



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Cómo aprovechar la transferencia lingüística al aprender una lengua extranjera y a su vez, mejorar la habilidad de producción escrita en lengua materna:
Secuencia didáctica para mejorar las estrategias de la producción escrita en español en el CCH

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN ESPAÑOL
P R E S E N T A

David Ruiz Guzmán

Tutor: Dra. Mariana Mercenario Ortega
Colegio de Ciencias y Humanidades

JUNIO 2013



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.

Resumen

La producción escrita es un proceso complejo en sí mismo. Sin embargo se torna aún más cuando se realiza en una lengua extranjera. La problemática de esta investigación se basó en la calidad de los escritos que los alumnos de nivel bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades producen tanto en lengua materna (L1) como en lengua extranjera (LE), a fin de conocer las estrategias se transfieren entre ambas lenguas.

El fenómeno de la transferencia de estrategias es comúnmente detectado en alumnos que aprenden una segunda lengua y que tiene niveles de dominio que oscila entre un B1 y B2 de acuerdo al Marco Europeo Común de Referencia.

En el presente trabajo sostendré que al fortalecer las estrategias de la producción escrita en la lengua extranjera los alumnos mejorarán las mismas en la lengua materna eventualmente. La hipótesis de la que parte esta investigación tiene como marco teórico las categorías de transferencia de Ma. Rosa Alonso (1997), el enfoque comunicativo, la teoría cognitiva y la taxonomía de estrategias de Oxford (1990) y O'Malley (1995). También se revisaron fuentes relacionadas con el aprendizaje de la lengua materna (Campos, 2003; Martínez 2000) y los estilos de enseñanza (Martínez, 2007).

En gran medida esta investigación fue cuantitativa. Se colectó información de tres grupos diferentes y se analizaron los tipos de errores que los alumnos cometieron tanto en lengua materna como lengua extranjera y la causa de estos. Se descubrió que efectivamente existe una relación en la interacción de ambas lenguas y que ésta influye de cierta manera en la forma en que los alumnos producen los textos. También se observó que la transferencia de estrategias de la L1 a la LE es inevitable y relativamente benéfica y positiva si se identifica a tiempo.

Vale la pena señalar, sin embargo, que se identificó un fenómeno conflictivo en la interacción entre ambas lenguas y que podría causar que la transferencia se torne en interferencia. Considero que este "choque" en los esquemas del alumno debe ser un punto de intervención pedagógica oportuna, por lo que mi propuesta didáctica busca atender precisamente a este hecho en particular.

La importancia de este trabajo radica en que la mayoría de la literatura revisada se enfoca en los beneficios y fenómenos encontrados desde y para el

aprendizaje de la lengua extranjera, o bien de la lengua materna. Muy pocos existen donde se investigue la interacción y beneficio de ambas.

Palabras clave: Escritura, estrategias, transferencia, lengua materna, Español

Asbtract

The writing process is a very complex one indeed. However it turns harder when one learns to write in a foreign language. The problem studied is the writing quality that high school students produce in both their mother tongue and in the foreign language, and the correlation between the mother tongue writing strategies they transfer into the foreign language in order to write texts of similar characteristics between the two languages (Spanish: mother tongue (L1) and English: foreign language (FL)).

This phenomenon of strategy transfer is frequently detected among students and users of second languages with a ECFR of B1-B2 level (2001), who write and read as they usually do in their mother tongues. It is believed that by strengthening the written strategies in the foreign language; eventually the students would improve their writing in their L1.

The theoretical framework of the study was the transfer categories of Ma. Rosa Alonso (1997), the communicative approach, the cognitive theory and the language strategies taxonomy from Oxford (1990) and O'Malley (1995). It was also revised other literature related to mother tongue learning (Campos,2003, Martínez,2000) and teaching styles (Martínez,2007).

The research conducted was a quantitative one. Data was collected from 3 different groups. Then it was analyzed the type of errors made in the students' writings and the cause of them. It was discovered that there is certain correlation between both language interaction and the way this influences the type of writing the students produce. It was also observed that the transfer of strategies from L1 to FL is unavoidable, and in certain way, beneficial if detected and treated adequately.

A phenomenon was identified occurring while learning a foreign language and that can be causing a "crash" in student's schema which turns transfer into interference. It is precisely at this point where pedagogical intervention is mostly desired. It is believed that the findings are important in terms of foreign language and second language teaching research. It was found that most of the investigations were conducted from the foreign language and for the foreign language itself, but

an investigation which rescues the unique process of learning another language and taking into account the mother tongue patterns and the beneficial part of language transfer, there are few. It is encourage conducting further research on this matter in order to promote the use of language transfer and picture this phenomenon as a positive part of the process of acquiring a second or foreign language, rather than picture it as a negative process of language interference.

Keywords: Writing, Strategies, Transfer, Mother tongue, Spanish

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	i
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	
1.1. El Sistema educativo en el contexto mundial.....	1
1.2. El bachillerato universitario.....	7
1.2.1. Colegio de Ciencias y Humanidades.....	7
1.2.2. La asignatura de inglés en el CCH.....	9
1.2.3. La asignatura de español (TLRIID) en el CCH.....	10
1.2.4. Puntos convergentes en ambas asignaturas.....	11
1.3 Problemática.....	14
1.3.1. <i>¿Oral o escrito?</i> El papel de la tecnología en la disolución de la frontera entre el discurso oral y el escrito.....	15
1.3.2. <i>¿Qué dice?</i> La producción escrita en el bachillerato. Caso CCH.....	16
1.4 Justificación y propuesta	18
1.5 <i>¿Por qué no me entienden?</i> Análisis de textos en inglés y español.....	19

CAPITULO II. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE PRODUCCIÓN

ESCRITA Y LAS TEORÍAS DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA

2.1	Teoría de Aprendizaje.....	21
2.1.1.	Teoría Cognitiva y otros enfoques.....	22
2.1.2.	El aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera.....	28
2.1.2.1.	Interlenguaje.....	28
2.1.2.2.	Sobregeneralización de reglas.....	31
2.1.2.3.	Transferencia / Interferencia.....	31
2.1.2.3.1.	Transferencia educativa.....	32
2.1.2.3.2.	Transferencia lingüística.....	32
2.1.2.4.	Asimilación.....	35
2.2.	Teoría de enseñanza.....	36
2.2.1.	Enfoque comunicativo.....	36
2.2.2.	Estilos en la enseñanza.....	39
2.2.3.	La enseñanza de lenguas por habilidades.....	42
2.2.4.	La producción escrita.....	42
2.2.4.1.	Cohesión y Coherencia.....	44
2.2.4.2.	Organización textual.....	46
2.2.4.3.	Vocabulario.....	47
2.2.4.4	Estructura.....	48
2.2.5.	El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita.....	49

2.2.6. La transferencia lingüística como apoyo para el desarrollo de estrategias de la producción escrita.....	56
--	----

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Población.....	57
3.2 Instrumentos.....	57
3.3 Resultados.....	60
3.4 Efecto de choque.....	66

CAPÍTULO IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

4.1 Objetivo General.....	69
4.2 Objetivos específicos.....	69
4.3 Fases de escritura.....	70
4.4 Organización de las actividades.....	72
4.4.1 Evaluación.....	75
4.4.1.1 Evaluación colaborativa.....	76
4.4.1.2 Autoevaluación.....	79
4.4.1.2.1 Formato de autoevaluación 1.....	79
4.4.1.2.2 Formato de autoevaluación 2.....	81
4.4.1.3 Evaluación sumativa.....	82
4.4.2 Secuencia didáctica.....	85
4.4.2.1 Profesores.....	87

4.4.2.2 Alumnos.....	95
CONCLUSIONES.....	116
ANEXOS.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	140
Lista de tablas	
Tabla 1. Comparación entre los Programas de TLRIID 2 e Inglés 2.	13
Tabla 2. Tipos de aprendizaje.	24
Tabla 3. Estilos de aprendizaje.	25
Tabla 4. Estrategia de aprendizaje.	26
Tabla 5. Integración de elementos de aprendizaje en la fase de escritura	27
Tabla 6. Transferencia lingüística.	34
Tabla 7. Fases y estrategias didácticas de la producción escrita.	38
Tabla 8. Convergencia entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza.	41
Tabla 9. Elementos del párrafo.	44
Tabla 10. Tipos de conexiones cohesivas.	46
Tabla 11. Categorización de elementos que impiden una buena producción...	60
Tabla 12. Integración de estrategias.	72
Tabla 13. Dosificación Sugerida de actividades.	74
Tabla 14. Evaluación colaborativa.	78
Tabla 15. Autoevaluación de texto.	80
Tabla 16. Autoevaluación del proceso.	82
Tabla 17. Formato para la evaluación sumativa.	84
Tabla 18. Rúbrica de monitoreo rotatorio.	86

Lista de gráficas

Gráfica 1. Fenómenos comunes en el aprendizaje de una L2.	36
Gráfica 2. Metodología de la producción escrita.	50
Gráfica 3. Resultados Fase I.	61
Gráfica 4. Resultados Fase II.	62
Gráfica 5. Problemas detectados en los escritos en español.	63
Gráfica 6. Resultados Fase III.	64
Gráfica 7. Cuadro comparativo de progreso.	66
Gráfica 8. Zona de choque.	68

INTRODUCCIÓN

La educación de cualquier nación pende de muchos factores evaluativos que con base en promedios y estadísticas la ubican en una determinada posición que le otorga a esa nación cierto prestigio global.

Ahora bien, la calidad educativa de un país podría decidirse por la cantidad y calidad de libros que se leen y por ende de los escritos que se producen. Esto es, en cierta manera, lógico ya que para poder producir un escrito coherente y adecuado se necesita cierta formación e información que posiblemente sólo se obtenga leyendo.

En términos académicos, la formación de las generaciones que representarán a la sociedad que las forma, es la clave para que los indicadores se eleven significativamente. Por ello, las propuestas e investigaciones que se realicen con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y optimizar el aprendizaje en las escuelas, cobran sentido y justifican su desarrollo, en especial en los niveles previos a la formación especializada y profesional: la Educación Media Superior (EMS).

Este trabajo es el resultado de la investigación conducida en una de las instituciones de educación media superior líderes en el país: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En específico expone una forma de aportar constructivamente a dar opciones para mejorar la enseñanza de lenguas, en especial enfocada a la producción escrita, que es una de las habilidades lingüísticas que tiene mayor peso en la vida académica universitaria.

Esta propuesta se desarrolló desde la perspectiva interdisciplinaria de involucrar lo conocido en la lengua materna, a la lengua extranjera y generar una propuesta que pretenda contribuir constructivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Media Superior.

En el primer capítulo de este trabajo se desarrollan los elementos que sustentan la investigación: la situación actual de la EMS dentro de una realidad globalizada y en particular en México, así como la enseñanza de español en el CCH y la problemática identificada.

En el segundo capítulo se revisan diversos autores, investigaciones y opciones metodológicas para precisar conceptos clave del trabajo tales como estrategias, habilidades, técnicas, transferencia, interferencia, interlenguaje, aprendizaje colaborativo, estilos de aprendizaje y de enseñanza, entre otros.

El tercer capítulo expone y desarrolla los resultados particulares de la investigación con base en un muestreo de 50 alumnos, para identificar aspectos lingüísticos que afectan positiva y negativamente la producción escrita en lengua materna y en lengua extranjera, así como la propuesta de una *zona de choque* como espacio oportuno de intervención pedagógica en la que las interferencias se pueden trabajar para transformarse en transferencias.

Finalmente, el cuarto capítulo explica la propuesta pedagógica que incorpora elementos de los programas de Inglés 2 y del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 2 (TLRIID). Dicha propuesta contempla 8 semanas, en 14 sesiones en las cuales se trabaja secuencialmente un modelo de escritura en inglés que los alumnos practicarán y

que va a la par de varias estrategias prestadas en TLRIID, lo que justifica la transferencia lingüística como un elemento favorable para adquirir la lengua extranjera (LE) y mejorar la producción escrita en lengua materna (L1) colateralmente.

I. MARCO CONTEXTUAL

1.1 El Sistema educativo en el contexto mundial

A mediados del siglo XX en tiempos de la posguerra (1940 – 1950), la situación económica, social y educativa del mundo buscaba una revalorización general, por lo que muchos países se dieron a la tarea de reformar sus currículos, replantearse sus bases económicas y sobre todo transmitir una ideología nacional de sociedad. Al quedar severamente dañados en su infraestructura después de la Segunda Guerra Mundial, muchos países como Japón o Alemania, reorganizaron su estructura interna, recobraron sus valores de nación y de sociedad y emergieron como el ave fénix, hacia nuevas potencias mundiales de calidad humana y financiera.

En el contexto educativo, países como los Estados Unidos de América, comenzaron en los 80s una renovación nacional de sus perfiles de egreso y de los programas de todos los niveles educativos, lo que llevó a este país a una cumbre de excelencia educativa, con arraigados hábitos de estudio y alta calidad académica. Casi similar ha sido el resultado en países latinos como Argentina y Cuba.

Organizaciones e instituciones han sido creadas a partir de los años 90s, específicamente para regular, ayudar, organizar y recomendar reformas, acciones y planes en materia social, financiera, educativa y de salud. Entre las más importantes están la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Campaña Mundial por la Educación (CME), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros.

De todas las anteriores, la organización que está íntimamente relacionada con la educación es la UNESCO, ya que recientemente en el desplegado *Educación para todos*, se promueve y plantea los siguientes ejes de acción más importantes (UNESCO, 2000) :

- La educación es un derecho humano.
- Naciones comprometidas con la promoción, calidad y provisión de educación básica y media superior.
- Estipulación, ejercicio y cumplimiento de estrategias diversas que logren en las naciones interesadas una política educativa competente y renovada.
- Extensión, protección y salvaguarda de la educación hasta el 2015 a minorías sociales.
- Brindar educación sexual, cívica y moral a los jóvenes de nivel medio superior y superior, como medidas preventivas de deserción y rezago escolar.
- Incrementar el número de adultos alfabetizados en un 50% para el 2015.
- Mejorar las condiciones sociales, económicas y laborales de los docentes.
- Uso continuo y permanente de las TICs

Por su parte, la CME, fundada en 1988 con sede en España, ha creado desde el 2006 el programa Educación Sin Fronteras (ESF), el cual promueve proyectos

educativos en países subdesarrollados o en vías de desarrollo (Bolivia, República Dominicana, Costa Rica, Panamá) para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Dichos proyectos están enfocados en su mayoría a niveles básicos de educación: preescolar, primaria y secundaria.

Es así que en el marco internacional, durante la última década, 2000-2010, se ha dado un vuelco internacional hacia la mejora de los servicios educativos y su distribución masiva, pero con calidad y dignidad.

Contexto Nacional

Para poder entender la situación actual del país se debe revisar algunos datos importantes de reportes que posicionan a México como una entidad que promueve reformas educativas continuas pero no solucionan del todo la demanda ni la problemática profunda del rezago educativo de la Educación Media Superior.

De acuerdo con Carlson (2001) según datos del reporte anual de educación de la UNESCO 2000, en 1998 el 26% de la población que se inscribía en algún tipo de educación posterior a la secundaria: preparatoria, bachillerato, carrera técnica, entre otras; terminaba sus estudios y proseguía en su formación académica. En este reporte se menciona una realidad que impacta a la juventud en edad de cursar la EMS: la necesidad de buscar trabajo y de enrolarse en programas que les permitan tener una educación media pero a la vez técnica, con miras a la inmediata integración a la fuerza productiva del país. En este reporte

México tiene el 86% del total de población en edad de cursar bachillerato que elige una opción de preparatoria universitaria (CCH, ENP o institución privada) y el 14% opta por una opción técnica (CONALEP, Escuela de enfermería, Escuela Normal) o vocacional (politécnica, CECYT).

La situación en Latinoamérica, con respecto a la educación posterior a la secundaria, tiene una orientación capitalista y poco enfocada a la profesionalización real de la población. Esto es, de acuerdo con Carlson (2001) las opciones educativas anteriores a la profesional (superior), están siendo encarriladas hacia las opciones técnicas que preparan a un buen número de la población juvenil para servir a los que sí optaron por terminar una carrera de cinco o seis años. Lo anterior impone que la población con carreras técnicas, en pos de una mejora salarial u oportunidades laborales, se ve forzada a regresar a la escuela, después de cinco o diez años de haber finalizado sus estudios técnicos, para terminar una carrera que les dé acceso a una mejor calidad económica de vida.

La respuesta a esta situación latinoamericana es la de insertar un nivel entre la secundaria y el bachillerato denominado “pequeña post-secundaria” en la cual se brinde una orientación vocacional a los jóvenes y se les expliquen las opciones que tendrán al terminar sus estudios de EMS (Carlson, 2001: 21). Aun así, debido a la desigualdad educativa en México esto no podría ser una opción, ya que por un lado, los periodos educativos están contabilizados de tal manera que la edad promedio de un profesionista titulado se encuentre dentro de un rango

de 22 a 25 años y por otro se necesita un balance en los estados (Chiapas, Oaxaca, Aguascalientes) para equilibrar la calidad educativa, demostrada en índices internacionales (IG) (Martínez 2002).

De acuerdo a Andreas Schleichter (2004), no basta que la inversión en México haya incrementado en un 36%, y que el gasto como porcentaje del PIB haya sido del 5.9% superior que el resto de los países de la OCDE en ese año. Lo importante; y en lo cual concuerdo con él y con Batista (2000), es que debe brindarse una educación media superior de calidad que ofrezca las mejores oportunidades a la población económicamente más vulnerable (70% en general en Latinoamérica, según Batista, 2000: 2).

En México, esta tarea está siendo resuelta por instituciones de calidad histórica como las universidades autónomas del país y algunos bachilleratos centralizados del estado (SEP, 2007:12). Después de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), a finales del siglo XIX con sus tres años de formación especificados en 1925 (Espinosa, 2003: 5), y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1910, la oferta educativa se multiplicó y en los años cuarenta, con el *Milagro Mexicano* y el auge tecnológico, la apertura del mercado nacional y las inversiones masivas extranjeras ayudaron a catapultar la necesidad de promover diversas carreras y ampliar la matrícula (Calderón, 2004). A partir de los años 70, la educación Media Superior y Superior alcanzaron niveles de demanda y pluralidad no antes vistos. Por ello se inició, en 1971, la creación del bachillerato universitario Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como

la apertura de nuevas opciones de posgrado y licenciaturas en los 80s (UNAM, 2012).

Considerando el progreso tecnológico y robótico de esta nueva era y siglo, la educación no puede rezagarse y esperar un milagro que la reforme y la actualice. En Latinoamérica los niveles de educación son importantes pero dependientes, pues la educación preescolar es base para la primaria, y ésta a su vez para la secundaria y así sucesivamente, hasta llegar a los grados superiores o de posgrado. No obstante, la Educación Media Superior ha demostrado en diversos países ser un parteaguas del éxito o del fracaso escolar de los alumnos que siguen una carrera profesional (SEMS, 2008). Ruíz (2010) menciona que para el 2007 se ha reconocido que la EMS es uno de los pilares más fuertes del país y que representará una de las bases que se requiere fortalecer y mejorar para colateralmente incrementar el nivel de egreso en niveles superiores.

En México por ejemplo, se han creado muchos sistemas de EMS o bachilleratos, de los cuales los más reconocidos son los que están apoyados o supervisados por instituciones más experimentadas que cuentan con su bachillerato universitario como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Ruiz, 2010). Estos bachilleratos al tener una vinculación directa con estudios superiores mantienen una retroalimentación continua y permanente que resulta en reformas, adecuaciones y mejoras útiles, prácticas y significativas con mira hacia la formación de nuevas generaciones competentes y comprometidas con su país. Es así que la UNAM se

ha destacado por proponer nuevos caminos pedagógicos para responder a las necesidades educativas de la juventud así como a la demanda creciente de educación digna y de calidad y uno de ellos es el bachillerato universitario.

1.2 El bachillerato universitario

Como ya se mencionó, en los años 70s se instituyó el bachillerato universitario, el cual incorporó a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En sus primeras etapas tenía la visión –más no el objetivo– de formar alumnos con unidad de saberes básicos preuniversitarios y que les valdrían como una buena base para quienes decidieran continuar con el nivel superior o una carrera técnica. Debido a su comprobada aceptación y continua demanda, los bachilleratos universitarios incluyeron materias de conocimientos técnicos y otras materias que les servirían no sólo como futuros profesionistas, sino como inmediatos sujetos que se insertarían en las filas de la población económicamente activa del país (SEP, 2007; Espinosa, 2003).

1.2.1 Colegio de Ciencias y Humanidades

De manera particular el Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido pionero en educación y vanguardia académica desde hace más de 40 años; cuando el entonces rector el Dr. Pablo González Casanova enmarcó al Colegio como:

...la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos

que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes (CCH, 2012)

Este proyecto educativo bajo las bases constructivistas: *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a aprender* y sus cuatro áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación, sigue formando jóvenes con una actitud propositiva y habilidades académicas, lingüísticas y sociales diversas que, aunadas a la cultura básica, les permiten ingresar a diversas opciones de nivel superior con poca dificultad y sobre todo marcar la diferencia entre los alumnos que investigan, indagan y cuestionan, sobre aquellos otros que prefieren obtener todo del profesor y se estancan en situaciones teóricas o filosóficas que proponen poco o nada a la vida activa y práctica del país. Un aspecto fundamental de esta formación básica es el aprendizaje de una lengua extranjera.

Una de las áreas de conocimiento que se vincula estrechamente con esta investigación es la cuarta, los talleres de lenguaje y comunicación, donde se encuentra la materia de Inglés y la de Español, denominada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). La enseñanza de un idioma extranjero en el bachillerato universitario es catalogada como una herramienta para expandir los horizontes del pensamiento, apoyados en los supuestos de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.

1.2.2 La asignatura de inglés en el CCH

Una de las cuatro áreas de conocimiento del Plan de Estudios del CCH es la de Talleres de Comunicación y Lenguaje, en la cual están inscritas las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), y las de Idioma extranjero: Inglés y Francés.

El idioma inglés dentro del mapa curricular del Colegio está incluido obligatoriamente dentro de los primeros cuatro semestres o dos años del bachillerato. La meta final del Programa de Inglés (UNAM, 2011) denominado Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés (SAPI's), es que los alumnos al finalizar el bachillerato dominen la lengua en un nivel de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) a un A2-, esto es que en términos generales el alumno pueda:

... comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales, así mismo sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (COE,2001,24).

Sin embargo, las pruebas aplicadas por los maestros y por la propia institución, regularizada por la Coordinación General de Lenguas (CGL), señalan que este objetivo no se cumple, y aunque diversos factores intervienen para que esto suceda, los principales son:

- Incoherencias dentro de los SAPI's

- Incumplimiento de los docentes
- Aspectos personales de los alumnos
- Insuficiencia temporal para cubrir los contenidos del programa.

Actualmente se están realizando comisiones y trabajos colegiados para revisar de nuevo los SAPI's y elaborar un nuevo programa indicativo de la materia, así como la valoración y posible aprobación de incluir inglés en el último año del bachillerato para tener un aprendizaje integral y consolidar el objetivo inicial del SAPI, esto es, que los alumnos obtengan un nivel consolidado de A2-.

1.2.3 La asignatura de español (TLRIID) en el CCH

La asignatura de Español o mejor conocida como Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental está diseñada en el Colegio para ser impartida en los primeros dos años del bachillerato, similar a la materia de Inglés. Sin embargo el objetivo terminal es distinto, ya que la meta no es el dominio de la lengua a cierto nivel estandarizado, sino el desarrollo de diversas habilidades básicas del uso del español para la producción, apreciación y valoración de textos orales y escritos que preparen a los alumnos para afrontar los trabajos académicos que necesitarán desarrollar en sus estudios superiores.

De acuerdo con el programa indicativo, el TLRIID I versa sobre la identificación del yo, del otro y del entorno a través de la escritura y la enunciación oral. También se desarrollan las capacidades de los alumnos para redactar

diversos tipos de textos personales y académicos, así como a preparar y producir discursos orales de la misma naturaleza que los escritos. Por último se exploran y estudian diversos tipos de textos literarios que permitan a los alumnos expandir sus horizontes culturales y de pensamiento crítico (UNAM, 2000).

Sin embargo, al igual que en la materia de Inglés, los alumnos no alcanzan los objetivos terminales del programa de TLRIID y aunque éste parece muy claro y conciso, a veces los profesores se enfocan a lo que les resulta más familiar o de mejor dominio para enseñar, ya sea el aspecto literario o el de lectura y redacción. Ante esta situación es inevitable plantearse relaciones entre ambas asignaturas que creen un puente interdisciplinario que conlleve a la investigación de problemáticas que pueden derivarse desde el aprendizaje de la lengua extranjera hacia la materna o viceversa.

1.2.4 Puntos convergentes en ambas asignaturas

Como ya se mencionó, los objetivos terminales y la realidad del aprendizaje de estas dos materias son distintos, sin embargo ambas comparten una característica que las hace converger en ciertos momentos de la instrucción: la lengua como objeto de estudio. En especial esta investigación enfocó su estudio en el segundo semestre, donde se encontraron los siguientes rasgos convergentes:

- Estrategia lingüística
- Competencia comunicativa
- Producción de textos escritos

y los siguientes puntos discrepantes:

- Nivel de dominio de la lengua para su instrucción
- Objetivo de la producción escrita

En los elementos convergentes tanto las estrategias lingüísticas (operaciones textuales) están dirigidas hacia la mejora de la habilidad escrita, en los niveles de creación y recreación textual sencilla, es decir, el profesor deberá empezar con ejemplos de textos diversos, que a través de su composición y descomposición ejerciten diversas estrategias que finalicen con la integración y revisión de un texto adecuado y original que contemple las propiedades textuales de cohesión, coherencia, estructura y formato.

En cuanto a las discrepancias, el mismo programa de Inglés plantea que el nivel de dominio para el segundo semestre, evidentemente distinto a del TLRIID dado que los alumnos son nativo hablantes de español en un nivel B2 del Marco Europeo Común de Referencia (MECR); para Inglés, los alumnos deben tener un nivel de dominio A1, lo cual limita el alcance de los estudiantes en la producción de textos en lengua extranjera. Comprendemos entonces que el objetivo en ambos programas es distinto, pues en el programa de TLRIID la tendencia es a desarrollar y perfeccionar la producción escrita en la lengua materna, teniendo como premisa que el alumno ya posee cierto nivel ejecutivo del idioma, mientras que en el programa de Inglés la tendencia es hacia la adquisición de la lengua y a la enseñanza de competencias que dirijan al alumno a alcanzar cierto nivel de dominio.

En la siguiente tabla se puede apreciar las similitudes y las diferencias de los programas.

