificent desolation'. There were other trips to the moon and broadcasts to earth, but none was ever as breathtaking as that first step onto the moon. Present day exploration has lost interest in moon exploration.

(7) _____

14

2 Decide if the following sentences are true (T) or false (F) and correct the false information.

- 1 The moon was a very colourful place. _____
- 2 Nothing seemed to be alive. _____
- 3 The moon's surface appeared very dusty. _____
- 4 Neil Armstrong jumped onto the moon with both feet. _____
- 5 It wasn't difficult to move about. _____
- 6 They had a camera with them. _____
- 7 This was the only time people set foot on the moon. _____
- 8 There is a lot of interest in more trips to the moon in the future. _____

16

Total 30

Fuente: Tite, y Bowie. "The Men on the Moon". Reading Skills Test 9 and 10. *Flash on English. Elementary*. ELI Publishers. Recanati 2013.

Trabajo de intervención de producción escrita.

Lesson Plan

Date: Tuesday April 9th, 2019. 12 – 14 hrs. Writing

Classroom: L - 4

Group: 3IM15

CECyT 6 “Miguel Othón de Mendizabal”

Objective: Students will practice and develop their written production skill by writing about their academic plans and intentions and the conditions to achieve them, according to unit 3 of the programme titled “La Universidad y la vida laboral”.

Lesson Plan

Teacher:	Gerardo Raúl Escobar Alvarez
Date:	Tuesday April 9th, 2019, from 12 to 14 hrs.
School:	CECyT 6 “Miguel Othón de Mendizábal”.
Level:	Elementary
Age group:	16 years old (average age)
Main aim:	To have students practice and develop their written production skill through the use of the idiomatic future (going to) and the conditional sentences types 0 and 1 to express their academic plans and intentions and the conditions to achieve them, according to unit 3 of the programme titled “La Universidad y la vida laboral”.
Subsidiary aim:	To have students practice and develop the idiomatic future (going to) as well as conditional sentences types 0 and 1.
Personal aim:	To organize and perform my class activities well according to the time set.
Recent work done:	Revision of simple past tense with regular and irregular verbs, use of “used to” to express past habits, use of wh-words with regular and irregular verbs in simple past and connectors <i>and</i> , <i>although</i> , <i>eventhough</i> , <i>though</i> , <i>notwithstanding</i> , <i>in spite of</i> , <i>despite</i> , <i>nevertheless</i> , <i>however</i> and <i>but</i> . Revision of the idiomatic future “going to” and of conditional sentences 0 and 1 to express plans and intentions and the conditions to achieve them. Basic practice of writing compositions.
Overview of the learners and the course:	This group, 3IM15, is formed by 50 16-year-old teenagers, 22 male and 28 female, who are learning English as part of their curricular High school studies. The entire curricular program consists of six semesters of English, that is, six levels, English I up to VI. Therefore, this class belongs to the third semester, English III.
Rationale – How the needs of the learners relate to the main aim and objectives of the lesson:	Learners have already had some practice with strategies for the reading comprehension skill, such as “close reading”, “scanning” and “skimming” in texts about relevant past events. In this context, and according to unit 3 of their programme, now they need to learn how to express their academic plans and intentions using idiomatic future and conditionals types 0 and 1.

<p>Links to previous /subsequent lessons:</p>	<p>In previous sessions, learners studied and practiced the simple past tense with regular and irregular verbs, the structure “used to” to talk about past habits, the use of wh-words with regular and irregular verbs in the simple past tense and the use of connectors. They have also had a revision of the idiomatic future “going to” and conditional sentences types 0 and 1. In the subsequent lessons, learners will practice the exchange of information about their expectations for academic and work life.</p>
<p>Assumptions about the learners’ knowledge, abilities and interests:</p>	<p>Students already have the notion that the future tenses are used to express plans and intentions. They also have the notion that conditional sentences express certain conditions required to obtain specific results or consequences.</p>
<p>Anticipated problems and solutions:</p>	<p>Anticipated problem: Students may have difficulty organizing the structure of their composition.</p> <p>Solution: The teacher tells students to organize their compositions into different paragraphs. For instance, he tells them to dedicate one paragraph for the introduction of the composition, two or three more paragraphs for the development of their main ideas, and a final paragraph for the conclusion of the composition.</p> <p>Inside each paragraph, students should write one introductory sentence for the main idea and then two or three subsequent sentences to develop this argument.</p> <p>Anticipated problem: Students may have difficulty writing their sentences to create their composition.</p> <p>Solution: The teacher tells learners to express their ideas in written form using the correct grammatical order of subject followed by the verb and by the predicate. He also reminds learners to make sure they conjugate each verb according to the subject and to the tenses they are using.</p>
<p>Material referenced:</p>	<p>Alexander, L. G. <i>Longman English Grammar</i>. Longman, 1988.</p> <p>Instituto Politécnico Nacional. <i>Programa de estudios de la Unidad de aprendizaje Inglés III</i>. Plan 2008. Secretaría Académica Dirección de Educación Media Superior. (2009), pp. 13–15.</p>

