



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIZACIÓN
“ESPECIALIZACIÓN DE LA LENGUA Y
RECREACIÓN LITERARIA”**

TESIS

**“DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS ESCRITOS COTIDIANOS
EN UN IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)
EN EL SEGUNDO GRADO DE LA
ESCUELA TELESECUNDARIA
JOSÉ VASCONCELOS”**

Que presenta:

Lic. Elodia Quiroz Feria

ORIZABA, VER

MARZO DE 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLATEAMIENTO DEL PROBLEMA	
Antecedentes.....	4
Historia de la lengua inglesa.....	4
Importancia del aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés).....	7
El idioma inglés en el ámbito educativo.....	9
Teorías en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	10
Teoría de la lengua Estructural.....	10
Teoría de la lengua funcional.....	11
Teoría de la lengua interactiva.....	12
Métodos de enseñanza de idiomas extranjeros.....	14
Método Gramática- Traducción.....	14
Método Directo.....	15
Método audiolingüístico.....	15
Método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.....	16
Las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas.....	18
Comprensión auditiva.....	19

Comprensión de lectura.....	20
Expresión oral.....	20
Habilidad de escritura.....	20
Planteamiento del problema y formulación del problema.....	22
Justificación.....	26
Objetivos de la investigación.....	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos.....	28
Alcances del problema	29
CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL	
Marco teórico.....	31
Conceptualización de comunicación.....	31
Conceptualización de escribir.....	32
Conceptualización de idioma extranjero.....	33
Constructivismo y aprendizaje significativo.....	33
Enfoque comunicativo y sociocultural.....	38
Principios básicos del enfoque comunicativo y sociocultural.....	39
Características del enfoque comunicativo y sociocultural.....	40

La importancia del enfoque comunicativo y sociocultural.....	42
Meta del enfoque comunicativo y sociocultural.....	43
Enfoque biográfico narrativo.....	44
Fundamentos teóricos de la pedagogía por proyectos.....	46
Organización de un proyecto en la práctica del aula.....	47
Tipos de proyectos.....	48
El reto de hacer un proyecto de y con los alumnos para la enseñanza del inglés.....	49
Ventajas de trabajar la pedagogía por proyectos para el aprendizaje del inglés.....	51
Siete niveles lingüísticos.....	52
Modulo de escritura.....	55
Una comunidad de escritores en el idioma inglés.....	56
La metacognición y metalingüística en el nivel del contexto general del texto.....	59
Marco institucional.....	61
Plan y programas de estudios 1993 y 2006 de secundaria (Lengua extranjera).....	61
Las prácticas sociales de la lengua extranjera en el programa de 2006.....	64

Propósitos a alcanzar según el programa.....	66
Propósito general de la enseñanza del lenguaje en la educación básica...	68
El papel del maestro y de los alumnos conforme los lineamientos del programa.....	69
Reforma Integral de Educación Básica.....	70
Campo de formación: lenguaje y comunicación.....	71
Marco pedagógico contextual.....	73
CAPITULO III. METODOLOGÍA	
Población y participantes.....	75
Supuestos de investigación.....	76
Diseño de investigación.....	77
Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.....	78
Estrategias de investigación-Intervención.....	79
Categorización para el análisis.....	86
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	
Diagnóstico.....	87
Comunicación escrita en inglés.....	88
Contexto real y/o situado.....	90

Función mediadora del docente.....	91
Metacognición.....	93
CONCLUSIONES.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	100
ANEXOS.....	104

INTRODUCCIÓN

En el capítulo uno de esta investigación se abordara los antecedentes del problema que permitieron la comprensión del mismo a través del tiempo, ya que se brindan algunos avances y el estado actual del tema. Entre los temas que se dan a conocer son: la historia de la lengua inglesa, importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés en el ámbito educativo, teorías en la enseñanza de lenguas extranjeras, métodos de enseñanza de idiomas extranjeros y para culminar este apartado, las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas.

Posteriormente, abordaremos el planteamiento y formulación del problema, considerando la perspectiva y diagnóstico del docente-investigador dentro de su práctica y las necesidades localizadas en los alumnos. Se da a conocer el planteamiento del problema que se analizó durante esta investigación el cual fue: “Falta de comunicación escrita en un idioma extranjero (inglés) en los alumnos de segundo grado grupo “B” de la Escuela Telesecundaria José Vasconcelos”.

Continuaremos con el apartado de justificación del problema, el cual surge de la necesidad de explicar el porqué es importante resolverlo y de cumplir con las demandas de un mundo globalizado, que permita a los estudiantes ser competentes para expresarse de manera escrita en inglés en cualquier situación de su vida cotidiana.

El siguiente apartado aborda los objetivos que se pretenden alcanzar en la investigación y para lo cual, se planteó un objetivo general y tres específicos.

Los alcances del problema señalan las dimensiones del proyecto en relación a temporalidad, espacialidad y teoricidad. Por lo anterior, el problema se analizó durante el ciclo escolar 2012-2013 en la Escuela Telesecundaria José Vasconcelos de la comunidad de Tecama, municipio de Tomatlán. Asimismo, en

este apartado fue necesario establecer las posturas teóricas desde las cuales se abordará el problema.

El capítulo dos se aborda el marco referencial, que para su comprensión fue dividido en tres núcleos que son: 1) marco teórico en donde se conceptualizó el problema, se abordaron teorías como el constructivismo y aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo y sociocultural, el enfoque biográfico narrativo, fundamentos teóricos de la pedagogía por proyectos, los siete niveles lingüísticos, el módulo de escritura, una comunidad de escritores, metacognición y metalingüística, entre otros estudios relacionados con el problema y que sirvieron como fundamento de éste.

Asimismo, este apartado está compuesto por el marco legal e institucional en las que se enmarca el problema. Para la comprensión y análisis del mismo, se dan a conocer los planteamientos de los planes y programas de estudio de 1993 y 2006 de la asignatura de lengua extranjera (inglés). Es importante mencionar que este último aun se encuentra vigente en los libros de texto gratuito otorgados por la Secretaría de Educación Pública. Del mismo modo, se darán a conocer las bases teóricas que establece la Reforma Integral de Educación Básica con respecto a la asignatura de inglés.

Por último, en este mismo apartado encontraremos al marco pedagógico contextual que se caracteriza por presentar las prácticas sociales del lenguaje de la comunidad y su relación con las prácticas letradas del grupo de trabajo.

En el capítulo tres, se da a conocer la metodología empleada para esta investigación, es decir, la explicación del camino y secuencia que se utilizó en la construcción de este proyecto basado en el enfoque biográfico-narrativo. Se partirá por dar a conocer la población y los participantes, así como los supuestos y el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la

recolección de datos, la forma en la que se trabajó la estrategia de investigación-intervención y para concluir las categorías de análisis del problema.

El capítulo cuatro, aborda el análisis de los resultados que consiste en entrelazar los datos y resultados que se encontraron en la investigación con las propuestas y fundamentos teóricos. Se establecieron premisas e ideas principales a través de la comparación de los datos encontrados en las técnicas e instrumentos con la información teórica.

Por último, se dan a conocer las conclusiones a las que permite llegar este trabajo de investigación e intervención. Asimismo, se presenta la bibliografía utilizada en este proyecto y anexos.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

ANTECEDENTES

Historia de la lengua inglesa

Empezaremos examinando un poco la historia del idioma inglés para percatarnos como con el transcurso del tiempo el inglés ha ido evolucionando y con esto ha surgido la necesidad de utilizar diversos métodos para enseñanza del mismo.

La historia del inglés ha sido dividida en tres periodos: inglés antiguo, inglés medio e inglés moderno.

El periodo más antiguo comienza con la migración de las tribus germánicas a Britania después de la caída del imperio romano y continúa hasta un poco después de finales del siglo XI. En aquel tiempo el latín, escandinavo antiguo (lenguaje de los vikingos invasores) y las frases anglo-normandas empezaron a tener influencia en el léxico y la gramática de la lengua en la parte de la isla de Bretaña que hoy es Inglaterra.

A finales del siglo VI se toman palabras relacionadas con la enseñanza, la cultura, la religión, provenientes de los monjes que llegaron a la isla desde Roma.

El periodo del inglés medio se extiende del siglo XII al XV: la influencia del francés y del latín continúa en este periodo. En el año 1066, la isla es colonizada por los normandos. En el siglo XIV se nombra a Londres como capital del estado y el francés pasa a convertirse en el idioma dominante. Muchas de las palabras del inglés actual relacionadas con formas de gobierno (*court, govern...*) o con la cocina (*braise, mutton...*) provienen del francés.

El periodo del inglés moderno se extiende desde el siglo XVI hasta nuestros días. Con la fusión del normando y los distintos dialectos existentes en esos días, nace el inglés moderno. El inglés ha adoptado palabras de varios idiomas, principalmente del anglosajón, pero también del nórdico antiguo, latín, francés, griego y español entre otras.

Fue en esta época cuando surgió un fenómeno lingüístico de origen desconocido y misterioso y sobre el cual existen diferentes especulaciones para su explicación. *The Great Vowel Shift* fue un cambio acelerado que se dio en la pronunciación de las vocales y los diptongos.

The Great Vowel Shift fue un cambio masivo de sonido que afectó a las vocales largas del inglés durante los siglos XV al XVIII. Básicamente las vocales largas se trasladaron hacia arriba, esto es, una vocal que solía ser pronunciada en una parte de la boca sería pronunciada en un lugar diferente, en una parte más alta de la boca. *The Great Vowel Shift* ha tenido implicaciones, entre otras cosas la ortografía, la enseñanza de la lectura y el entendimiento de cualquier texto escrito en el idioma inglés antes o durante este cambio (Menzer, 2000).

El inglés es una lengua compuesta de una gran variedad de culturas e idiomas debido a la influencia histórica que la ha acompañado a través de los años, el interés por el arte y la cultura aportaron al idioma palabras provenientes del latín y el griego.

La evolución del inglés permite comprender por qué esta lengua tiene una riqueza lingüística tan amplia y como sigue cambiando aun en el presente por toda la influencia que ha tenido y sigue teniendo incluso en nuestros días. Al tener una idea de cómo se formó el idioma inglés y saber algo sobre sus orígenes, comprendemos porque este idioma representa un reto para muchos de los estudiantes porque, a pesar de que existe una gran cantidad de cognados en ambos idiomas (español e inglés), la gramática del inglés y la del español es

totalmente diferente en, por ejemplo, el género, los plurales, la colocación y significado de sustantivos (y de cómo estos pueden convertirse en verbos dependiendo del contexto de la oración), los adjetivos y los verbos, así como el uso de los afijos.

Considero que conocer la historia del inglés o tener una noción de ésta es muy importante, tanto para los que enseñan como para los que aprenden la lengua, porque ayuda a comprender la variedad lingüística que lo conforma. Además permite conocer la transformación del idioma y así recurrir al método de enseñanza más adecuado a las necesidades de la época.

Las personas aprenden o adquieren lenguas extranjeras por diversos motivos y muchas veces de ellos depende el gran éxito para dominarlas. Aprender una lengua extranjera no es algo fácil ni tampoco imposible, pues se puede tener un dominio aceptable y básico, pero esto dependerá de cómo fue aprendido y utilizado en la vida del estudiante.

Por otra parte, considero de gran ayuda para el análisis de este trabajo establecer las diferencias que existen entre adquisición y aprendizaje del lenguaje, ya que en esta investigación el término aprendizaje será usado frecuentemente. En ocasiones, en otras investigaciones suelen utilizarse como sinónimos algo que es erróneo.

La **adquisición del lenguaje** se refiere cuando los individuos alcanzan o logran las habilidades necesarias para comunicarse en forma natural, es decir, cuando al estar en contacto con el idioma se logra hacer uso de él sin necesidad de estudiarlo.

Es el proceso mediante el cual los individuos adquieren un idioma a través del contacto con él. Existen dos clases inmediatamente obvias de adquisición del lenguaje. La primera es la adquisición de la L1 (lengua materna), que todos los

niños normales alcanzan a una edad temprana. La segunda es la adquisición de una LE (lengua extranjera), en la que una persona, niña o adulta, adquieren un idioma, por ejemplo, cuando vive en un país donde se habla la lengua meta. (Johnson, 2008).

El **aprendizaje del lenguaje** es cuando se logra hacer uso de una lengua por medio de su estudio, es decir, aprendiendo vocabulario, reglas gramaticales y las formas de usos entre otros aspectos necesarios para el dominio de esta, se hace de manera consciente y por lo general se da dentro de un salón de clases.

Es un proceso consciente y normalmente ocurre dentro del aula, donde se enseñan idiomas. Según Krasen, el aprendizaje esta marcado en partida por dos características: en primer lugar la corrección de errores...La segunda característica, según Krasen, es el aislamiento de las reglas (Johnson, 2008).

Después de distinguir la diferencia entre adquisición y aprendizaje del lenguaje, daremos a conocer la importancia que tiene una lengua extranjera no solo a nivel internacional, sino también en nuestro país. En la actualidad ha crecido la importancia de aprender un idioma extranjero, ya que vivimos en un mundo globalizado, donde día a día nos acercamos más unos a otros a través de los medios de comunicación y la tecnología.

Importancia del aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés)

Se dice que el inglés es el idioma global en el mundo actual. Duarte de Kendler (2007) menciona que el inglés se ha convertido en uno de los idiomas más demandados en los distintos continentes. Esto se debe a la globalización económica junto al desarrollo del internet, lo que lo ha colocado en un lugar privilegiado, de tal manera que es distinguido como el idioma de las relaciones internacionales, de la interactividad, del comercio y de la difusión científica.

La posesión de los saberes lingüísticos y culturales que forman parte del estudio de una lengua extranjera habrá de ser un requisito para la vida de un ciudadano en la aldea global. “El objetivo último sería propiciar una comunicación plena, es decir, saber cómo, cuándo y por qué decir qué a quién” (Standards, 1996:11,12).

El dominio del inglés resulta de gran relevancia debido a la necesidad que surge de involucrarse a un mundo globalizado sin desigualdades, en donde cada vez más se exige el intercambio de culturas e individuos capaces de desenvolverse en distintas áreas como de tecnología, ciencia, arte y educación.

Aproximadamente unas 340 millones de personas tienen al inglés como idioma oficial. “Es idioma oficial, o tiene un status especial, en unos 75 territorios en todo el mundo” (Departamento de inglés, 2008).

El inglés es la segunda lengua más hablada alrededor del mundo después del chino mandarín, lo encontramos en todo lo que está a nuestro alrededor inclusive en música, ropa, sitios de internet (enciclopedias virtuales, trabajos de investigación, etc.), es así que debido a esto nos vemos en la necesidad de volvernos parte de este mundo actual que implica aprender inglés. Ante esto, aprender la lengua inglesa ya no se convierte en un simple pasatiempo, sino en una necesidad.

Al mismo tiempo, el inglés es de gran relevancia en la vida cotidiana, ya que se considera que un persona que habla dos idiomas tendrá más oportunidades, de conocer otras culturas, interactuar con esta sin sentirse tan ajeno, encontrar mayores fuentes de empleo, viajes, actividades turísticas, y becas de estudio en el extranjero.

El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) ayuda a los grupos más desfavorecidos-como son las mujeres, los grupos indígenas o los migrantes,

porque les ofrece una gama más amplia en el campo laboral y les permite proteger sus derechos humanos y laborales.

Al aprender un nuevo idioma se aprende también algunos aspectos culturales de otros países. Cuando conocemos otros valores y costumbres comprendemos más lo que nos es distinto porque reconocemos que existen otras formas de percibir la vida, aprendemos a respetar y a entender.

El idioma inglés en el ámbito educativo

Reforzando lo que anteriormente se señaló, Pica citado por Minerva Rosas (1997) menciona que al interior del sistema educativo siempre se ha reconocido la importancia del aprendizaje de idiomas diferentes a la lengua materna. Sin embargo, en los últimos años el inglés ha adquirido una mayor preeminencia, por cuanto se le considera el lenguaje de los negocios, la ciencia y la tecnología, que se habla más entre hablantes no nativos que nativos en relación a sus objetivos profesionales o en la vida cotidiana.