Tabla comparativa entre los programas de TLRIID 2 e Inglés 2 enfocado en la producción escrita		
Programa / unidad	TLRIID 2	Inglés 2
Similitudes		
I	Utilización de la primera y tercera persona, redacción de frases sencillas para obtener información, uso de conectores simples adición y contraste. Reconocimiento de categorías gramaticales.	
II	Uso de paráfrasis, reordenar el mensaje, uso de preposiciones, descripción en presente del entorno.	
III	Uso de borradores, edición, exposición de textos descriptivos, uso de adverbios temporales, conectores de cronología.	
Diferencias		
I	Identificación de narradores y formatos textuales. Uso de frases adverbiales, adjetivos, verbos de opinión.	Ordenar comida, redacción de recetas / menús. (listas, instrucciones)
II	Uso de mapas mentales, planificación, redacción y revisión	Notas para llegar a un lugar, mapas
III	Uso de convenciones académicas para presentar un escrito formal. Uso del resumen, integración del texto.	Uso de presente continuo, verbos modales de habilidad,

Tabla 1. Comparación entre los programas TLRIID 2 e Inglés 2

Como puede apreciarse en la tabla comparativa, a pesar de las notorias diferencias entre ambos programas, y que el nivel de dominio es distinto entre ambas lenguas, la ventaja que ofrece el aprendizaje de nuevas reglas y estructuras en el alumno, es que le permiten realizar comparaciones lingüísticas y

despertar en él la conciencia de la existencia de reglas y estrategias que da por hecho en la lengua materna (Crystal, 1997). Es así que a través del aprendizaje de la lengua extranjera, el alumno toma conciencia de su propia lengua y lo que no sabía de ésta lo descubre, afirma o aprende, transfiriendo bilateralmente nociones que complementan ambas lenguas.

1.3 Problemática

Retomando lo expresado en el programa de TLRIID, los alumnos no tienen el hábito de la lectura, y por lo tanto tampoco el de la escritura, por lo que frente a sus producciones escritas escolares se aprecia poca calidad académica y literaria. Sin embargo, se ha observado que a través de la adquisición de una segunda lengua, los alumnos tienen la oportunidad de mejorar su propia lengua al internalizar reglas que no se habían manifestado, o concientizado sino únicamente reproducido y dado por hecho.

Por lo tanto, este trabajo se enfocará en la problemática que se manifiesta entre la adquisición de la lengua extranjera, específicamente en la habilidad de producción escrita, y el desarrollo de las estrategias que se transfieren a esta misma habilidad de la lengua materna. Como ya se mencionó, en la clase de Inglés existen debilidades que conviene tratar desde la perspectiva de la lengua materna pero con inserción directa en el inglés, para poder crear una relación y vinculación de estrategias cuasi-inmediatas y progresivas.

1.3.1 ¿Oral o escrito? El papel de la tecnología en la disolución de la frontera entre el discurso oral y el escrito

Ciertos problemas como la falta de identificación de categorías gramaticales, la deficiente coherencia y cohesión en la redacción de textos y faltas de ortografía *fantasma* –término que sugiero para hacer referencia a aquellos errores ortográficos fosilizados e imperceptibles al sujeto hablante–, se deben especialmente a dos factores: a la excesiva deformación de la lengua a través de los medios de comunicación tecnológica masiva (chats, mensajes de texto instantáneos, redes sociales, etc.) y a la pobre actividad lectora formal (artículos académicos, literatura, publicación académica) que realizan los estudiantes adolescentes.

De acuerdo con Yanes (2010), la tecnología ha invadido la actividad humana, y la educación no es una excepción. Sin embargo, la incorporación de las nuevas tecnologías debe orientarse a la transmisión de conocimientos y a la continua formación de profesores (Carmona, 2010: 108). El aspecto negativo en nuestros alumnos adolescentes es la simplificación de las grafías lingüísticas para ahorrar espacio, costo y tiempo en el intercambio de mensajes, hecho que se ha extrapolado a su vida académica, adelgazando cada vez más los límites entre el discurso oral y el discurso escrito: se olvidan de la acentuación, de las reglas de ortografía y de puntuación, y utilizan un escaso vocabulario de uso común al que suelen imprimirle características de la oralidad. Vaya aquí un ejemplo:

La semana pasada estube con mis awues y vimos pelis de susto. Mi primo el chikitin de la familia, se asusto mucho y se puso a llorar, típico nos arruino

la peli y tuvimos que jugar wii. ... (Estudiante de segundo grado de bachillerato CCH, 2012).

Como puede apreciarse en este extracto de un ejercicio de escritura sobre un día en su vida, es evidente la falta de cohesión y coherencia, el uso de conectores es muy limitado, así como las faltas de ortografía *fantasma* y de puntuación. También se evidencia la influencia de escritura en blogs electrónicos (*típico...*) como el *facebook*, el cual es muy popular entre los estudiantes y consume gran parte de su tiempo fuera y dentro del Colegio.

Contundentemente se puede atestiguar que el exceso en el uso de los medios de comunicación masiva actuales han cumplido con el principal de sus propósitos: hacer de la transmisión de mensajes una actividad más eficiente, rápida y barata. No obstante, la población juvenil ha tendido a incrementar su desapego a la precisión semántica, a la variedad de vocabulario y a las normas de la lengua. Por esta razón es importante que como docentes impulsemos medidas y propuestas para fortalecer la débil competencia comunicativa, en especial en la producción de textos escritos en el bachillerato.

1.3.2 ¿Qué dice? La producción escrita en el bachillerato. Caso CCH

Esta investigación está realizada desde un punto de vista multidisciplinario, pues la experiencia obtenida como profesor de lengua extranjera en un ambiente cuya instrucción de la misma fue en lengua materna, permite identificar problemas que

desde una perspectiva unidireccional no se podrían percibir. Por ejemplo, el fenómeno del interlenguaje, la sobregeneralización de reglas y la práctica de estrategias lingüísticas que se transfieren de la lengua materna a la lengua extranjera brindan la oportunidad de identificar problemáticas de aprendizaje que están íntimamente ligadas con las deficiencias que los estudiantes tienen en español.

En cuestión léxica se han identificado otros problemas de carácter sociolingüístico y pragmático como los préstamos y las adecuaciones léxicas de palabras del inglés u otras lenguas extranjeras para substituir significados en español; por ejemplo la palabra “chido” cuyo sinónimo en español es “maravilloso”, ahora se ha cambiado por “cool”, o la expresión “estar *in* o *out*” para expresar que está o no a la vanguardia o de moda una persona o situación. Lo que se ha identificado es que el uso de estas expresiones y vocablos son para crear una conexión con cierto estrato social, y en la población del CCH es un fenómeno natural y básico para la formación de la identidad y moldura de la personalidad. Aunque en esta última situación sólo se puede especular, debido a la poca investigación en el tema y la población, sería interesante poder realizar un estudio profundo y de campo que ayudase a la comprensión de estos fenómenos lingüísticos en los adolescentes.

1.4 Justificación y propuesta

De acuerdo con Coseriu (1992), un hablante competente es calificado como aquel individuo que puede desenvolverse en situaciones comunicativas de manera natural y fluida, logrando ajustar el nivel de formalidad, registro y adecuación. Sin embargo cuando ese hablante no puede expresarse adecuadamente en su lengua materna, la adquisición de una lengua extranjera representa un reto aún mayor.

Una meta ampliamente difundida en etapas primeras de enseñanza es el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua materna de forma competente; sin embargo esto no siempre sucede, y deja a muchos estudiantes en desventaja para poder acceder a oportunidades óptimas de estudio y trabajo.

La producción escrita es una habilidad imprescindible tanto en el ámbito educativo como en el laboral, por lo que proveer a los alumnos en etapas de desarrollo intelectual superior es una obligación de todo docente relacionado con la enseñanza de lenguas, ya sea materna o extranjera.

Los alumnos de nivel bachillerato, en especial los del Colegio de Ciencias y Humanidades, están expuestos a muchos trabajos escritos que les demandan la aplicación de saberes y estrategias que en la mayoría de los casos no han experimentado y, lo que es más preocupante, que ninguna figura formativa les ha explicado o enseñado a desarrollar. Aunque existe mucha bibliografía en la que se describen y señalan las estrategias y habilidades lingüísticas y sus niveles de competencia, tanto de lengua materna como extranjera no es así para la

comparación de habilidades transferidas del español al inglés y viceversa en el nivel bachillerato (ver Witte, 1982; Pérez, 1998; Álvarez, 2007; Aranda, 2000).

En consecuencia, la necesidad de identificar y comprobar los tipos de estrategias que se transfieren entre ambas lenguas en la producción escrita, respetando el nivel de dominio de cada lengua, se considera una prioridad, en nuestro trabajo.

1.5 ¿Por qué no me entienden? Análisis de textos en inglés y español

Esta investigación tomó como base a cincuenta alumnos de la materia de Inglés en segundo semestre, a quienes se monitoreó por cinco sesiones impartidas en español sobre el tema de producción de textos expositivos.

De manera gradual se fue creando la atmósfera para que los alumnos realizaran los productos escritos en forma bilingüe y así poder analizar si la escritura en inglés era similar a la del español y viceversa. El objetivo general de la actividad fue construir una secuencia didáctica que aproveche la transferencia lingüística al aprender una lengua extranjera y a su vez, que mejorara la habilidad de producción escrita en la lengua materna de los alumnos del CCH.

Los objetivos específicos que se fijaron fueron:

- Identificar los aspectos formales (objetivos, aprendizajes y estrategias) que ambas asignaturas comparten en sus Programas
- Conocer la forma en que los alumnos del CCH producen textos en español.

- Contrastar los textos en español e inglés para comprobar la transferencia de estrategias.
- Conocer el nivel de producción escrita promedio que los alumnos logran en escritos académicos.
- Analizar qué estrategias de producción escrita se transfieren de una lengua a otra.
- Diseñar una secuencia didáctica que se aplique en Inglés, aunque basada en los programas de español, a fin de aprovechar la transferencia de estrategias en ambas lenguas para mejorar la producción escrita.

Se tomaron como referencia las unidades I, II y III del Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 2, para realizar una secuencia didáctica cuyos ejes principales fueran la reestructuración de textos, la ejercitación de operaciones textuales y la integración y revisión de las mismas. Simultáneamente se espera que al aplicar la secuencia didáctica en Inglés, los alumnos apliquen las estrategias en la lengua materna por medio de la transferencia lingüística. Específicamente lo que se pretende reforzar con esta propuesta es que la calidad de los escritos redactados por los alumnos se incremente y, con apoyo de las estrategias de escritura en lengua extranjera, ambas lenguas se beneficien de dicha instrucción.

2 EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y LAS TEORÍAS DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA

Con el propósito de abordar la teoría de aprendizaje que conforma la fundamentación teórica, en la primera parte de esta sección se conceptualiza qué es el aprendizaje y se describen, de manera general, la teoría cognitiva, los estilos y las estrategias de aprendizaje, el constructivismo, así como los elementos claves del proceso de aprendizaje de una lengua materna y una lengua extranjera. En la segunda parte se menciona la importancia del enfoque comunicativo, los estilos en la enseñanza y específicamente los aspectos relacionados con la habilidad de producción escrita.

2.1 Teoría de Aprendizaje

La teoría de aprendizaje debe sustentar los procesos con los que el ser humano adquiere el conocimiento, en específico la manera como el ser humano organiza e integra su conocimiento. Comprendemos que toda teoría debe brindar una base sistemática a seguir, así como proporcionar los principios con los que se organiza el conocimiento (Millar, 2000: 1). A continuación se describen las bases teóricas y los enfoques que se consideran más relevantes para este estudio.

2.1.1. Teoría Cognitiva y otros enfoques

La teoría cognitiva o cognoscitivismo se conformó como una contraparte psicológica activo-subjetiva de la visión psicológica pasivo-objetiva del aprendizaje humano. Esta teoría se refiere a la problemática que cuestiona cómo el ser humano actúa frente al ambiente social en que se desenvuelve y a partir del cual adquiere su conocimiento (Bigge, 1982: 169).

Los principios básicos de esta teoría son la conceptualización del conocimiento (*insight*) y su adquisición a través de procesos mentales (Bigge, 1982: 169 y Brown, 1987: 11).

Dentro de esta teoría, el aprendizaje es conceptualizado como el proceso interno por medio del cual un sujeto adquiere nuevas estructuras cognitivas y desarrolla elementos con los que relaciona el conocimiento (*insights*) (Bigge, 1982: 173). Estos elementos de relación, una vez que han sido probados y generalizados, se transforman en la comprensión, la cual es el discernimiento que se atribuye a situaciones similares, no idénticas e inclusive nuevas de aprendizaje. Ese discernimiento aporta el *significado* en sí mismo que se confiere a un objeto o idea. Esta denotación de significados la lleva a cabo el ser humano por medio de la lengua, de manera convencional y cooperativa. Así, una estructura cognitiva es un conjunto de conocimientos y es definida como la percepción única del sujeto, de los aspectos psicológicos, personales, físicos y sociales del mundo, expresada en una lengua específica de forma oral o escrita (Bigge, 1982: 173). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una segunda lengua es visto como una habilidad

cognoscitiva que requiere la integración, reestructuración y automatización de sub-habilidades¹.

La teoría cognitiva, enfocada en el aprendizaje de una lengua, contiene tres conceptos básicos para la explicación del aprendizaje, los cuales son los *procesos*, los *estilos* y las *estrategias* de aprendizaje. Así, se pretenden explicar los procesos mentales por los cuales el ser humano adquiere el lenguaje dependiendo de sus estilos y sus estrategias de aprendizaje (Brown,1987:78-79).

Un **proceso**, en este sentido, es una característica innata del ser humano. No se puede enseñar ni aprender, pero sí se puede estudiar, analizar y observar gradualmente. Un proceso mental es, entonces, aquel procedimiento cognitivo que el sujeto ejecuta al adquirir el conocimiento, mismo que está ligado a los tipos de aprendizaje que se describen en la tabla 2.

Los ocho tipos de aprendizaje, descritos en la tabla 2 (Ruiz, 2006: 13), se interrelacionan y complementan. El tipo de aprendizaje para la solución de problemas es el que engloba el principio de la teoría cognitiva: la capacidad flexible de ejecutar estrategias y aplicar diversos estilos de aprendizaje para adquirir el conocimiento en situaciones similares o completamente nuevas.

¹ Se entiende por subhabilidades a aquellos procesos u operaciones textuales que constituyen una habilidad de la lengua, las cuáles se dividen en dos grupos: las receptivas (comprensión auditiva y lectora) y las productivas (producción oral y escrita).

Tipos de aprendizaje	Proceso
Por señales	Respuesta general y condicionada a una señal (Pavlov).
Estímulo - respuesta	Respuesta precisa a un estímulo discriminatorio. Conexión mental (respuesta instrumental) aprendida por repetición (Skinner).
De cadena	Adquisición de una cadena de dos o más conexiones instrumentales (cadenas de habilidades motoras) (Skinner).
Asociación verbal	Aprendizaje de cadenas verbales. Es muy parecida a la anterior (de cadena) pero en este caso las cadenas son verbales en vez de motoras.
Discriminación múltiple	Respuestas múltiples a diversos estímulos. El aprendizaje de cada respuesta es simple como en las anteriores, la diferencia es que estas respuestas o conexiones tienden a interferirse unas con otras.
Por conceptos	Habilidad adquirida para dar una respuesta común a una clase de estímulos creando un concepto. Éste puede diferir entre los integrantes de un mismo círculo social.
Por principios	Cadena (racimo) de conceptos; no de respuestas, que sirve para organizar comportamientos y experiencias (Ausubel, 1998).
Resolución de problemas	Combinación consciente de conceptos y principios para resolver, de forma reflexiva, situaciones en ambientes ambiguos o desconocidos.

Tabla 2: Tipos de aprendizaje (con base en Brown, 1987: 79-80)

Un estilo es la preferencia individual de cada sujeto para llevar a cabo un proceso y de acuerdo con Witkins (en Martínez, 2007: 22) involucra la manera en la que percibimos, resolvemos, pensamos, aprendemos y nos relacionamos con el exterior. Así un estilo de aprendizaje es la manera personal que un individuo adopta para procesar mentalmente el conocimiento. Para este trabajo se ha adoptado el modelo sugerido por Alonso y Gallego (1994: 71) y Honey y Mumford (en Martínez, 2007) en el que los estilos de aprendizaje (tabla 3) se clasifican en cuatro, de acuerdo a la necesidad y al modo en el que se enfrenta el sujeto a una problemática (*idem*: 76). Lo anterior complementa con los descriptores de los aprendices que Harmer (2006) enuncia para el proceso de aprender una lengua.

Estilo /descriptor	Características del sujeto
Activo / Convergente: en la etapa de la experiencia²	Se estimula con los retos. Tiene un desempeño comprometido con el grupo. Es original y decidido. Posee una mente abierta, impulsiva, espontánea y arriesgada. Ensayo y posteriormente actúa. Soluciona problemas y es impaciente.
Reflexivo / Conformista: sobre la experiencia	Es prudente y reflexivo. No se toma nada a la ligera. Analiza posibles escenarios antes de actuar. Es observador e indeciso, detallista, lento argumentativo, indagatorio y paciente.
Teórico / Concreto: conductas de formulación, análisis y síntesis de la experiencia.	Tiende a la coherencia y a buscar la lógica de las cosas. Poseen alta capacidad de abstracción. Son perfeccionistas, racionales y filosóficos. Son metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas.
Pragmático / Comunicativo: conducta de planificación, ejecución, y aplicación de experiencias.	Tiende a ser líder en actividades de grupo. Son impacientes si se demora mucho la toma de acciones. Son seguros de sí mismos y buscan la utilidad, no la descripción. Son prácticos, directos, eficaces, realistas, positivos y técnicos.

Tabla 3. Estilos de aprendizaje (con base en Alonso y Gallego y Honey y Mumford, en Martínez, 2007: 76-81; y Harmer, 2006: 43)

Por último, una estrategia es el método específico por el cual un individuo resuelve un problema y consigue alcanzar sus objetivos. Ahora bien, las estrategias de aprendizaje son las medidas intraindividuales (Brown, 1987: 78-79) del aprendiz para facilitar su aprendizaje, haciéndolo más rápido, más efectivo y flexible para aplicarlo a situaciones diversas (Brown, 1987: 79, 91-94; Oxford, 1990: 7-9 y17).

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas según su naturaleza y función. O'Malley (1985: 537) y Brown (1987: 93-94) las clasifican en tres: las metacognitivas, las cognitivas, y las socio-afectivas, que se presentan en la tabla 4.

² El autor hace referencia a la *experiencia* como a una situación de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas se refieren a la ejecución interna de funciones comunicativas, tales como planear el aprendizaje, monitorearlo y evaluarlo. Las estrategias de aprendizaje cognitivas sólo se limitan a realizar una tarea a la vez. Las estrategias de aprendizaje socio-afectivas tienen que ver con las relaciones mediadoras e interactivas que ocurren entre los hablantes.

Tipo	Estrategia
Metacognitivas	Uso de organizadores gráficos Atención dirigida Selección y discriminación de ideas / conceptos Control personal de las condiciones del propio aprendizaje Planeación funcional de la tarea comunicativa Producción pausada (leer antes de escribir)
Cognitivas	Comparación del <i>input</i> , cognados Uso de referencias en la lengua meta (material impreso) Traducción Agrupación, clasificación y reclasificación del objeto de aprendizaje Toma de notas Deducción de significados Recombinación significativa de nuevos elementos Relación de la nueva información por medio de imágenes y gráficos Asociación de nuevas palabras de la lengua meta con palabras clave en L1 Contextualización secuencial y significativa de palabras o frases Elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos Transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva Inferencia de significado por medio del uso de información previa
Socio-afectivas	Obtención de retroalimentación para edición del texto Revisión cooperativa del texto

Tabla 4: Estrategias de aprendizaje (O'Malley, 1985: 537; Brown, 1987: 93-94)

El cognoscitismo por su parte, plantea que la mente es un agente activo responsable de que el conocimiento se adquiriera. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una segunda lengua es visto como una habilidad cognoscitiva que reconoce también la existencia de representaciones mentales basadas en el

sistema de lenguaje e incluye procedimientos para seleccionar el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso del lenguaje.

Tras haber revisado varios conceptos relacionados con los tres elementos sustantivos de la teoría cognitiva aplicada al aprendizaje de lenguas; tipos, estilo y estrategias, se propone el siguiente cuadro relacionando dos de estos elementos con las estrategias de la producción escrita, los cuales están presentes en los pasos propuestos en las fases de escritura de la secuencia didáctica diseñada (ver capítulo IV). Cabe mencionar que los estilos son una elección subjetiva del aprendiz por lo que estos pueden favorecer integralmente el proceso de aprendizaje del sujeto.

Estrategia	Tipo	Fase de escritura
Metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación verbal • Discriminación múltiple 	Identificar al lector y el propósito. Establecer meta o tema de escritura Estructurar las ideas Selección y uso de modelos Revisión individual Aplicación de recursos de autoevaluación Realización de bitácora
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Por conceptos • Por principios • Resolución de problemas 	Realizar un esquema de ideas Jerarquizar las ideas Construcción de un primer esbozo. Elaboración de organizadores gráficos Redacción de párrafos completos. Secuenciación de ideas e integración del primer bosquejo
Afectiva	Resolución de problemas	Discutir ideas derivadas de un texto Revisión en pares y con el profesor

Tabla 5. Integración de elementos de aprendizaje con la fase de escritura.

El constructivismo y el aprendizaje basado en tareas

El constructivismo como enfoque aplicado al aprendizaje humano plantea la participación activa del aprendiz, del uso de los conocimientos y experiencias previas, así como de la contextualización de la tarea para que el conocimiento se adquiera de manera significativa (Karmilof-Smith, 1986, en McLaughlin, 1987). El aprendizaje basado en tareas retoma precisamente esta premisa ofreciendo una oportunidad de aprendizaje al sujeto por medio de la realización de una actividad que puede ser controlada o semi controlada, dependiendo del grado de competencia de los alumnos.

2.1.2 El aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera

Debido a que el aprendizaje de una segunda o lengua extranjera es un proceso fragmentado y vertical que lleva tiempo y etapas, diversos fenómenos o sistemas se producen al aprender una lengua extranjera.

2.1.2.1 Interlenguaje

La más compleja y que crea un puente de transición entre la lengua materna y la lengua extranjera es el interlenguaje (Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1975). Cabe mencionar que se le ha llamado desde fosilización (Selinker, 1972; Han y Selinker, 2001) hasta la insuficiencia - *incompleteness* (Schachter, 1989). Aunque la fosilización está relacionada con el aprendizaje de lenguas no está estrictamente probado que se localice en este primer proceso de adquisición de nuevos esquemas, ya que la fosilización es observable en situaciones de uso competente de la lengua y se refiere a errores gramaticales en una estructura

básica que con practica puede ser corregida. Por otra parte, la insuficiencia está relacionada con la forma “poco natural” en la que la comunicación se desarrolla debido a que el aprendiz al no tener el código lingüístico de la LE dominado, le resulta insuficiente encontrar todos los recursos comunicativos para expresarse en la lengua extranjera y recurre a recursos conocidos en la L1 para compensar estas carencias.

Ahora bien, este fenómeno es complejo y necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para Crystal (1997) el interlenguaje refleja la evolución del sistema de reglas del aprendiz y es resultado de diversos procesos, entre los que se encuentran la influencia (transferencia / interferencia) de la lengua materna y la sobregeneralización de estructuras. Otro estudioso que apoya esta teoría es Selinker (1972) quien menciona que una de las maneras observables de este fenómeno es cuando el aprendiz produce oraciones en la lengua extranjera que en situaciones de la lengua meta no resultarían lógicas pero que en la realidad morfosemántica del aprendiz (L1) sí lo son. Es así que puede verse una disparidad entre ambos sistemas lingüísticos causado por la internalización de las nuevas reglas y que hacen que el choque de éstas con las de la lengua materna creen un “nuevo sistema temporal” en el que el alumno se sentirá cómodo y seguro mientras madura el nuevo sistema en sus esquemas cognitivos y logra llegar a la adquisición de la nueva lengua.

De acuerdo con Selinker (1975) existen cinco procesos fundamentales para que el interlenguaje se produzca:

1. Transferencia lingüística,
2. Transferencia por aprendizaje,
3. Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera,
4. Estrategias comunicativas de la lengua extranjera y,
5. Sobregeneralización.

Para Corder (1967: 166-169), las etapas de desarrollo del interlenguaje son las siguientes:

1. Errores al azar: el aprendiz sabe de la existencia de la regla pero no sabe exactamente cuál es, pero la "intuye" los errores ocurren y el aprendiz trata de analizar su origen.
2. Etapa emergente: el aprendiz está consciente de las reglas y éstas están en proceso de internalización. Por ello es observable en esta etapa ver que el sujeto produce mensajes con cierta lógica morfosintáctica para la L1, pero ilógicas para la LE. La corrección es un recurso recurrente para el alumno, así como los errores.
3. Etapa sistemática: las reglas de la LE son más sólidas y el esquema del nuevo código lingüístico está cerca de consolidarse, para disociarse de la dependencia estructural de la L1. Muchas faltas, más que errores, son esperadas en esta fase.
4. Etapa de estabilización: los errores son menos comunes en estructuras básicas y se deben a que se añaden elementos nuevos de comunicación, esto es hacer los mensajes más complejos. La fosilización es evidente en esta etapa, misma que marca el término del interlenguaje (Selinker, 1992: 212).

2.1.2.2 Sobregeneralización de reglas

Grosso modo podemos definir la sobregeneralización como:

The process of extending the application of a rule to items that are excluded from it in the language norm, as when a child uses the regular past tense verb ending *-ed* of forms like *I walked* to produce forms like **I goed* or **I rided*.

Para Pinker (1984: 170-175) este fenómeno es producto del aprendizaje de la inflexión estructural de la lengua, el cual desaparece a la par que el alumno internaliza la regla de la LE y confirma que el uso de ese error no es aceptado.

Para Ellis (2003: 305) es la reacción cognitiva del alumno a la modificación de los esquemas al aprender una estructura nueva y que al practicarla e interiorizarla, la generaliza hacia otras formas morfosintácticas similares. Chater (2011: 3-4), sin embargo, considera que este fenómeno es innegable al aprender una lengua extranjera, pero que su efecto y la cantidad de errores puede minimizarse al aplicar el principio de la *simplicidad*, esto es, enfocar la atención de la producción del alumno en el mensaje y no en la perfección de la oración.

Así, la sobregeneralización, como se ve en la gráfica 1, es un elemento integral de un proceso único y complejo que es el aprendizaje de otra lengua y que por lo tanto, no puede disociarse ni ignorarse pedagógicamente.

2.1.2.3 Transferencia / Interferencia

Una vez revisado el concepto de interferencia lingüística que se produce en el aprendizaje de una lengua extranjera, existe otro fenómeno que sucede en el mismo proceso y que está ligado a la interferencia en una forma cercana: la

transferencia. Aunque su distinción varía de autor en autor, para efectos de este trabajo podemos decir que se denomina transferencia negativa a la interferencia (Ellis, 2003; Alonso, 2007) (ver tabla 5).