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
5 min.	Warm up	To welcome students and get them interested in the topic of academic plans and intentions.	The teacher welcomes students and asks them to mention some academic goals that they might like to achieve. Once students have mentioned them, the teacher asks learners to think about strategies to achieve them. This is an opportunity for students in order to have a first encounter in the session with academic plans and intentions.	Lockstep	The teacher and students' comments
15 min	Presentation	To introduce the activity of writing a composition about one's academic plans and intentions.	<p>The teacher presents the activity of writing a composition of 120 to 180 words about one's academic plans and intentions using the idiomatic future "going to" as well as conditional sentences types 0 and 1 to express the conditions required to achieve those plans.</p> <p>The teacher elicits students' questions and doubts about the instructions for the activity, as the presentation develops.</p>	Lockstep.	Students' blank pieces of paper and instructions for the activity.

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
10 min	Controlled Practice	To have students practice in a controlled way the written production of sentences to express plans and intentions, and the conditions to achieve them.	<p>The teacher provides students with examples of sentences in which people express their academic plans and intentions and the required conditions to achieve them (see handout section I). Students asks their questions about these examples and the teacher answers them.</p> <p>The teacher tells students to work in pairs and take turns to repeat those sentences to their partners. He monitors the activity. If students have some difficulty saying or pronouncing the sentences, he works as a monitor asking students to continue saying those expressions until they are pronounced well.</p>	Students work individually and in pairs	Handout with sample sentences provided by the teacher (Section I).

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
5 min	Freer practice	To have learners work in pairs or groups of three to four people in order to write sentences using provided academic information about certain people (see class handout section II).	<p>Students are asked to work in pairs or groups of three to four people and produce sentences to answer exercise 2 (see class handout). The teacher monitors the activity.</p> <p>In case students have some difficulties writing their sentences, the teacher tells them to follow the correct order of the standard English syntax of subject, followed by the verb, and by the complement.</p> <p>Once students finish writing their sentences they take turns to read them aloud to the rest of the group.</p>	Pair / small groups work	Handout with sample people's information about their academic plans and intentions provided by the teacher (see class handout exercise 2).

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
10 min	Production	To have students produce a composition about their academic plans and intentions and the conditions to achieve them.	<p>The teacher asks students to work individually and write a composition about their academic plans and intentions and the conditions to achieve them. The teacher monitors the activity.</p> <p>In case students have some difficulty writing their text, the teacher tells them to organize their writing into different paragraphs, one introductory, followed by two or three subsequent paragraphs to develop the main ideas in the text, and a final paragraph to express their conclusions.</p> <p>In case students have difficulty writing the sentences with the appropriate syntax, the teacher tells them to follow the order of the standard English syntax of subject, followed by the verb and by the complement. The teacher also pays close attention to those linguistic functions and structures students need to reinforce according to the evidence shown in their previous work.</p>	Individual work.	Students' written production (class handout section III)

Time	Stage	Objective	Procedure/Activity	Interaction	Material
5 min	Evaluation	To evaluate learners' written production skill through their composition on their academic plans and intentions and the conditions to achieve them.	<p>The teacher asks students to volunteer and read their composition out loud to the rest of the group.</p> <p>Students, in turns, read their texts to the rest of the group.</p> <p>The teacher evaluates students' performance of the task as they read their texts.</p>	Lock step, whole group	Students' written production.
5 min	Final comments	To close the session and highlight key aspects of it.	Finally, the teacher asks students to work in groups of three people in order to identify some of the most relevant aspects studied during the session. Then, he elicits students' comments and information in order to round up the key aspects of the session.	Pair work, lock step, whole group	Students' comments

Class Handout

Academic plans and intentions

Section I

Examples of sentences expressing academic plans and intentions and the required conditions to achieve them.




Next year Peter is going to take an English course. He will do it if he finishes school with good grades.

Next summer Samantha is going to take a marketing workshop at her University. She will do it as long as she earns the money to pay for it.

Next semester my friends are going to start working on their thesis. They will do it as long as they pass all their subjects this semester.

Section II

Look at the prompts about people's academic plans and intentions and the conditions to achieve them. Then write sentences expressing those plans in the lines below.

Number	Person
1 	Person: Dave Academic Plans and intentions: Take a French course. Condition: To get a scholarship by the school of languages.
2 	Person: Dave Academic Plans and intentions: Take a French course. Condition: To get a scholarship by the school of languages.
3 	Person: My friends Academic Plans and intentions: Graduate from high school. Condition: To complete their academic program.

You can write your sentences here:

1- _____

2- _____

3- _____

Fuente: Elaboración propia

Section III

Instrumento de composición del trabajo de intervención

Write a composition of 120 to 180 words in which you express your academic plans and intentions and the required conditions to achieve them.

Words: _____

Fuente: Elaboración propia