El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en nuestro país despertaba muy poco interés hasta hace algunos años atrás, pues se pensaba que enseñar inglés a los niños o jóvenes era una materia más agregada al plan de estudios. Esta ha ido evolucionando, debemos partir de una valoración positiva del aprendizaje de una nueva lengua, ya que el futuro de las personas pasa por la convivencia y la necesidad de dominar otras lenguas para mejorar las oportunidades, la calidad de vida y para asegurar la convivencia y el intercambio cultural.

No es rechazada la idea de la importancia que tiene el inglés en el ámbito internacional y mucho menos en el educativo, pero también no es menos cierto que un gran porcentaje de alumnos al momento de egresar de su educación básica, posee un dominio escaso en el idioma que le impide comunicarse con

otros y fuera del salón de clases de manera competente. Sucede que después de estudiar tres años inglés no podemos entablar una conversación básica, ya sea de manera oral o escrita.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es indispensable en la educación de los jóvenes, considerando a ésta como la continuidad de estudios previos como lo debería ser en el preescolar y la primaria, sin embargo, esto no ha ocurrido así, ya que en México este idioma se empieza a enseñar a partir de la secundaria en instituciones de gobierno en la mayoría de los casos.

Teorías en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros han surgido supuestos, que demandaban una explicación de cómo debía enseñarse y aprenderse una lengua. Estas teorías fueron evolucionando a través de los años y de acuerdo a las necesidades de la sociedad, pues los resultados fueron pocos o nulos a lo que se esperaba. De estas investigaciones han surgido teorías sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, como son: la teoría de la lengua estructural, teoría de la lengua funcional y teoría de la lengua interactiva.

La **teoría de la lengua estructural** consideraba la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonéticas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (clausulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales) (Rogers, S. Theodore, Richards, C. Jack., 2001).

Esta teoría hacía uso de actividades que implicaba repetición y corrección por parte del docente, pues había un proceso de imitación donde el niño obtiene

hábitos o respuestas a cambio de lo que el adulto le proporciona para cubrir o satisfacer sus necesidades.

Esta teoría se caracteriza por aprendizaje del “buen uso del lenguaje”, uso de vocabulario correcto y gramática, el adulto aprueba o desaprueba por medio de recompensas o castigos al niño. Los niños imitan el lenguaje de los adultos que están dentro de su entorno.

Cuando esta teoría es aplicada a la educación, al aprendizaje de una lengua extranjera para ser más exactos, el maestro realiza ejercicios de repetición, motivando al alumno para repetir palabras u oraciones en forma oral o escrita, mientras que el estudiante debe adquirir el léxico y las formas gramaticales en base a la memorización y, finalmente, el profesor lo premiará ya sea con una felicitación o una buena calificación.

Esta teoría estaba más ocupada por las cuestiones fonéticas y gramaticales, sin importar tanto el para que se decía o escribía algo, es decir, la intención con que se hablaba o escribía no era lo importante, bastaba con saber las reglas gramaticales y fonéticas para poder decir que alguien usaba correctamente la lengua. La teoría estructural es muy cuestionada porque hace que el estudiante memorice los conocimientos, los cuales duraran poco tiempo en ésta y se olvidaran, pues se le está obligando a aprender algo que quizás no le interesa.

Por otro lado, la **teoría de la lengua funcional** consideraba a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. Esta teoría hacia mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales. Un programa nacional incluiría no solamente elementos de gramática y de léxico,

sino también especificaría los temas, las nociones y los conceptos que el alumno necesita para comunicarse. Se basaba en las necesidades funcionales del alumno (Rogers, S. Theodore, Richards, C. Jack., 2001).

La teoría de la lengua funcional, la cual además de considerar cuestiones gramaticales y fonéticas, consideró aquellos temas o contenidos necesarios para el alumno que le permitieran hacer uso de la lengua.

A pesar de este nuevo cambio, los resultados seguían siendo los mismos pues los alumnos no eran atraídos o los temas no eran de su interés, por lo que se continuaba enseñando solo para el aula y el alumno aprendía lo que el maestro producía o proponía. Asimismo, entre los docentes aun existía la resistencia a abandonar el enfoque estructuralista, lo que implicaba que el docente planificara y organizara sus clases de acuerdo a sus intereses, dedicándose únicamente a realizar cuestionamientos sin permitirle al alumno equivocarse, seleccionando las estrategias que según él eran las más adecuadas para el aprendizaje de una segunda lengua.

Posteriormente, surge la **teoría de la lengua interactiva** la cual define a la lengua como un vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Las áreas de investigación que se trabajan en el desarrollo de enfoques interactivos para la enseñanza de la lengua, incluyen el análisis de la interacción, el análisis de la conversación y la etnometología (Rogers, S. Theodore, Richards, C. Jack., 2001).

Esta teoría, no solo ponía atención a cuestiones gramaticales, fonéticas y de contenidos, sino planteaba la lengua como vehículo para las interacciones sociales, es decir; sí el estudiante no utilizaba la lengua para comunicarse con sus semejantes, éste no alcanzaba los niveles deseados y necesarios para interactuar con todo individuo nativos y no nativos de la lengua inglesa.

La teoría interactiva se centraba en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales (Rogers, S. Theodore, Richards, C. Jack., 2001). Es una mezcla de la teoría basada en la importancia de la persona y el medio en donde se desenvuelve, dentro de este enfoque están inmersas las teorías constructivistas, la sociohistórica, la cognitiva y la del aprendizaje significativo.

Esta teoría dio un ingrediente más a las anteriores, pues la interacción para aprender y enseñar un idioma era fundamental para que el alumno lograra desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse en otro idioma.

En un estudio realizado por Minerva Rosas, nombrado persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se explicaba que existía confusión entre los enfoques. La autora mencionaba que si cambiamos el enfoque, pasaríamos a otro nivel y, de este modo crearíamos condiciones que permitirían a nuestros alumnos interactuar, mediante el intercambiando de puntos de vista y opiniones, descubriendo conocimientos nuevos para que los estudiantes llegaran a ser más autónomos, críticos y creativos. Este tipo de confusiones daban origen a paradojas que desmotivaban a los alumnos en su aprendizaje de una lengua extranjera (Rosas, 1997).

Es decir, a pesar de la evolución y desarrollo de las teorías de la lengua podemos aún seguimos viendo que el estudiante puede llegar a dominar las formas y el uso de las estructuras gramaticales de una lengua determinada, pero es incapaz de realizar un acto comunicativo que implique poner en juego las cuatro habilidades y competencias comunicativas cuando una situación real así lo requiere.

Métodos de enseñanza de idiomas extranjeros

Con el transcurso de los años, investigadores, especialistas en la enseñanza de idiomas extranjeros y docentes se han preocupado por la manera de enseñar una lengua extranjera, por lo cual han surgido diversos métodos para la enseñanza del inglés, los cuales van desde aquellos que son conocidos por las escuelas o profesores de lenguaje en general hasta aquellos que ha sido creación de una escuela en particular. A continuación, mencionaré cuatro de los métodos más conocidos.

El método de gramática-traducción se basa en la memorización tanto de vocabulario como de una serie de reglas gramaticales, además de poner más atención al lenguaje escrito que al lenguaje oral. Este método es tan simple, que solo consiste en repetir el vocabulario, frases y oraciones, tantas veces como sea necesario para lograr retenerlo y que quede registrado en la memoria y poder escribirlo.

El método de gramática -traducción se desarrolla de principios a mediados del siglo XIX. Una de sus grandes ideas es una secuencia de actividades en clase. La secuencia comienza con la formulación de la regla, generalmente seguida de una larga lista de vocabulario que ha de ser aprendida de memoria. Después están los ejercicios de traducción. En la mayoría de los ejercicios se traducen oraciones sueltas o pares de oraciones, y se reserva la traducción de pasajes completos para el final del curso (Johnson, 2008:256-257).

De acuerdo al método gramática-traducción, el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas gramaticales, y extensas listas de vocabulario y se realiza aplicando esos conocimientos, en ejercicios de traducción directa e inversa. Es un método que deja la carga de la actividad de aprendizaje en la memoria del educando, pero este aprendizaje memorístico suele ser a corto plazo.

El método gramática-traducción olvida tomar en cuenta algunos aspectos del alumno, como el que se tenga el propósito de ser analítico, crítico y reflexivo, no cuenta con recursos auxiliares, para apoyarse y desarrollar tanto la competencia verbal como la escrita. Por lo tanto, los que han aprendido de esta manera cuando se ven enfrentados al lenguaje oral, ignoran como hacerlo.

El método directo se diseña como una reacción que contrasta con el método gramática-traducción, porque se pone mayor atención al lenguaje oral que al escrito y se evita tanto la memorización de vocabulario como la explicación de reglas gramaticales. Este método considera que el aprendizaje de una segunda lengua o de un idioma extranjero ocurre de forma semejante a la que un niño aprende su lengua materna, es decir, se expone al estudiante al idioma verbalmente.

La traducción fue abandonada a favor del habla entre estudiantes y el maestro, relacionando las formas gramaticales en estudio a objetos y dibujos para poder establecer un significado...Era considerado vitalmente importante que solo la lengua meta debería ser usada en el aula (Harmer, 2007: 63).

Este método consideraba que al estudiante había que ponerlo en contacto directo con el idioma que quiere aprender, simulando situaciones concretas, lo más parecidas a las reales que se pudieran conseguir en el aula. Las prácticas didácticas estaban más enfocadas a la oralidad y simulación de eventos reales, pero solo se quedaban ahí. De nueva cuenta el alumno era incapaz de usar la lengua tanto escrita como oral en un contexto real, pues solo había ensayado en situaciones determinadas por los contenidos de un libro de textos o por el docente.

El método audiolingüal o audiolingüístico a pesar de que se basa en la gramática y se recomendaba en tanto como fuera posible no usar la lengua materna de los alumnos. La mayor parte de la clase consiste en ejercicios con los

cuales los alumnos practican de manera repetitiva y se habitúan a las reglas gramaticales automáticamente.

Este método se fundamenta en la teoría de que el uso del lenguaje consiste esencialmente en la formación de hábitos. Por lo tanto, los estudiantes tienen que realizar constantemente ejercicios de repetición. Este método se justifica desde el punto de vista o enfoque de que el aprendizaje de una lengua extranjera es básicamente un proceso mecánico. La metodología audiolingual hace su mejor esfuerzo para desvanecer errores por completo. Su propósito era la formación de hábitos a través de una constante repetición de frases correctas, motivadas y apoyadas por el reforzamiento positivo (Harmer, 2007:64).

El método audiolingüístico surge a consecuencia de las deficiencias del método directo y para la mejor asimilación del idioma extranjero, pero a pesar de tener recursos didácticos extras, se repitieron estrategias del método estructural y directo, como era la memorización, repetición y simulación de situaciones reales, sin dar un uso verdadero del idioma inglés fuera del aula de clases. Con el transcurso de los días, el alumno olvidaba aquello que había sido repetido tantas veces y alcanzando una pronunciación adecuada, pues no era utilizado en espacios diferentes al salón de clases.

El método aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE; en inglés *Content and Language Integrated Learning*, CLIL) es sinónimo de inmersión lingüística. Es un término creado en 1994 por David Marsh para describir una corriente de la lingüística aplicada que propugna que en los contextos escolares existe un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, que por medio de los currículos funcionales que las tratan de una manera aislada y en situaciones forzadas o inventadas, como asignaturas independientes.

Una definición comúnmente utilizada de AICLE y que genera un amplio consenso es la siguiente:

El aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua (Marsh and Langé, 2000).

La investigación en este campo ha demostrado también que el multilingüismo en la escuela, aprovechando los recursos, estrategias y destrezas que desarrolla el alumno cuando aprende una lengua o materia, a través de los currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas, contribuye de manera eficaz al desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores.

El AICLE se asienta en cuatros principios clave para comprender el método:

- El primer principio coloca con éxito el contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes a esa disciplina, en el corazón mismo de proceso de aprendizaje.
- El segundo principio define al lenguaje como conducto para la comunicación y el aprendizaje. Desde ésta perspectiva, el lenguaje se aprende a través de su uso en situaciones no ensayadas pero puestas como un “andamiaje” (las tareas deben ser planificadas empezando por las más concretas a las más abstractas en paralelo con un lenguaje concreto hasta el más abstracto: desde al aprendizaje de lo concreto por lo concreto al aprendizaje de lo abstracto por lo abstracto).
- El tercer principio es que el AICLE debe suponer un reto cognitivo para los alumnos: para que puedan desarrollar sus destrezas de pensamiento en

conjunción con sus habilidades básicas de comunicación interpersonal y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico.

- El cuarto principio comprende la multiculturalidad, ya que lengua, pensamiento y cultura se encuentran ligados, el AICLE ofrece oportunidades a los alumnos de interactuar con otra/s culturas.

Los desaciertos de este método son que para la mayoría de las instituciones oficiales de gobierno en México, resulta complejo incorporar una educación bilingüe en la escuela y más cuando se habla de una lengua extranjera como lo es el inglés, porque a pesar de la importancia que se le reconoce a dicho idioma, aún existe falta de capacitación hacia los docentes para que se vuelvan especialistas en inglés y puedan crear un puente entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, eliminar las duplicaciones y las redundancias y permitir el refuerzo o transversalidad entre las diferentes asignaturas.

Las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas

Los métodos anteriormente mencionados, fueron dando énfasis a distintas habilidades de la lengua, algunos se enfatizaron por el desarrollo de la expresión oral o escrita, otros incorporaron elementos que permitieran la comprensión auditiva o lectora, pero esto no contribuyó a un aprendizaje integral de la lengua inglesa. Debido a los resultados de los distintos métodos, se propuso trabajar de manera conjunta las cuatro habilidades lingüísticas que son: el hablar, escuchar, leer y escribir.

El maestro debe trabajar con actividades en donde los alumnos tengan la posibilidad de practicar todas las habilidades de forma integrada, puesto que todas ellas son necesarias para comunicarse de manera eficiente.

Suele definirse habilidad o destreza lingüística a las capacidades y aptitudes que tiene una persona para comunicarse en un idioma. Estas cuatro habilidades se reconocen en el magisterio de la enseñanza de inglés en México como comprensión auditiva (listening comprehension), comprensión lectora (Reading comprensión), expresión escrita (writing) y por último, expresión oral (speaking).

Cabe señalar que en el aprendizaje de una lengua extranjera, se acostumbra a hablar de las cuatro habilidades. Dos de ellas son habilidades de comprensión (también llamadas de recepción) y las otras dos son de expresión (ó producción) (Bories, 2002: 21).

Lengua	Habilidades de comprensión	Habilidades de expresión
Oral	Auditiva	Oral
escrita	Lectura	Escritura

Fuente: Bories Maury, Catherine. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. México. Universidad Autónoma de Chiapas.

La **comprensión auditiva** es la capacidad de las personas no solo de escuchar el lenguaje hablado, sino también enfrentarlo y comprenderlo.

La comprensión auditiva es la habilidad de seguir, procesar y entender el lenguaje hablado.

Widdowson establece una distinción entre escuchar y oír y plantea que oír es la habilidad de reconocer los elementos de la lengua en los sonidos a través del conocimiento que se tenga del sistema fonológico y gramatical, así como la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en las oraciones y comprender el significado de las mismas. Escuchar sería entonces la habilidad de comprender lo que se dice y su función en la comunicación (Jimenez, s/f).

La segunda habilidad de la que haremos mención es la **comprensión de lectura** que tiene que ver con el grado en que entendemos lo que leemos, es decir, el entendimiento de los textos escritos. La capacidad de percibir y comprender lo que nos dice un texto.

También puede ser definida como el nivel de entendimiento de un pasaje o texto. La eficiencia de la lectura de comprensión depende de la habilidad de reconocer las palabras rápidamente y sin esfuerzo. Si el reconocimiento de las palabras es difícil, los estudiantes usan mucha de su capacidad de procesamiento para leer palabras individuales, lo cual infiere con la habilidad de comprender lo que es leído (Reading Is Good, 2008).