2.1.2.3.1 Transferencia educativa

Este tipo de transferencia, documentada como práctica cultural selectiva (Runge, 2010) supone cuatro etapas cuyo resultado es la síntesis pedagógica de múltiples elementos educativos. Estos pasos son:

1. Identificar un problema local;
2. Buscar una solución al problema en otros sistemas educativos;
3. Tener una tecnología social que había funcionado (o que se creía que había funcionado), adaptarla al nuevo contexto e implementarla.
4. Estos procesos se daban en orden cronológico (*op.cit*, 1).

Sin embargo, este tipo de fenómeno no necesariamente está relacionado con el proceso de aprendizaje de una lengua, sino con la forma de abordar y solucionar un problema de choque cultural y social, más que lingüístico.

2.1.2.3.2 Transferencia lingüística

La transferencia es la influencia de la lengua materna (L1) en la lengua extranjera (LE) resultante de las diferencias y similitudes entre ambas y de las cuales se producen procesos, conductas y limitantes de la L1 hacia la LE y viceversa (Lado, 1957: 99; Davies *et al.*, 1984: 334; Odlin, 1989: 27). Partiendo de esta concepción

en la que la lengua materna ejerce alguna influencia sobre la L2, Kellerman (en Ellis, 2003: 301), describe la influencia intralingüística como un fenómeno inclusivo de otro, como la interferencia, la transferencia, la evasión y el préstamo lingüístico. En síntesis, se describen cuatro tipos de transferencia lingüística dependiendo de su naturaleza: **grado**: positiva / negativa (interferencia), **proceso**: de producción, **nivel de consciencia / percepción**: manifiesta / encubierta, y **nivel de similitud**: préstamo /sustrato (Alonso, 2007: 134-136; Ellis, 2003: 300).

- Transferencia lingüística negativa: obstaculiza el aprendizaje de la LE, y es el equivalente para Ellis y Sánchez (1971: 28) de la interferencia. La interferencia se entiende como la obstaculización de elementos estructurales de la lengua extranjera que son o muy similares o extremadamente opuestos a la lengua materna y debido a esta naturaleza producen cierto choque que interfiere con la fluida internalización de las reglas.
- Transferencia lingüística positiva: facilita el proceso de aprendizaje de estructuras de la LE, ya sea porque existen rasgos similares en la L1 o porque son equivalentes y transparentes en ambas lenguas.
- Transferencia lingüística en el proceso de producción: la transferencia sucede en procesos y no es en el de aprendizaje, sino en el de producción, donde se manifiesta (Ellis, 2003: 302). Esta ubicación del fenómeno permite centralizar las actividades, ya que la intervención pedagógica será más efectiva si se aplica en el proceso de producción y comprensión, que en el de aprendizaje.

- Transferencia lingüística manifiesta: el sujeto aprendiz es consciente de las similitudes y/o diferencias entre la L1 y la LE, y hace más fácil (transferencia positiva) o difícil (evasión) la adquisición de aspectos lingüísticos.
- Transferencia lingüística oculta: el sujeto aprendiz no tiene un marco de referencia lingüístico con el cual comparar ni equiparar las estructuras de la LE con la L1.
- Transferencia lingüística de préstamo: este fenómeno ocurre cuando el nivel de similitud es distante entre ambas lenguas y se sitúa en aspectos léxicos, por ejemplo: faxear, chatear, entre otros.
- Transferencia lingüística de sustrato: la similitud entre una estructura de la L1 es tal con la de LE que es fácil entenderla, integrarla y aplicarla al esquema cognitivo. Por ejemplo, la estructura del presente continuo en español e inglés para expresar acciones que suceden al momento de la comunicación: auxiliar ser (*to be*) más el verbo conjugado en participio (*ing*).

Las señales que se pueden identificar cuando la transferencia está sucediendo se muestran en la tabla 6.

Elemento	Tipo	Manifestación
Error	Transferencia negativa	Al ser tan ambiguas o distintas las estructuras entre ambas lenguas, el aprendiz al producirlas en la LE comete faltas que evidencian un choque lingüístico y se ve afectada la comprensión
Simplificación	Transferencia	Las similitudes lingüísticas son tales que la transferencia de

	positiva	estrategias y reglas es fácil, reduciendo el número de errores e incrementando el nivel de aprendizaje. Sin embargo, mientras más dominio existe de la LE, menos apoyo se usa de la L1.
Sobre uso	Transferencia oculta	La regla es única y nueva para el esquema lingüístico del aprendiz, y en su esfuerzo por comprender la LE, la generaliza y extrapola a otras estructuras de ésta misma. La influencia de la L1 no es tan marcada como en los otros elementos.
Evasión	Transferencia manifiesta	Sólo ocurre si el aprendiz es consciente de la regla o estrategia que está evitando. Los errores son poco perceptibles porque no usa la estructura, y está más relacionada con la actitud ante la lengua que con la influencia de la L1.

Tabla 6. Transferencia lingüística en el proceso de producción (Ellis, 2003: 302-306)

2.1.2.4 Asimilación

Este último fenómeno ha sido observado desde la experiencia y como Piaget (en Chomsky, 1983) lo describía como un recuso de adaptación y adecuación del sujeto a los cambios que percibe en su entorno. Estos cambios, aplicados en el aprendizaje de lenguas, están relacionados con la adquisición del nuevo código lingüístico, derivando en un *umbral lingüístico* (Cummings, 2005) que sitúa al aprendiz en una etapa de maduración de la LE y lo hace apto y competente para comunicar, expresar y seguir desarrollando las habilidades lingüísticas teniendo como base las estructuras básicas del idioma.

En resumen los cuatro fenómenos expuestos en esta sección están relacionados con la interacción de dos códigos lingüísticos en situación de aprendizaje, esto es, que generalmente la lengua materna interactúa con la lengua meta/extranjera que es la que está originando que dichos fenómenos se produzcan y, es a partir del propio aprendiz y su nivel de asimilación y

modificación de esquemas lingüísticos que estos desaparecen hasta terminar en la asimilación de la segunda lengua, lo que Krashen (1987) identifica como adquisición.



Gráfica 1. Fenómenos comunes en el proceso de aprendizaje de una LE.

2.2. Teoría de enseñanza

2.2.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo ha sido, sin duda, uno de los principales ejes de la enseñanza contemporánea de una lengua extranjera (Martínez, 2000: 1). Este enfoque condensó los principios de otros anteriores a él, tales como el utilizar la lengua meta como medio de instrucción, el aprender diversas funciones comunicativas y formas lingüísticas para expresarse, enrolarse en situaciones

típicas pero controladas para promover la producción oral, etcétera (Larsen-Freeman, 1986: 123; Alptekin, 2002: 58).

Junto con esos principios, el enfoque comunicativo ve a la lengua meta no sólo como medio de instrucción sino también como objeto de estudio y de uso constante, con textos reales (no modificados por el docente), y el establecimiento de situaciones con características sociales casi naturales que motivan la interacción entre los estudiantes. La fluidez y la precisión de los discursos son parámetros flexibles que marcan la intervención del profesor, pues los errores no son vistos como barrera para el aprendizaje de la lengua, sino como un paso necesario y natural del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Larsen-Freeman, 1986: 128-130).

El objetivo principal de este enfoque es permitir que el alumno use la lengua meta para comunicarse y producir *significados funcionales y sociales* (Littlewood, 1981: 2), además de tomar en cuenta la individualidad del emisor y del receptor, así como del contexto social en donde se sitúa la interacción, buscando siempre expresar y dar a entender la intención del mensaje de forma clara y concisa por medio de la negociación de significado (Larsen-Freeman, 1986: 131-135; Littlewood, 1981: 94).

En este sentido, las estrategias y fases didácticas que propone Campos (2003) se adaptan y adecuan a esta propuesta además de que permiten la integración del conocimiento de manera significativa y permanente. Además se

han incluido ejemplos de estrategias del programa de TLRIID que se adaptan a esta propuesta (tabla 7).

Fase	Estrategias	Ejemplos
Construcción	<p>Interacción con la realidad y exploración de conocimientos previos</p> <p>Planteamiento de problemas o problematización derivada de la interacción con la realidad.</p> <p>Abstracción de modelos (en algunos casos, se llega a definiciones)</p>	<p>Discusión de ideas derivadas de un texto o de una investigación previa de la cual se va a escribir.</p> <p>Selección y uso de recursos tipográficos e iconográficos en el texto.</p> <p>Identificación de lector y el propósito del texto.</p> <p>Establecer meta o tema de escritura.</p> <p>Realizar un esquema de ideas.</p> <p>Estructurar las ideas y jerarquizarlas para su incorporación al escrito.</p> <p>Construcción de un esbozo primero del texto dividido en tres partes: inicio, desarrollo y conclusión.</p> <p>Elaboración de organizadores gráficos sencillos.</p> <p>Selección y uso de modelos (tipo de texto) de escritura y detalle en la fase de planeación del texto.</p>
Permanencia	<p>Ejercitación</p> <p>Aplicación</p> <p>Evaluación</p>	<p>Actividades lúdicas relacionadas con el tipo de frases a usar, juegos de vocabulario, asociación de léxico con imágenes, revisión de recursos de coherencia y cohesión.</p> <p>Redacción de párrafos completos usando el vocabulario, frases y o estructuras revisadas en la ejercitación.</p> <p>Secuenciación de ideas e integración de primer bosquejo (<i>draft</i>).</p> <p>Revisión individual, en pares y por parte del profesor del <i>draft</i>.</p> <p>Aplicación de recursos de autoevaluación para realizar la primera edición del texto.</p> <p>Realización de una bitácora de escritura.</p>

Transferencia	Nuevas situaciones	Análisis de problemas en la redacción. Aplicación de estrategias metacognitivas.
	Nuevos problemas	Segunda edición y lectura en voz alta del texto. Redacción final de texto e integración de recursos retóricos necesarios, y revisión de coherencia y cohesión.

Tabla 7. Fases y estrategias didácticas para la producción escrita (Campos, 2003: 6-7)

2.2.2 Estilos en la enseñanza

Incorporando las fases y estrategias expuestas anteriormente, así como los estilos de aprendizaje de los alumnos es inminente referir a los estilos de enseñanza orientados desde el punto de vista constructivista (Martínez, 2007).

Generalmente en la didáctica de la lengua, se describen momentos de desarrollo pedagógico, los cuales generalmente integran el eje de la clase de lenguas. Un modelo práctico y concreto es el propuesto por Richards (2011: 9) en el cual se incorporan diversas habilidades de enseñanza como la observación, la reflexión, la toma de decisiones, el monitoreo, la asesoría, el acompañamiento, entre otros (*ibidem*). Este modelo incluye los siguientes pasos:

- Iniciación de la clase. Dar a conocer los objetivos de la sesión.
- Introducción y explicación de las tareas.
- Establecer los escenarios de aprendizaje.
- Supervisar la comprensión de los alumnos.
- Guiar la práctica.

- Monitorear la producción lingüística.
- Integrar la lección
- Terminar la clase

Para efectos de este trabajo se ha seleccionado la categoría que Martínez (2007) recopila en *aprender y enseñar*, y que describe los siguientes estilos en la enseñanza, los cuales no son privativos de un determinado ejercicio docente, ya que existen tantos estilos como profesores en las aulas, pero que comprenden cuatro campos aplicables a esta investigación y su marco teórico.

Estilos en la enseñanza bajo el enfoque constructivista (Martínez, 2007: 96-105).

1. Abierto: el profesor se preocupa por la calidad de su clase y trata de estar actualizado y preparado en su área disciplinar, además promueve que sus alumnos indaguen, se cuestionen, propongan nuevas alternativas, se replanteen soluciones, alienta el trabajo en equipo y la evaluación es más práctica que enciclopédica.
2. Formal: el profesor tiende a profundizar en temas seleccionados, las actividades, aunque promuevan el análisis y el empirismo, son controladas, promueve la reflexión y la argumentación antes de la espontaneidad, los pasos e instrucciones son claves en este estilo de enseñanza, además de que los informes, resúmenes y memorias son la base evaluativa en el proceso de E-A.

3. Estructurado: el profesor es muy metódico y la planeación es la ley de la enseñanza. Aplica actividades con metas claras y tareas estructuradas. La metodología es intensa, las actividades demandan atención absoluta e investigación previa. La improvisación no es muy tolerada y se promueve el continuo cuestionamiento argumentado así como la objetividad. La evaluación está basada en proceso más que en resultados.
4. Funcional: el profesor es proactivo y sus clases son vigorizantes. Invitar a expertos en ciertos temas es común además de promover lo práctico antes de lo sentimental. El producto y meta es más importante que el proceso, así como encontrar la manera más rápida de llegar al mismo. La evaluación se centra en los resultados obtenidos.

En la tabla 8 se expone la relación entre los estilos de aprendizaje, los de enseñanza y ejemplos de estrategias específicas de la producción escrita (PE).

Estilo de aprendizaje	Estilo de enseñanza	Ejemplos para la PE
Activo	Abierto	Presentar diversos modelos de escritura. Permitir estilos de redacción heterogénea.
Reflexivo	Formal	Centrarse en el paso de la edición. Reescribir un texto con diversos finales buscando el mejor desenlace.
Teórico	Estructurado	Seguir las fases de escritura. Planear la redacción considerando los detalles del texto.
Pragmático	Funcional	Crear textos de calidad pero con estilo propio. Entregar un texto de calidad, sin importar la o las borradores previos del mismo.

Tabla 8. Convergencia entre estilos de aprendizaje y de enseñanza (basado en Martínez, 2007: 126)

2.2.3 La enseñanza de lenguas por habilidades

El alumno accede al uso de la lengua meta de forma funcional y social si tiene una competencia comunicativa sólida para producir mensajes coherentes y flexibles, además de distinguir e identificar la función comunicativa de ciertas formas lingüísticas, para desarrollar estrategias comunicativas que le permitan expresarse adecuadamente, autoevaluarse y corregirse, así como para estar consciente del significado social de ciertas estructuras (Littlewood, 1981: 6).

2.2.4 La producción escrita

Una de las habilidades lingüísticas que mejor refleja el nivel de dominio de una lengua es sin duda la producción escrita, ya que es a través del código escrito que se pueden identificar claramente los puntos sólidos y débiles del aprendiz, ya que al analizar el escrito de un alumno se pueden detectar diversos obstáculos: falta cohesión, falta coherencia, necesidad de reforzar estructuras o recursos discursivos, etcétera. A este respecto, Cansgno (2005: 1) señala:

La producción escrita es una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como la descripción de un parámetro general y todos sus matices: la definición, la explicación, la ejemplificación, la ilustración, la comparación, la integración, la generalización, la elaboración de hipótesis y la crítica.

En esencia la producción escrita es una actividad individual pues, a menos de que se trate de un texto colectivo, la mayoría de las veces esta habilidad se aprende,

desarrolla y realiza solitariamente (Weal, 2013: vii). El elemento principal de esta habilidad lingüística es un texto, pues así como para la producción oral es la conversación y para la comprensión lectora es la lectura en sí misma, el texto es el eje del cual tanto el profesor como el alumno parten para interactuar y construir conocimiento. Retomando la definición de Halliday y Hassan (en Witte y Lester 1981: 189), un texto se define como una unidad semántica integrada por conexiones cohesivas (*cohesive ties*), las cuales son relaciones semánticas de un elemento con el texto y a su vez con otro más, el cual es esencial para su interpretación, que puede ser exofórica, dentro del texto, o endofórica, fuera del texto (*idem*: 190).

En este contexto entonces el texto mismo es un todo cohesivo que requiere de diversos elementos para preservar su integridad semántica, sintáctica y morfológica. Los elementos que para este trabajo se consideran relevantes por su aplicación en la secuencia didáctica propuesta son:

- Cohesión y coherencia
- Organización textual
- Vocabulario
- Estructura

2.2.4.1 Cohesión y coherencia

La cohesión es la manera en la que las oraciones se suceden y conectan, mientras que la coherencia es el reconocimiento del texto como una unidad semántica única. La coherencia puede reflejarse en dos planos, en uno *global* y en otro *local*. En el global la coherencia se percibe en el nivel textual desde las macroestructuras que Hampton (2010: 8) define como el género o estilo textual (los textos expositivos, argumentativos, descriptivos y narrativos). Sin embargo para Serafini (1995: 193), esta misma clasificación aplica para los tipos de prosa existentes, mientras que los géneros textuales tendrían una clasificación más extensa: notas, ensayos, monólogos, resumen, fábula, artículo, comentario, reseña, entre otros.

En el plano local, el significado se analiza desde las microestructuras, esto es las proposiciones u oraciones del párrafo (Witte, 1981: 190-192; Hampton, 2010: 2-3; Pérez, 1998a: 26). Un párrafo se entiende como la unidad de significado elemental de un texto, conformado por oraciones coherentemente unidas que expresan una idea (Hampton: *op. cit.*). En Pérez (1998b: 32) el párrafo se compone de tres elementos (Tabla 9).

Elemento	Descripción	Clasificación
Núcleo	Tema central del párrafo, manifestada por una oración tópico.	Exhortativo, narrativo, exclamativo, interrogativo, expositivo, etc.
Margen	Son elementos tópico-conceptuales conformados por oraciones que introducen al núcleo.	Premárgenes: previos al núcleo. Postmárgenes: posteriores al núcleo. De acuerdo a su función pueden ser: ilustrativos, especificativos, de contraste, amplificativos, reiterativos, de equivalencia, resultativos, etc.
Elemento gramatical	Son los marcadores textuales y pueden enlazar tanto párrafos,	De acuerdo a su función pueden ser de: introducción, término, afirmación, temporales,

de enlace	como al núcleo y a los márgenes.	espaciales, ejemplificación, causa, contraste, adición, condición, consecuencia, cronología, resumen, etc.
------------------	----------------------------------	--

Tabla 9. Elementos del párrafo (basado en Pérez, 1998: 31)

La cohesión, como ya se mencionó, está expresada por uniones cuya naturaleza determina su clasificación (tabla 10). En esencia, los tipos de cohesión permiten identificar fácilmente los errores pues, a través del análisis discursivo, es posible corregir las discrepancias entre las oraciones, para que los párrafos tengan solidez y unión. No obstante, vale la pena señalar que se requiere de un nivel específico de conocimiento de la lengua para poder realizar este tipo de análisis, pues en etapas tempranas de aprendizaje, los alumnos sólo pueden identificar los errores por medio de la guía del profesor y de práctica constante.

Tipo	Clasificación
Referencia	Señalización semántica de un elemento por otro para su interpretación. Son 4: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pronominal: por medio de pronombres personales. ➤ Demostrativos: por medio de pronombres demostrativos. ➤ Definidos: por medios de artículos definidos. ➤ Comparativos: por medio de comparativos
Substitución	Reemplazo de un elemento por otro, siempre y cuando el elemento a sustituir no sea un pronombre personal.
Elipsis	Eliminación de un elemento desde una palabra, frase u oración.
Conjunción	Elementos de conexión tópica (ideas) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aditivo: une ideas similares. ➤ Adversativo: contraste ideas. ➤ Causal: indica consecuencia. ➤ Temporal: delimita idea de tiempo. ➤ Continuo: indica seguimiento de las ideas.
Léxica	Elementos léxicos que dan sentido al texto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reiteración: repetición enfática de elementos. Estos pueden ser sinónimos, mismo elemento (misma palabra), superordinado (palabras con referencia al mismo conjunto semántico) y elemento general (palabras con significado

	general). ➤ Colocación: campo semántico
--	--

Tabla 10. Tipos de conexiones cohesivas (basado en Witte, 1981: 190-193; Fernández, 1999:136)

2.2.4.2 Organización textual

Durante la planeación de la redacción es fundamental tener en cuenta la organización textual de un escrito. A reserva de su tipología textual, la manera en que se estructura un texto es similar y aplicable a cualquier formato.

Para Megchúng (2012), la organización textual está compuesta por párrafos con una función específica de acuerdo al orden: introducción, desarrollo y conclusión. El primer momento expone de manera general lo que se desarrollará en el texto; el siguiente punto es el desarrollo, en el cual se exponen ampliamente las ideas de lo que se quiere comunicar; por último, el texto se cierra con una conclusión, que sintetiza o da un fin a la información presentada. Esta organización se denominará global.

Otra nomenclatura de organización textual y que también se retoma en este trabajo es la propuesta por Meyer (1984; en Vázquez *et al.*, 2005: 106) para quien la organización textual está expresada en modelos que son limitados a nivel de párrafo. Dicha organización se denominará local:

- Comparación: el texto está enfocado a comparar dos elementos.
- Descripción: el texto primordialmente describe objetos, personajes, etcétera.

- Causalidad: la continuidad de elementos permite al antecedente marcar el consecuente.
- Problema/solución: se expone un problema y se desarrolla una solución.
- Secuencia: expresión de un proceso.

2.2.4.3 Vocabulario

Otro factor esencial de la producción escrita es el vocabulario o *corpus*, en tanto que colección de textos almacenados en un sujeto y que se puede analizar desde distintos ángulos: frecuencia, diferencia entre escritura y oralidad, contexto, colocaciones léxicas, patrones gramaticales y uso de vocabulario estratégico (McCarten, 2007: 3).

Brindar estrategias de uso de vocabulario es de gran ayuda en la enseñanza de una lengua extranjera ya que le permite al alumno identificar (*ibid*: 18):

- El significado de las palabras
- Formas orales vs. Formas escritas
- Elementos discursivos
- El funcionamiento de la palabra
- Colocaciones
- Registro

El vocabulario debe ser revisado y renovado periódicamente; el profesor debe indicar qué palabras y frases son apropiadas o no y cuáles deben ser evitadas para conservar la estructura y la cohesión del texto. Los mapas conceptuales, las redes semánticas, la creación de listas de vocabulario y el uso consciente del diccionario bilingüe son algunas opciones pedagógicas que auxilian la redacción de textos.

2.2.4.4 Estructura

Poner atención en la morfosintaxis del texto producido es una actividad que, al igual que el vocabulario, consume tiempo y requiere de práctica constante para convertirse en hábito que es una de las metas intrínsecas que se pretenden lograr al desarrollar la producción escrita de una lengua.

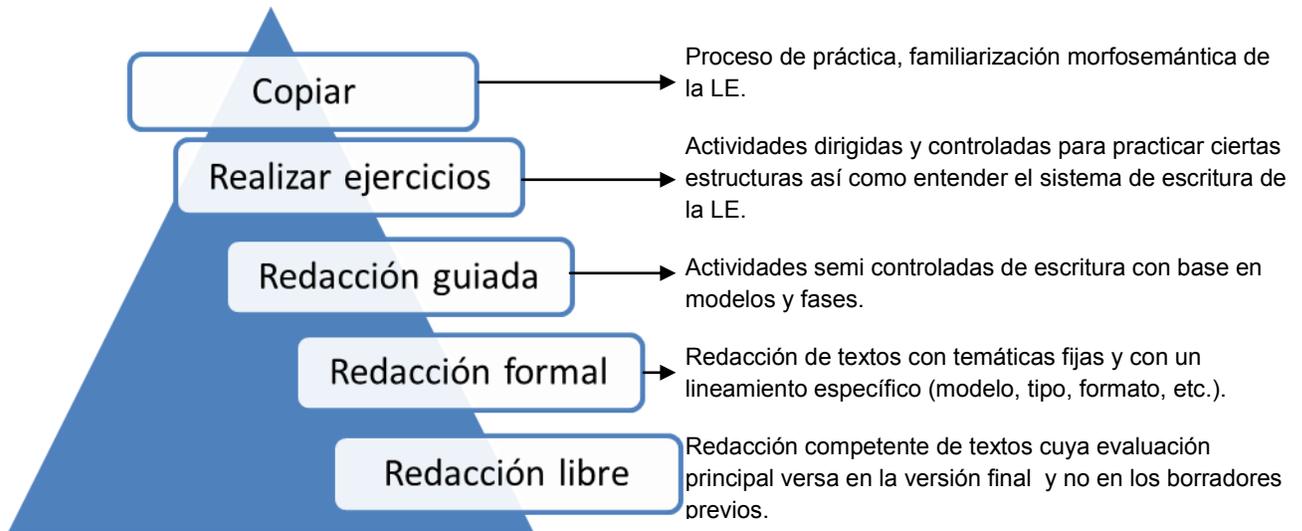
Presentar deductivamente estructuras gramaticales que serán clave en la redacción de un texto es una estrategia de enseñanza eficaz que permite al alumno tener acceso a referencias para guiar morfosintácticamente el escrito y sirve para practicar el punto gramatical extensivamente.

El análisis de reglas en las oraciones es otro ejercicio recomendable que permite explorar, como profesor, el tipo de transferencia que el alumno está aplicando y de esta manera actuar en consecuencia, con el objetivo de incentivar y potencializar el aprendizaje de la L2. También la valoración de las reglas de puntuación es otro elemento que debe ser prioritario en la enseñanza de estrategias de escritura (Vernon *et al.*, 2004: 47; Shiyab, 2006: 93-97).

2.2.5 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita

La enseñanza de la producción escrita es tan diversa como el objetivo del texto final. Sin embargo el modelo constructivista de Anderson y Faust (1970) (en Gago; 1977: 42) y Banathy (1968) (*ibid.*,64) aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, manifiesta que dicho proceso es cíclico. Su base es la especificación de los objetivos de la redacción, además de la consideración de los conocimientos previos del alumno respecto a las fases de escritura, y a partir de esa valoración planear las estrategias de enseñanza para proceder a una enseñanza en que se empleen ejemplos, pruebas y ensayos. Este proceso termina con la evaluación del proceso de enseñanza con base en los resultados de aprovechamiento de los alumnos.

A pesar de la operatividad y flexibilidad de estos modelos, no toman en cuenta los estilos de enseñanza-aprendizaje ni de los alumnos ni del profesor. Específicamente en la enseñanza de lengua extranjera, los modelos deben tornarse más prácticos y concretos en el aula. Scrivener (2005: 193) nos señala que las distintas maneras de enseñar la producción escrita en el aula son:



Gráfica 2. Metodología de la producción escrita

El modelo que propone esta tesis para el proceso de escritura se divide en tres fases:

- Mi idea (pre escritura): en esta primera fase el alumno planificará el escrito siguiendo las siguientes pasos:
 - a) Sobre qué escribiré: delimitar el tema eje del texto. Orientar al alumno a despejar dudas sobre la idea que desea desarrollar en su escrito.
 - b) ¿Quién me leerá?: Fijar el texto hacia un lector en específico, ya que dependiendo de esta decisión, la estructura, la forma y el vocabulario serán seleccionados y revisados.
 - c) ¿Qué detalles incluiré?: a partir del modelo de escritura por capas, *Kernel essay* (Bernabei, 2009), se depurarán detalles y

características que se incluirán en el primer borrador (*draft*) y que eventualmente se afinarán para formar el cuerpo del texto. Este ejercicio ayuda al alumno a definir elementos de la idea general que desea expresar en su escrito, además de que se puede realizar las veces que sea necesario cuando se requiera pulir ideas secundarias. El proceso es sencillo y la redacción se da físicamente por “capas”, esto es, en varias hojas sobrepuestas y ajustadas con una grapa, así el alumno escribirá paso a paso lo necesario, para que las ideas no se mezclen y sea visualmente fácil de revisar y valorar lo que se incluirá en los siguientes borradores. Este proceso incluye los siguientes pasos (*op.cit*, 19-21):

- i. ¿Dónde estás y que estabas haciendo?: se describe el lugar de la situación y las acciones principales del autor, se redacta en primera persona.
- ii. ¿Qué fue lo que primero que pasó?: se detalla el inicio del conflicto o la idea. El empleo de adjetivos y adverbios es importante.
- iii. ¿Qué fue lo que sucedió después?: se continua redactando acciones subordinadas a la primera, ampliando el rango de detalles, lugares y momentos que apoyan la historia.
- iv. ¿Qué emociones o sentimientos te causó?: se describe la parte afectiva del texto. Es a partir de estos descriptores afectivos que el alumno detallará su redacción para tratar de

expresar exactamente con palabras dichas emociones y lograr que éstas se repliquen en el lector.