La **expresión oral** representa la habilidad de articular palabras para expresar algo o darse a entender.

Puede definirse como la destreza para pronunciar palabras o articular sonidos, como seres humanos, para expresar pensamientos por medio de las palabras (Brainy Quote, 2010).

Mientras que al hablar de la **habilidad de escritura** nos referimos al hecho de representar palabras, ideas o sonidos usando el código escrito, usamos la escritura para comunicarnos.

Se dice que es el acto o arte de formar letras y caracteres en papel, madera, piedra u otro material con el propósito de registrar las ideas que los caracteres y las palabras expresan, o para comunicarlas a otros con señales visibles (Brainy Quote, 2010).

Durante muchos años, los profesores desarrollaban y recuperaban estas habilidades lingüísticas pero de manera fragmentada o dando mayor importancia a uno que otra, por lo cual podemos decir que no se logró que el alumno dominara las cuatro habilidades o destrezas de manera integral que le permitiera ponerlas

en práctica en cualquier acto comunicativo. A partir de ese momento, se ve en la necesidad de utilizar un método más integral y que permitiera al estudiante aprender el inglés para su vida diaria, recuperando sus intereses, experiencias, con destinatarios reales y diversos con quien comunicarse.

Planteamiento y formulación del problema

Partiendo de la experiencia de más de cinco años laborando con adolescentes de la modalidad de telesecundaria y en particular con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en lo que se refiere a la asignatura de inglés, se puede observar y vivir muy de cerca los problemas existentes en esta asignatura correspondiente al Plan de Estudios 2006.

En la actualidad, los docentes de secundaria seguimos trabajando con este plan, pues no existe un programa de estudios de la asignatura de inglés que se derive de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y que considere las demandas actuales de los jóvenes que se encuentran en secundaria.

Según el Plan de Estudios 2006 de lengua extranjera (inglés) un egresado de secundaria debe poseer el nivel A2 Plataforma, donde el alumno será capaz de 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.). Debe saber comunicarse para 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. Tiene que aprender a describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. Estas son las competencias que deberían aprender y consolidar los egresados de secundaria, pero he observado que esto no se logra y se podría decir que por múltiples factores.

A través de mi práctica docente de telesecundaria, he notado que al aprender una lengua extranjera es necesario considerar los diferentes tipos de aprendizaje y capacidades especiales de los estudiantes, pues es útil para el desarrollo apropiado de las habilidades y competencias comunicativas, es decir, algunas personas tienen mayor facilidad para leer, otras para escuchar, para

hablar y escribir. Lo anterior, no es impedimento para aprender una lengua extranjera de manera integral, ya que cada habilidad va correlaciona y el docente debe trabajar más ampliamente en las áreas del idioma donde encuentre mayor debilidad o deficiencia.

Tomando en cuenta lo anterior, he observado y analizado por medio de pruebas objetivas, diario docente, ejercicios y actividades realizadas en clase, las distintas dificultades que se presentan para lograr que los alumnos realicen producciones escritas en un idioma extranjero (inglés). Los estudiantes presentan deficiencias para producir o crear un texto escrito en inglés, ya que suelen olvidar las reglas y funciones gramaticales que se les enseñan en su lengua materna y que son elementales para el aprendizaje de otro idioma, les cuesta aprender nuevas huellas lingüísticas y vincularlas a la producción de un texto escrito y recurren al diccionario bilingüe para hacer traducciones literales y escritos que son erróneos y lo cual no es un aprendizaje requerido al egresar (traducir), sino comprender lo que lee, escucha, habla y escribe para desarrollar prácticas del lenguaje que tengan un fin e interacción con otros.

He conversado con compañeros docentes sobre la deficiencia que tienen los alumnos para producir textos en inglés y coincidimos en lo difícil que resulta para un estudiante, poder escribir una oración en inglés de manera clara, precisa y coherente, que decir, cuando se les pide que escriban un párrafo para comunicar aspectos personales de su vida, pues desconocen nociones básicas del lenguaje, como por ejemplo; aspectos relacionados con gramática, léxico, sintaxis, ortografía y funciones que son elementales para pasar a un proceso cognitivo más complejo que implica el saber ¿para qué escribir?, ¿a quién escribir?, ¿Cómo escribir? Y ¿Cuándo escribir?, pues la escritura es un proceso sistemático que requiere una intención o propósito que responderá a las situaciones reales del alumno. Estas deficiencias pueden ser contrastadas con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas desarrollado por el Consejo de Europa y la Association of Language

Testers in Europe. Este Marco Europeo establece los niveles de desempeño tanto para los alumnos de secundaria como para los docentes. En el caso de los estudiantes de mi escuela se puede decir que no logran alcanzar dichos niveles que son los que se tienen como referencia.

Como respuesta a la cotidianeidad de la práctica docente en la asignatura de inglés, en la cual se encuentran inmersos los esfuerzos destinados a favorecer en los alumnos el desarrollo de la producción escrita que les permita comunicarse de manera coherente con hablantes nativos o no nativos de la lengua inglesa, se ha identificado el siguiente problema: ***“Falta de comunicación escrita en un idioma extranjero (inglés) en los alumnos de segundo grado grupo “B” de la Escuela Telesecundaria José Vasconcelos”.***

El problema planteado parte de la necesidad de lograr que los alumnos puedan producir textos escritos cotidianos y apegados a situaciones de su vida cotidiana que les permita comunicarse entre ellos, con familiares o conocidos en una lengua extranjera, ya que es necesario que el alumno exprese por escrito lo que vive y lo que encuentra a su alrededor para poder interactuar con otros en un idioma extranjero como lo es el inglés.

Además, puedo decir que al conversar con mis alumnos, me he percatado que la comunidad en la que se encuentran, se caracteriza por el fenómeno de migración, pues buscan mejores condiciones de vida. Muchos familiares de los estudiantes han emigrado y han perdido comunicación con ellos.

De acuerdo a lo establecido en el programa de estudios de inglés 2006, el alumno de secundaria debe producir textos cotidianos, académicos y literarios, pero la deficiencia para producir diferentes tipos de textos escritos es general. Por lo cual, para iniciar el desarrollo de producciones de textos escritos partiremos de aquellos textos cotidianos, que se acercan a la realidad e intereses del estudiante.

La producción de textos en otro idioma (inglés) es una habilidad que implica el conocimiento de aspectos como: contenidos funcionales, gramaticales, lexicales, convenciones ortográficas y puntuación, que son las bases del aprendizaje del idioma inglés, pero que de nada servirían si el alumno no logra desarrollar competencias comunicativas que le permitan interactuar con otros de manera funcional. El alumno debe poseer las competencias lingüísticas específicas y comunicativas, planteadas en términos de funciones del lenguaje para poder crear una producción escrita en el nivel básico de inglés requerido en secundaria.

Finalmente, pretendo que mis alumnos produzcan textos escritos para comunicarse y cubrir sus necesidades, ya sea en su entorno inmediato, en el país o en cualquier otro.

Justificación

Es indispensable que el alumno egresado de educación básica pueda enfrentarse al mundo globalizado con las competencias comunicativas necesarias que le permita interactuar con otros y expresarse de manera eficaz tanto de forma oral como escrita, para hacer a este estudiante competente en cualquier lugar del mundo. Asimismo, además de que domine su lengua materna, es necesario que adopte el idioma inglés, ya que le puede ofrecer mejores oportunidades laborales.

Por otro lado, la situación económica del país ha hecho que muchos jóvenes y adultos se vean envueltos en el fenómeno de la migración, para quienes hoy en día puede parecer más que una necesidad, una moda; ya que con las políticas internas en los diferentes países, se ha querido controlar el fenómeno. Sin embargo, la migración ha propiciado que quienes han pasado como indocumentados se queden por tiempo indefinido en países extranjeros y en algunos casos pierden comunicación con sus familiares o retorno a sus lugares de origen.

En los últimos años, el incremento de migración en el municipio de Tomatlán se ha pronunciado de manera alarmante; ya que únicamente en el sector rural el aumento había sido de 452% respecto al año 2002, en relación con el año 1980 que era del 100%. Entre esta población rural encontramos comunidades pequeñas como lo es Tecama, Tomatlán, que cuenta con 1000 habitantes. Hasta el censo levantado en el 2000, se identificó que había un flujo de emigrantes de 130 habitantes.

Por lo anterior, las exigencias de la vida cotidiana demandan que estemos en la capacidad de comunicar en forma escrita y oral lo que pensamos o sentimos y más aun cuando nos enfrentamos a contextos donde la comunidad en general emigran. Cuando los alumnos tienen comunicación con sus familiares se ven en la dificultad de no saber cómo hacerlo, ya que existen deficiencias para comunicarse

en idioma inglés y desconocen de los beneficios que tienen los diferentes medios de comunicación.

Según el Plan de Estudios 2011, a lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. (SEP, 2011).

Se requiere que el alumno de hoy logre desarrollar producciones escritas cotidianas en un idioma extranjero como lo es el inglés que le permitan expresarse de manera escrita, auténtica y en las diversas situaciones de su vida cotidiana, recuperando para ello, las tecnologías de información y comunicación.

Por lo anterior, parte importante de este proyecto es que los alumnos logren realizar textos escritos que les permitan interactuar con diferentes personas alrededor del mundo, poseer mayores herramientas para competir en un mundo globalizado y alcanzar mejores oportunidades de vida.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Promover la producción de textos escritos cotidianos en un idioma extranjero, para favorecer la comunicación de los alumnos a través de la pedagogía por proyectos.

Objetivos específicos

1. Promover situaciones comunicativas que le permitan al alumno utilizar el idioma inglés.
2. Los alumnos producen textos escritos cotidianos en inglés para expresar sus ideas, intereses y pensamientos de manera clara.
3. El alumno hará uso de las tecnologías de información y comunicación, para expresarse por escrito en un idioma extranjero.

Alcances del problema

El problema se analizó durante el ciclo escolar 2012-1013, con la finalidad de dar un seguimiento y evaluación a las propuestas implementadas. Por lo anterior, se trabajó con los alumnos de segundo grado grupo “B” de la escuela telesecundaria “José Vasconcelos” de la localidad de Tecama del municipio Tomatlán, Ver.

Para llevar a cabo esta investigación se crearon ambientes de aprendizaje no solo dentro del salón de clases, sino también en la cancha con la finalidad de crear un espacio acorde a las temáticas trabajadas y a las actividades implementadas en los proyectos didácticos. Fuera de la escuela los estudiantes trabajaron en espacios virtuales (sitios de internet) de las diferentes comunidades a las que pertenecen, como son; Tecama, Tecamilla, Cruz Verde del municipio de Tomatlán y Palenque Palotal de Córdoba, Ver. Cada lugar fue elegido acorde a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y con la finalidad de expresar sus escritos e interactuar con personas que conocen el idioma inglés.

La investigación está sustentada en los principios teóricos y metodológicos, del constructivismo donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ésta centrado en el alumno el cual construye su conocimiento a partir de las interacciones que realiza con otros y de los conocimientos previos que posee. Por otro lado, el enfoque comunicativo y sociocultural pretende hacer uso de la lengua considerando situaciones de la vida cotidiana, para satisfacer sus necesidades e intereses. Otra propuesta que apoyó esta investigación fue la pedagogía por proyectos de Jolibert, la cual fomenta la colaboración, disposición, autonomía, interés y autorregulación de proceso de aprendizaje y la función mediadora del docente. El enfoque biográfico narrativo pretende dar a conocer e interpretar la realidad del problema dando voz a los otros. Finalmente, los planes y programas de estudios 1993, 2006 de secundaria (Lengua extranjera) y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), nos dieron a conocer los elementos que se

requirieron y que en la actualidad se necesitan para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

Marco teórico

La falta de comunicación escrita en un idioma extranjero requiere del desarrollo de competencias lingüísticas, que logran alcanzarse a base de la constante práctica de escribir y de contextualizar lo que el alumno produce con la finalidad de que haga uso de la lengua en distintos momentos de su vida.

Por lo anterior, se hace necesario conocer algunos conceptos, teorías, enfoques, entre otros, relacionados con la comunicación escrita y que fueron esenciales para visualizar el problema de investigación y buscar una estrategia de solución.

Conceptualización de comunicación

El lenguaje humano es una de las grandes diferencias que separan al hombre de los animales, ya que si bien estos últimos también se comunican entre sí, lo hacen a través medios instintivos relacionados a diferentes condicionamientos que poca relación tienen con algún tipo de inteligencia como la humana.

La **comunicación** se usa para mantener y establecer relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar y confrontar, defender, proponer ideas y valorar la de los otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Para lograr lo anterior, la comunicación humana ocurre interactuando con otros en espacios adecuados y acordes a la situación comunicativa en donde también se genera el aprendizaje y la práctica de un idioma.

Además, los seres humanos tenemos la posibilidad de utilizar un lenguaje auditivo, visual, corporal, táctil y olfativo que nos permite comunicarnos entre

nosotros de distinta manera o hacer una combinación de lenguajes para poder expresar algo. Cuando tratamos de utilizar un solo tipo de lenguaje observamos la complejidad que existe para hacerlo y que necesitamos del lenguaje escrito, oral, corporal, entre otros más, para comunicarnos.

Conceptualización de escribir

Kalman (2004) menciona que escribir es una práctica social y como tal la aprendemos de los demás a través de la interacción. Aprender a escribir es aprender a participar en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién.

A partir de lo anterior, puedo decir que la habilidad de **escribir** es una práctica social que aprendemos a través de la interacción con personas que hablan la misma lengua en situaciones concretas. Está rodeada por el habla y gobernada por reglas sociales, pues cuando se comparte la escritura, no solo aprendemos acerca del escrito, sino también de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y la escritura exigida por cierto tipo de relación social. La escritura nos permite repensar el mundo y reconstruir nuestro pensamiento, es una práctica necesaria de asumir y enriquecer junto con otros.

Debemos tener en cuenta que cuando escribimos es necesario seguir ciertas normas o reglas que regulan el uso de la lengua escrita en situaciones específicas, pues esto permite poder comprender lo que se escribe, es decir, ¿Cómo se escribe? Asimismo, la escritura se encuentra estrechamente relacionada con el habla, ya que estas se aprenden a través experiencias comunicativas, lo cual nos va a permitir comprender ¿Cómo se habla? ¿Con quién se habla?, ¿Cómo se escribe? y ¿De qué manera se escribe. Esto implica tener acceso a las prácticas sociales, es decir, interactuar con personas que usan el lenguaje.

Conceptualización de idioma extranjero

Un **idioma extranjero** es una lengua diferente de la lengua materna de una persona, que se puede aprender o adquirir dependiendo del contexto del individuo.

El dominio u óptimo grado de competencia en idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural (MNE, s/f).

Este acceso a una o varias lenguas extranjeras le permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros.

Acceder, mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la comprensión de las ideas y de los conocimientos.

Constructivismo y aprendizaje significativo

El hombre por naturaleza ha demostrado que es un ser curioso, dado a su condición racional y poseer un cerebro de potencial privilegiado sobre todas las especies. Es por eso, que ha venido evolucionando, tanto en su condición física como en la conformación de su estructura cognitivista, logrando así desarrollar habilidades de supervivencia, incluyendo los aportes que ha logrado a su alrededor.

Hoy en día es ampliamente reconocido que la aplicación de diferentes corrientes psicológicas en el ámbito de la educación ha permitido ampliar las explicaciones acerca de los fenómenos educativos e intervenir en ellos. Es así como el constructivismo y el aprendizaje significativo crean hoy en día un tema del que hablar en todo el ámbito del aprendizaje mundial, dado esto a sus grandes aplicaciones en los sistemas educativos del mundo civilizado. Por tal motivo, el aprendizaje ha orientado el trabajo de investigación e intervención de numerosos científicos sociales desde hace años, por lo que se ha logrado construir grandes teorías que pretenden lograr un mayor entendimiento de este.

El constructivismo destaca como una de las tendencias que se han logrado establecer en espacios de la investigación y en los ámbitos educativos, por la gran sistematicidad y resultados en el área del aprendizaje, a diferencia de otros ya establecidos previamente que buscan explicaciones acerca solo al objeto de estudio y otras que acuden al docente cognoscente como razón última del aprendizaje, en cambio el constructivismo propone una interacción de dos factores en un proceso social y es la construcción del aprendizaje.

Se hace necesario conocer e interpretar lo que es la teoría constructivista, la cual no es nueva pero si ha costado trabajo llevar a cabo los principios que nos plantea y que muchos docentes aun se resisten a dejar de enfocar la enseñanza en el profesor y consciente o inconscientemente se sigue siendo el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Recordemos un poco las diversas concepciones que se tienen del constructivismo, Mario Carretero (1993) sostiene que el **constructivismo** considera que el individuo tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de éste, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción que establece con sus semejantes y su contexto. De acuerdo a este concepto de constructivismo ve al conocimiento como una construcción del ser

humano, que se va realizando con los esquemas cognitivos, sociales y afectivos que ya posee, es decir, sus conocimientos previos y que conforme recibe nueva información va construyendo nuevos saberes.

Por su parte Coll (1997) reconoce “el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este aspecto de construcción”.

Cuando se habla de "construcción de los aprendizajes" y específicamente construcción de aprendizajes de un idioma extranjero, el estudiante realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos, puede ir armando nuevos aprendizajes, es decir, con lo que el alumno posee sobre su lengua materna o contexto (conocimientos previos), más la nueva información que recibe, debe ir construyendo su aprendizaje del idioma extranjero que desea aprender.

Ausbel señala que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. La idea sobre el proceso de construcción del aprendizaje de un idioma extranjero se debe tomar en cuenta los conocimientos previos como se mencionó, la motivación intrínseca o extrínseca, disposición, actitud para aprender significativamente, autonomía, capacidad de pensamiento crítico, el nuevo papel del docente, considerándolo ya no como solo un transmisor del conocimiento, sino ahora como un mediador y la enseñanza centrada en el alumno, tratando temas de interés y relevantes para él.

Al enseñar un idioma extranjero los docentes cometemos el error de caer en el enfoque tradicional que recurre a una memorización solo textual y repetitiva que al paso de los días se deja en el olvido sin tener ninguna utilidad para el alumno. Lo importante no es preparar a un estudiante para resolver un examen de

contenidos conceptuales, sino ayudar, guiar al alumno a desarrollar esas competencias comunicativas que le permitan aplicar lo que ya conoce, fuera de la escuela, en su contexto y en su vida diaria. Se requiere un estudiante que comprenda, analice y reflexione lo que ya conoce para resolver situaciones problemáticas y que sea capaz de comunicar en el momento adecuado lo que desea de manera coherente con sus semejantes.

Ante lo anterior es importante rescatar lo que es un aprendizaje significativo y sobre todo, cuando tratamos de que el alumno aprenda un idioma adicional al español y que requiere aprender de una manera activa, útil, planteando y resolviendo problemas, recuperando sus conocimientos previos, apegados a su mundo real y a sus intereses. El aprendizaje significativo es necesario y deseable más que aquel aprendizaje memorístico a corto plazo y repetitivo de vocabulario sin sentido para los alumnos.

Para Cesar Coll (1997) “el **aprendizaje significativo** de un contenido cualquiera implica inevitablemente su memorización comprensiva, su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados”, es decir cuando se promueve un aprendizaje significativo se requiere que el alumno realice procesos cognitivos que implica una memorización a largo plazo y comprensible, retomando sus conocimientos previos y su contexto para construir un nuevo significado de lo que ahora conoce.

Díaz y Hernández sostienen que “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras del conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz Barriga, Hernández Rojas, 2002).

Cuando un alumno domina su lengua materna, es decir, conoce las funciones lingüísticas, gramaticales, sabe escuchar, leer, escribir y hablar correctamente su primera lengua, podemos decir que esto facilita el aprendizaje

de una segunda lengua, en caso contrario dificulta el desarrollo de habilidades de un idioma extranjero inglés, como es la producción de textos escritos.

En un estudio realizado por Montero Méndez y Fernández Agüero (2005) sostienen que la teoría del esquema puede ser útil para la investigación en segundas lenguas. Según este enfoque, antes de la lectura resulta útil considerar que esquemas es necesario activar para la comprensión del texto y distinguir entre esquemas lingüísticos y formales, relacionados directamente con el nivel de competencia lingüística del alumno.

Lo anterior significa, la importancia que requiere considerar los conocimientos previos del alumno (idioma español), para poder realizar producciones escritas en inglés, retomando las competencias lingüísticas que posee el estudiante a partir de su lengua materna que adquirió en su contexto social y que reforzó en el aula.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) plantea postulados del modelo de enseñanza de lenguas extranjeras y uno de ellos es que el aprendizaje del sistema de la lengua inglesa debe anclarse en el conocimiento lingüístico del alumno de su lengua materna (gramática, léxico, sintaxis, etc.), fomentando una reflexión sinérgica comparativa sobre la forma en la que ambas operan (Lee, Z. M. et al., 2006).

Esto complementa lo anteriormente descrito si deseamos que el alumno realice producciones escritas en un idioma extranjero (inglés), será necesario retomar el conocimiento previo (lingüístico) que el alumno tiene del español, ya que posee un bagaje de conocimientos vinculados con su contexto y que al recibir una nueva información, reconstruye o asimila un nuevo concepto de lo que aprende, más íntegro, formal y objetivo. El estudiante construye significados que enriquecen a su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su desarrollo cognitivo.

Bajo esta perspectiva el **rol del docente** consiste en ser un guía del proceso de construcción de conocimiento del alumno haciéndolo participar de manera activa en tareas y actividades, orientándolo a pensar, analizar y criticar lo que aprende para construir significados útiles para la vida. El profesor tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas en otro idioma adicional al español. Para una acción efectiva desde el punto de vista del constructivismo, el profesor debe partir del nivel de desarrollo del alumno, considerando siempre sus experiencias previas, es decir, lo que conoce de su lengua materna e inglesa y su entorno. Debe generar ambientes de aprendizaje que facilite el aprendizaje de un idioma extranjero. Requiere formar alumnos que utilicen el lenguaje materno, oral y escrito, para el aprendizaje de otro idioma, que argumenten y razonen al analizar situaciones, que busquen y seleccionen información útil para su aprendizaje, que interpreten y expliquen procesos sociales, económicos, culturales, entre otros, de manera básica en un idioma adicional al español.

Enfoque comunicativo y sociocultural

En el campo de la didáctica de la lengua, el enfoque comunicativo retoma de la corriente constructivista, la noción de focalización sobre el proceso de automatización del estudiante con técnicas muy variadas: el aprendizaje receptivo deja de ser útil para el aprendizaje de un segundo idioma y se da paso a las actividades grupales, a la participación activa y creativa del estudiante, a través de juegos de roles, aprender en colaboración, etc., que permiten el aprendizaje del lenguaje en situaciones comunicativas.

El enfoque funcional y comunicativo llega a la escuela a partir de la década de los años 90, es un método de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita de progresión y que se adapta a las necesidades de los estudiantes. Este método creado en Francia por Niveau Seuil, utiliza documentos auténticos de la tecnología: vídeo, audio, internet, adaptada a las necesidades de los estudiantes

mediante la realización comunicativa y cultural del proceso de enseñanza aprendizaje. Este enfoque demanda el desarrollo de competencias comunicativas, implica el uso de la competencia gramatical (exactitud del enunciado), competencia sociolingüística (usa las normas sociales de la lengua) y competencia estratégica (usa elementos verbales y no verbales suficientes para comunicarse).

El postulado fundamental del **enfoque comunicativo** es que el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés debe ir dirigido a la consecución de competencias comunicativas por parte de los alumnos, es decir, al desarrollo de una serie de habilidades que le permitan comunicarse en inglés en situaciones de la vida cotidiana. El enfoque comunicativo se basa en la creatividad y en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para usar el idioma con el fin de comunicarse. Es por eso, que resulta de gran importancia conocer algunos elementos que caracterizan al enfoque comunicativo y sociocultural y que promueve una concepción diferente de cómo aprender una lengua.

Principios básicos del enfoque Comunicativo y sociocultural

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por los siguientes principios:

-Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que buscar información que solo su compañero posee y sin esta no podrá realizar su propia tarea.

-Libertad de expresión. El hablante decide el contenido, la forma, el tono, el momento.

-Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su

interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Características del enfoque comunicativo y sociocultural

- El enfoque comunicativo parte de las necesidades de comunicación del aprendizaje y da respuesta a las mismas.
- La competencia comunicativa: se compone de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación.
- El carácter comunicativo del enfoque actual de la lengua se caracteriza por una comunicación basada en los usos concretos de la lengua, en su dimensión de interacción social y humano.
- La lengua es el elemento clave del currículo, que con recursos, espacios y prácticas discursivas y didácticas favorables, tiende a favorecer enormemente el aprendizaje por la vía de la comunicación en la acción.
- Concibe a la lengua como un sistema para la expresión del significado teniendo como función primaria la interacción y comunicación.
- La actividad de aprendizaje implica el ejercicio de la comunicación real, debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua.
- Los objetivos de aprendizaje deben responder a los intereses y necesidades de los alumnos reflejando tanto destrezas funcionales como objetivos lingüísticos.
- El currículo debe incluir estructuras, funciones, temas y tareas. La graduación de la programación se hará según las necesidades de los alumnos.
- Los ejercicios y actividades de aprendizaje deben abordar la comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.
- El estudiante de lengua extranjera o nativa ha de gozar de oportunidades

para interactuar con el hablante de dicha lengua, es decir, responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.

- El alumno es un negociador y comunicador, da y recibe información haciéndose responsable de su aprendizaje.
- El profesor facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos; es un analista, asesor y administrador del proceso.
- El papel principal de los materiales es estimular el uso del lenguaje comunicativo; los materiales están basados en situaciones comunicativas reales.

En el enfoque comunicativo se dan recomendaciones para el desarrollo de la clase de idiomas: Responder a las necesidades comunicativas del estudiante: es decir, ¿Para qué aprende un idioma?, ¿Qué necesita?, ¿Qué le interesa?, ya que la enseñanza está centrada en el alumno. Como docente debemos ayudar a quienes aprenden un idioma extranjero, a comunicarse de manera significativa en ese idioma, en diversas situaciones cotidianas.

Es importante considerar las características de los sujetos para el diseño de la propuesta de investigación-intervención, partir de sus intereses, contexto y necesidades tal y como nos lo menciona el enfoque comunicativo y crear ambientes de aprendizaje en donde los alumnos puedan desarrollar competencias comunicativas en inglés.

Desarrollar competencias comunicativas en los alumnos es una labor que puede llevarse a cabo con éxito, pero es necesario considerar los intereses de los alumnos, su contexto y en donde la función del docente como mediador es un elemento esencial.

El enfoque comunicativo y sociocultural, toma lo mejor de los enfoques tradicionales, sin quitarle importancia a la competencia lingüística, pero se concentra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Lo importante para

esta metodología es que el alumno aprenda a utilizar la lengua en diversas situaciones de comunicación y se comunique adecuadamente en forma oral y escrita con facilidad y pertinencia.

La importancia del enfoque comunicativo y sociocultural

Con este enfoque se pretende desarrollar en el alumno la competencia para llevar a cabo una comunicación real. Para lograr este propósito se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran recuperar situaciones de la vida cotidiana.

Para el enfoque comunicativo y sociocultural el aula es un espacio comunicativo donde la lengua es el elemento clave del currículo, que con recursos, espacios y prácticas discursivas y didácticas favorables, tiende a favorecer enormemente el aprendizaje por la vía de la comunicación en la acción.

La capacidad comunicativa en una lengua, así como el uso creativo de la lengua y la obtención y procesamiento de la información lingüística requieren un conocimiento socio-cultural de los ámbitos en los que se usa esa lengua para su total efectividad (Mendoza Fillola, 1996).

El enfoque comunicativo y sociocultural es importante, ya que permite el desarrollo de la lengua porque favorece las destrezas de: autoafirmación de las necesidades y derechos del sujeto, regula, orienta y da seguimiento al proceso, hay una relación espacio/temporal de los hechos, las acciones y los escenarios; se permite la proyección para identificar sentimientos, necesidades y riesgos, y hay una propuesta de simulación para proponer hipótesis y predecir acontecimientos.

La enseñanza de lengua no se debe limitar a la repetición, memorización de sonidos, fonemas, sílabas o palabras sueltas sin contextos, frases, oraciones, proporciones, o simples repeticiones formales de vocabulario, reglas, funciones; algunos de estos elementos son necesarios para el aprendizaje de un idioma, pero

son inútiles cuando el alumno no logra recuperarlos e identificar el uso que tienen en una situación comunicativa más compleja. En sentido general, el enfoque comunicativo se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

Meta del enfoque comunicativo y sociocultural

Éste enfoque busca que el alumno se comunique en la lengua cuya meta es: desarrollar las destrezas comunicativas; estas se trabajan partiendo de las necesidades de los alumnos, creando actividades destinadas que procuran el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. Partir de que la lengua es significado y significante, según el padre de la lingüística moderna Ferdinand de Saussure, es comprender que la lengua tiene significado intencional que implica entender el sentido del texto o discurso con su significado y significante como las dos caras del signo lingüístico.

Si la lengua es un sistema sujeto a reglas públicas sociales y culturales, entonces en cada enseñanza, lección o interacción docente/alumnos, hay un propósito de comunicar un mensaje en un contexto y en una realidad, por eso el docente debe comprender que enseñar lengua en el Siglo XXI no es igual a la enseñanza en el Siglo XX, etc.

Hoy tenemos que desarrollar personas críticas, conscientes, con competencias comunicativas, es decir, que sean capaces de tener conocimiento de cómo usar la lengua en distintas situaciones, con las reglas gramaticales, las reglas de uso cultural, social y lingüístico. Erradiquemos de una vez, el fatal método de la memorización y empleemos métodos y enfoques analíticos, integrales y comunicativos. Si lengua es la vida, enseñemos los idiomas con los cinco sentidos, la mente y el razonamiento para: hablar, leer, escuchar y escribir.

En efecto, hace falta una mayor reflexión y aplicar dicho enfoque en todas

las clases de lengua del país. Este es un procedimiento didáctico, ecléctico o mixto que permite extraer lo mejor de los métodos tradicionales de la enseñanza de la lengua para lograr con éxito que niños, jóvenes y adultos empleen sus inteligencias múltiples, sus estilos de aprendizajes y los cinco sentidos, para lograr que los sujetos se comuniquen de manera funcional y real.

Si los enfoques tradicionales y estructurales están basados en la recepción de la información, el funcional y comunicativo, está basado en el receptor, el cual es el sujeto activo de la comunicación humana. La formación del receptor pone en el centro del proceso las habilidades lectoras y los contenidos, mientras que en el enfoque comunicativo, el sujeto es activo y construye sus saberes y aprendizajes con la interacción con el contexto para lograr un aprendizaje constructivo y natural donde la competencia comunicativa, los actor de habla, la pragmática del significado, el significado intencional, el contexto o situación, la diversidad lingüística, actividad reflexiva de mediación ,creatividad, participación y Las competencias estrategias, funcionan.

Finalmente, el enfoque comunicativo solo es posible si tenemos en cuenta las características de cada alumno, y del grupo, sus intereses y necesidades (Mendoza, 2003).

Enfoque biográfico-narrativo

El **enfoque biográfico narrativo** permitió recuperar las vivencias de la profesora y alumnos al poner en práctica los proyectos didácticos relacionados a la producción escrita en inglés. Asimismo, permitió un análisis e interpretación de datos para la mejora del problema.

De acuerdo a Bolivar (2001) la investigación biográfico-narrativa es una metodología de la investigación cualitativa de corte hermenéutico que permite construir conocimientos en la investigación educativa.

La investigación biográfica-narrativa posee una perspectiva interpretativa donde el significado de los agentes (profesor y alumnos) se convierte en el foco central de la investigación, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, captando la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (dando voz a los otros) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas.