- v. ¿Qué o quienes estaban en esa situación?: nombramiento y descripción de personajes que están involucrados directa o indirectamente en la historia. En etapas primeras se recomienda dejar al alumno detallar tan ampliamente como desee, pues en la fase de revisión y en las múltiples ediciones, es posible que muchos de esos personajes o detalles se eliminen.
- d) ¿Todo importa?: Se pide al alumno que integre en un escrito uniforme el contenido de su escrito por capas así como las respuestas a las preguntas iniciales. Una vez que se ha realizado el primer escrito, se indica al alumno que lo revise, lo lea y con un color subraye aquello a que a su parecer no es coherente o “está de más”. Este proceso es el que abrirá la puerta al de la escritura rigurosa.
- Mi proceso (escritura): en esta segunda fase, la más importante y exhaustiva, el alumno se guía por las siguientes premisas para revisar, editar y valorar su escritura.
 - a) ¿Cómo lo proyecto?: En este paso se presenta al alumno diversos modelos de escritura, para que de acuerdo a su nivel de dominio lingüístico y léxico, el texto fluya armoniosamente y el mismo formato no implique un obstáculo para la redacción.

- b) ¿Ha o a?: este proceso es cíclico y constante, además de que se mezcla con el de la edición. Es aquí que la materia de TLRIID y las reglas gramaticales de la L1 y LE se manifiestan, contraponen y se complementan. Este paso es de revisión estructural en diversos ámbitos: gramatical, léxico, semántico, morfológico y sintáctico. El profesor se vuelve un pilar en este paso, ya que guiará al alumno a descubrir, conocer y adquirir las necesidades lingüísticas requeridas para darle coherencia y cohesión al texto.
- c) ¿Mis ideas siguen siendo mías?: en este paso el alumno, tras haber leído y realizado varios borradores de su texto, se confronta con sus ideas iniciales para corroborar si se ha mantenido fiel a los objetivos de su texto. Si es así procederá al siguiente paso, si no lo es, valorará la pertinencia del nuevo proyecto que resultó o ajustará el texto tanto como sea necesario para recuperar la idea original.
- d) Yo y los demás: La cooperación y la evaluación entre pares es una herramienta necesaria para comprobar si el texto es fiel a las concepciones y expectativas que se tiene del mismo. En este paso, el borrador previo a la edición final se presenta a uno o varios lectores del mismo nivel y a un lector experto (el profesor). El objetivo de este ejercicio es que el alumno autor revalore su producto y, de acuerdo a la retroalimentación que reciba, realice los ajustes necesarios en su texto para producir una versión final, pulida, revisada y probada.

- e) Edición: Este paso es intermitente y no tiene jerarquía alguna. La edición permea aquellos detalles que afinan el texto y le dan cohesión, coherencia y forma a la idea del autor.
- Mi texto (post escritura): este último paso implica la integración de los pasos anteriores y la culminación de un proceso guiado al principio, y autónomo al final de un producto cuidado: un texto. De manera concreta esta última fase es la presentación final del texto, que dependiendo del formato (ensayo, diario, crítica, artículo, reseña, nota, cuento, poema, etcétera) manifiesta el aprendizaje de estrategias y desarrollo de otras, para forjar en el alumno patrones de escritura perennes que creen la base para la redacción de escritos más especializados y diversos.

Elementos procesuales del diseño de escritura:

- Opciones del autor: elementos que el autor controla y decide. Lector, personajes, eventos, situaciones, lugares, desenlace.
- Discriminación de ideas: selección del tema eje, así como de las ideas secundarias por medio de organizadores gráficos.
- Selección de descriptores: uso de elementos discursivos que aporten al texto matices y cuerpo: adjetivos, adverbios y verbos.
- Regulación y ceñimiento ajenas al autor: circunstancias que no atañen al autor en sí, y a las cuales éste debe ceñirse para poder concretar su escrito

exitosamente; tipo de formato del escrito, número de palabras, párrafos y registro.

- Adecuación de escenarios: cambios premeditados y espontáneos en el curso del escrito, sin perder cohesión ni coherencia con el resto del cuerpo textual.
- Edición: lectura de los avances del texto para identificar los siguientes posibles escenarios: fluidez y armonía del texto (coherencia y cohesión), secuencia de eventos, conexión de ideas, ortografía, puntuación, vocabulario apropiado, eliminar rasgos de oralidad.³
- Redacción del texto preliminar: texto elaborado después de la primera edición.
- Co-edición: revisión de escritor experto y entre pares que aporta una visión externa al autor, así como oportunidades de re-edición y cambios que enriquezcan la versión final. En este texto los elementos que se cuidan en el paso de la edición están supervisados y avalados por la rúbrica propuesta (*checklist*).
- Redacción de la versión final: texto elaborado después de varias ediciones individuales y colaborativas. De igual manera se manejará el *checklist* para

³ La oralidad para efectos de esta investigación es interpretada como la huella que caracteriza el acto de hablar y lo que ello implica: inmediatez, espontaneidad, gestos y lenguaje corporal, entre otros elementos. Por su parte la escritura se ciñe a normas históricas específicas que le valen su permanencia y su limitación temporal, por ejemplo, figuras retóricas, elementos discursivos, procesos de ejecución particulares, etcétera.

tener un continuo en la manera de trabajar y habituarse en los puntos a considerar cuando se revisan los borradores.

- Metaevaluación: reflexión del autor en formación sobre el proceso de escritura que realizó. Es ideal que se lleve un diario o bitácora de formación para revisar avances y vicios recurrentes. La autonomía y el estudio independiente son clave de este elemento.

2.2.6 La transferencia lingüística como apoyo para el desarrollo de estrategias de la producción escrita

En el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un medio donde la lengua materna es el español, y además existe una heterogeneidad en el nivel de dominio de las lenguas en contraste, el tipo de transferencia lingüística dependerá de la estructura que se esté aplicando.

En esta sección se revisó la teoría cognitiva, la cual considera al aprendiz como un sujeto pensante, con procesos, estilos y estrategias de aprendizaje individuales que le permiten analizar y esquematizar cognitivamente los conceptos nuevos que aprende, específicamente de una lengua; sea ésta materna o extranjera, existen elementos convergentes entre ambas como el interlenguaje, la sobregeneralización, la interferencia y la transferencia, fenómenos que sirven como medio de análisis, integración y consolidación de la adquisición de un idioma por parte del sujeto aprendiz.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Población

El estudio se realizó en grupos de segundo semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, con un total de 42 alumnos. Este plantel en particular, en comparación con los otros cuatro, recibe los promedios más bajos de ingreso, lo cual ya representa una desventaja en rendimiento. No obstante, los esfuerzos de la planta docente, directiva y administrativa han podido igualar los porcentajes de egreso y acreditación en menos de 4 años, comparándolo con planteles que tienen un ingreso de alumnos con promedios ideales (8-10).

En términos económicos y sociales, la población mayoritaria se integra por jóvenes de estratos sociales bajos, con padres que trabajan y familias numerosas. Son pocos los alumnos que vienen de escuelas particulares y están en el plantel por convicción, no por falta de recursos (Muñoz *et al*, 2012: 15-29)

3.2 Instrumentos

Los datos recolectados se obtuvieron por medio de productos realizados por los alumnos en las sesiones destinadas a recabar material para la materia de la MADEMS *Practica Docente* III. En general las actividades fueron diseñadas para recopilar datos en tres fases (Frola, 2008). Estas fases están enfocadas en procesos básicos de producción escrita tanto en lengua materna como en la lengua extranjera.

- Fase I: Escritura simple de un texto informal en lengua materna y extranjera. El eje de este producto era el tema de “la primera cita”. Como proceso de instrucción se les pidió que realizarán los pasos básicos del diseño de escritura: *mi idea, mi proceso, mi texto*, comenzando con un organizador sencillo del tipo “rueda de atributos” (ver anexo), y que a partir de los elementos representados en él, redactaran un texto libre, tratando de plasmar sentimientos y eventos particulares de dicha situación (discriminación de ideas, selección de descriptores) en un párrafo (regulación y ceñimiento de necesidades ajenas al autor). Una vez terminado el escrito en lengua materna, realizarían la equivalencia de la misma información en la lengua extranjera. Esta fase tiene el objetivo de extraer comparativamente datos que sean afines y disímiles entre ambas lenguas, relacionados con la producción de escritos con similares características, especialmente en textos cuya esencia se centra en el *yo* y *el otro* (primera persona con relación a una tercera). De esta manera, se pudo enfocar la recolección de evidencia y datos en recursos que los alumnos aplican para expresar por escrito situaciones en las que están involucrados ellos y otros a su alrededor.
- Fase II: Escritura simple de un texto en lengua materna. Este producto tenía como eje el formato semi-formal de un diario. Se ejemplificó con *El diario de Ana Frank*, del cual se analizaron algunos capítulos en español y se concretaron los siguientes elementos básicos: fecha (cronología), adjetivos y adverbios (descripción), conectores y elementos discursivos (cohesión,

coherencia y secuencia), tiempo pasado (estructura). Posteriormente se aplicaron los pasos de la fase I, aumentando el paso de la edición y la redacción de un texto preliminar. En esta fase el objetivo fue confirmar los elementos identificados en la fase anterior, además de identificar otros que únicamente se relacionaran con el proceso de escritura en la lengua materna en textos cuya esencia se centra en el yo únicamente (primera persona).

- Fase III: Escritura de un texto sencillo en lengua extranjera. El eje central de este ejercicio fue la descripción de un tercero. El formato que debían seguir los alumnos era de un texto descriptivo. Como elemento de instrucción se les explicó la definición, características e implicaciones del *personaje*, así como los elementos de coedición, texto final y meta evaluación. Se siguieron todos los elementos de las fases I y II. En esta fase el objetivo fue comprobar que los elementos de la lengua materna (fase II) no son los mismos que los de la lengua extranjera y para colateralmente comprobar si había cierto grado de avance en la redacción de los alumnos.

Así, el objetivo final de este proceso de recolección fue identificar aquellas debilidades en la competencia lingüística de los estudiantes que hacen que sus textos no alcancen rangos aceptables de coherencia y cohesión discursivas, así como saber el nivel de deficiencia entre ambas lenguas (problemas), para que con esos datos se construyera una propuesta didáctica útil para mejorar la producción escrita en inglés y en español, tomando en cuenta las estrategias transferidas en el proceso de interferencia de ambas lenguas.

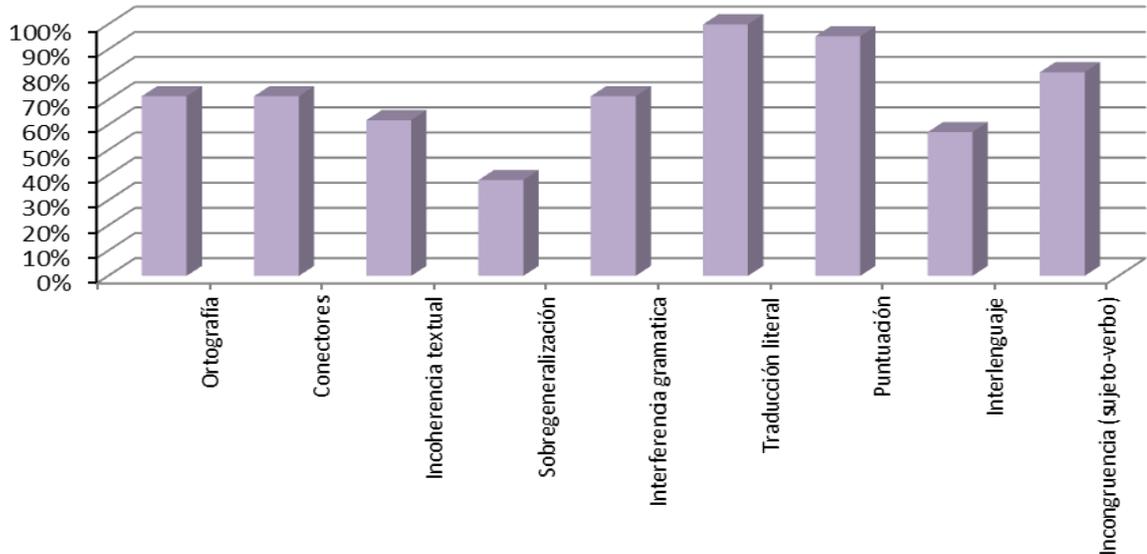
3.3. Resultados

Los resultados y su graficación se muestran por fase, y su interpretación se expone al final de cada fase. Las categorías que se crearon de acuerdo a los productos analizados se categorizaron como se muestra en la tabla siguiente:

Categorías	Lengua materna	Lengua extranjera
De forma	Ortografía Puntuación Conectores Interferencia de nuevas tecnologías Falta de edición Acentuación	Ortografía Puntuación Conectores Traducción literal Omisión de sujeto
De fondo	Incoherencia textual Interferencia gramatical Oralidad escrita Incongruencia temporal Atropellamiento de ideas	Interlenguaje Transferencia Sobregeneralización Incongruencia (sujeto-verbo) Compensación léxica

Tabla11. Categorización de elementos que impiden una buena producción escrita.

Fase I.

Gráfica 3 Resultados Fase I

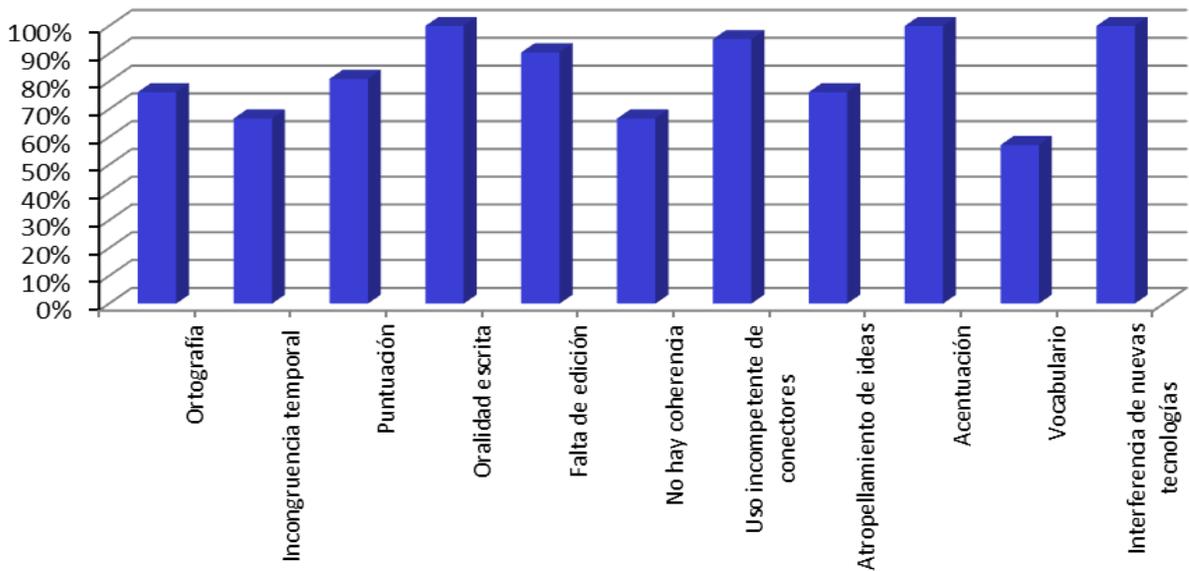
En esta primera fase los resultados fueron muy interesantes pues los problemas detectados tienen que ver con aspectos sintácticos, léxicos y morfológicos de la lengua, independientemente de la naturaleza de ésta: la materna o la extranjera. Sin embargo, fenómenos como la *traducción literal* (100%) y la *interferencia gramatical* (74%), están limitados por las fronteras de ambas lenguas, especialmente en un punto donde el alumno experimenta un conflicto en el que la desigualdad de dominio de las lenguas es tal que la estructura dominante en el texto en L2 refleja claramente aspectos textuales y estructurales de la L1.

Como ejemplo presentamos un párrafo extraído de una alumna cuyo nivel de dominio del inglés es básico y el español que maneja es competitivamente insuficiente en términos de léxico y sintaxis.

My first Date at night, with full moon, walking on streets wondering, raining, they hug forever, until we loose track of time – Mi primera cita sería en la noche, con luna llena caminar por las calles vagando, lloviendo, estar abrazados por siempre, hasta perdernos en la noción del tiempo.

Fase II.

Gráfica 4. Resultados Fase II

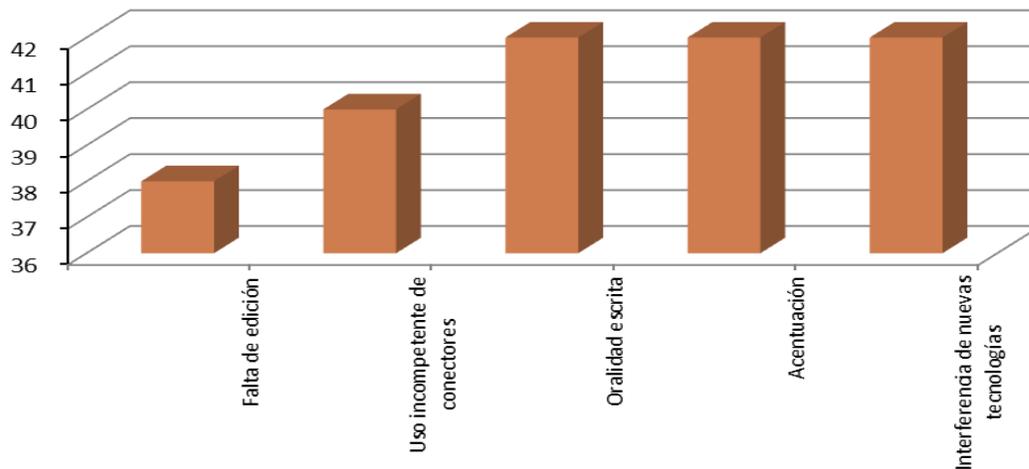


Como puede apreciarse en los resultados de la gráfica 4, los elementos que son constantes en ambas fases son las deficiencias en ortografía, puntuación, concordancia sintáctica, coherencia, cohesión y variedad de vocabulario. Lo anterior nos informa que muchas veces, sin importar la lengua de desempeño, los requisitos del proceso de la escritura formal son de difícil arraigo entre los estudiantes. En consecuencia podemos sugerir que en estos elementos compartidos se entrelazan las estrategias transferidas entre ambas lenguas. No

obstante, se identificaron nuevos elementos que hacen suponer que sólo ocurren en escritos en lengua materna debido a la escasa competencia lingüística que los alumnos tienen del español, así como al bagaje cultural, educativo e instruccional en los procesos de producción de textos escolares. En particular el factor denominado *interferencia de nuevas tecnologías* con un 100% de incidencia nos sugiere que la barrera de la oralidad y la escritura está deteriorada; como ya se mencionó (ver capítulo I), debido al uso indiscriminado de elementos discursivos propios de la lengua oral en la lengua escrita promovidos por medios de comunicación masiva e inmediata (mensajes de texto, chat, video-chat, *Facebook*, entre otros), que por estas mismas características volátiles han quebrantado los límites aceptables entre los textos orales y escritos en la población adolescente estudiada.

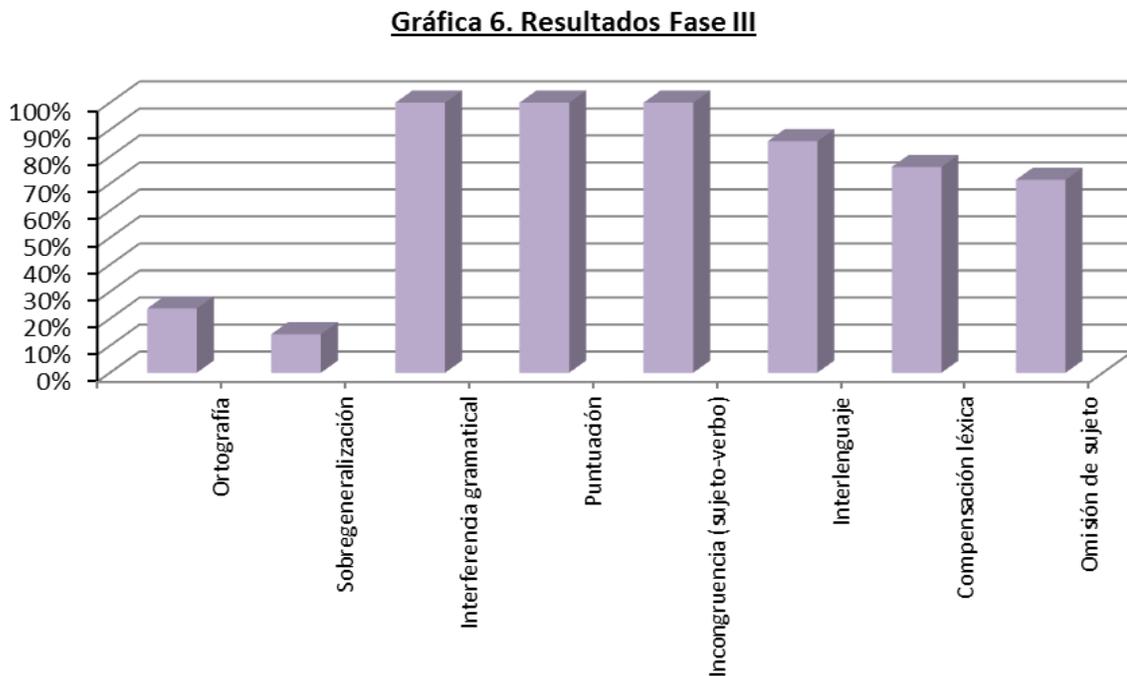
Ahora bien, con base en los datos colectados en esta segunda fase, se identificaron los cinco más reiterativos en el estudio (ver gráfica 5), mismos que dieron el punto de partida para diseñar las actividades y ejercicios pertinentes de la propuesta pedagógica para atacar dichos problemas.

Gráfica 5. Problemas detectados en los escritos de Español



Fase III.

Como puede apreciarse en la gráfica 6, la ortografía –aspecto que se comparte y repite en las tres fases–, ha disminuido radicalmente en la incidencia con un 20%, pero no debido a que los alumnos hayan demostrado una ortografía impecable en sus escritos, sino a la escasez de vocabulario y competencia lingüística en la lengua extranjera, que no manifiesta suficientes recursos léxicos (sinónimos, homónimos, antónimos).



Al igual que en la fase II, estos resultados demuestran que la escritura en lengua materna y lengua extranjera no son las mismas, aunque compartan elementos. Sin embargo, estas diferencias son independientes de las estrategias propias de la redacción que precisamente son las que se transfieren de la lengua materna a la

extranjera, las cuales ayudan en cierta medida al éxito o al fracaso para fortalecer la competencia en la habilidad de producción escrita en una L2.

Es interesante, sin embargo, rescatar y explicar dos problemas de la escritura en una lengua extranjera: *compensación léxica* y *omisión del sujeto*, fenómenos que están íntimamente ligados con la interferencia de la L1 sobre la L2.

La *compensación léxica* es un fenómeno común en etapas tempranas de aprendizaje de una lengua extranjera. Éste consiste en otorgarle atributos morfológicos de la lengua materna a las palabras desconocidas en la lengua extranjera. Este problema disminuye paulatinamente a través del avance del alumno en el aprendizaje de la L2. En el siguiente ejemplo tomado de los productos de los alumnos se expone dicho fenómeno:

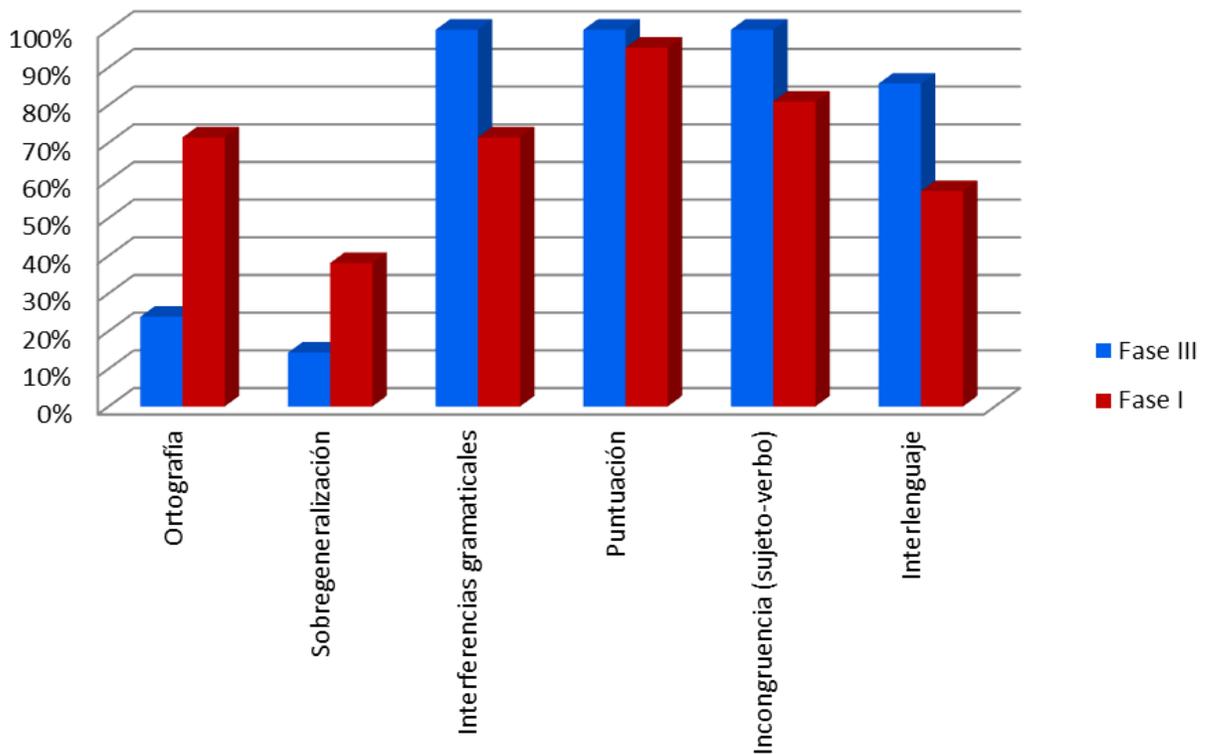
The day always is fun. Your day *empesate* (en lugar del verbo *start*) at 6 a.m. she has breakfast with her *fathers* (en lugar de *parents*, siguiendo la analogía del español padres).

La *omisión del sujeto* está relacionada con el interlenguaje y con la asociación de las reglas sintácticas de la lengua materna, uso de sujeto tácito identificado por la desinencia del verbo. Sin embargo la lengua extranjera en estudio, el inglés, requiere en la totalidad de su conjugación de un sujeto explícito y en todo caso de uno expletivo, figura que en español no existe. Ejemplo:

3:00 am she gets up and takes a bath, 5:00 am (omisión de sujeto she) goes to the school, 7:00 am she gets to school and takes class, 9:00 (omisión de sujeto she) goes to...

Por último, en la gráfica 7 puede apreciarse el grado de mejora entre la fase I y la fase III, después de haber instruido a los alumnos en el uso de los elementos del proceso de escritura (estrategias). Por ejemplo la ortografía en ambas lenguas mejoró en un 40% y sobregeneralización de reglas gramaticales; en especial la declinación para las terceras personas en inglés, bajó un 10%.

Gráfica 7. Cuadro comparativo de progreso



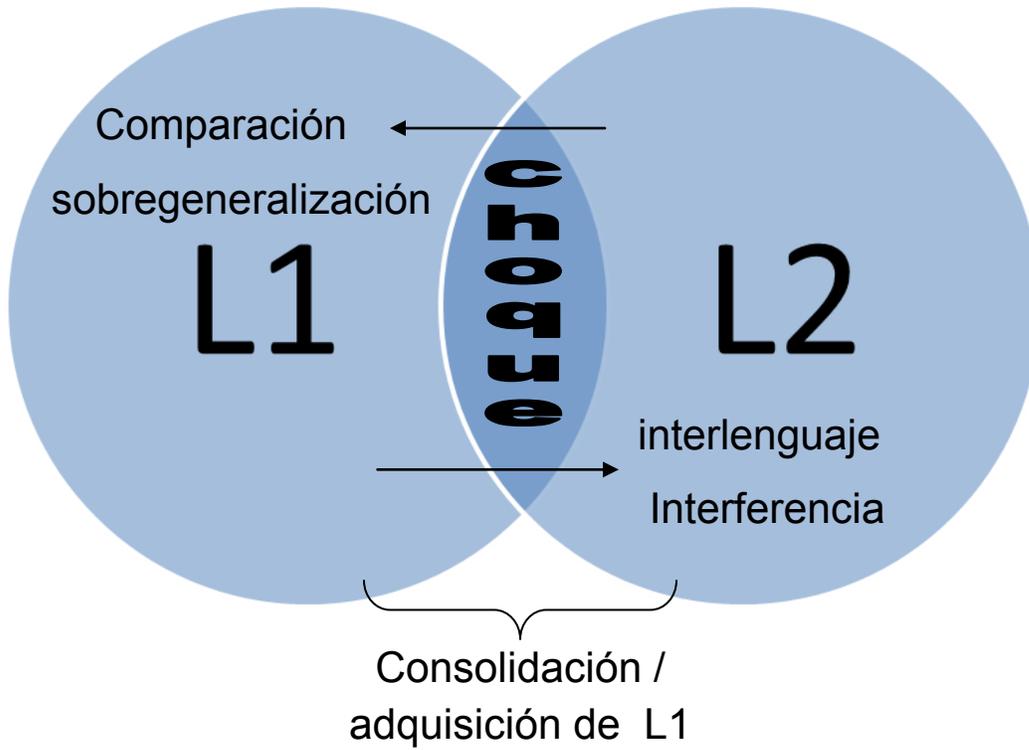
3.4 Efecto de choque

Con base en la mejoría de los datos registrados en los demás fenómenos, a excepción de la *puntuación*, podría pensarse que hubo un retroceso en el aprendizaje y que la transferencia de estrategias fue negativa en vez de positiva.

Sin embargo la realidad no resultó así, ya que la diferencia de casi un 20% demuestra que el aprendizaje es positivo y significativo debido a la transferencia efectiva de estrategias de la L1 a la L2 y viceversa, lo cual provoca un *efecto de choque* (gráfica 8) entre ambas lenguas y sus procesos naturales de comparación, integración y adquisición que interactúan entre una lengua y la otra durante el proceso de aprendizaje del alumno. Al final, el resultado eventual es la estabilización y hasta la eliminación de ciertos fenómenos como la sobregeneralización, el interlenguaje y la interferencia gramatical, así como la separación y consolidación de la lengua extranjera en el esquema cognitivo del aprendiz.

En este umbral de confrontación lingüístico-cognitiva se descubrió también que éste es el momento idóneo de intervención pedagógica, pues al ser una zona sensible a la posición de nuevas estructuras, esquemas y formas, la zona de choque permite el fácil manejo de estos elementos por medio de actividades bien estructuradas que ayudarán la integración de la nueva información.

Es importante hacer una diferencia entre lo que ya se definió como interlenguaje y la zona de choque, pues como se ejemplifica en la gráfica 8, los fenómenos identificados en los resultados han sido clasificados de acuerdo a la lengua que las condiciona preferentemente: la materna o la extranjera. Así, estos elementos son sólo signos de que la zona de choque está activa y presente.



Gráfica 8. Zona de choque

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El fin último de esta investigación es diseñar una secuencia didáctica aplicable a poblaciones similares a las trabajadas. Así tras haber analizado los resultados y valorado los puntos críticos identificados, esta propuesta pedagógica tiene como objetivo esencial el crear bases secuenciales para redactar un escrito desde la perspectiva de la lengua extranjera, pero apoyadas y complementadas con los conocimientos de la lengua materna dentro del programa de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 2.

4.1 Objetivo General

El objetivo de esta secuencia didáctica es que al final de la aplicación sugerida de las actividades, el alumno sea capaz de mejorar cualitativamente la producción de textos en lengua materna, de acuerdo con el dominio que tenga al momento de la instrucción y siguiendo una estructura de producción sencilla pero efectiva.

4.2 Objetivos específicos

El objetivo específico de esta secuencia didáctica es que el alumno sea capaz de:

- Establecer criterios básicos de redacción (fases de escritura)
- Desarrollar estrategias de escritura
- Promover el aprendizaje colaborativo
- Promover el uso de la transferencia lingüística inductivamente.

4.3 Fases de escritura

Las fases propuestas tienen como meta habituar al alumno a planear, analizar, supervisar y revisar los textos que produce en clase para que, eventualmente y a través de la práctica constante, los escritos producidos sean coherentes y cohesivos, dentro de los limitantes propios del programa de TLRIID. Es importante aclarar que las fases están en inglés debido a que a lo largo de esta investigación se argumenta que a través de la orientación e instrucción en la lengua extranjera se puede ejercer una influencia positiva en la lengua materna a través de la transferencia de estrategias en la misma habilidad lingüística, en este caso la producción escrita.

Como se explicó en el capítulo II, las fases de la propuesta están diseñadas para crear un patrón sencillo de escritura (Bernabei, 2009) que complementa al programa de TLRIID y a su vez, permita que el alumno use la lengua extranjera y transfiera o exporte estas estrategias a la redacción a la lengua materna. Así, el modelo se ha adaptado en el siguiente esquema:

Fases:

- My idea:
 - e) What?
 - f) To whom?
 - g) What happened? And then?
 - h) How did I feel?
 - i) Who else is there?

- My written thoughts:
 - a) Put it together!
 - b) What should I change?
 - c) Where's my story going?
- My written expression:
 - a) Read it for me?
 - b) Finally!

Con objetivos específicos y la práctica constante de los estudiantes se busca integrar las estrategias de aprendizaje (O'Malley 1985: 537; Brown, 1987: 93-94), entre el programa de TLRIID 2, las fases didácticas para la producción escrita, (tabla 12) y las fases de escritura de la propuesta misma.

Fases de la propuesta	Estrategias de aprendizaje	Estrategias TLRIID 2
<p>My idea</p>	<p>Uso de organizadores gráficos Atención dirigida Selección y discriminación de ideas / conceptos Planeación funcional de la tarea comunicativa</p> <p>Producción pausada (leer antes de escribir)</p> <p>Comparación del <i>input</i>, cognados Uso de referencias en la lengua meta (material impreso) Traducción y toma de notas Relación de la nueva información por medio de imágenes y gráficos Asociación de nuevas palabras de la lengua meta con palabras clave en L1 Elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos Transferencia de conceptos aprendidos</p>	<p>Construcción:</p> <p>Discutir ideas derivadas de un texto Identificar al lector y el propósito del texto</p> <p>Permanencia:</p> <p>Establecer meta o tema de escritura. Realizar un esquema de ideas. Estructurar las ideas y jerarquizarlas para su incorporación al escrito. Construcción de un esbozo primero del texto dividido en tres partes: inicio,</p>
<p>My written</p>		

actividades se integren a su dinámica docente y los alumnos aprovechen las actividades propuestas y se cumplan los objetivos.

En la tabla 13 se expone la dosificación de la propuesta, integrando tiempo, fases de la secuencia, estrategias de la producción escrita y el producto de ese trabajo. A partir de la tercera semana la mayoría de los productos son borradores que como característica deberán de evidenciar un avance en la redacción así como el trabajo en cierta área de esta habilidad: estructura, cohesión, coherencia, entre otros. Se ha incluido una columna referida como “elementos”. En este espacio se sugieren los aspectos que se deberán tomar en cuenta por cada semana, mismos que los alumnos trabajaran en clase, para que la secuencia cumpla su objetivo.

Dosificación de la secuencia didáctica				
Semana	Fase	Estrategias	Elementos	Producto
1	My idea	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del texto • Selección de ideas • Encuadre del texto 	Lector, tema, lugar, tiempo, calificativos, adverbios, fases de escritura, formato.	Organigrama de escritura <i>Kernel essay</i>
2		<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación del texto • Segunda selección • <i>Draft</i> 	Eliminar elementos, incluir acciones, trama, personajes, conectores	Primer borrador
3		<ul style="list-style-type: none"> • Revisión estructural 	Gramática, semántica,	

	My written thoughts	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de eventos 	puntuación, elementos discursivos.	Segundo borrador
4		<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión • Coherencia 	Adecuación de sujeto-verbo, más conectores. Revisión entre pares.	
5		<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de nuevos elementos 	Retomar borradores anteriores, revisar idea general, ultimo organigrama del texto	Tercer borrador Autoevaluación del proceso
6		<ul style="list-style-type: none"> • Edición final 	Valoración del experto (profesor), valoración entre pares, autovaloración.	
7	My written expression	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación 	Elaboración de anexo al trabajo realizado.	Versión final Autoevaluación final
8		<ul style="list-style-type: none"> • Publicación del texto 	Validación, publicación en el blog de profesor.	

Tabla13. Dosificación sugerida de actividades

Los elementos a profundizar en los escritos, y que se consideran esenciales en la temática de los programas de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (Mercenario *et al.*, 2010: 120), son:

- Cohesión y coherencia: armonía y semántica de la redacción.
- Organización textual: estructura de texto.
- Vocabulario: palabras seleccionadas para expresar la idea deseada.
- Estructura: morfosintaxis del texto.

4.4.1 Evaluación

Los procesos evaluativos que se proponen son continuos e integrales. De acuerdo a Underhill (1987:24-28) se implementarán tres tipos de evaluación: *evaluación colaborativa, autoevaluación y evaluación sumativa*.

La evaluación colaborativa se proyecta como una evaluación entre pares, no grupal, esto con el fin de promover la autocrítica y la oportunidad de mejorar el trabajo presentado. La evaluación colaborativa será hecha principalmente por los alumnos pero guiada y controlada por el profesor. El objetivo de este instrumento es aportar una perspectiva que el alumno no percibe al leer él mismo su trabajo. La segunda valoración es la autoevaluación, misma que se promoverá individualmente pidiendo a los alumnos ser honestos y cabales consigo. Dicha autoevaluación será efectuada en dos momentos, casi al final de la secuencia (tabla 11). El primero estará enfocado a evaluar el proceso del alumno, integrando la metacognición como factor esencial de este análisis. El objetivo de este instrumento es promover en el alumno la capacidad de ajustar su metodología procesual al producir textos, además de reafirmar los pasos enseñados y practicados de escritura. El

segundo se enfoca a la introspección del desempeño tomando en cuenta el producto, el proceso y la experiencia.

Por último, la evaluación sumativa servirá como fuente de motivación extrínseca y a su vez dignifica académicamente la secuencia didáctica propuesta, pues está pensada como un instrumento que ayudará al profesor a poner un valor numérico y promediable al trabajo del estudiante.

4.4.1.1 Evaluación colaborativa

Este instrumento se dará a los alumnos toda vez estén preparados para ser leídos. Crear la consciencia en el alumno para valorar su trabajo y exponerlo es una estrategia metacognitiva colateral que se sugiere promover durante la aplicación de la secuencia didáctica.

El formato propuesto además de incluir espacios de recolección de datos básicos como el nombre y la fecha, se pide que se especifique el tipo de borrador que se está evaluando, ya que así será á fácil llevar un control del avance del alumno. Se incluyó la opción de “final” para marcar si el borrador que se evalúa es el de esta naturaleza. Cabe mencionar que la evaluación colaborativa puede ser tan continua o única como el propio alumno la demande, pues es a través de ella que el estudiante recibe retroalimentación de un sujeto que está experimentando el mismo proceso y entiende el mecanismo cognitivo que se está efectuando.

El instrumento está conformado por seis preguntas que tienen un propósito específico. La primera pregunta está orientada hacia la coherencia del texto, dejando posibilidades de interacción entre el evaluado y el evaluador para profundizar en las observaciones hechas. Por ejemplo si la valoración que se hizo fue en la letra “a”, el alumno evaluado podría preguntar en que niveles no es clara su redacción, que le recomienda que elimine o incorpore para hacer más claro y entendible el texto. El segundo reactivo evalúa la capacidad del evaluador para ser objetivo y propositivo (colaborativo) con su compañero para compartir elemento que podrían mejorar o enriquecer el texto. El tercer rubro está orientado hacia la semántica y la cohesión. Posiblemente en este rubro los alumnos pidan asesoría al profesor para aclarar lo que uno “cree o piensa que es mal” y el otro confirme hacia dónde dirigir el esfuerzo para la siguiente edición. La cuarta y quinta pregunta están específicamente dirigidas hacia cierto aspecto clave de toda redacción: la morfología, la sintaxis y el léxico. Por último, el reactivo seis le permite al evaluador exponer la sugerencia que él o ella considera apropiada para enriquecer el texto. Es importante retomar la naturaleza de este instrumento, el cual al promover la evaluación entre pares, permite solidificar el ambiente del grupo, creando una red de colaboración objetiva y orientada hacia el bien común: aprender.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades

English II

Writing workshop evaluation

Student: _____ Date: _____

Number of draft evaluated ____ Final ____

Instruction: To each of the following statements, choose the best option which describes best your partners writing.

1. When I read her/his draft I:
 - A) Didn't understand it.
 - B) I got lost in the story.
 - C) It was clear.
2. While I was reading the draft I:
 - A) Wrote some notes about it.
 - B) Stop reading because it was difficult to understand.
 - C) Underline the text in some parts.
3. The student expresses her/his ideas:
 - A) Clearly and precisely.
 - B) Imprecisely, although he/she manage to convey the main idea.
 - C) Meaninglessly. The text is incoherent and not cohesive.
4. The student's grammar usage is:
 - A) Well used. He/she uses complex structures accurately and coveys coherent ideas.
 - B) Appropriate. He/she uses no complex structures very often, but her/his ideas are coherently expressed.
 - C) Unchallenging. He/she does not use complex structures at all, and her/his ideas are not understood sometimes.
5. Vocabulary:
 - A) Appropriate. The text register and lexicon is adequate.
 - B) Inappropriate. The text is confused. He/ she mixes formal and informal lexicon as well as polite and impolite register.
 - C) Terrible. The text is incomprehensive, no clear ideas.
6. What would you recommend as a reader:
 - A) Review the writing process.
 - B) Do more grammar exercises and use a dictionary.
 - C) Read it over and over before you hand it in.

Tabla 14. Evaluación colaborativa

4.4.1.2 Autoevaluación

Los formatos para la autoevaluación se aplicarán en dos momentos; como ya se mencionó y estos serán en español para facilitar la asociación de las respuestas con la objetividad de las respuestas. Un formato sirve para evaluar introspectivamente la realización del texto, y la otra para evaluar metacognitivamente el proceso.

4.4.1.2.1 Formato de autoevaluación 1

El formato para la autoevaluación de la redacción está conformado por 6 reactivos que en su conjunto pretenden hacer que el alumno reflexione sobre el tipo de escritos que solía producir y los que; al final de la aplicación, produce. Además cada reactivo valora un elemento esencial que se trabajó durante la aplicación de la secuencia didáctica. Colateralmente, este instrumento le servirá al profesor para monitorear el grado de desarrollo de las estrategias de escritura y valorar si el alumno necesitará trabajo extra. La escala evaluativa esta expresada en adverbios de frecuencia, lo cual permite al alumno valorar su desempeño en términos de tiempo y continuidad, además todas las oraciones están expresadas en tiempo presente y con el verbo “poder” (*can*) lo cual condiciona al alumno a pensar en habilidades que ya puede hacer en tal o cual frecuencia. Al final se incluye una séptima reflexión relacionada con lo que el alumno considera que aún le resulta difícil realizar en la redacción de textos,

la cual como ya se mencionó, es esencial para promover la autonomía y la reflexión objetiva.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades

English II

Formato para la autoevaluación (Text)

Alumno: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Palomea la opción que se identifique más con la manera en que calificas tu desempeño al producir textos.

Yo puedo...	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Puedo escribir mejor cuando utilizando organizadores gráficos para ordenar mis ideas				
Puedo seleccionar que elementos aplicar cuando describo personas, objetos, acciones y situaciones.				
Puedo mejorar mis escritos a partir de los borradores y comentarios de terceros				
Pudo producir párrafos coherentes y cohesivos				
Puedo reconocer mis errores y corregirlos.				
Puedo escribir mejor en español y en inglés.				
Al redactar e español o inglés, aún me resulta difícil :				

Tabla 15. Autoevaluación del texto

4.4.1.2.2 Formato de autoevaluación 2

El formato está diseñado para que el alumno evalúe el desempeño durante el proceso de instrucción (secuencia didáctica) y a través de esta introversión el estudiante reflexione en las estrategias aplicadas y de lo que aprendió.

El instrumento consta de cuatro reactivos que están expresados en preguntas generadoras, esto es, que invitan al alumno a analizar y reflexionar la respuesta y a su vez tomar conciencia de lo realizado en las actividades.

El reactivo uno está enfocado en la necesidad de crear una estructura de redacción y que alumno reflexione sobre la utilidad de tener una secuencia de acción para producir textos. El reactivo dos invita al alumno a valorar la importancia de la revisión constante y de lo habitual y regular que es la estrategia de la edición para pulir un texto. El reactivo tres está orientado hacia la importancia de desarrollar el hábito de crear un registro de lo aprendido y la integración de las estrategias metacognitivas en proceso de la producción escrita. Por último, el reactivo cuatro incorpora la transferencia de estrategias y la vinculación de ambas lenguas en un proceso homólogo: redactar.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades

English II

Formato para la autoevaluación (Proceso)

Alumno: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Responde a las siguientes oraciones reflexionando tu respuesta basada en tu desempeño.

Reflexiona...

Seguir un modelo de escritura me ha servido para:

¿Consideras que la edición y la revisión de tu texto te han servido para mejorar tu producción escrita? ¿Por qué?

Mantener una bitácora de tus ediciones y borradores te ha servido para:

Lo que has practicado en inglés, ¿lo aplicarás en español para redactar mejor?, ¿Cómo?

Opinion del profesor

Tabla 16. Autoevaluación del proceso

4.4.1.3 Evaluación sumativa

El formato propuesto recopila los elementos esenciales de la instrucción y de manera objetiva le da una opción al profesor para evaluar el desempeño de los alumnos de manera fácil y por clasificaciones (Hampton;2009:13). Es importante mencionar que el formato está en inglés porque el profesor que aplicará la secuencia será el de la lengua extranjera, no el de TLRIID.

Las cinco secciones de este formato están divididas en cuatro reactivos cada una, los cuales le permiten al profesor tener un panorama objetivo del

aprovechamiento. Todas las secciones tienen el mismo valor sumativo, excepto la categoría de *Estrategias de producción*, debido a que se considera que esta parte involucra el uso de más estrategias y elementos, por lo cual se le ha dado el peso de 1 punto a cada rubro. En total la calificación numérica es 10.

La primera sección es la de competencia en la cual se evalúa la puntuación, la organización textual, la macroestructura y la sujeción a parámetros de la lengua escrita. La segunda sección valora vocabulario nuevo, conocido, la cohesión de conjunción y el reciclado de palabras. La tercer sección se enfoca en elementos identificados en la investigación: compensación léxica, congruencia de verbo y sujeto y construcción de oraciones estructuralmente adecuadas. En la última sección, se evalúan algunos factores elementales de la secuencia: el modelo de escritura, la edición y revisión continua de borradores, ortografía y los elementos gramaticales de enlace.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades

English II

Writing workshop evaluation

Student: _____ Date: _____ Grade: _____

Instructions: Please tick (✓) or cross (X) the statements below, according to the student's communicative performance.

.5 points each

Statements	
Accuracy	
He/She cares for punctuation rules.	
He/She begins, develops and ends the text appropriately.	
He/She uses the appropriate genre.	
He/She writes under formal and written patterns.	
Vocabulary	
He/She uses new words.	
He/She uses written patterns correctly. (no oral conventions)	
He/She uses connectors correctly.	
He/She recycles lessons vocabulary.	
Sentence construction	
He/She respect verb-subject coherence.	
He/She diminishes the Spanish-like construction (collocation).	
He/She does not use run-off sentences.	
He/She constructs sentences properly.	

1 point each

Composing strategies	
He/She follows the writing model accurately.	
He/She uses textual markers appropriately.	
He/She writes with no spelling mistakes.	
He/She revises and edits his/her drafts.	

Tabla 17 . Formato para la evaluación sumativa

4.4.2. Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica está dividida en dos secciones, la del profesor la cual incluye los planes de clase sugeridos siguiendo un esquema simple pero concreto (Ruiz; 2006: 74; Weal, 2013: viii), y la del alumno, que es un cuadernillo de actividades sujeto a la dosificación planteada en la tabla 13. También se sugiere que durante las semanas de instrucción los alumnos sean expuestos a los posters⁴ propuestos para promover la aplicación de estrategias de producción escrita de manera continua.

Para las evaluaciones se aplicarán los instrumentos ya expuestos en la sección evaluación. Además se considerará la siguiente rúbrica (tabla 18) para monitorear el avance de los alumnos. Así tomando en cuenta de que se trata de una propuesta de 8 semanas de dos horas cada una, tendremos 16 horas /sesión en total, dando como resultado una aplicación de ésta rúbrica en cuatro momentos.

La escala evaluativa esta expresada numéricamente de 1 a 5, siendo el primero el de menor aprovechamiento y el último el de mejor aplicación de estrategias. Ésta está representada en valores de desempeño en las que el profesor evaluará cualitativamente las competencias que se espera que el alumno vaya desarrollando a medida que la secuencia se aplica:

1. **Necesita instrucción:** El profesor considera que el alumno no cuenta con los conocimientos necesarios para realizar la tarea.

⁴ Peha, 2002

2. **Necesita apoyo específico:** El profesor considera que el alumno tiene conocimientos parciales y le recomendará ejercicios específicos para compensar ese desconocimiento y se nivelará para seguir trabajando homogéneamente con el grupo.
3. **Necesita revisión:** El profesor considera que el alumno tiene los conocimientos necesarios pero aún le falta práctica para internalizarlos.
4. **Cumplió el objetivo:** El profesor considera que el alumno está en la etapa apropiada de aprovechamiento y producción.
5. **Excedió el objetivo:** El profesor considera que el alumno además de cumplir con el objetivo de instrucción, ha superado las expectativas y ha realizado más de lo necesarios.

Competencias	1	2	3	4	5
Toma en cuenta al lector y respeta el formato seleccionado					
Organiza y selecciona los elementos del texto coherentemente					
Produce oraciones semántica y morfosintácticamente correctas					
Incluye descripciones de personajes y el contexto					
Recicla y considera los borradores					
Mantiene una organización textual global y local lógica.					
Incluye vocabulario que apoye el mensaje.					

Tabla 18. Rúbrica de monitoreo rotatorio (adaptado de Hampton, 2008:12; Harmer, 2006:330)

Finalmente en la sección de los alumnos, las actividades están ubicadas en los temas determinados en los programas vigentes de las asignaturas (Tabla 1).