El enfoque biográfico-narrativo utilizó herramientas específicas para la recogida de datos, que posteriormente permitieron la producción de relatos donde se daba a conocer lo que sucedía, se decía, se observaba e interpretaba al implementar los proyectos diseños con los alumnos.

Según Suarez (2006) los relatos escritos por docentes son materiales que presentan potencialidades para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos y dimensiones “no documentadas”. En ellos se ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ella tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que participan.

El enfoque biográfico-narrativo permitió la producción individual de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo en un contexto muy particular. El docente/investigador fue el autor de sus textos en los que ponía de manifiesto y problematizaba sus perspectivas e imágenes respecto de sus alumnos. Esto permitió conocer la realidad dando voz a los otros, interpretándola, analizándola e implementando estrategias de solución. Toda acción relacionada a la producción de textos escritos en inglés debía ser narrada para conocer y comprender lo que vivían los sujetos involucrados (docente y estudiantes).

Thompson (1998:266-7) citado por Bolívar menciona que existen tres modos básicos de presentar una historia oral: la primera es considerar que es una

narración de una historia de vida de una sola persona. La segunda puede considerarse como el conjunto de historias (relatos) en torno a un determinado tema. Finalmente, puede ser el análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

En esta investigación se construyeron relatos únicos escritos por el docente/investigador, un sólo caso individual en el que se mostro la presencia e interpretaciones de los sujetos de investigación (los alumnos del grupo) en relación al problema identificado.

Fundamentos teóricos de la pedagogía por proyectos

La ***Pedagogía por proyectos*** parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, en la que se incite el trabajo cooperativo, se instrumenten estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista, se implemente una práctica comunicativa y textual de lo escrito y donde se construya una representación clara de escribir: de la escritura como producción de textos contextualizados, haciendo que los alumnos vivan, comprendan y produzcan textos cotidianos en inglés, con los que practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematicen con ello sus resultados, logrando que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje donde el docente asuma un rol de mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un docente/investigador.

Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009) concentran bajo la línea de pedagogía por proyectos estrategias para trabajar con los estudiantes la producción de textos a partir de proyectos en donde el profesor parte de forjar el propio y a partir de él generar proyectos para los alumnos organizados por los mismos, en donde se pone en práctica no sólo el proceso escritura sino se arriban a los aprendizajes lingüísticos que tanto nos solicitan en nuestros programas oficiales.

Los proyectos son propicios para el aprendizaje del lenguaje, ya que proporcionan distintos tipos de situaciones de uso y aprendizaje del mismo tanto de comunicación oral, como en lectura y producción de textos escritos. Por medio de las estrategias y actividades que se plantean en los proyectos podemos hacer que el estudiante desarrolle la habilidad de producir escritos tanto de manera individual como en colectivo.

Trabajar por proyectos resulta ser una estrategia que contribuye a facilitar el aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés, ya que se parte de los temas de interés del alumno, el cual tiene la libertad de proponer y actuar de acuerdo a sus necesidades, generando así, cierta autorregulación y autonomía en la construcción de su aprendizaje.

Organización de un proyecto en la práctica del aula

Un proyecto se organiza a partir de una pregunta abierta, ¿Qué vamos hacer? Y de una disposición de la sala, de tal modo que los convidados a proponer y discutir ideas se pueden ver la cara en vez de la nuca (Jolibert, 2003).

Para llevar a cabo un proyecto será necesario considerar los siguientes elementos:

- **Pizarrón y Tiza o papelógrafos y plumones** en las paredes para anotar las distintas propuestas, luego los acuerdos logrados, las tareas, los responsables, los plazos, etc.
- **Una planificación de la primera sesión** de tal manera que cada participante tenga tiempo para reflexionar personalmente, antes de proponer o discutir con los demás, que sea posible luego una confrontación grupal, antes de llegar a una puesta en común, a decisiones colectivas;
- **El establecimiento de un contrato** claro y explícito que precise la organización de tareas, de las responsabilidades y del tiempo; es decir, se

propone la construcción de un **contrato colectivo** donde se asuman responsabilidades y/o compromisos. Posteriormente, cada estudiante, según sus capacidades, pero si se considera necesario con la ayuda de sus mismos compañeros y docente debe realizar un **contrato individual** por cada proyecto donde realice un proceso sistemático y metacognivo sobre lo que logro, lo que aún le falta reforzar y desarrollar. A continuación se presenta el formato de contrato individual utilizado en los proyectos.

- **La institucionalización de una evaluación** regular a lo largo del proyecto.

Tipos de proyectos

Todo lo que es parte de la vida cotidiana de los alumnos, de sus intereses, de las actividades de un curso puede ser objeto de proyecto, desde la organización del espacio y del tiempo del curso a las actividades y los aprendizajes que se quieren lograr.

Por lo anterior, tenemos proyectos anuales, proyectos de corto plazo nacidos de la vida cotidiana, proyectos semanales o mensuales.

1. **Proyecto anual.** El profesor solicita a los alumnos, a través de una lluvia de ideas, que propongan proyectos que ellos quisieran realizar durante el año. Estas ideas son llevadas al pizarrón (el profesor sirve de secretario). El proyecto anual del curso permanecerá durante todo el año en la pared de la sala de clase en un lugar visible. A medida que se va dando cumplimiento a los rubros proyectados, los alumnos irán señalando las metas ya logradas.
2. **Proyectos mensuales o semanales.** Este tipo de proyectos pueden ser extraídos del proyecto anual, o bien surge en forma espontanea de la necesidad del curso. En estos proyectos se integran áreas de conocimiento específico (competencias y contenidos) apoyando el logro de los aprendizajes al cuidar que la lectura y la escritura estén al servicio de las actividades proyectadas.

3. **Proyectos de corto plazo de uno o dos días.** Surgen de las conversaciones entre los alumnos y profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del movimiento (Jolibert, 2003).

El reto de hacer un proyecto de y con los alumnos para la enseñanza del inglés

Para llevar a cabo cada uno de los proyectos diseñados con la ayuda de los alumnos es necesario guiarse de las cuatro fases propuestas: planificación del proyecto, realización de las tareas necesarias, culminación del proyecto, evaluación del mismo.

- **Fase I. Planificación del proyecto**

Esta primera fase parte del descubrimiento de los intereses del alumno, a partir de las preguntas ¿Qué temas les gustaría conocer?, ¿Qué quieren aprender? o ¿Qué quieren hacer?, llegando a un consenso en el grupo sobre el tema que se quiere trabajar. Dependiendo de la temática los proyectos serán organizados para partir de aquellos que son más simples y posteriormente abordar los más complejos. Con base a estos temas se planearán las actividades, materiales, responsables y tiempos de cada proyecto. Otro apoyo más personal será la aplicación del contrato individual que se abordará en tres momentos: al inicio, en el desarrollo del proyecto y al final de estos.

- **Fase II. Realización de las tareas necesarias**

Posteriormente, a la fase uno llega el momento de poner en práctica lo que se planeo de manera colectiva, es decir llevar a cabo las actividades previstas para cada proyecto, éstas se realizarán de manera colectiva, por equipos, en binas o de manera individual según se hayan acordado en el grupo.

Las actividades propuestas, se realizarán sin dejar de tomar en cuenta los siete niveles de actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística: nivel 1. Contexto situacional o contexto cercano, nivel 2. Contexto cultural o contextos lejanos, nivel 3. Tipo de escrito al que pertenece, nivel 4. Lógica de su organización de conjunto (superestructura y dinámica interna), nivel 5. La coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos), nivel 6. De las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico y nivel 7. De las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

- **Fase III. Culminación del proyecto (formas de sociabilizarlo)**

Las maneras en que se pretenden dar a conocer los resultados de cada proyecto será exponiendo a compañeros de su grupo, alumnos invitados de otros grados, a docentes, directivo, personal administrativo y padres de familia. A su vez se pedirá retroalimentación por parte de los mencionados, para mejorar la puesta en marcha de cada proyecto.

- **Fase IV. Evaluación del proyecto mismo**

La manera de evaluar los proyectos será a través de rubricas, lista de cotejo, carpeta de evidencias, entre otros según lo demanden las actividades planeadas. Dichos instrumentos de evaluación serán necesarios para tener una evaluación formativa y sumativa que nos permita ver y analizar los resultados obtenidos o conocer el nivel de logro de los alumnos en cada proyecto y al final de estos, ya que el desarrollo de producciones escritas cotidianas en inglés implica un proceso de construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

- **Fase V. Evaluación de los aprendizajes y sistematización**

Se realiza una actividad reflexiva, acerca de ¿Cómo se ha llegado al desarrollo de los textos escritos?, ¿Lo que se ha aprendido para mejorar la capacidad de escribir en inglés? y sobre las estrategias utilizadas.

Ventajas de trabajar la pedagogía por proyectos para el inglés

- Dan sentido a las actividades del curso, las que se adquieren significado para los niños ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas para ellos;
- Ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, etc.;
- Permite a los alumnos poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas;
- Permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima;
- Facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad, sobre la base de una red de comunicarse y acciones; (Jolibert, 2003)

Los proyectos surgen de los intereses y necesidades de los alumnos y lo recomendable es que las propuestas sean formuladas por los ellos.

A través de un proyecto, los estudiantes reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde se realizan los aprendizajes significativos para ellos, ven al profesor como una persona facilitadora del aprendizaje que los va a ayudar cuando surjan dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar. (Jolibert, 2003)

En este punto, es importante recalcar el papel del docente como facilitador y mediador de situaciones que ayudará y guiará al alumno en el proceso y progreso de su aprendizaje.

Siete niveles lingüísticos

Los aspectos lingüísticos se refieren a los **siete niveles lingüísticos**, utilizados para trabajar con los alumnos sobre diversos conceptos que se construyen con la intención de considerarlos durante el trabajo por proyectos de manera consciente y permanente.

El **nivel 1. Contexto situacional o contexto cercano** es el conjunto de datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de la producción de un texto (escrito por los alumnos). Lo que los jóvenes tienen que comprender es que no existe un texto “en sí”, sin contexto, que ningún texto es neutro, que todo texto, escrito o leído, depende de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él. En la investigación para el aprendizaje situado del idioma inglés se trabajó con este nivel con la intención de que el alumno produjera textos partiendo de sus intereses y situaciones apegadas a su vida cotidiana, como fue la temática de noviazgo que es un tema de interés para los adolescentes y en donde existe inquietud por expresar sus sentimientos y emociones a quienes aprecian.

El **nivel 2. Contexto cultural o contextos lejanos** implican a la vez el conocimiento y la experiencia del “mundo de los escritos sociales” (producción, edición, difusión, etc.), y los contextos más amplios y más específicos, pero, por este hecho mismo, los más alejados de los niños: contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, entre otros. En los proyectos realizados se puede decir que este nivel se trabajó poco, pues la mayoría de los escritos que producían partían de situaciones cercanas o cotidianas al adolescente. Para compartir sus escritos se utilizó como herramienta de socialización el uso del

internet que permitió establecer interacciones con sujetos que hablaban el idioma inglés.

El **nivel 3. Tipo de escrito al que pertenece** en el sentido de categoría de escritos que funcionan actualmente en nuestra sociedad, texto a dominante funcional o texto a dominante ficcional. Cada tipo de texto tiene una finalidad o un objetivo autentico. Dado que los proyectos aplicados pretendían lograr el desarrollo de la escritura de textos cotidianos en inglés, se trato de producir textos que fuera útiles y respondieran a las necesidades de expresión del estudiante.

El **nivel 4. Lógica de su organización de conjunto (superestructura y dinámica interna)** la cual se manifiesta bajo la forma de la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación “la silueta” del texto y la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de esas diferentes partes. Por presentarse proyectos enfocados al desarrollo de la producción escrita en inglés, el alumno recuperó elementos específicos para la escritura en otro idioma, como fue las siluetas de una descripción, entrevistas, diálogos y cartas informales.

El **nivel 5. La coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos)** se manifiestan a lo largo de todo el texto las opciones de **enunciación** que ha realizado el autor. Las **anáforas o sustitutos** permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quién trata. Los **conectores** más frecuentes que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión. Los **temas** que van tejiendo el sentido a lo largo del texto, gracias al léxico. Este nivel fue trabajado desde el primer proyecto, pues los alumnos debían tener presente que para poder producir un textos escrito en inglés se requiere de una estructura gramatical especifica, en la cual no se puede suprimir el sujeto como se hace en el español. Asimismo, debe incluir una acción (verbo) y complemento que construirá enunciados completos. Además, para enriquecer sus textos debían hacer uso de diferentes sustitutos y conectores para formar enunciados claros y coherentes.

El **nivel 6. De las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico** se relaciona con sus aspectos **sintácticos** (orden de las palabras y grupos de palabras), concordancias (singular/plural; femenino/masculino), desinencias verbales (las relaciones de personas y de tiempos). También tiene relación con sus aspectos **lexicales** (las palabras en contexto) y sus aspectos **ortográficos** (las marcas gramaticales) que muestran las principales relaciones entre las palabras de la frase y el sentido dado por una puntuación pertinente de la frase. Este nivel se trabajó de manera frecuente en los proyectos didácticos debido a las deficiencias que presentaban los estudiantes, pues desconocían de las funciones gramaticales, lexicales, ortográficas y sintácticas en el idioma inglés, ya sea para la formación de preguntas, oraciones, y párrafos coherentes.

El **nivel 7. De las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen**, tiene relación a las **palabras**, es decir, su sentido (palabras para decir lo que uno quiere, denotaciones y connotaciones y familias de palabras). Las palabras: sus microestructuras **morfológicas** (el principio alfabético y las relaciones fonemas/grafemas, las sílabas y sus relaciones grafo-fonológicas, los bigramas más frecuentes (br, cr, o bien – er, ar, etc., los prefijos y afijos, las “palabritas” (artículos y preposiciones) más frecuentes). Microestructuras **sintácticas** (marcas nominales singular/plural; masculino/femenino, marcas verbales personas y tiempos). Este nivel se trabajó en los proyectos didácticos, sin embargo no se puso tanto énfasis en él, pues la producción de textos escritos de los alumnos partió de vocabulario básico que se suponía ya conocían, éste se reforzó para poder pasar a otro nivel y se elaboraron herramientas de apoyo solo para recordarlas.

Modulo de escritura

La pedagogía por proyectos propone trabajar la producción de textos en un idioma extranjero aplicando lo que denomina módulo de escritura cuyo planteamiento general se presenta a continuación y fue pieza clave para sistematizar el proceso de escritura de los alumnos durante los proyectos implementados.

Las producciones escritas de los estudiantes consideraron las siguientes fases: 1) preparación para la producción de un texto, 2) gestión de la actividad de producción de un texto y 3) sistematización metacognitiva y metalingüística.

La fase uno implica identificar los desafíos: es decir, definición del proyecto específico de construcción, de las competencias en producción de escritos y de los contratos individuales. Asimismo, se requiere que el alumno conozca las características de la actividad a realizar considerando sus experiencias anteriores. También en esta fase el estudiante debe conocer las características del texto que producirá en relación estrecha con las representaciones previas, vinculadas a estereotipos

En la fase dos, se realiza la primera escritura individual (lo que ya sabe el alumno), para posteriormente hacer una revisión del texto de manera parcial. En esta fase son necesarias las reescrituras parciales y tomar en cuentas las siluetas de escritos para elaborar el propio. Cuando el alumno considera que su escrito es coherente y comunica el mensaje que desea, lo comparte con sus compañeros para una corevisión del texto, en la cual recibirá sugerencias de sus compañeros para tomarlas en cuenta y hacer una reescritura de su texto, para llegar a la producción final que tendrá un destinatario.

En la fase tres, el alumno realiza una autoreflexión sobre lo que ha aprendido para mejorar su capacidad de producir. Debe cuestionarse como ha

llegado a producir su texto y que estrategias le permitieron hacerlo. Asimismo, en esta fase se pueden realizar de manera colectiva herramientas de sistematización que apoyen a los alumnos a realizar sus próximos escritos. Por lo anterior, es importante que el estudiante reconozca los obstáculos que encontró para poder elaborar las herramientas que sean necesarias.