4.4.2.1 Profesores

Semana 1. Sesión: 1 y 2	
Modelo de escritura / A day in my life	
2 hrs	
Tópico	Un día en mi vida.
Sub-tópicos	Presente simple
Objetivos	Presentar, modelar y enseñar la técnica de la escritura por etapas.
Tarea	Realizar un escrito sencillo bajo el modelo de <i>kernel essay</i> .
Estrategias practicadas	Planificación del texto Selección de ideas Encuadre del texto
Léxico	Verbos de acción, adverbios de frecuencia, adjetivos.
Dinámicas	Trabajo individual.
Procedimiento	Basándose en el esquema propuesto, el profesor expondrá el modelo de escritura que se trabajará durante las 8 semanas por medio de preguntas de reflexión. Explicará la analogía entre una mazorca y los elementos básicos para encuadrar una historia. Posteriormente, con el tema de “Un día en mi vida”, el profesor guiará a los alumnos a crear su escrito por etapas, mismo que será la base para el primer borrador (Actv. 2). En el primer paso los alumnos realizarán organizadores para planificar sus ideas, después escribirán oraciones sencillas sobre tres <i>capas</i> : <i>What happened? And then?, How did I feel?, Who else is there?</i> . Por ultimo seleccionarán algunas oraciones que consideren ellos irrelevantes para después encuadrar su texto (delimitar elementos). El profesor colocará los posters en el salón y se dejarán visibles durante todas las sesiones de la secuencia.
Tiempo	Presentación del modelo: 15 minutos. Planificación del texto: 30 minutos. Selección de ideas: 45 minutos. Encuadre del texto: 30 minutos.
Respuestas	My idea: Plan your writing. Choose elements that will create the core of the story. My written thoughts: stages of text development, edition, style correction, drafts. My written expression: final corrections, final version writing. Presentation.
Semana 2. Sesión: 3 y 4	
Picking out / The first draft	
2 hrs	

Tópico	Un día en mi vida.
Sub-tópicos	Presente simple, conectores textuales,
Objetivos	Limitar los elementos seleccionados de la actividad anterior y redactar el primer borrador
Tarea	Realizar el primer borrador.
Estrategias practicadas	Delimitación del texto (primera selección) Segunda selección Borrador (<i>Draft</i>)
Léxico	Verbos de acción, adverbios de frecuencia, adjetivos.
Dinámicas	Trabajo individual. Monitoreo del profesor
Procedimiento	Basándose en los elementos obtenidos del <i>kernel essay</i> , los alumnos delimitarán los elementos por medio de la eliminación y reestructuración de factores. Esta etapa puede tomar tanto tiempo como el alumno necesite, y esto dependerá de lo motivado que él este para escribir. Una vez que algunos elementos han sido repensados o cambiados, el profesor guiará una nueva selección con base en preguntas motivadoras, que promoverán la reflexión del objetivo de escritura y de mensaje que se desea transmitir. Por último el profesor tomará toda una sesión para guiar el proceso de redacción del borrador, elemento base del modelo adoptado. ⁵ El profesor explicará cada una de las alertas y dará ejemplos para clarificar dudas. De tarea los alumnos entregarán el draft marcado con las alertas identificadas. Además del draft en limpio. Los alumnos deberán empezar a crear sus bitácoras de escritura a partir de los drafts y las notas individuales.
Tiempo	Delimitación del texto: 30 minutos. Segunda selección: 30 minutos. Borrador: 60 minutos.
Primera valoración	Se aplicará en la cuarta sesión por medio del monitoreo y de la lectura rápida de los borradores de los alumnos. Posteriormente se sugerirán las medidas necesarias; dependiendo del alumno y de su desempeño para nivelarse. Si se registra un aspecto que es heterogéneo para todo el grupo, el profesor tomará tiempo de la siguiente sesión para explicar la estrategia o extender la información necesaria.

⁵ Rubricas adaptados de Hamer,2006:257; Leki,1998:78

Semana 3. Sesión: 5 y 6	
Put it together! I & II	
2 hrs	
Tópico	De elección libre
Sub-tópicos	Presente simple, continuo
Objetivos	Limitar los elementos seleccionados de la actividad anterior y redactar el primer borrador
Tarea	Realizar el borrador de la historia inédita. Revisar signos de puntuación. Revisar oraciones (estructura). Revisar los elementos del discurso. Selección de oraciones e integración de esta en párrafos.
Estrategias practicadas	Revisión estructural Secuencia de eventos Cohesión y coherencia
Léxico	Verbos de acción, elementos del discurso.
Dinámicas	Trabajo individual. Trabajo entre pares. Monitoreo del profesor
Procedimiento	El profesor revisará rápidamente los elementos discursivos y su función así como las reglas básicas de los signos de puntuación (cuadro basado en Shayid, 2006; Mcnamara, 2013). De igual manera se expondrán preguntas de reflexión para revisar continuamente la gramática durante el proceso de edición (borradores). Los alumnos revisarán un texto y corregirán los errores en el mismo. Después de haber revisado con sus compañeros, el profesor revisará junto con el grupo el ejercicio para integrar el conocimiento y corroborar que los temas han sido comprendidos.
Tiempo	Nuevo borrador: 30 minutos Revisión estructural I (elementos del discurso y puntuación): 60 minutos. Revisión estructural II (gramática y ejercicio integrador): 30 minutos.

Ejercicio integrador session 6, (respuestas):

I like to have my first date with a trusty person go it don't be uncomfortable, first get on time and my coming early, she and I goto the place we like, with hugs and hot we are in a sunset, I like that she wears the sexy and hot dress, and wear nice fine jeans all the afternoon⁶.

Elementos del discurso

Errores gramaticales

⁶ Texto auténtico tomado de un alumno de segundo semestre de bachillerato.

Semana 4. Sesión: 7 y 8		2 hrs
What should I change? I and II		
Tópico	Vacaciones futuras	
Sub-tópicos	Presente simple, continuo	
Objetivos	Integrar los elementos aprendidos en la sesión anterior y empezar a redactar el segundo borrador	
Tarea	Revisar el borrador anterior. Trabajar en los términos de la cohesión y la coherencia así como practicarlos integrando conectores y otros elementos.	
Estrategias practicadas	Cohesión y coherencia Secuencia de eventos	
Léxico	Verbos de acción, conectores, vocabulario de acciones diarias y rutinas.	
Dinámicas	Trabajo individual. Trabajo en pares. Monitoreo del profesor	
Procedimiento	El profesor revisará rápidamente los conceptos de cohesión y coherencia. En un texto se analizarán los elementos de cohesión y coherencia en un texto y los alumnos reflexionarán en los errores encontrados, por qué está mal y su solución. Para la sesión de la secuencia, el profesor tomará como ejemplo el borrador de algún alumno y con ayuda de las preguntas generadoras instruirá a los alumnos para revisar a secuencia de eventos en el texto.	
Tiempo	Revisión de conceptos: 30 minutos. Práctica de conceptos: 40 minutos. Secuencia: 35 Segundo borrador: 25 minutos.	
Segunda valoración	Se aplicará en la octava sesión por medio del monitoreo y de la lectura rápida de los borradores de los alumnos. Posteriormente se sugerirán las medidas necesarias; dependiendo del alumno y de su desempeño para nivelarse. Si se registra un aspecto que es heterogéneo para todo el grupo, el profesor tomará tiempo de la siguiente sesión para explicar la estrategia o extender la información necesaria.	

Respuesta de ejercicio de cohesión y coherencia:

My friend Martha get up at 7:30 am and dresses at 7:40. Makes up at 7:50 and has breakfast at 8:00 am. She watches T.V at 8:20 am and goes to school at 9:00, goes to house at 1:30 and has dinner at 2:00. She watches T.V at 2:30 pm and does her homework at 3:00 pm. Take a shower at 5:00 pm and go to internet at 6:00 pm. She listens music at 8:00 and sleeps at 9:00 pm.

Referencias de los conceptos expuestos a los alumnos.

- ✚ Synonyms /antonyms: lexical elements to provide variation⁷.
- ✚ Reference: use of discourse elements to associate a word to another one in the text, even ideas. Can be anaphoric (before the referent - precedent) and cataforic (after it)⁸.
- ✚ Collocation: lexical conventions that are fixed and cannot be changed⁹.
- ✚ Linking words: words that ties words (prepositions), sentences and paragraphs (conjunctions)¹⁰.
- ✚ Punctuation: symbols that help the writer covey meaning¹¹.
- ✚ Parallel structure: use of similar grammar structures in a clause in order to keep balance and coherence¹².

⁷ Flowerdew, 2013:39,

⁸ *Op.cit*, 2013:34

⁹ Nesselhauf, 2004:11-13

¹⁰ Coe & Robin R., 1983:8

¹¹ Shiyab, 2006:91

¹² *Op.cit*, 2013:52

Semana 5. Sesión: 9 y 10 Where is my story going? I and II		2
hrs		
Tópico	Vacaciones futuras	
Sub-tópicos	Presente simple, continuo para planes en el futuro	
Objetivos	Integrar los elementos aprendidos en la sesión anterior y empezar a redactar el tercer borrador	
Tarea	Revisar el borrador anterior. Trabajar en los términos de la cohesión y la coherencia así como practicarlos integrando conectores y otros elementos.	
Estrategias practicadas	Incorporación de nuevos elementos	
Léxico	Verbos de acción, conectores, vocabulario de vacaciones y expresiones de tiempo futuro.	
Dinámicas	Trabajo individual. Trabajo en pares. Monitoreo del profesor	
Procedimiento	Los alumnos trabajaran con sus primeros borradores y empezarán la redacción del tercer borrador. En este incorporarán elementos nuevos como ideas complementarias a la historia original, encuadrarán o definirán mejor a sus personajes y dibujos originales. Realización de un último organigrama donde los alumnos esquematicen su historia y puedan realizar modificaciones claras a su historia.	
Tiempo	Revisión de conceptos: 30 minutos. Práctica de conceptos: 40 minutos. Organigrama: 35 Tercer borrador: 25 minutos.	

Semana 6. Sesión: 11 y 12	
Final Edition I & II	
2 hrs	
Tópico	N/A
Sub-tópicos	Presente simple, continuo para planes en el futuro
Objetivos	Integrar todos los elementos de las sesiones de escritura y realizar la edición final.
Tarea	Autoevaluar el proceso y el texto con las rúbricas propuestas. Redactar la edición final para entregarla al lector experto: el profesor
Estrategias practicadas	Edición final
Léxico	Verbos de acción, conectores, vocabulario de vacaciones y expresiones de tiempo futuro.
Dinámicas	Trabajo individual. Monitoreo del profesor
Procedimiento	Los alumnos realizarán un trabajo de reflexión aplicado en el trabajo realizado en las últimas semanas. Recomendar a los alumnos a tomarse el tiempo necesario para reflexionar y redactar el análisis objetivo de estas reflexiones. Empezarán a redactar la edición final durante ambas sesiones y al final de las clases, se entregará al profesor este producto para su evaluación final, previa a la entrega de la versión final.
Tiempo	Autoevaluación del proceso: 25 minutos. Redacción de reflexión: 35 Autoevaluación de texto: 20 minutos. Edición final: 40 minutos.
Tercera valoración	Se aplicará en la onceava sesión por medio de la lectura del tercer borrador y de la edición final. Posteriormente se sugerirán las medidas necesarias; dependiendo del alumno y de su desempeño para nivelarse y realizar la versión final del escrito.

Semana 7. Sesión: 13	
My written expression	
1 hrs	
Objetivos	Integrar todos los elementos de las sesiones de escritura y realizar la versión final.
Tarea	Autoevaluar el desempeño. Redactar la versión final
Estrategias practicadas	Autoevaluación. Metacognición.
Dinámicas	Trabajo individual. Monitoreo del profesor
Procedimiento	Los alumnos procederán a organizar su portafolio, el cual entregarán con el texto final, impreso y en versión digital. Después realizarán un trabajo de reflexión basado en la rúbrica <i>Am I sure everything it's ok</i> . Posteriormente el alumno podrá empezar la versión final de su texto.
Tiempo	Portafolio: 20 minutos. Autoevaluación: 10 minutos. Redacción de la versión final: 30 minutos.

Semana 8. Sesión: 14	
Finally!	
1 hrs	
Objetivos	Reconocer el trabajo
Tarea	Lectura de los textos finales.
Dinámicas	Trabajo individual. Monitoreo del profesor, evaluación grupal
Procedimiento	Los alumnos realizarán leerán en voz alta sus textos y además de la calificación del profesor, se tomará en cuenta el promedio que haga el grupo de cada compañero. Los trabajos con buenas críticas serán publicados en el blog del profesor.
Tiempo	Lectura de textos: 60 minutos.
Evaluación sumativa	Se aplicará en la última sesión y se entregará a los alumnos para que ellos reflexionen en su desempeño y si es posible se abrirá un canal de comunicación para intercambiar constructivamente los resultados de la evaluación con el desempeño del proceso.

4.4.2.2. Secuencia didáctica para promover la transferencia de estrategias de producción escrita de inglés a español en alumnos de nivel bachillerato

Session 1. Writing model

The following model will be followed during several classes, in order to provide structure when producing texts.

Next to each step write ideas about it. What do you think you can do in those stages?

My idea: _____

My written thoughts: _____

My written expression: _____

★ Share with a partner your ideas and then check them with your teacher.

What it is?:

It's a dynamic strategy to get the starting elements to build up a story. It is made by layers of sheets of paper overlaid one after another in a way that you have layers to write on. Each layer represents elements of the same story to consider and analyze separately.

The Kernel experience.



1. What happens? Then?:

Make a list of actions and possible linking words to give them "motion" and fluency.

2. How do I feel?:

Describe emotions, feelings, sensations related to the actions, places and people you enlisted

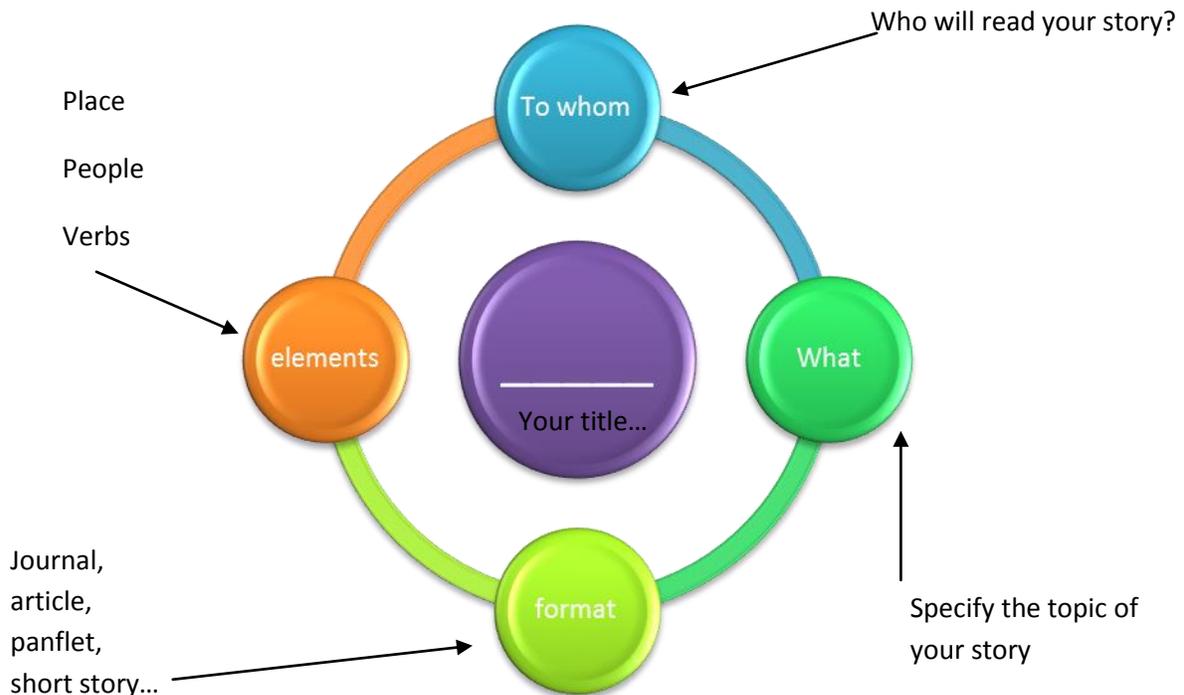
3. Who else is there?:

Make a list of your possible characters and add a role to them.

Session 2. A Day in my life!

Now that you know this way of planning your story, start your own kernel essay!

In the first layer complete the following diagram. Don't forget to write the tempted title for your writing. For this activity the theme for your essay is to write about a day in your life.



★ In the subsequent layers develop the following questions. Feel free to write ideas. Remember the only constrain is that whatever you write should be related to the topic of your story.

- ✚ What happened?
- ✚ Then?
- ✚ How do you feel?
- ✚ Who else is there?

Session 3. Picking out!

★ So far, what do you think of this Kernel essay experience? Do you think it is worthy? Why?



Think about this: Is everything necessary?
Do I change my mind on something?

One strategy that can help you to get rid of what is no longer necessary and add something new is the elimination technique. Basically, you read your passages one two or three times and then you cross out the elements you consider do not fulfill your expectations or do not match with your main idea. Here we suggest some questions to guide in the process.

- ✚ What is the objective of your writing?
- ✚ Does all the elements are necessary to meet that goal?
- ✚ Which elements you consider are not needed? Why?
- ✚ Do the remaining elements keep the essence of what you want to express in your writing?

★ Take some time to go over your papers and with these questions in mind reconsider the elements you have proposed to be inserted in your story.

Another strategy that can help you complete the elements for your story is the restructuration technique. Once you have selected which items stay and which does not, you can reorder the ideas, words and sequences you have for your story. You can also add new elements if you consider it necessary.

★ Take some time to go over your papers and this time write new items into your layers. While you do that, keep in mind these questions.

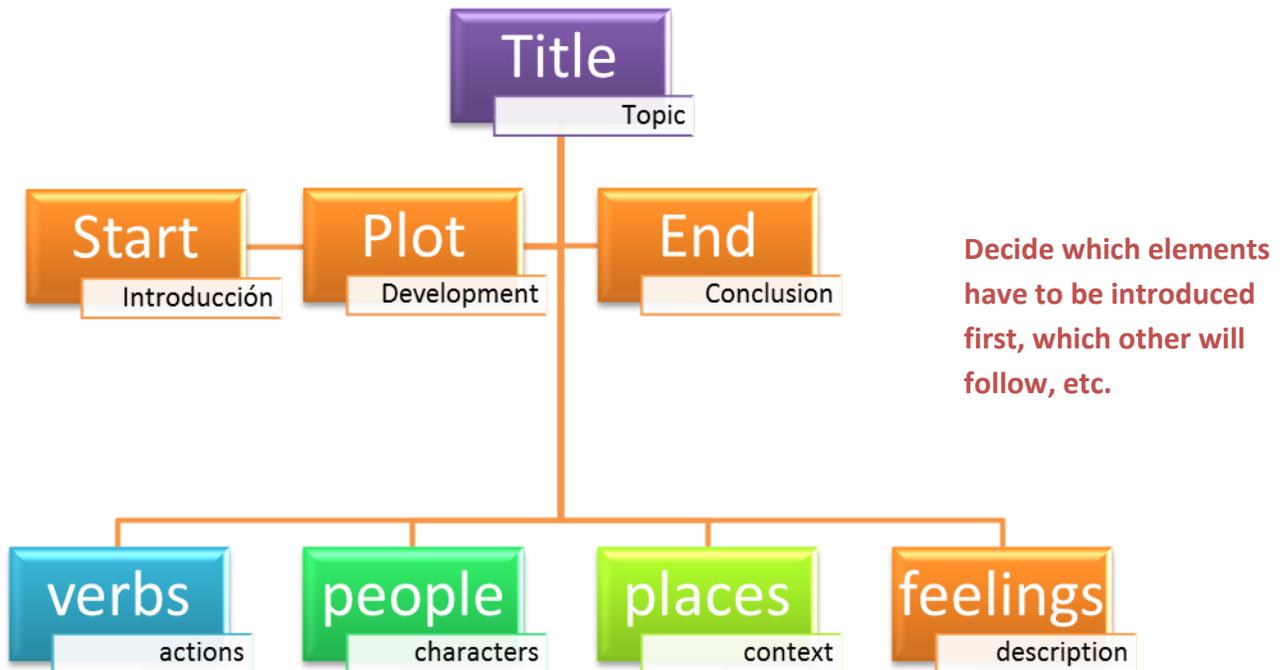
- ✚ What new elements can bring options to develop my story?
- ✚ Are these elements extending, describing, contrasting or what other functions? Classify them.

Session 4. The first draft

Time to start writing. One of the elements that will help you improving your writing skill and is part of the basis strategies of a good writer is the creation and revising of drafts. A draft is a primitive piece of writing that allows the writer to revise, edit and improve the text.

How I do I star?

★ The first thing to consider is to have your kernel essay elements at hand. Read them again. And decide which parts will come first. In order to do that you can use a graphic organizer. Here is an example for you. You can modify it if you want:



Now that you have the elements of your story organized, it is time to put the ideas together in a simple text. In order to tie your ideas you have to use *linking words*. These connectors will help you keep your text fluent and formed as a unit. The next chart shows the most common connectors (linking words) in English. You have the translation at the end of the chart to help you associate the meaning and the function of them.

Connector	Function	Translation
And	Addition	Y
Too	Addition	También
Or	Contrast	O
However	Contrast	Sin embargo
Although	Contrast	Aunque
But	Contrast	Pero
If	Condition	Si
First	Chronology	Primero
secondly	Chronology	En Segundo término
Then / After	Chronology	Después
Finally	Chronology	Finalmente
So / Though	Consequence	Así
Therefore	Consequence	Por ello

Try to fit your organizer and the textual order. Before you give your teacher your draft, consider the next alerts. Tick what you find in your draft.

-  Beginning sentence
-  Use of connectors
-  Correct use of language (grammar)
-  Check spelling
-  Identify the main idea
-  Identify supporting ideas

Homework: for the next session you have to bring your draft marked with the identified alerts and the clean version of it. For each alert use a different color.



Session 5. Put it together! I

Recycling time! In 20 minutes start a new text following the strategies learnt in the first four sessions. Remember to:

- ✚ Choose a topic related to present activities and plans.
- ✚ do your graphic organizers
- ✚ simplify the kernel essay into charts
- ✚ first draft (short story format)



Discourse elements. **I am missing a what?!**



To be aware of the elements that interact within a sentence is a basic strategy which makes it easier to check sentences as well as cohesion and coherence. The next chart explains the functions of those elements. Check it and then underline each element on your draft.

Element	Function	Example
Noun	Names things	Floor, man, school, dog, etc.
Pronoun	Substitutes the noun	He, she, that, myself, mine, etc.
Verb	Describes actions	Run, study, write, cook, etc.
Adjective	Describes nouns	Pretty, good, red, heavy, two, etc.
Adverb	Describes adjectives and verbs	Fast, well, quickly, always, etc.
Conjunction	Tie ideas	But, and, because, so, then, etc.
Interjection	Expresses emotion	Ssh!, ouch!, wow!, grrr!, etc.
Preposition	Ties words	In, on, at, inside, up, behind, etc.



Think about this: Are these elements the same in Spanish?

Another element that has to be considered is the punctuation rule. When writing a text, punctuation marks help expressing ideas better and provide “life” to the text. Check the following chart and then revise your draft. Circle all the places where you did not use punctuation mark or you misused them.

PUNCTUATION MARKS

(.) FULL STOP

(,) COMMA

(:) COLON

(;) SEMI-COLON

(') APOSTROPHE

(!) EXCLAMATION MARK

(?) QUESTION MARK

(“ ”) INVERTED COMMAS

(-) HYPHEN

(...) ELLIPSIS

(_) DASH

() PARENTHESIS

[] BRACKETS

(/) SLASH

Mark	Description
Capital letter	To start a sentence, proper names and months.
Comma	To separate sentences, mostly subordinate ones.
Colon	To introduce a list
Semicolon	To close linkage to two sentences
Hyphens	Build compound nouns and write quantities.

Inverted commas	Express direct speech or highlight important concepts
Exclamation marks	Express surprise
Interrogative marks	Express a question
Full stop	To end a sentence or separate paragraphs.
Ellipsis	Implies continuity or incompleteness
Apostrophe	Replaces letters and expresses possession. (not used in formal writing)
Slash	To express a choice between the words it separates.
Dash	Creates a dramatic pause.
Brackets	To provide explanatory information within quoted sentences.
Parenthesis	Include extended or additional information



Think about this: Are these marks used the same way in Spanish?



Session 6. Put it together? II

★ **Smart tip!** Revising your own writing is fun. But it also must be serious. When it comes to grammar, it is wise; besides asking help from your teacher, to have a reference book to consult. Also keep a grammar journal of your own. Look at these questions. They may help whenever you have grammar doubts.

- ✚ Why do you think the sentence is wrong?
- ✚ Look for the rule and compare your sentence to it. Is it clear the mistake for you?
- ✚ Subject-verb agreement is ok?
- ✚ Are you sure you are not combing Spanish rules with English ones?
- ✚ Ask your teacher or a partner to underline the possible wrong sentences. Then classify them. Are they related to grammar? To cohesion (connectors, function) to punctuation / spelling? After you have a clear idea of the essence of the mistake, correct those sentences in your draft.

Exercise. Read the following text and circle all the discourse elements that are wrongly used. Then underline and correct all the grammar incoherencies you find. Then compare your work with a classmate and exchange opinions.

I like to have my first date with a trusty person go it don't be uncomfortable, first get on time and my coming early, she and I goto the place we like, with hugs and hot we are in a sunset, I like that she wears the sexy and hot dress, and wear nice fine jeans all the afternoon.

Now that you analyzed the text, Can you check your own and correct them?

Homework. Find more examples and keep them in your Grammar journal.

Session 7. What should I change? I

★ **Smart tip!** Before you start the second draft, be sure you have revised punctuation and grammar mistake. Then start writing the second version.

IMPORTANT!

Two concepts must be clear for you and they are part of the text itself: Coherence and Cohesion.

Picture this: A beautiful Lego© figure neatly assembled and harmonically colored. Imagine each art of the puzzle is a word and when it comes together



with other words, it creates a pattern (sentence). Every piece matches perfectly to one another because they were selected to be there (Cohesion). Then when everything is complete, the result of this process and the appreciation of the whole unit it is what we called coherence.

So, in your writing, the connection of structures and linking of sentences and paragraphs by means of different resources, is what provides cohesion to a text, hence coherence coexist too. There cannot be coherence in a text without cohesion.

Go over your draft and work on the following resources to check that your text is cohesive and coherent. Look at these elements:

✚ Synonyms /antonyms: lexical elements to provide variation

- ✚ Reference: use of discourse elements to associate a word to another one in the text, even ideas. Can be anaphoric (before the referent - precedent) and cataforic (after it).
- ✚ Collocation: lexical conventions that are fixed and cannot be changed.
- ✚ Linking words: words that ties words (prepositions), sentences and paragraphs (conjunctions).
- ✚ Punctuation: symbols that help the writer covey meaning.
- ✚ Parallel structure: use of similar grammar structures in a clause in order to keep balance and coherence.



Read the following text. Underline all the incoherencies you find and then reflect on them. Share your ideas with a partner and explain to the class what you analyzed.

My friend Martha get up at 7:30 am and dresses at 7:40. Makes up at 7:50 and has breakfast at 800 am. She watches T.V at 8:20 am and goes to school at 9:00, goes to house at 1:30 and has dinner at 2:00. She watches T.V at 2:30 pm and does her homework at 3:00 pm. Take a shower at 5:00 pm and go to internet at 6:00 pm. She listens music at 8:00 and sleeps at 9:00 pm.

Session 8. What should I change? II



Review of sequence. Are your ideas clear and ordered? Remember: linking words help you to order your ideas and to follow a coherent sequence of your text.

Take a look at your draft. Is it clear for you? Do you still find mistakes? Is your message conveyed? Now exchange draft with your classmates and ask her/him to read it and write some notes and make marks on your writing if necessary. These notes will help you develop your second draft and prepare yourself for the third one.

Use these questions to help you!

- ✚ Does the story have a clear beginning?
- ✚ Do the events follow a logical order?
- ✚ Is there a word you don't know and it's not clear for you?
- ✚ Is the sequence of events coherent?
- ✚ Are punctuation marks used correctly?
- ✚ After you read it, write in a few sentences what you think the main idea of the text was and what were the elements you liked and why.
- ✚ Grade your partners writing:
 - A: Good story, clear ideas coherent and cohesive text.
 - B: Starts well but some ideas are not coherent. Some punctuation issues are found.
 - C: Not clear text, grammar mistakes made and punctuation marks missing.
 - D: Not understandable. Re write if possible.

Finish draft number two and give it to your teacher for evaluation.

Session 9. Where's my story going? I



Think about this: Do you write the way you speak? Is it correct?

When we write there are certain situations we should avoid and we must eliminate from our third draft before we do the final version of our text. Take a look at the following recommendations. Then in your third draft make a list of all these elements with examples and analyze them.

- ✚ Use of many commas instead of full stop marks.
- ✚ Use of contractions
- ✚ Use of phrasal verbs and colloquial expressions
- ✚ Use of unfinished ideas
- ✚ Use of bad words
- ✚ Omit subjects
- ✚ Not varying connectors

Dont's!!

Now go to your draft and make the list of all the aspects you find. After you finish, start re-writing those sentences to make more writing-like format and less oral-like format.

New elements before the final edition!

In this part of the process you can add new elements to your story and you can enforce your characters. You can add detailed descriptions to your main characters and also to the places and situations that are crucial to the story. Also you can add images that will enrich your text and make it unique.

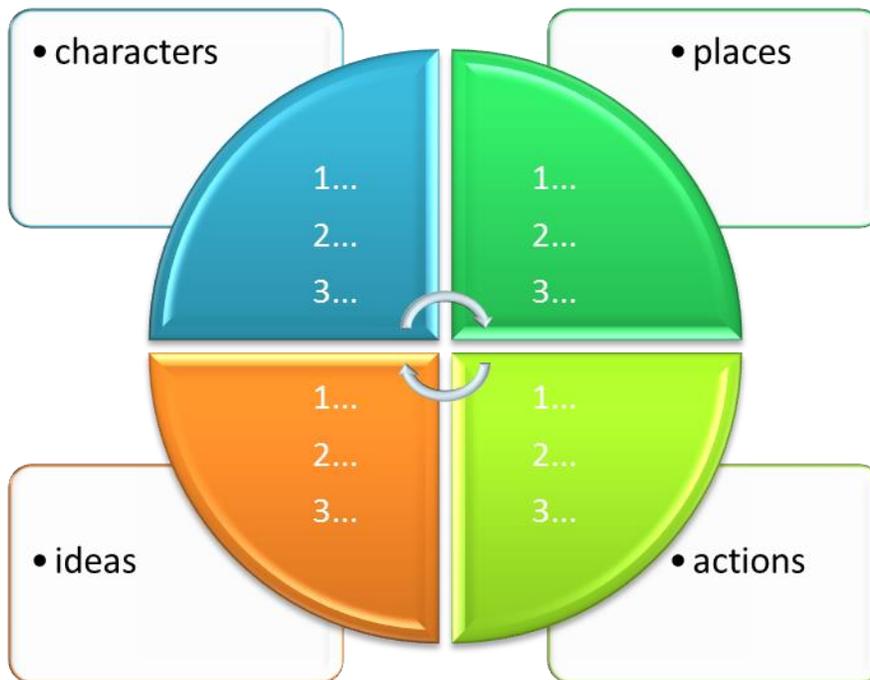
Hands on!

- ✚ Make a list of all the adjectives you want use per character, situation and place. Selected and prioritize them.
- ✚ Draw some original pictures which represent important passages in your story. Select the best ones.
- ✚ Are there any elements that you will eliminate? Why?
- ✚ What will you change?
- ✚ What will you keep?
- ✚ Do you feel the story explains to the reader the main ide clearly?

Session 10. Where's my story going? II

★ **Draw an organogram** of your story so you have a clear idea of your ideas. There are many ways to do this. You can start the organizer from the topic of your text, from the main character, from a place, etc. this will depend on you and the idea you want to transmit to your audience.

You can start like this:



Now order everything and start your third draft and give it to your teacher so he grade it and finally you start working on your final edition.

Session 11. Final edition I.



Self-evaluations: process

Your teacher will give you a rubric in order to foster more your analysis strategy. This will help you evaluate your process as a new writer and will make you think about all the things you have done.

Reflect on these:

- ✚ How has changed your original writing from the last one?
- ✚ Name all the things you have revised and learnt. Are the concepts clear?
Why?
- ✚ Do you have a structure to write already? Which one do you think it is?
- ✚ What do you think are the three main stages for creating a text? Why?
- ✚ Can you apply these elements to your Spanish writing? How? Why?
- ✚ Is the way you write in Spanish different from the way you write in English?
Why?

★ **Tip! Read your own.** After you have done both self-evaluation formats and reflect on the proposed questions, write an analysis of your own strategies and all the things you have done with these activities. Write it in Spanish if you want. It is for you!

Session 12. Final edition II



Self-evaluations: Text

Your teacher will give you a rubric in order to foster your analysis strategy. This will help you evaluate your text as a whole unit. Take your time and ask yourself about the true nature of your product.

- ✚ Is it what you intended to be?
- ✚ Does it express your ideas clearly and neatly?
- ✚ Which will be your grade for your text? Why?
- ✚ How do expect your audience to react?

★ **Work on your FE now!** Based on the notes in your third draft, before you start writing the final edition; reflect on the other activities and formats. Remember to follow a logical storyline and review your organizers and notes.

After you finish your final edition, give it to your teacher so he grades it and provides you with effective feedback.

Session 13. My written expression

Portfolio.

This strategy is a very efficient way to keep track of your process and your work.

Take into account the following recommendations:

-  Make it personal. Name it after a sentence which expresses how do you feel about the learning experience: “My written journal”, “My phases to be a writer”, “From what to Great!”, etc.
-  Keep a chronological order of ALL your work. It helps to check your improvement.
-  Include all the notes and organizers you did.
-  Also include your self-evaluation formats and your reflexions.

 **What you write is what you want to express!** Based on the notes in your third draft, and the observations on the final edition; apply the following rubric and then start writing your final version. Remember if you type a “No” it means you are not sure. So be sure and it does not matter if you write a fourth or fifth draft. What it matters is that you are satisfied with your text and it reflects exactly what you wanted to express.

Am I sue everything it's ok?	Yes	No
Identify the main idea		
Other ideas supporting the main ideas		
Words used in oral texts		
Grammatical correction		
Spelling mistakes		
Punctuation		
Sequence		
Message		
Organization		



Now, write the final version of your text!

Session 14. Finally

Read it aloud!

Now that you have completed the phases, it is time to share your text and to be prepared for the critique.

We suggested the following questions to evaluate your classmate's text¹³.

-  Did you get the general idea of the text?
-  Is there a clear statement of the main idea?
-  Are there any grammatical or structural error? Which one(s)?
-  Be a constructive and positive partner and suggest something that will help him/her to improve his/hers writing strategies.

¹³ Basadas en Lekj; 1998:283

CONCLUSIONES

En ese trabajo se partió de la hipótesis de que la transferencia de estrategias del español al inglés, así como de estructuras aplicables a la producción escrita puede ser positiva siempre y cuando se identifique el momento adecuado de intervención. Habiendo revisado diversas acepciones para el concepto de transferencia, se definió operativamente a ésta como un fenómeno natural de intercambio cognitivo intralingüístico que en momentos iniciales del aprendizaje de la lengua extranjera (LE) está influenciado por la lengua materna (L1) y, que al seguir aprendiendo nuevas estructuras, la LE se independiza de esta afectación. Se identificó que el momento adecuado para que la transferencia no se torne en interferencia lingüística fue el *momento del choque*, el cual se ubica en la encrucijada de la L1 y la LE (gráfica 8). Es en ese momento, que se identifica cuando los alumnos producen errores de carácter semántico (compensación léxica, elementos de la lengua oral), sintáctico (concordancia sujeto-verbo) y morfológico (sobregeneralización), que las propuestas pedagógicas pueden ser más efectivas y, en este caso, hacer de la transferencia de estrategias un fenómeno benéfico tanto para la L1 como para LE.

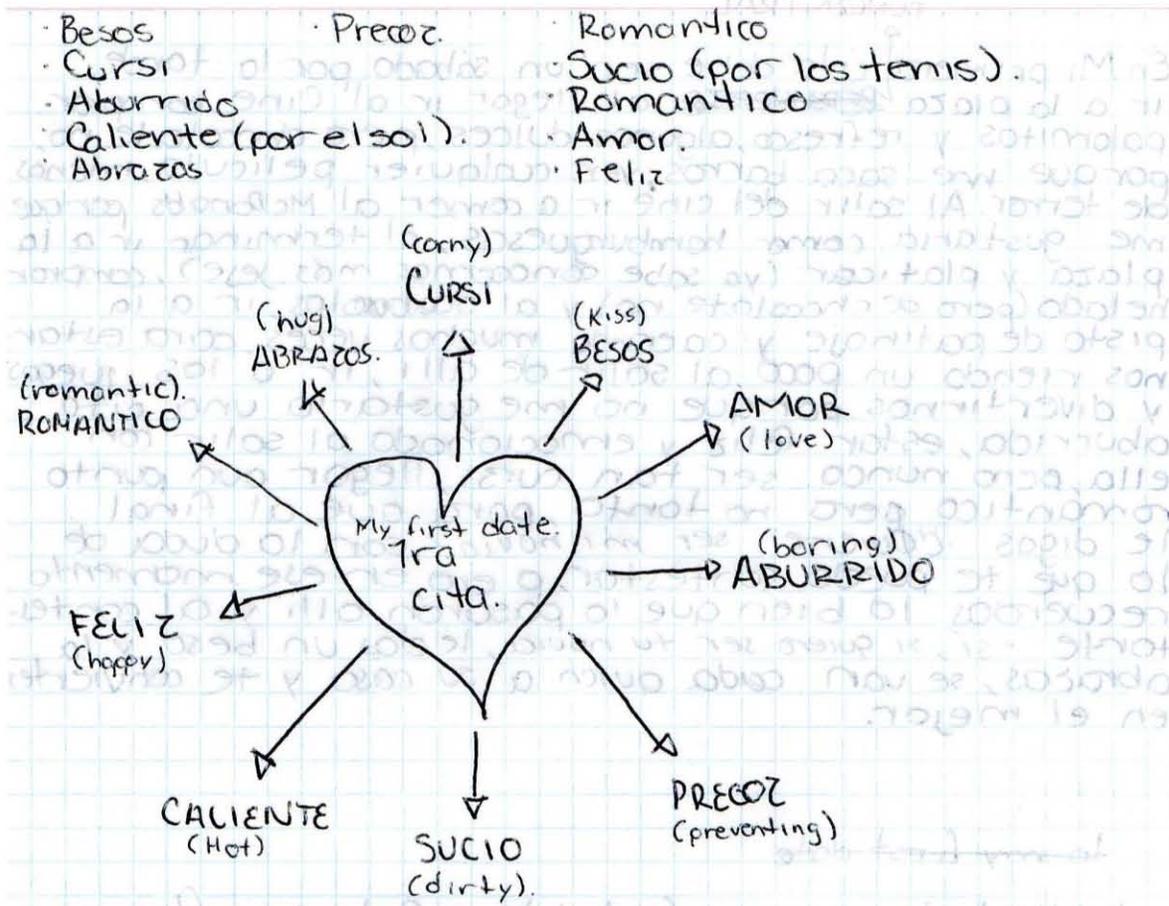
Dentro de este contexto se diseñó una secuencia didáctica flexible aplicable a poblaciones en etapas de instrucción Media Superior bajo los preceptos del desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas (Lessard, 1997:5), enfocada en los alumnos (Richards;2011:16) y con momentos concretos de instrucción (Carlino,2002:16). Esta secuencia tiene un objetivo claro: mejorar la producción de

textos paulatinamente. Colateralmente apoyará a dos asignaturas del Plan de Estudios vigente del CCH: Inglés 2 y Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 2.

Este proyecto interdisciplinario pretende ser un apoyo para futuros trabajos que decidan involucrar dos asignaturas como recurso de creación de propuestas que beneficien la generación de conocimientos y específicamente el aprendizaje de una lengua extranjera y la mejora de estrategias de las habilidades lingüísticas compartidas: las receptivas y las productivas de la lengua materna. Sin embargo, se está consciente de que más investigación debe ser realizada en campos de la transferencia lingüística; como por ejemplo aplicar la secuencia en una investigación longitudinal cualitativa en grupos piloto y control, o profundizar en los procesos de desarrollo cognitivo de la lengua en términos de bilingüismo y proponer un estudio profundo en la zona de choque, por ejemplo.

Anexos

Evidencias



In my first date he/she...

- Wears
- We go
- She/he does

I like to have in my first date a Saturday afternoon go to the FUNTERAL, go to the cinema, buy popcorns and candies, look the movie. Go to eat the McDonalds to eat burgers. to finish we to place and disasse, buy to ice cream go to the skating rink, go to the arcade, I don't like a boring date, too happy never corny, romantic, not corny to finish date, she to be my girlfriend, she says "yes" and finish date Leah...).

Organizador gráfico con palabras clave y redacción de un párrafo (Fase 1)

FUNCENTRAL.

En Mi primera cita debe ser un sábado por la tarde, ir a la plaza ~~RECENTRAL~~, al llegar ir al Cine, comprar palomitas y refresco, algunos dulces, pero chocolate no, porque me saca barros, ver cualquier película, menos de terror. Al salir del cine ir a comer al McDonalds porque me gustaria comer hamburguesas, al terminar ir a la plaza y platicar (ya sabe cenaremos más, jeje), comprar helado (pero de chocolate no) y al acabamos, ir a la pista de patinaje y caerme muchas veces, para estar nos riendo un poco, al salir de allí, ir a los juegos y divertirnos, porque no me gustaria una cita aburrida, estar feliz y emocionado al salir con ella, pero nunca ser tan cursi, llegar aun punto romantico pero no tanto, para que al final le digas -¿Quieres ser mi novia? con la duda de lo que te pueda contestar, pero en ese momento recuerdas lo bien que la pasarón allí y al contestarte -sí, si quiero ser tu novia, le das un beso y la abrazas, se van cada quien a su casa y te conviertes en el mejor.

~~In my first date~~

I like to have in my first date a Saturday afternoon, go to the FUNCENTRAL, go to the Cinema, buy popcorns and candies, look the movie. Go to eat the McDonalds to eat burgers, ~~the finish~~ go to the place and discussing, buy to icecream, go to the skating rink, go to the ~~plays~~, I don't like a date boring, too happy, ~~the finish~~ with she. never to corny, to romantic, not corny, the finish date, ~~he to be~~ my girlfriend, she speak "yes". and finish date (eah.....)

says

arcade

Redaccion bilingüe (Fase I)

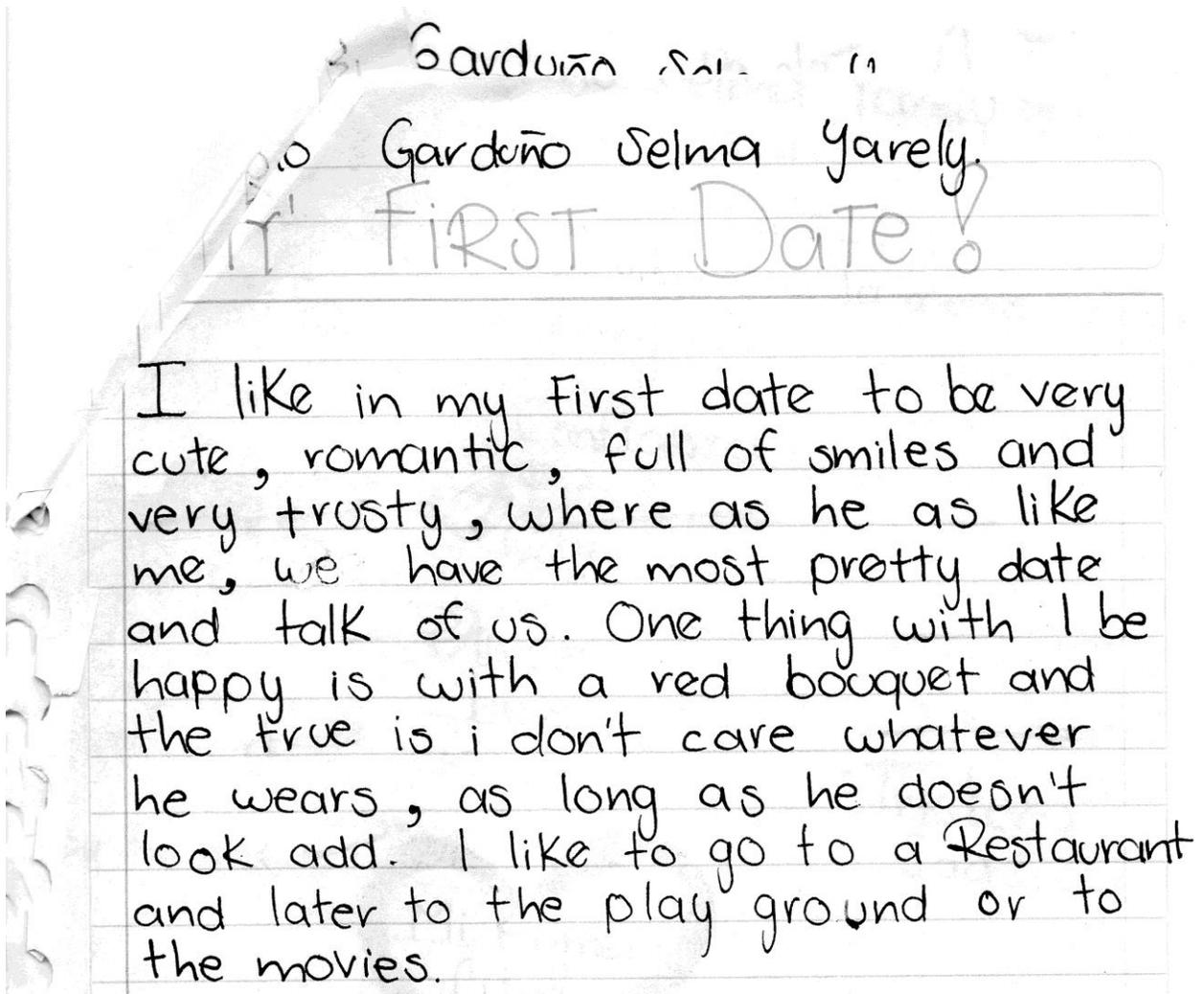


Organizador gráfico con palabras clave y primera redacción (Fase2I)

Gardano Selma Yareta
PRIMERA CITA! ♥

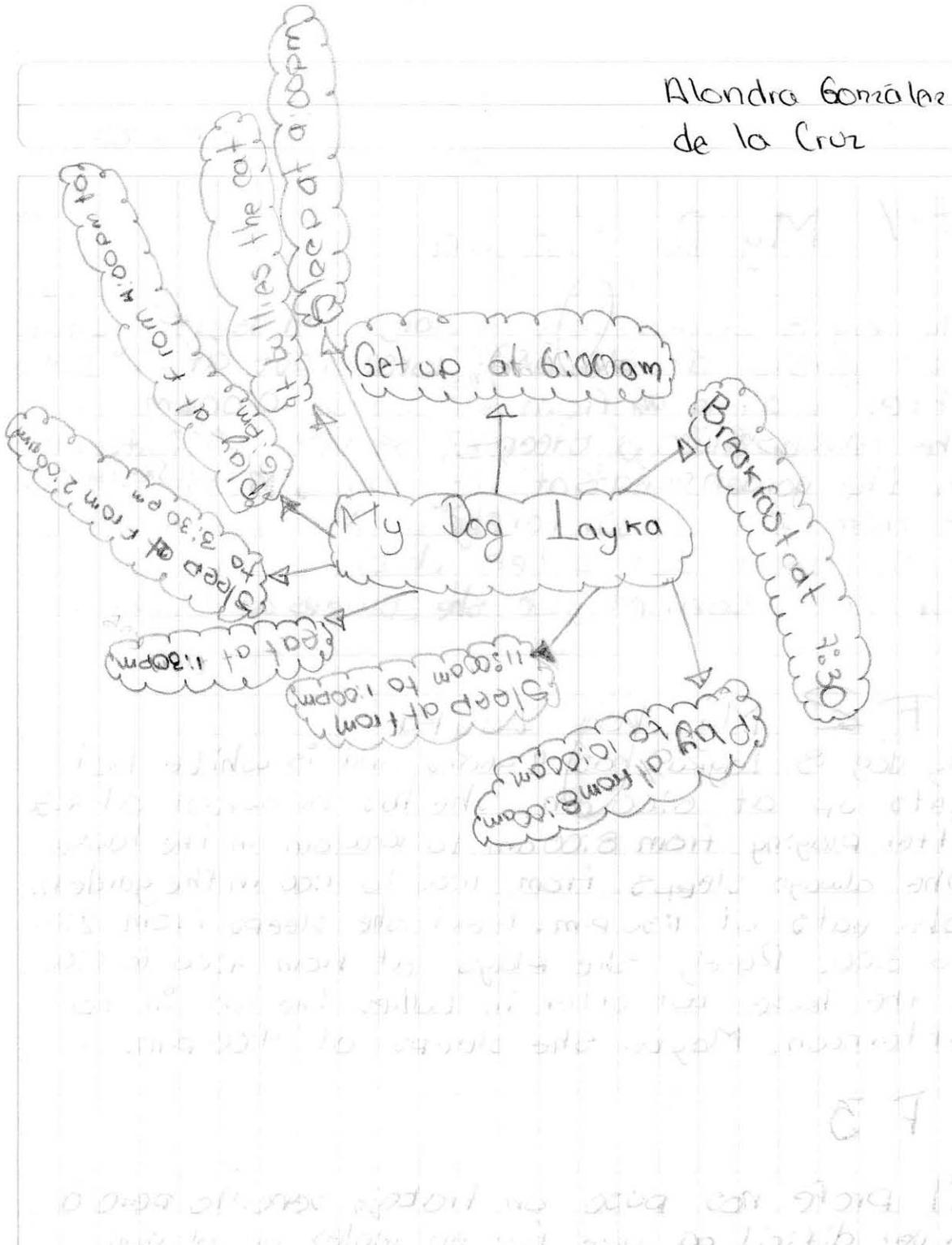
A mí me gustaría que mi primera cita fuera muy linda, romántica, llena de sonrisas y mucha confianza, en donde tanto él como yo nos la pasemos así súper increíble y donde nos podamos contar nuestras cosas ♥ Una de las cosas con las que yo sería así muy feliz es con un Ramo de Rosas Rojas, y la verdad a mí no me importaría como fuera vestido, siempre y cuando no se vea raro, me encantaría que me llevara a comer y después a algún parque de diversiones o al cine, en donde no la pasemos bien genial!

Redacción en L1 (Fase 2)



Redacción en LE (Fase 1)

Alondra González
de la Cruz



Organizador gráfico en LE (fase 3)

Case 2. One day my friend's Calorie

At 3:00 am she gets up and takes a bath, at 5:00 am she goes to the school, at 7:00 pm she gets school and takes English class later at 9:00 am she goes to chemistry class, 11:00 am she gets to History class, 1:00 pm goes to the house, at 2:00 pm she gets to her house, After that at 4:00 pm she eats, at 6:00 pm she does homework, at 11:00 pm she goes to bed, and finally day ends...

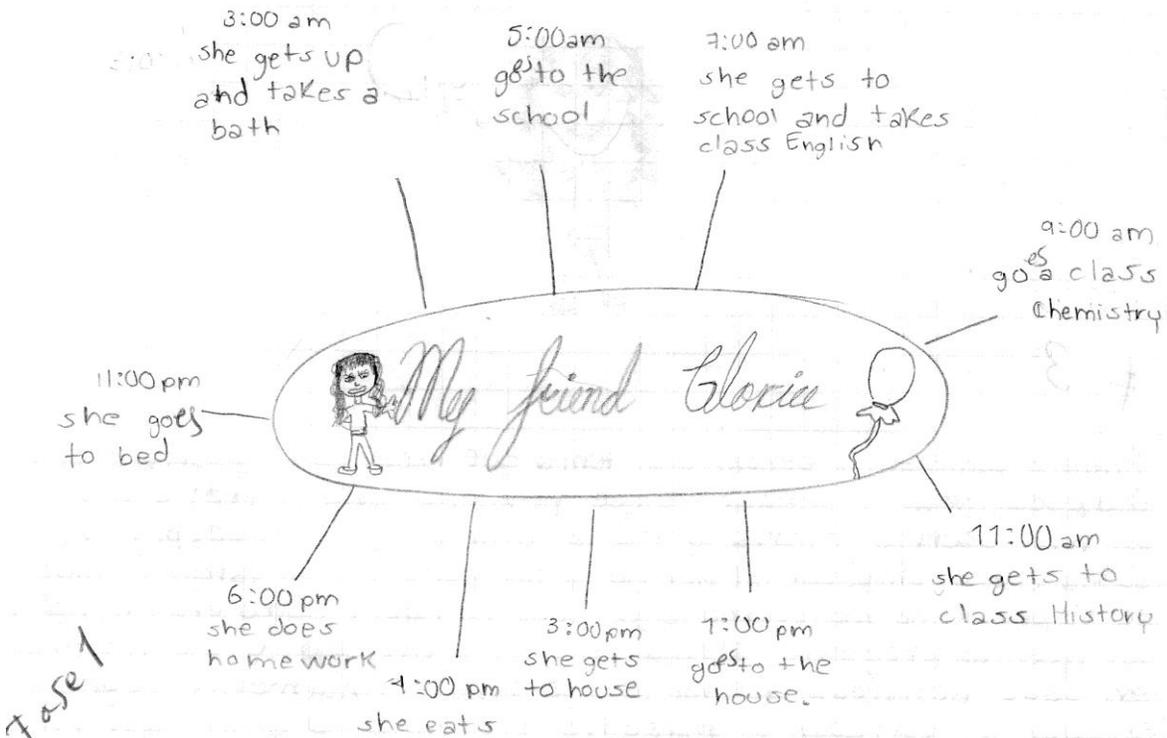


3

Primero comence a pensar que tenía que hacer y el prof. me dijo, después volvi a pensar de que persona avia el trabajo y me ocurrió Gloria y fue a ella a quien puse, pero no sabía como empezar el trabajo y después de un largo tiempo esperar se me ocurrió algo pero no sabía como era en inglés que le pregunte al maestro y ya me dijo y así continue cada actividad que mi amiga hizo y finalmente llegue a escribir el borrador el maestro lo corrigio y yo lo pase en limpio y listo todo salio bien y le agregue unas palabras.

Escritura por etapas (fase 3)

González Morales Yesenia Yazmin 209 A T/M.



Fase 1

One day my friend's Glorcia

At 3:00 am she gets up and takes a bath, At 5:00 am she goes to the school, At 7:00 am she gets to school and takes class English, At 9:00 am she goes to class Chemistry, At 11:00 am she gets to class History, At 7:00 pm goes to the house, At 4:00 pm she eats, At 3:00 pm she gets to her house, At 6:00 pm she does homework, At 11:00 pm she goes to bed, and finally day ends.

Organizador gráfico y redacción en LE (Fase 3)

Romero Orozco Monserrat

209ª Matutino

Fecha *esquema* *inglés*

UN DIA DE MI VIDA

incongruencia estructural
- falta
- pase de
Punto a com.