Una comunidad de escritores en el idioma inglés

Como escuela y docentes tenemos el reto de involucrar a los alumnos hacia la cultura de lo escrito, es decir, involucrarlos al placer de escribir y también de leer, que implica poner en juego distintas habilidades del lenguaje. Por tal motivo, es necesario que los egresados de Educación Básica sean miembros de una comunidad escritores de su lengua materna y del idioma inglés.

Lerner (2001) menciona que lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír.

Una comunidad de escritores: significa que los alumnos utilicen y apliquen la información que leen, reciben o construyen en situaciones cotidianas, es decir, que apliquen la escritura en su vida, donde pongan en práctica habilidades como reproducir, informar, incitar, proponer, validar, protestar, reclamar o compartir.

Las producciones escritas en nuestra lengua materna y en un idioma extranjero son prácticas sociales vitales que nos permiten repensar el mundo y

reconstruir nuestro pensamiento, son prácticas que son necesarias de asumir y enriquecer junto con otros para conformar comunidades de escritores.

La escritura de textos se alimenta de la escritura y lectura frecuentes. Leemos para saber más, disfrutar, entretenernos, emocionarnos y también leemos para escribir mejor. Es curioso ver con frecuencia que a los alumnos cada vez les resulta más complejo acceder al lenguaje escrito y siente un poco de antipatía hacer uso de éste, más si se habla de un idioma extranjero. Cuando un estudiante aprende a escribir sin valorar dicha habilidad, pierde el interés en hacerlo con el paso de tiempo; pues esta habilidad se vuelve una actividad aburrida, monótona o poco interesante para ellos. Por lo anterior, para que la escritura no se vuelva algo aburrido se debe partir de lo que al alumno le gusta leer, escuchar, hablar para que se motive o sienta placer al escribir.

Todo ser humano debe reconocer la importancia que tiene el poder expresarse de manera escrita con nuestros semejantes, pues esto, le permitirá resolver problemas de la vida cotidiana o enfrentarse a situaciones que requiere el uso de la competencia escrita. El estudiante debe saber expresarse a partir de composiciones escritas sencillas hasta las más complejas y que recurra a ellas, siempre que su vida cotidiana así lo amerite.

Es por eso que para que el alumno descubra esa importancia, interés, placer y beneficios se debe partir de sus necesidades, preocupaciones o emociones para que vea a la escritura como un vehículo que permite comunicar o confrontar lo que deseamos y sentimos para beneficio propio o colectivo dentro de una sociedad.

Como docentes debemos ayudar a nuestros alumnos a ser buenos escritores, que se comuniquen de manera significativa en su lengua materna o en una segunda lengua según sean las circunstancias. Esto implicará conocer las prácticas sociales del lenguaje de nuestros alumnos, conocer sus características,

contexto, necesidades, etc., para ofrecerles herramientas útiles que le ayuden a convertirse de manera progresiva en escritores competentes.

Desde preescolar se debe ir acostumbrando al alumno a escribir lo que escucha o habla, pues cada nivel de desarrollo tiene su complejidad y darle las herramientas o estrategias serán fundamentales para que el alumno sienta placer por escribir sobre lo que lee, ve y escucha.

Finalmente, no se trata de que el estudiante llegue a desarrollar producciones escritas de forma repentina, sino paulatinamente, es decir, poco a poco que vaya desarrollando producciones, considerando las competencias lingüísticas y comunicativas para lograr producciones escritas claras, precisas y pertinentes que le permitan dar respuesta a las diversas situaciones de la vida cotidiana.

La metacognición y metalingüística en el nivel del contexto general del texto

Es importante considerar la importancia de la producción de un texto escrito en inglés pero que nos permita ir más allá del simple hacer por hacer, pues cada escrito que realice el alumno y en este caso en inglés tiene que tener una utilidad en su vida, considerar diversos contextos desde los cercanos hasta los culturales, para llegar a considerar a la producción de textos escritos como herramienta real para su vida.

Jolibert (2009) define que el contexto general de un texto corresponde así al conjunto de conocimientos, de experiencias, de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o el productor de texto convoca en su memoria de trabajo para interpretar o producir un texto dado, o un elemento de ese texto.

La metacognición ayuda a controlar y vigilar el proceso cognitivo. Aprender a producir textos escritos en inglés implica saberse marcar objetivos de aprendizaje, dotarse de medios para alcanzar los objetivos, organizar el propio aprendizaje en relación con la distribución de tareas y evaluar los propios resultados.

Estos procesos metacognitivos se llevan a cabo cuando ese “yo” cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre si se tiene un determinado conocimiento, sobre si se está adquiriendo un determinado saber, o se reconozca el nivel cognoscitivo adquirido, se racionalice sobre errores o inconsistencias cometidas en una instancia expositiva y en general en un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimientos manejados por un sujeto que aprende dentro de un contexto o situación.

La situación de producción de texto en inglés es, en sí misma exigente, al menos si se habla de una producción con proyecto, desafío y destinatario (s) real (es).

La metalingüística forma parte de la metacognición aplicada a la reflexión concreta sobre el lenguaje. La reflexión metalingüística se refiere a las consideraciones sobre el aprendizaje lingüístico tanto de la lengua materna como segundas lenguas (inglés en este caso) e incluye los mecanismos de transferencia de lo aprendido en la lengua materna y que sirven de aplicación para el aprendizaje de un idioma extranjero.

La metacognición y metalingüística en el nivel del contexto general del texto implica que el estudiante encuentre la utilidad del porque conocer y producir determinados tipos de textos desde los más sencillos (contexto cercano) y progresivamente ir a los más complejos y de distintas áreas (contextos culturales). A su vez que requiere de conocimientos lingüísticos, textuales, lexicales,

sintácticos, morfológicos, entre otros, que permitirán este avance progresivo en el nivel del contexto general del texto.

Es importante recalcar que cada producción escrita del alumno debe tener un destinatario que conozca lo que crea, inventa, produce (Aprender a hacer), reconstruye, reelabora, transforme, modifique, (aprender a aprender) el alumno y a su vez tener una respuesta al trabajo escrito (retroalimentación o reafirmación).

Marco institucional

En el mundo actual de constantes cambios y avances sociales, científicos, tecnológicos y culturales, donde las relaciones entre los países se estrechan cada vez más, se hace necesario que los individuos desarrollen la habilidad para comunicarse, en una o varias lenguas extranjeras, además de la lengua materna. Enseñar una lengua extranjera en este nivel tiene como propósito fundamental que el alumno la utilice como instrumento de comunicación; es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos, experiencias, y no sólo la considere como objeto de estudio (SEP, 1993).

Resulta interesante conocer que a pesar de las necesidades actuales que debe poseer todo egresado de educación básica en cuanto al dominio de un idioma extranjero (inglés), no se cuenta con un programa de estudios que se haya desprendido de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y se sigue trabajando con programas y materiales didácticos de la Reforma de Educación Secundaria 2006 para la asignatura de inglés.

Plan y programas de estudios 1993 y 2006 de secundaria (Lengua extranjera)

Con el programa de estudios de 1993 se pretendía que el estudiante fuera capaz de comunicarse no solo en su lengua materna, sino también en otras lenguas y una de estas era el inglés, pues es bien sabido que éste es el idioma universal y que además el aprendizaje de una lengua extranjera promueve en el estudiante la oportunidad de expresar lo que piensa y siente en su vida cotidiana.

El PPE 1993 constituyó un cambio paradigmático fundamental en cuanto a la concepción de la lengua extranjera y su enseñanza dentro de la educación básica. Se trató de dejar atrás la idea de que la enseñanza de la lengua extranjera

se reduce a presentar sus aspectos formales o a la traducción, y se dio paso a una visión comunicativa, cuyo objetivo era hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua. Sin embargo, un cambio a nivel conceptual no es suficiente para tener impacto en el aula. El verdadero cambio ha de verse *en la práctica*, como una relación clara y coherente entre la teoría y las acciones.

El programa de 1993 intentó dejar atrás prácticas que no permitían el aprendizaje de una lengua extranjera, como por ejemplo: traducir que simplemente ayudaba a que el alumno aprendiera determinado vocabulario y que el diccionario inglés-español fuera su única herramienta de apoyo para aprender el inglés. El PPE 1993 pretendió dar un giro al aprendizaje del idioma inglés dándole ahora un enfoque comunicativo en donde el alumno fuera competente en el uso de la lengua.

En un estudio exploratorio realizado durante 2001-2002 y citado en el programa de estudios de inglés (2006) menciona que en más de 100 escuelas secundarias del sector público mexicano mostró que este *cambio en la práctica* se ha dado poco desde 1993.

El programa de estudios de lengua extranjera (2006) menciona que al contrastar lo planteado en el PPE 1993 con lo que efectivamente sucede en una gran mayoría de las aulas del país se pueden identificar diversas áreas de oportunidad, las cuales, en buena medida, han guiado el proceso actual de renovación curricular. En primer término, y quizá de manera más importante, está el hecho de que el PPE 1993 no alcanzó sus objetivos: la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades no lingüísticas (SEP, 2006).

Los estudiantes salían de la secundaria, pero sin dominar el inglés. Por experiencia propia, a pesar de haber estudiado tres años de inglés y contar con

una profesora que conocía de la lengua extranjera (inglés) y especialista en ella, no pude alcanzar las habilidades mínimas para expresarme de manera oral o escrita, pues muchas de las actividades seguían enfocadas a la memorización de vocabulario, que sin una intención o propósito comunicativo no tenían una utilidad en mi vida. Para pasar la asignatura de inglés solo era necesario cumplir con el requisito de aprender el nuevo vocabulario, realizar las actividades del libro y cumplir con las tareas. En ningún momento realice actividades que implicaban interactuar con otros compañeros, crear diálogos propios o utilizar lo aprendido en mi vida cotidiana, el inglés era ajeno a mi realidad.

El programa de estudios vigente para la enseñanza de una lengua extranjera sostiene que la ausencia de medios adecuados para la difusión e implementación del enfoque provocó confusión y poca claridad en los docentes. Muestra de ello son algunas de las prácticas pedagógicas más comunes en las clases de inglés de secundaria, como la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabulario o la repetición en coro, entre otras, que se encuentran muy lejos de lo sugerido en el PPE 1993.

No se pudieron observar cambios significativos o relevantes en el aprendizaje del idioma inglés tras la implementación del PPE 1993, debido a las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes, pues aún no tenían claridad de lo que pretendía el enfoque comunicativo y esto se debió a la falta de información y a la negativa de los profesores por dejar atrás prácticas obsoletas para el aprendizaje del idioma inglés.

Este mismo documento planteaba que, la ausencia de precisión en cuanto al nivel mínimo de dominio del idioma con que debían contar los docentes para llevar a la práctica el PPE 1993, y en cuanto al nivel mínimo de dominio con el que los alumnos debían egresar, limitó la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera (SEP, 2006).

Para la enseñanza del inglés no se tenía un referente respecto al nivel de dominio del docente y esta fue otra de las causas por las que el PPE de 1993 no alcanzó los objetivos deseados, pues algunos docente no poseían las competencias necesarias para la enseñanza del idioma. Además, los profesores también desconocían el nivel de dominio que debían alcanzar los egresados de secundaria. Por esta razón, el programa de estudios 2006 trató de establecer referentes en cuanto al dominio de inglés de los docentes y alumnos.

Las prácticas sociales de la lengua extranjera en el programa de 2006

Durante mucho tiempo el objeto de estudio en las clases de idiomas ha sido la lengua en sí misma. Las descripciones de la lengua provenientes de la lingüística (gramáticas tradicionales y transformacional-generativas, los análisis estructurales, funcionales y discursivos, etcétera) encontraron su traducción pedagógica en la enseñanza de áreas específicas de la lengua (por ejemplo, los elementos de una oración, el análisis de textos, etcétera). Estas descripciones, aunadas a la concepción del proceso de aprendizaje (como formación de hábitos, como adquisición de reglas, como procesamiento activo de información, como una experiencia emocional), resultaron en una variedad de métodos y enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera. En el caso de la enseñanza del inglés, éstos van desde el método de gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos.

La necesidad de pasar a dominar una lengua extranjera como lo es el inglés se vuelve cada vez más exigente para las futuras generaciones y seguir bajo un método gramatical no permitirá lograr que el estudiante llegue a dominar el uso de una lengua inglesa, es por eso que se plantea la necesidad de trabajar bajo un enfoque comunicativo sociocultural y cuyo objeto de estudio serán las prácticas sociales del lenguaje.

En el programa se ha adoptado una visión diferente del lenguaje y de lo que significa la enseñanza del mismo. Así, el lenguaje es un objeto complejo a través del cual un individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, y que sirve no sólo a propósitos comunicativos, sino también cognitivos y de reflexión. Desde este punto de vista, utilizar eficientemente el lenguaje significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos con el fin de participar en la sociedad.

Por lo anterior, en el programa de estudios el aprendizaje de una lengua extranjera como es el inglés está basado en el objeto de estudio que lo constituyen las prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas sociales del lenguaje permitirán que el alumno aprenda a comunicarse de manera oral y escrita partiendo de una propósito comunicativo, es decir, de un para qué decir o escribir algo.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar. (SEP, 2006)

Las prácticas sociales del lenguaje son formas de interactuar o relacionarse con textos orales y escritos, ya sea para producir o interpretar, pero con una finalidad comunicativa que estará relacionada con la realidad y contexto del estudiante.

Conceptualizar de esta manera el objeto de estudio nos enfrenta a retos importantes. Por razones pedagógicas, la lengua ha sido tradicionalmente

fragmentada en partes que eran estudiadas y practicadas aisladamente, con la idea de que al estudiar las partes del sistema el estudiante sería capaz de “recrear la imagen completa”. Es decir, se partía de lo particular a lo general o de lo sencillo a lo complejo con la intención de que el estudiante recreará progresivamente un producto final.

Tener las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio implica elaborar una selección diferente de contenidos y organizarlos de manera distinta. Asimismo, de acuerdo al programa vigente de la asignatura de inglés la atención se centra en las prácticas para producir e interpretar textos orales y escritos. Las prácticas sociales del lenguaje trabajadas en la asignatura de inglés de acuerdo al programa de estudios 2006 de secundaria son: 1) Realizar algunas transacciones básicas, 2) Dar y obtener información factual de tipo personal y no personal y 3) Establecer y mantener contactos sociales.

Propósitos a alcanzar según el programa

Los alcances y la amplitud del programa de estudios 2006 de inglés se determinaron considerando el tiempo disponible para el estudio, en conjunción con el Marco Común Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa y la Association of Language Testers in Europe. Este Marco Europeo describe y establece niveles comunes de referencia para 18 lenguas, entre las que se encuentra el inglés.

El alumno egresado de secundaria debe ser un usuario básico del idioma inglés con un nivel mínimo de A2 plataforma, que contempla de 180 a 200 horas de estudio. Durante este tiempo, el alumno debe ser capaz de 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.). Sabrá comunicarse para 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. Describirá en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

También es importante mencionar que el Marco Común Europeo ayuda a establecer el nivel mínimo de inglés que los docentes deberán dominar para estar en posibilidad de manejar apropiadamente el presente currículo. Si se considera que para muchos alumnos el maestro representará el primer/único modelo de habla inglesa, es necesario que, por lo menos, los maestros posean el nivel B1, Umbral. Esto implica que el docente debe comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de entrenamiento. Sabrá desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Deberá ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Describirá experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Es importante mencionar que el programa está dirigido a alumnos que no cuentan con conocimientos previos de inglés, pero que son ya competentes en el uso de su lengua materna. Esto implica que, como los estudiantes ingresan a la escuela secundaria con un sólido conocimiento acerca de cómo funciona el lenguaje, cuentan con una variedad de habilidades que pueden ser transferidas y aprovechadas para el aprendizaje de la lengua extranjera. (SEP, 2006)

Finalmente, aunque el programa de estudios 2006 afirma que los alumnos cuentan con un firme conocimiento sobre su lengua materna, la realidad es otra, pues los estudiantes presentan deficiencias en el español y al enseñar un idioma extranjero se deben aclarar y superar dichas debilidades para el aprendizaje de éste.

Propósito general de la enseñanza del lenguaje en la educación básica

El propósito general es que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2006).

Cabe recordar que la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje no se logra mediante la simple ejercitación y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucran diferentes modos de leer e interpretar los textos, de aproximarse a su escritura e integrarse en los intercambios orales y analizarlos.

La escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual. La responsabilidad de la escuela es mayor en el caso de los estudiantes que provienen de comunidades menos escolarizadas o poco alfabetizadas.

El propósito de estudiar una lengua extranjera (inglés) es que los estudiantes participen en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés (SEP, 2006).

En otras palabras, a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos tanto orales como escritos de naturaleza cotidiana, académica y

literaria, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares.

El papel del maestro y de los alumnos conforme los lineamientos del programa

El docente es entonces responsable de establecer un diálogo con los estudiantes acerca y a través de textos orales y escritos, de forma que los alumnos se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de inglés: el salón de clases (SEP, 2006).

Como se puede apreciar de acuerdo al programa de estudios el único responsable de establecer una comunicación oral o escrita es el docente, sin embargo hemos conocido de acuerdo al enfoque comunicativo y sociocultural que no solo el profesor es el responsable de lograr la comunicación, sino el alumno debe ser capaz de autorregular su aprendizaje y lograr la autonomía deseable que le permita interactuar no solo con el docente, sino con agentes externos que dominen el idioma.

Se ha mencionado que para el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que el profesor promueva diversos ambientes de aprendizaje que ayuden a desarrollar en los alumnos la habilidad de expresarse de manera escrita y oral. Ante esto, el nuevo rol del docente debe ser promover la comunicación entre compañeros, docente-alumno, docente-grupo y alumnos-comunidad. Por lo tanto, el profesor no es solo el responsable de generar una comunicación, se pueden establecer interacciones con otras personas por medio de las tecnologías de información y comunicación que hagan más real y útil el aprendizaje del inglés.

Desde esta perspectiva, los maestros efectivos son aquellos quienes: planean la enseñanza, organizan el ambiente de aprendizaje, interactúan y

promueven la interacción, evalúan los logros de los estudiantes y el desempeño propio (SEP, 2006).

Lo que plantea el programa de estudios sobre la función del docente, solo nos remite a que la enseñanza de una lengua extranjera está centrada en el profesor y no en el alumno como actualmente se exige. Planear, interactuar, crear ambientes de aprendizaje y evaluar el desempeño no solo es tarea del docente, se requiere involucrar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje y se den cuenta de lo que han logrado y aun les falta alcanzar. Asimismo, podemos decir que de acuerdo a lo que establece el programa, el alumno no es un constructor activo de su conocimiento, pues según lo que se menciona el estudiante depende del docente y debe aprender lo que él le indique

Existe una diferencia entre el programa 2006 que plantea que el único responsable de promover la comunicación escrita u oral es el profesor y el enfoque comunicativo y sociocultural que propone que éste es un mediador que promoverá ambientes de aprendizaje, interacción con otros, situaciones comunicativas donde se haga uso real de la lengua partiendo de los intereses y necesidades de los alumnos con la finalidad que sea competente para comunicarse en un idioma extranjero.

Reforma Integral de Educación Básica

Con la finalidad de responder a las necesidades sociales y educativas se crea la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual pone énfasis en las competencias que debe adquirir todo egresado. Específicamente, establece campos de formación que tienen un carácter interactivo entre sí, son congruentes con las competencias para la vida y el rasgo del perfil de egreso.

Los campos de formación para la Educación Básica son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo

natural y social y desarrollo personal y para la convivencia. Para fines de esta investigación y considerando el planteamiento del problema solo abordaremos el siguiente campo de formación.

Campo de formación: Lenguaje y comunicación

La asignatura de segunda lengua o inglés es concebida dentro del campo de formación lenguaje y comunicación, la finalidad de este campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) plantea la necesidad de aprender un segundo idioma como es el inglés desde el nivel de preescolar hasta la educación secundaria, por lo que cada alumno debe tener un bagaje de conocimientos sobre la lengua que le permita desenvolverse con competencia y comunicarse efectivamente en el idioma inglés.

El plan de estudios 2011 señala que a lo largo de la Educación Básica se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros; así como identifiquen problemas y los soluciones; comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos; es decir, reflexionan individualmente acerca de sus ideas o textos (SEP, 2011).

El campo de formación lenguaje y comunicación aspira a que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos, es decir, interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.

Apartir de la RIEB, se establece la necesidad de enseñar inglés en preescolar, con la finalidad de que los alumnos se vayan familiarizando al uso de un idioma extranjero adicional a la lengua materna y que le permita ir

incrementando sus competencias lingüísticas y comunicativas. Cuando el estudiante de preescolar interactúa con otras lenguas ajenas a él, permite que éste vaya aprendiendo un cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes que no solo pertenecen a su cultura, sino también a otras y que contribuyen a desarrollar esquemas cognitivos más complejos en el niño.

El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social (SEP, 2011).

La posibilidad de ofrecer al alumno una herramienta más como es el expresarse en una lengua extranjera inglés, ya sea de manera oral o escrita permite abrir las puertas al mundo académico y laboral, pues para todos es claro saber que dominar otras lenguas es fundamental, para interactuar en un mundo globalizado.

Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, por lo que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlo y utilizarlo vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica (SEP, 2011).

Partir de aquellas situaciones cotidianas y reales del alumno son pieza fundamental para que nuestro estudiante se acerque e identifique más a una cultura diferente, pero que comparte ciertas características a la nuestra. Para producir textos escritos será necesario vincular el contexto del alumno con la cultura anglosajona y así, partir de la realidad de éste para poder realizar producciones de textos escritos cotidianos.

Marco pedagógico contextual

En la comunidad de Tecama, Tomatlán se puede observar la poca presencia de prácticas sociales del lenguaje relacionadas a la producción escrita en inglés, a pesar del fenómeno migratorio que presenta. Sin embargo, los adolescentes al tener contacto vía internet o teléfono con sus familiares van adoptando prácticas en el idioma, pues se ven en la necesidad de comprenderlo. También, existen prácticas del lenguaje relacionadas con la música que escuchan, programas de televisión que observan, marcas o nombres de productos que consumen, que se suman a las prácticas letradas del grupo.

En ocasiones, lo que el alumno “aprende” en el salón de clases no le resulta útil, debido a que no se toman en cuenta ni sus intereses ni las prácticas sociales del lenguaje en el idioma inglés que se llevan a cabo en su comunidad o a su alrededor.

Un ejemplo claro de estas prácticas del lenguaje por muy sencillas que parezcan son: el uso de expresiones de los jóvenes como: hello, bye, ok, miss, que son de manera oral y es común escucharlas. En el caso de la palabra “miss” es importante mencionar que un grupo de alumnos pertenecientes a una comunidad cercana a Tecama, asistían a un preescolar donde se daban clases de inglés.

Otras prácticas del lenguaje que se pueden observar en las paredes son los grafitis, donde los jóvenes expresan sentimientos relacionados a la amistad o amor tales como: I love you, I miss you, my best friend, my boyfriend, forever alone, for always, mismas que utilizan en su facebook. A la hora del receso, la palabra lunch es común para los jóvenes y madres, pues están acostumbrados a nombrar su desayuno de esta manera.

Cuando los familiares reciben aparatos electrónicos de E.U. (play station, Xbox, DVD, estéreo televisores, computadoras, celulares, relojes), muchos tienen instructivos totalmente en inglés. Además, de que los artículos contienen vocabulario en este idioma. A su vez, la ropa o juguetes que les son enviados también tienen mensajes en inglés.

Cerca de la comunidad existe un cajero automático que opera mediante un instructivo en el idioma extranjero. Asimismo, se puede observar que el servicio de autobuses local tiene frases en inglés y que son vistas de manera cotidiana por los alumnos.

Como podemos apreciar las prácticas sociales del lenguaje de la comunidad y de los alumnos están estrechamente ligadas al idioma, que a pesar de ser pocas promueven su aprendizaje.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Población y participantes

En toda investigación deben existir una población y participantes que compartan un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. La población queda limitada por el problema y por el objeto de estudio que se investiga.

La población total seleccionada es el grupo de segundo “B” integrado por 14 alumnos, es una población pequeña y por lo cual resulta factible y objetivo considerar a todos los sujetos involucrados. Con esta población se trabajó durante el ciclo escolar 2012-1013, es decir un año, en la localidad de Tecama que está situada en el Municipio de Tomatlán, Ver. La población tiene una edad aproximada de 13 a 16 años y presentan dificultades para comunicarse de manera escrita en inglés.

Los participantes de esta propuesta de intervención serán los alumnos, docente/ investigador, padres de familia e invitados bilingües, los cuales tendrán los siguientes roles:

Docente/investigador: Facilitará el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos; es un analista, asesor y administrador del proceso de investigación. Tendrá la función planear, diseñar, evaluar y mediar la implementación de los proyectos y dar a conocer los resultados obtenidos.

Alumno: Es un negociador y comunicador, da y recibe información haciéndose responsable de su aprendizaje. Apoyará para proporcionar información sobre su perspectiva de la propuesta de intervención por proyectos para darle seguimiento, reestructuración y evaluación.

Padres de familia: Serán observadores directos de los avances de sus hijos con la finalidad de que ofrezcan información cualitativa que permita tener conocimiento del avance de los alumnos en el desarrollo de la producción de textos escritos en inglés.

Invitados bilingües: Tendrán la función de acompañar a los alumnos en la corrección y retroalimentación de escritos publicados en línea. Mantendrán comunicación con los alumnos para ayudarlos a pulir los escritos.

Supuestos de investigación

En esta investigación se plantearon los siguientes supuestos:

- Para generar una adecuada comunicación escrita es indispensable que esta ocurra en contextos reales y/o situados, considerando: que el inglés debe aprenderse interactuando con aquellos que hablan la misma lengua no solo dentro del aula, sino también en espacios virtuales donde se puede tener comunicación con personas del habla inglesa. Se trata de escribir a partir de situaciones cotidianas, y no a través de ejercicios y de palabras descontextualizadas o aisladas.
- La pedagogía por proyectos permite que los alumnos aprendan determinadas huellas lingüísticas por medio de la textualización de paredes. Al alumno le es útil recurrir a aquellas herramientas visuales pegadas en la pared, elaboradas por ellos y atractivas a sus sentidos, pues no recurren a la repetición de palabras para aprenderlas, sino solo el observarlas y recurrir a ellas cuando lo necesitan permite incorporarlas a sus estructuras mentales. Textualizar paredes implica vivir experiencias renovadas con textos verdaderos, funcionales, en el marco de situaciones reales de comunicación, en la lectura y en la producción de escritos.
- El docente debe poseer un nivel de dominio básico en el idioma inglés, que le permita producir textos escritos que sirvan de modelo a la expresión

escrita de los alumnos. Sí el profesor no demuestra tener la habilidad para comunicarse de manera escrita, será difícil que enseñe lo que no posee.

Diseño de investigación

La metodología que se utilizó en esta investigación fue de tipo cualitativa experiencial, dado que se pretende vivir la realidad del problema con un carácter riguroso y sistemático, para explorar, analizar y reflexionar sobre éste y de esta manera comprender su complejidad e intervenir.

La investigación cualitativa, se caracteriza por explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus protagonistas, se apoya de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, así como estrategias de investigación-intervención y categorías de análisis que permiten una interpretación objetiva. Asimismo, fue necesario la complementación de las herramientas de la metodología cuantitativa y cualitativa con la finalidad de ofrecer datos confiables y reales; me apoyé en la propuesta que ofrece la investigación biográfica – narrativa y la documentación narrativa, dirigida a la educación como una forma de construir/analizar los fenómenos.

La investigación **biográfico-narrativa** “*va más allá de una mera recogida/análisis de datos, se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa*” (Bolívar et al., 2001:10). Es una metodología de corte hermenéutico, es decir, interpretativo que permite tanto dar significado como comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción del problema a investigar; un aspecto propio de la investigación fue contar por medio de relatos las vivencias e interpretarlos.

Los relatos hacen revivir los problemas o experiencias de nuestra aula o escuela. Asimismo, permiten describir o explicar la realidad del problema de una manera distinta a los tradicionales informes de investigación, ya que estos nos

llevan más allá de simples resultados cuantitativos o datos fríos, nos permite dar a conocer sentimientos, ideas propias y ajenas, emociones, retroalimentaciones y resultados de la investigación. Dan una perspectiva de cómo se concibe el pasado, el presente y se divisa el futuro que permiten conceptualizar las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la práctica docente.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Si bien es tarea del investigador elaborar y presentar de un modo coherente (sistemático, vivo y persuasivo) la información, normalmente se hace uso regular de las propias palabras de los informantes, que constituyen una de las bases fundamentales para recopilar datos relacionados al planteamiento del problema.

Para tener una perspectiva más amplia del problema recurrimos a técnicas o instrumentos, para tener datos sólidos que apoyen a la investigación y no solo la perspectiva cualitativa del docente.

Una de las técnicas de investigación fue la **observación participativa**, en la que la investigación involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, se recolectaban datos de un modo sistemático, con la intención de conseguir la información “desde adentro”. El **diario docente** permitió obtener datos sobre los sujetos que intervinieron o se involucraron en el problema. Se observaron a los alumnos y se analizaron sus conocimientos, habilidades y actitudes que presentaban al realizar los proyectos didácticos.

Otra técnica utilizada fue la **narración** que se apoyo de los **relatos únicos** que recolectaron información sobre lo que vivieron los alumnos y docente durante la implementación de la estrategia de investigación-intervención. El relato es cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la expresión personal, implica comunicar sentimientos, experiencias, emociones y dificultades otorgando representación a las voces de los sujetos narrativos (docente y estudiantes). Por lo

anterior, la tarea del docente/investigador consistió en contar historias y acontecimientos relevantes acerca de lo que sucedía en relación con el problema identificado y a partir del análisis y comprensión de las mismas se pudieron interpretar o construir nuevas historias por medio de relatos únicos, que mostraron los posibles cambios, retrocesos o mejoras del problema.

Estos relatos que como profesora narraré sobre mi estrategia de intervención-investigación expresaron lo que hice, sentí, me sucedió o las consecuencias que tuvo la implementación de proyectos didácticos, siempre contextualmente situados en relación al problema identificado.

La **carpeta de evidencias de los trabajos realizados por los alumnos**, fue un instrumento que nos ofreció evidencias claras de la situación planteada, del proceso, seguimiento y evaluación de la investigación, por medio de documentos impresos y/o digitales, como; **fotografías o textos escritos**. Estos permitieron hacer interpretaciones de lo que sucedió o se presentó durante la investigación.

Estrategias de investigación-intervención

La estrategia de investigación-intervención sobre la producción de textos escritos cotidianos en inglés buscaba que los alumnos se acercaran a la escritura en otro idioma a partir de temas libres, que no son ajenos a su vida cotidiana, con la finalidad de desarrollar en los jóvenes la capacidad de comunicar sus ideas, pensamientos y emociones para comprender e interactuar con otros.

La producción de textos en inglés fue una actividad voluntaria. Es decir, se trató de ser un docente flexible, sin imposiciones y con apertura a la implementación de temáticas y actividades surgidas a partir de las ideas de los estudiantes.

Para lograr lo anterior, fue necesario contemplar los intereses y necesidades de los alumnos, pues son el punto central a partir del cual se

plantean las actividades de cada proyecto y son un elemento que nos permitió trabajar la **pedagogía por proyectos**.

Para identificar los intereses de los alumnos se les preguntó ¿qué temas les gustaría conocer?, ¿qué querían hacer? y ¿qué querían aprender?, como resultado a dicha preguntas los alumnos propusieron doce temas de interés en total, de los cuales los más votados fueron “Venta y compra de artículos”, “la vida de la profesora”, “noviazgo”, “contaminación ambiental” y “naturaleza”. Es importante mencionar que cada temática elegida por los jóvenes se correlacionó con los contenidos curriculares de la asignatura de inglés.