Hoy 6 de Marzo del 2012:

Siempre me despierto muy temprano a las 5 de la mañana, salgo de mi casa a las 5:40 para tomar el taxi que me traerá hasta la escuela, y llego regularmente a las 6:30 si es que no hay tráfico (al llegar ese día a la escuela me dirigí al salón de redacción por que esa es la clase que me toca los martes en la mañana, llegue al salón de redacción y todavía no habían el salón espere ahí unos minutos y después llego la maestra pero como todavía no habían la maestra nos dijo que nos dirigiéramos al salón de proyecciones para ver una película la cual se llamaba "Erin Bronckovich" la película estaba muy interesante pero lo malo es que los de adelante no dejaban ver ,pero cuando apenas venia lo realmente bueno de la historia que la quitan y sale una señora y nos dice que ya la iba a quitar por que ya iban a ser las nueve y todavía faltaba como 30 minutos o mas para que acabara pero que la iban a reanudar a la 1 de la tarde , ya una vez que salimos de la sala de proyecciones fuimos a las canchas por que nos tocaba física y como siempre llegamos y todavía no estaban los maestros , no tardaron mucho en llegar , empezamos a hacer calentamiento y una vez que terminamos de calentar el maestro nos pidió que asiéramos un equipo de 8 integrantes (solo mujeres) por que nos tocaba jugar futbol contra las del 203 y lamentablemente perdimos por que gloria sin querer agarro el balón y ella no era la portera y nos marcaron penal , y la verdad nosotras merecíamos ganar jugábamos mejor que ellas después de divertirnos un rato termino la clase y fuimos a mate, la verdad íbamos con demasiada flojera como siempre, y ya el maestro nos dio la clase y todos pusimos "atención" y el profe nos dejo salir temprano y ya nos dirigimos a la salida con mis amigas como siempre me llevaron hasta mi transporte y después de hacer todo ese recorrido llegue a mi casa a las 2:20 de la tarde comí hice mi tarea la cual acabe a las 7 de la noche ,me bañe a las 8 de la noche y me dormí a las 10:30 de la noche.

Las ideas parecen de coherción y parecen superfluas
le falta de conectores

analisis escrita
ortografía
no hay lineas que indiquen edición.

Productos de edición final

horas
 escuela (07:00 a.m - 10:00)
 cine 11:10 - 12:44

Yo

¿Qué hice?
 ir al cine
 Clases cortas

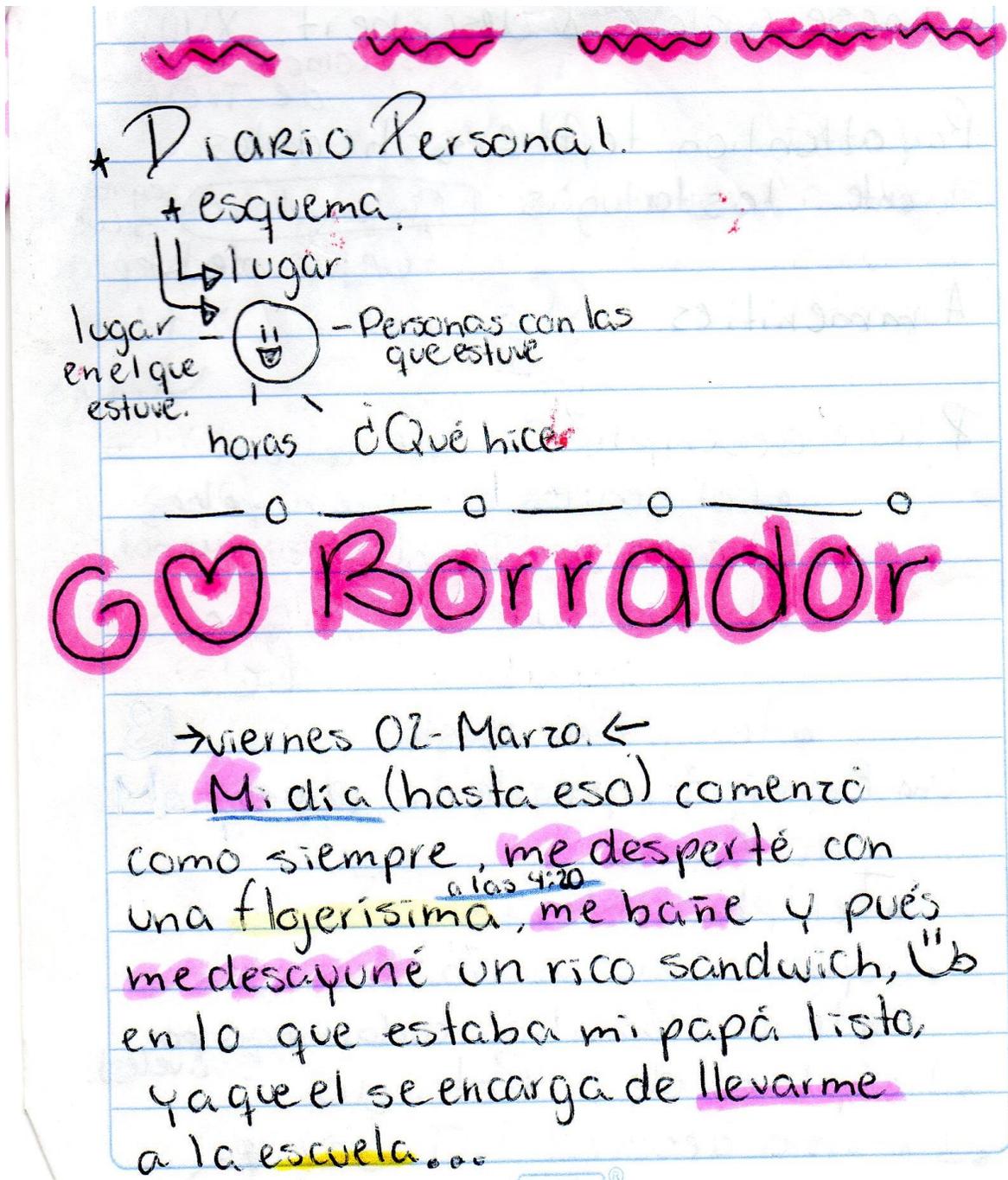
lugares:
 escuela
 plaza (cine)

Lugar
 escuela
 cine (plaza)
 Descripción
 feliz
 rico.

Personas
 Claudia
 Eddy
 Jenaro

tiempo	Persona	expresión
04:20	me desperté	chafa
10 para las 7	v bañe	fraude
10:00	desayuné	genial
11:10	llegué	yeah
12:44	desaparecía	flojerisima
una hora	se me hizo	

Análisis autoevaluativo del texto



Aplicación del modelo y redacción del primer borrador

Mi Día! Viernes 02- Marzo

Mi día comenzó como siempre, me desperté a las 04:20 Am con una flojerísima crítica, me bañé, me puse guaperima y pues desayuné un rico sándwich, en lo que estaba mi papá listo, ya que el se encarga de llevarme a la escuela, Salí de mi casa tarde a las 6:40 Am (que raro)

Llegué a la escuela 10 para las 7, eso quiere decir que mi papá se fue como rayo.

Lo genial comenzaba por que la maestra hippie solo firmó unas fichas y nos dejó ir, tuve 2 horas libres Fui feliz muy feliz, bueno no del todo feliz, ya que una hora la utilice para comprobar una tarea de mate.

Desgraciadamente mi felicidad se apagaba cañon porque ya tenía clase de QUIMICA (asco mil), afortunadamente solo me tocaba una hora, la cual se me hizo eteeeeeeeeeeernaaaaaaaaaa . Terminando el martirio (10 Am) le dije a mi amigo Eddy (dios santo es tepy) que fuéramos a convencer al profe de mate para que no nos diera clase, ya que un día anterior habíamos planeado Claudia, Eddy Jenaro y yo ir a ver la película que había causado un polemicononon " Con el diablo adentro", el chiste es de que logramos convencer al de mate y fuimos felices.

A las 11:10 Am llegamos al cine, compramos palomitas y un frappé . La película ya había comenzado y pues la vimos y todo ...Y típico al final (12:44 Pm) dijimos: Es un fraude, duró muy poquito tiempo, ¿Cómo es posible?, Que asco de película (mientras Eddy todo traumatado) Ya después de discutir un poco y de superarlo, mis amigos Claudia y Eddy fueron por un raspado, Eddy se asombró jamás había visto una máquina de raspados jaja aún recuerdo lo que dijo: Yo solo había visto al señor raspando un hielo jajaja (todos reímos locamente).

Ya después de todo eso, regresamos a la escuela, esperamos a que llegaran por Eddy, en seguida fuimos Claudia, Jenaro y yo por una hamburguesa .. estabamos bien tranquilamente comiéndonos una hamburguesa cuando de prontooooo UN PELO en la mía (el viernes pasado me había pasado lo mismo solo que con un pambazo), Osea estaba enredado en la carne así todo chamuscadón grueso y AHHHHH QUE ASCOOOOO!...

Ya que morí por un segundo nos fuimos y cada quien se fue a su casa ..

Nota : Pienso que los viernes no debería de comer en la escuela estoy totalmente SALADA, y aún no supero lo del pelo en mi hamburguesa !!

Kelly G.M 2009-9

Oral Speech

recetas para



Ejemplo de versión final.

Posters

Good Writing

Has all of these traits...

✓ **Ideas** that are interesting and important.

✓ Main Idea ✓ Details ✓ "Showing" ✓ Purpose ✓ Surprises



✓ **Organization** that is logical and effective.

✓ Leads ✓ Endings ✓ Sequencing ✓ Pacing ✓ Transitions



✓ **Voice** that is individual and appropriate.

✓ Topic ✓ Feelings ✓ Individuality ✓ Personality ✓ Appropriateness



✓ **Word Choice** that is specific and memorable.

✓ Verbs ✓ Modifiers ✓ Memorable ✓ Accurate ✓ Appropriate



✓ **Sentence Fluency** that is smooth and musical.

✓ Beginnings ✓ Length ✓ Expression ✓ Effects ✓ Structure



✓ **Conventions** that are correct and communicative.

✓ Punctuation ✓ Capitalization ✓ Paragraphing ✓ Spelling ✓ Grammar



Good Writing

Has all of these traits...



Interesting **IDEAS** readers like.



ORGANIZATION you can follow.



My own personal **VOICE**.



WORD CHOICE that says what I mean.



SENTENCE FLUENCY that makes it fun to read out loud.



Correct **CONVENTIONS** everyone can read.





 My writing has an 
important message.

*The one most important thing
I want my audience to know is...*

 I included lots of 
interesting details.

*The most interesting thing
about my topic is...*

 I wrote this **for a good
reason.**

I wrote this because...





Easy to Follow...

Organization

...From Start to Finish



My beginning will make you want to **find out more** about my piece.

You'll be interested in my piece because...



My ending will make you think about **something important.**

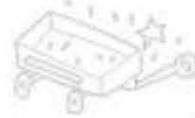
You should remember my piece because...



I put everything in the **best order.**

The most important part of my piece is...





I **like** this piece, and **my audience will like it, too!**



I like this piece because...



I **really care** about my topic.

I wanted to write about this topic because...



You can tell **exactly** how I **feel.**



The feelings I have about this topic are...

Fun to read out loud!



Sentence Fluency



 I wrote my piece in **sentences.**



*The best sounding sentence
in my piece is...*

 I used **words that sound cool** when you read them together.



*The coolest sounding words
in my piece are...*

 My writing **sounds good** when I read it **out loud.**

*My piece is
fun to read because...*





Specific & Memorable

Word Choice



Strong verbs that tell how actions are performed.

Where has the author used strong verbs? What makes them effective?



Adjectives and **adverbs** that make things **specific**.

Where has the author used adjectives and adverbs to make the writing more specific? How does this improve the reader's understanding?



Words and **phrases** you can **remember**.

Which words and phrases do you remember? Why are they so memorable?



Words and **phrases** used **accurately** and **effectively**.

Is the writer's usage accurate? Where has the author used unusual words effectively? Where has the author used common words in new ways?



Appropriate language for **purpose** and **audience**.

Is the language appropriate? Are there any words or phrases that are too casual, too formal, too hard to understand, or possibly offensive?



Correct & Communicative Conventions



“Outside” punctuation.



Has the author used periods, question marks, and exclamation marks in ways that make sense to the audience? Is it easy to tell where ideas end and begin?



“Inside” punctuation.



Does the author's use of commas, colons, dashes, parentheses, and semicolons make sense to the audience? How does the author's use of these marks help make sentences with many parts easier to understand?



Capitalization.

Has the author used capital letters in ways that make sense to the audience? Is it easy to tell where new ideas begin? Has the author capitalized the word “I”, as well as names, places, and things that are one of a kind?



Paragraphing.



Has the author grouped related sentences into paragraphs in ways that make sense to the audience? Has the author started a new paragraph each time a new person starts speaking? Has the author indented or skipped a line to show where new paragraphs start?



Spelling.



If the writing has spelling mistakes, do these errors make the piece difficult to read and understand? How does the author's spelling affect the way the audience feels about the writing and the person who wrote it?

Don't Correct...

 **Inspect** the writing closely.

Read thoughtfully and thoroughly.

 **Detect** those parts that work and those that don't.

What do you like? What do you think could be improved? Use the language of your classroom criteria to explain how you feel.

 **Reflect** on why some parts work and others don't.

Why do you like certain parts? How would improving other parts make the writing better? Use the language of your classroom criteria to explain how you feel.

 **Connect** your reactions to the writer's intent.

What is the writer's purpose? Why did the writer choose to write this particular piece? Who is the writer's audience? What's the ONE THING the writer wants you to know?

 **Inject** your own opinions.

Be honest. Communicate using the language of your classroom criteria so that everyone can understand you. REMEMBER: This is just YOUR OPINION; it's not the final word.

 **Respect** the writer's reactions.

Listen closely to what the writer has to say about your comments. The writer does NOT have to make the changes you suggest.

 **Perfect** communication between reader and writer.

Do you really understand each other? Make sure you're both using the language of your classroom criteria. Review the writer's purpose, audience, and message.

 **Expect** to repeat the process...

*...as long as the WRITER wants to continue. OR...
...until the reader UNDERSTANDS the writer's message.*

Be a READER, not a TEACHER!

BIBLIOGRAFÍA

Alonso A. & M. Rosa (1997) “¿Que é a transferencia lingüística?”, *Revista Galega do Ensino*, No. 16, p. 131 -137.

Alptekin, Cem (2002) “Toward intercultural communicative competence in FLT”, *ELT journal* – vol. 56/1 enero 2002. Oxford: Oxford University Press.

Batista Araujo, João (2000) *Educación Media Superior en América Latina: diversificación y equidad*. Santiago de Chile: UNESCO.

Bernabei, Gretchen *et al* (2009) *Crunchtime. Lesson to help students blow the roof of writing tests and become better writers in the process*. NH: Heinemann.

Bertucelli, M. (1993) *Qué es la pragmática*, Barcelona: Paidós.

Bigge (1982) *New Theories for Teachers*. Nueva York: Harper Row.

Brown, Douglas. (1987) *Principles of language learning and teaching*. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Calderón, Alfonso (2004) *La enseñanza Media en la Historia*. Puebla: BUAP, disponible en: <http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html>.

Campos C., Yolanda (2003) *Estrategias didácticas apoyadas en la tecnología*. México: DGENAMDF.

Cansigno Gutierre Yvonne (2005) “La producción escrita en la educación superior. Aspectos que obstaculizan su desarrollo”, *Revista de Lingüística Aplicada*,

Junio-Noviembre: UAM, disponible en:
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art01.html>.

Carlino, Paula (2002) "Enseñar a escribir en la Universidad como lo hacen en los Estados Unidos y por qué". *Uni-Pluri/Versidad* , Vol. 2 N° 2: Universidad de Antioquía Colombia pp. 57-67. (publicado originalmente en *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital , OEI, Madrid)

Carlson A. Beverly (2001) *Education and the labor market in Latin America: Why measurement is important and what it tell us about policies, reforms and performance*. Santiago de Chile: CEPAL /ECLAC ONU.

Carmona, Cristina (2010) *Saber leer y escribir*, en *Eutopía*, año 3, No. 12-13, pp. 105-109. México: CCH.

CCH (2012) <http://www.cch.unam.mx/principal/logos40>, consultado el 22 de marzo de 2012

Chater, Nick (2011) *Simplicity. A cure to overgeneralizations in language acquisition?* Inglaterra: University of Warwick, disponible en:
<http://www.dectech.co.uk/publications/LinksNick/Language/Simplicity%20A%20cure%20for%20overgeneralizations%20in%20language%20acquis.pdf>.

Chabolla Romero, Juan Manuel (1983) *Pistas para clasificar a los protagonistas del hecho educativo*. Revista Pistas Educativas. No. 12. Instituto Tecnológico de Celaya. Celaya, Gto. Julio – Agosto p.12.

Coe, Norman & Robin Rycroft (1983) *Writing Skill Teacher's book: A problem solving approach*, Inglaterra: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (COE) (2001) *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment*. Estrasburgo: CUP.

Corder, S. P. (1967) "The Significance of learner's errors", *IRAL* 4, pp.161-169.

Coseriu, E. (1992) *Competencia Lingüística*. Madrid: Gredos.

Crystal, David (1997) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell.

Cummins, J. (2005) "The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education", en D. Lasagabaster & J. Sierra (eds.), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI, University of Barcelona, pp. 113-132.

Davies, A., R. Criper & A.P.R Howatt, (eds.) (1984) *Interlanguage: proceedings of the seminar in Honour of Pit Corder*, en Alonso A. & M. Rosa (1997) "¿Que é a transferencia lingüística?", *Revista Galega do Ensino*, No. 16, p.134.

Diccionario Random House (1997) disponible en <http://dictionary.infoplease.com/overgeneralization#ixzz2BDVC49jo>.

Dulay, H., M. Burt & Stephen Krashen (1982) *Language two*. Nueva York: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2003) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Espinosa, M. E. (2003) "La historia de la educación en México recogida en un formato innovador", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).

Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-espinosa.html>

Fernández P., Francisco Javier (1999) *Traducción y retórica contrastiva. El propósito de la traducción de textos de divulgación científica en inglés y en español*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Flowerdew, J. (2013) *Discourse in English Language Education*. Nueva York: Routledge.

Frola, Patricia (2008) *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivo para evaluar el aprendizaje*. México: Trillas.

Gago H. Antonio (1977) *Modelo de sistematización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cursos básicos para formación de profesores*. México: Trillas.

Hampton, Sally (2010) *The Importance of Writing Structures, Coherence and Cohesion to Writing and Reading*. Pittsburg: University of Pittsburg.

Disponible en <http://www.reading.org/Libraries/book-supplements/bk767Supp-Hampton.pdf>

Hampton, Sally *et al.* (2009) *Using rubrics to improve students writing. Stage 5*. Pittsburg: New Standards.

Hans, Z. & Larry Selinker (2001) "Fossilization: moving the concept into a longitudinal study", *Studies in Language testing: Experimenting with uncertainty*, pp. 276-291.

Harmer, Jeremy (2006) *The practice of English Language Teaching*. Malasia: Longman.

INEGI (2011), *Población de 15 años y más con estudios técnicos o comerciales de nivel medio superior y su distribución porcentual según campos de formación académica para cada tamaño de localidad y sexo*, México. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=es>

Kellerman, E., y M. Sharwood-Smith (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International.

Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures* en Alonso A. & M. Rosa (1997) "¿Que é a transferencia lingüística?", *Revista Galega do Ensino*, No. 16, p.134.

Larsen-Freeman, Diane (1986) *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Leki, Iliona (1998) *Academic Writing. Exploring processes and strategies*. Nueva York: Cambridge University Press.

Lessard- Cloustar, Michael (1997) "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers", *Essays in Language and Literature No 12, Vol III*, Japón: Kwansai Gakuin University, pp.1-18. Disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>

Littlewood, William (1981) *Communicative language teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marquis, Christopher (2001) *Cuba: Latin-American leader in Elementary Education*. USA: New York Times.

Martínez G., Pedro (2007) *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Martínez Olivé, Alba *et al.* (2000) *¿Por qué un enfoque comunicativo en la Enseñanza de la lengua?* Disponible en: <http://issuu.com/edithbaez/docs/name129c14>

Martínez Rizo, Felipe (2002) "Nueva vista al país de la desigualdad: La distribución de la escolaridad en México 1970-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, No. 16. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001603.pdf>

McCarter Jeanne (2007) *Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom*, Nueva York: Cambridge University Press.

McLaughlin, Barry (1987) *Second Language Acquisition in Childhood: Vol. 1 Preschool children*. Nueva York: Taylor and Francis.

Mcnamara, J. (2013) *Punctuation marks*, Connecticut: Capital Community College.

Página web educativa, disponible en:
<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/index2.htm>

Megchún T., María X. *et al.* (2012) *TLRIID 3, Unidad 3: Argumentar para demostrar*. México: UNAM CCH. Disponible en:
<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid3/unidad3/argumentarpara demostrar/organizaciontextual>

Mendian, Rafael (1989) "Cómo definir una situación de aprendizaje", *Eskola*, No. 22, pp. 3236-3248. Disponible en:
<http://web.mac.com/rmendia/mendia/P%C3%B3rtico.html>

Mercenario O. Mariana *et al.* (2010) "Desafíos y prioridades en el TLRIID", en *Eutopía*, año 3, No. 12-13, pp.119-122.

Millar, Lilian (2000) *Psicología del aprendizaje*. Disponible en:
http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/psicologia_aprendizaje_0023.htm

Muñoz Corona, Lucia L *et al.* (2012) , *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar 2006 - 2012*. p 15- 29 recuperado de
<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>

Nemser, W., (1971) "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 115-123.

Nesselhauf, Nadja (2004) *Collocations in a Lerner Corpus*. Filadelfia: John Benjamins Publishing.

O' Malley, Michael J. & Anna Uhl Chamot (1995) *Learning strategies in Second language acquisition*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Oxford, Rebecca (1990) *Language learning strategies. What every teacher Should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.

Peha, Steve (2002) *The Writing Strategies Teacher's Guide*, Boston: Teaching that makes sense Inc.

Pérez Juliá, Marisa (1998) *Rutinas de la escritura* (Lynx , A monographic series in linguistics and world perception). Valencia: Universitat de Valencia.

Pérez R., Mónica (1998b) "Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de párrafo", *ONOMAZIEN Revista de lingüística, filología y traducción No 3*. Santiago de Chile: Universidad Pontificia de la República de Chile, pp. 27-43. Disponible en <http://www.onomazein.net/3.html>

Pinker, Steven (1984) *Language Learnability and Language Development*. USA: Harvard University Press.

Programa de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación en la Investigación Documental (2000). México: Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades.

Propuesta Acercamiento del Plan de Inglés PAPI (2010). México: Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades.

Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Richards, Jack C. (2011) *Competence and performance in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Ruhstaller, Stephan & Francisco Lorenzo B. (2004) *Competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Edinumen.

Ruiz Flores, José (2010) "El Bachillerato Universitario y la reforma del nivel medio superior, potencialidades para la vinculación", *Eccos Revista Científica*, vol. 12, núm. 2, Universidade Nove de Julho São Paulo, pp. 423-435. Disponible en: www.redalyc.org

Ruiz Guzmán, David (2006) *Diseño de un curso de conversación para el Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán*, tesis de Licenciatura. México: UNAM FES Acatlán.

Rungé P. Klaus & Élica Giraldo G. (2010) *Programa de inmersión. Pedagogía comparada y Transferencia educativa*. Disponible en: www.aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php

Sánchez D., Aníbal (1971) "Transferencia lingüística y multilingüismo", *Lenguaje y Ciencias*, Vol. 11, No. 2, pp. 28-31.

Schachter J. y Susan M. Grass (1989) *Linguistics perspectives on Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Schleicher, Andreas (2004) *Panorama de la Educación 2004. Nota de país: México*. OCDE – Education. Disponible en: <http://www.oecd.org>

Scrivener, Jim (2005) *Learning Teaching. The Essential guide to English Language Teaching*. Thailand: Macmillan.

Segundo Acercamiento del Programa de Inglés SAPI (2011). México: Dirección General de Colegio de Ciencias y Humanidades.

Selinker, L y Susan M. Gass (1992) *Language Transfer in Language Learning*. Filadelfia: John Benjamin Publishing.

Selinker, L. (1972) "Interlanguage", *IRAL* 10, pp. 209-231

Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975) "The interlanguage hypothesis extended to children", *Language Learning* 25, pp. 139–152.

SEMS (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.

SEP (2007) *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.*

Disponible en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma

SEP (2009) *El destino de América latina se forja en la educación que brindamos a nuestros jóvenes. Boletín 255, 09 de noviembre 2009.* Disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol2551109>

Serafini, María Teresa (1995) *Cómo redactar un tema.* Madrid: Paidós.

Shiyab, Said M. (2006) *Textbook of translation: Theoretical and practical implications.* Filadelfia: Garant.

Soledad Mackinnon, María (2004) *La educación en América Latina y el Caribe.*

Disponible en: <http://docentesenred.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/InformeUnesco.pdf>

UNAM (2012), *La UNAM en breve. 1910, origen y organización de la Universidad*

Nacional de México, recuperado de http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=115&lang=es , consultado el 23 de marzo 2012

Underhill, Nic (1978) *Testing spoken language.* Inglaterra: Cambridge University Press.

UNESCO (2000) *Educación para Todos. Cumplir con nuestros compromisos comunes*. Dakar: Senegal. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Vázquez, Graciela *et al.* (2005) *Español con fines académicos 6: de la comprensión a la producción de textos*. España: Edinumen.

Vernon, Sofía A., M. Alavaroda, & Zermeño P. (2004) "Rewriting to introduce punctuation in the second grade. A didactic approach" en Rijlaarsdam, G. (ed.), *Studies in Writing. Vol 14. Effective learning and teaching of writing*, pp. 47-58.

Witte, Stephen & Lester Faigley (1981) "College composition and communication", *Language Studies and Composing. National Council of teachers of English* Vol. 32, No. 2, pp. 189-204. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/356693>

Yanes T. Mercedes y Armando M. Castillo (2010) *La renovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento-2/una-renovacion-proceso-ensenanza-aprendizaje.htm>

IMÁGENES

Mazorca 3.jpg (2010). Disponible en http://www.deguate.com/artman/publish/entrete_teatro/las-mazorca.shtml

Think.jpg (2011). Disponible en: <http://weewaughsb.blogspot.mx/2011/01/dont-believe-everything-you-think.html>

Punctuation marks (2011) Perez, Juan, Publicado el 01 de junio de 2011.
Disponible en: <http://englishlessons.jp.blogspot.mx/2011/06/punctuation-marks.html>

Butterfly.jpg (2012) Kenney, Sean. Sean Kenney Designs. Disponible en:
<http://www.seankenney.com>