Se contempló con un periodo de tres meses para la implementación de cinco **proyectos didácticos**, con los cuales se trabajaría el problema identificado. Era importante la planeación didáctica pues también se cumplía con las diferentes asignaturas del plan de estudios y con las actividades de la escuela (festivales, reuniones con padres de familia, periódico mural, etc.).

Se pensó trabajar con cinco proyectos, pero por cuestiones de tiempo de las actividades y necesidades de los estudiantes, solo se implementaron tres. La pedagogía por proyectos es una metodología flexible que permite ser ajustable y/o modificada de acuerdo a las necesidades operativas del proyecto. Cada proyecto implementado tuvo una duración de cuatro a seis semanas, estructurados en secuencias de tres y cuatro sesiones, con la intención de abordar las actividades propuestas por estudiantes y a su vez correlacionarlos con los contenidos curriculares

Las **actividades de cada proyecto** se establecieron en conjunto con los estudiantes, no dejando de lado aquellas que complementan el proceso de escritura como; la investigación en diversas fuentes, la lectura, escritura, corrección de textos y participación oral. Al inicio de cada proyecto se compartían las actividades planeadas, pero era el alumno quien daba el visto bueno o

modificaba la planeación de acuerdo a sus intereses, sin perder el propósito de las secuencias que era el desarrollo de la producción de textos escritos en un idioma extranjero.

Posteriormente, se elaboraba el **contrato colectivo e individual** con la finalidad de cada estudiante y docente se comprometieran con las tareas a emprender. El **contrato colectivo** se realizaba con todo el grupo con la finalidad de que los alumnos y docente recordáramos la organización de las actividades y conociéramos algunos avances y dificultades que se tuvieron como grupo durante el proyecto. El contrato colectivo permanecía pegado en la pared del salón hasta concluir cada proyecto con la intención de que el estudiante recordará las actividades, logros y debilidades que aun se tenían. El **contrato individual** permitía que los alumnos realizaran procesos metacognitivos sobre su proceso de aprendizaje (específicamente en la escritura). El alumno debía escribir en su libreta las tareas que se había propuesto, expresar lo que ya conocía, sus aprendizajes que había adquirido durante y al final del proyecto, como lo había logrado y que retos o debilidades aun tenía que reforzar.

El **cuadro de recapitulación** elaborado al final de cada proyecto permitió darnos cuenta de los logros alcanzados por los alumnos, lo que pudieron construir en situaciones de comunicación oral, lectura, producción escrita y en actividades de sistematización. Este cuadro de recapitulación recupera los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas y construidas en los alumnos, pero específicamente en la producción escrita en inglés.

La **organización de los temas y función del docente** ocurrió de la siguiente manera: los proyectos diseñados fueron organizados de un tema simple a uno complejo, que recupera preguntas y conocimientos básicos en inglés y donde el profesor fue mediando su forma de actuar de acuerdo a las necesidades del grupo y a las actividades del proyecto. El docente ayudó a recuperar los conocimientos previos del alumno, a elaborar herramientas junto con los

estudiantes, para la producción escrita en inglés y a la realización de siluetas (dentro y fuera del aula) que fueran pauta para los escritos de los jóvenes y apoyo en momentos o espacios donde el profesor no estaba presente.

Lo importante era que los alumnos aprendieran a expresar sus pensamientos, ideas y emociones en un idioma adicional al español (inglés), de manera tal que fueran comprensibles y que les permitiera la interacción con hablantes del idioma inglés. Por lo anterior, fue mediante la escritura como los estudiantes desarrollaron la expresión escrita de sus pensamientos, ideas y emociones.

Es importante mencionar que para lograr lo anterior, dentro del salón de clases se creó un ambiente de aprendizaje **textualizado** a partir de las temáticas propuestas. Las paredes del salón dejaron ser del docente, para que los alumnos expresaran sus conocimientos o habilidades que iban adquiriendo en cuestión de huellas lingüísticas, frases cotidianas, siluetas creadas por el docente y textos creados por el propio estudiante. Estas eran realizadas con papeles de color llamativo, dibujadas y pintadas de acuerdo al interés e iniciativa del alumno y siempre estuvieron en constante transformación de acuerdo al tema de interés del estudiante.

Por otra parte, el **mobiliario del aula** fue colocado en “U”, círculo, semicírculo, en equipos, pares, etc., dependiendo de las actividades del proyecto o de las necesidades que surgían de los alumnos al implementar los proyectos didácticos. Esta organización del mobiliario permitía que los alumnos interactuaran cara a cara con sus compañeros y docente y además, aprendieran con ellos y entre ellos.

En otras ocasiones se recurrió a trabajar en **espacios fuera del salón de clases**, pues lo alumnos lo consideraban o relacionan con una cárcel o el calor hacia incomodo la estancia en él, por lo que preferían trabajar fuera de ella.

Asimismo, se llegó a trabajar en espacios y horarios ajenos a la escuela, pues el último proyecto así lo permitió, fue un interés y necesidad de los estudiantes expresarse en otros espacios y encontrar un destinatario diferente a sus escritos.

Las **actitudes de los alumnos** durante la implementación de los proyectos fue interesante, se observó la forma como los alumnos actuaban a favor del desarrollo de la producción escrita, es decir, el interés de los estudiantes respecto a hacer actividades y/o tareas fuera del horario escolar y específicamente en espacios diferentes a la asignatura de inglés (por ejemplo: irse por la tarde al ciber). Se pudo observar que el alumno mostraba disposición e interés para el desarrollo de textos escritos en una lengua extranjera.

El **proceso de escritura** del alumno se sistematizó en tres fases, las cuales fueron: preparación para la producción de un texto, gestión de la actividad de producción de un texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

La primera fase consistió en una preparación para producir, es decir, identificar las debilidades o desafíos del proceso y se recuperaba la información previa del alumno. En la segunda fase, se escribía el primer texto. Posteriormente, los estudiantes revisaban sus escritos, los compartían con sus compañeros para recibir sugerencias o correcciones. En uno de los proyectos, los alumnos recibieron correcciones por parte del docente en cuestión de coherencia, cohesión y ortografía, pues aún no contaban con las herramientas suficientes para revisar y corregir los escritos de sus compañeros. Conforme transcurrían los proyectos y actividades, la profesora y los alumnos escribieron ciertas pautas o herramientas que permitieron revisar o corregir algunos aspectos o elementos básicos que debieran contener toda producción escrita y que ayudo a que los estudiantes se apoyaran entre ellos en la revisión y corrección de sus textos. En otro proyecto, los estudiantes fueron apoyados por invitados bilingües que hacían correcciones a las producciones escritas y estos las tomaban en cuenta para una reescritura de su texto. Después, la composición se socializaba o entregaba a destinatarios reales,

los escritos finales no solo fueron colocadas dentro del salón y socializadas con el resto de la comunidad escolar, también se plasmaron en una red social diseñada para valorar sus producciones, publicar sus escritos, crear espacios funcionales al servicio de la expresión y de los aprendizajes y recibir retroalimentación de los invitados bilingües.

En la tercera fase, el estudiante reflexionó su manera en que logro realizar su producción escrita, las fortalezas y debilidades que tuvo durante el proceso de producción y que fue plasmado tanto en sus contratos colectivos, individuales y en el cuadro de recapitulación

En este trabajo de investigación la **evaluación** es entendida como un proceso metacognitivo por parte del alumno y docente que ayuda a mejorar/ajustar la enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los proyectos se llevo a través instrumentos elaborados por el docente, como: listas de cotejo, rubricas, observación y carpeta de evidencias digital, con la finalidad de reflexionar el proceso de E-A que iban desarrollando los alumnos. Se aplicaba uno o dos instrumentos de los mencionados para recopilar la información necesaria que permitiera analizar los resultados alcanzados en los proyectos implementados.

La **evaluación formativa** estuvo a cargo de cada alumno y con el apoyo de sus compañeros tanto de grupo como de otros grados (autoevaluación y coevaluación), con la intención de ajustar y/o modificar el desarrollo de las actividades y proyectos para alcanzar los aprendizajes esperados. Entendemos la autoevaluación como la forma en que el estudiante reflexiona y analiza de manera autónoma que aprendió, como lo hiso y para que le sirvió lo que aprendió. Por su parte, la coevaluación es aquella que se realiza con el apoyo de los compañeros con la finalidad de conocer que aprendizajes alcanzo determinado alumno desde la perspectiva de otros.

Los alumnos, compañeros e invitados a la socialización de proyectos, realizaron una coevaluación encontrando que pueden apoyarse de alumnos y/o personas internas o externas, que poseen un nivel básico o avanzado en el idioma inglés y que les permite interactuar y recibir una retroalimentación de sus escritos para mejorarlos.

En los tres proyectos, los estudiantes contestaron una rúbrica relacionada a los proyectos implementados. Asimismo, fue necesario realizar una heteroevaluación (a través de listas de cotejo) por parte del docente/investigador y observaciones, con la finalidad de tener una perspectiva profunda del progreso de cada alumno y/o grupo. La **evaluación sumativa** la realizó el docente/investigador, considerando en ella elementos tanto cuantitativos como cualitativos y recopilados en los proyectos didácticos.

Entre los instrumentos utilizados para realizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación están:

- La elaboración de rúbricas, construidas en función de los proyectos trabajados.
- Lista de cotejo para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno va adquiriendo.
- Los contrato individual que se redactan y elaboran entre docente-alumno y docente-alumnos para que cada quien (estudiantes y docente) asuman los compromisos establecidos.
- Diario docente.
- Carpeta de evidencias digital.

Categorización para el análisis

En esta investigación se establecieron cinco categorías para el análisis de la información recopilada, con la intención de interpretar y conocer dichos datos y crear una perspectiva de lo que se buscaba saber y hacer en el proyecto de investigación-intervención. Las categorías para el análisis fueron las siguientes:

- **Comunicación escrita en inglés.-** debe ser entendida como un proceso permanente de construcción y perfeccionamiento, que permite expresar de manera clara lo que se piensa y siente, considerando las funciones gramaticales básicas y elementales que permitan expresarse de manera coherente en inglés.
- **Contexto real y/o situado.-** es el entorno físico en los que se encuentra inmerso el alumno, en el cual vivirá experiencias que serán significativas si son retomadas para el aprendizaje de un idioma extranjero.
- **Función mediadora del docente.-** el docente mediador tiene la capacidad para crear y gestionar diferentes tipos de textos, ayuda a conseguir y renovar material, apoya en la realización de actividades, propone herramientas de apoyo, genera ambientes de aprendizaje que favorecen la producción escrita, fomenta la autonomía y autorregulación en los estudiantes.
- **Metacognición.-** es el proceso en el cual el alumno reflexiona y analiza su manera de crear textos escritos, para retroalimentar, corregir y reescribir su producción escrita. En este proceso el alumno logra cierta independencia para autorregular el desarrollo de su escritura.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

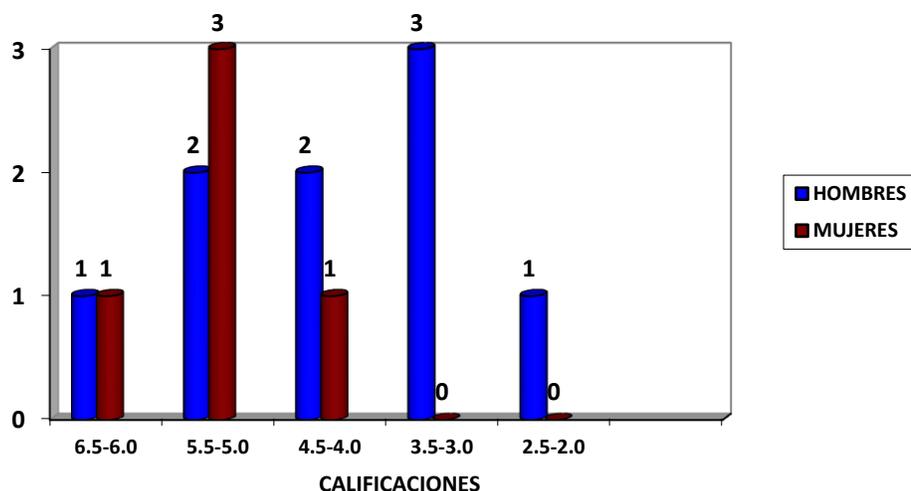
Este apartado permite presentar, interpretar y analizar los resultados obtenidos en relación al problema identificado, desde su diagnóstico hasta la aplicación de la propuesta de intervención.

Diagnóstico

La observación realizada en esta investigación dio a conocer las bajas expectativas que tenían los alumnos de segundo grado respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, existía disgusto por la asignatura y de acuerdo a los testimonios de los alumnos, ésta les parecía más difícil que matemáticas.

Además, los alumnos presentaban un bajo rendimiento en dicha asignatura, como se puede apreciar en la siguiente gráfica que muestra los resultados del primer bimestre del examen institucional.

a) Resultados del Examen Institucional de la Asignatura de Inglés de Segundo grado "B" de la Esc. Telesec. José Vasconcelos.



Fuente: E Quiroz (2012). "Investigación en proceso. Resultados bimestrales bloque uno". Tecama, Tomatlán.

En cuanto a los datos señalados anteriormente, solo dos alumnos de los catorce obtuvieron una calificación aprobatoria que va del 6.5 a 6.0, el resto de los estudiantes tienen una calificación de 5.5 al 2.5, lo que indica que la mayoría de los alumnos presentan un bajo rendimiento en inglés.

La traducción de textos era una actividad de aprendizaje que los estudiantes realizaban habitualmente, sin embargo, ésta les resultaba confusa, pues sus traducciones no tenían una estructura gramatical acorde al idioma inglés. Asimismo, esta era una actividad obligatoria que con sus deficiencias obstaculizaba la realización de otras actividades que iban relacionadas a la comprensión y escritura de un texto. Se pudo observar que a los alumnos se les dificultaba realizar un escrito en dicho idioma, pues no tenían los conocimientos básicos a pesar de haber estudiado año y medio.

Por otro lado, en uno de los relatos los alumnos mostraban que desconocían las funciones gramaticales, lexicales, ortográficas y de puntuación del español, razón por la que, realizar actividades de escritura resultaba complejo, pues se tenía que partir de la explicación del uso de las funciones gramaticales del español para posteriormente trasladarlas al idioma inglés.

“Sin contemplarlo en la planeación pregunte: ¿conocen lo que es un sustantivo? Y pude ver su respuesta de un “no” con solo mirar sus caras, continúe cuestionando y les dije: ¿Recuerdan lo que es un adjetivo?, ¡lo vieron en la primaria! y la respuesta fue la misma...” (Fragmento de relato Anexo1).

Estas experiencias hicieron que los alumnos tuvieran una perspectiva poco favorable para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Comunicación escrita en inglés

En las observaciones y relatos se pudo identificar que al partir de los intereses y expectativas de los alumnos, se promueve su curiosidad, la iniciativa,

participación, entusiasmo y autonomía facilitando el desarrollo de la producción escrita en inglés mediante el uso del lenguaje aprendido y de las herramientas necesarias para realizar sus textos.

“...se ve bien padre el salón, ese dibujo está muy bonito, ¿qué significa esta palabra?, ¿siempre la vamos a decir?, ¿tenemos que aprendernos todo eso?, etc., era alegría y curiosidad por ver a su salón de una manera diferente y en otro idioma...” (Fragmento de relato Anexo 1).

Las situaciones de producción escrita llevadas a cabo fueron, la producción escrita de diálogos, dibujos representativos de marcas lingüísticas, descripción de personas, animales y objetos considerando un modelo de texto (silueta), guion de entrevista recuperando los conocimientos previos de los estudiantes, elaboración de textos relacionados con intereses particulares de los alumnos y compartidos en una red social, corrección de escritos entre pares e invitados bilingües y comunicación escrita vía internet (*Ver Anexo 4*).

Los aprendizajes alcanzados por los alumnos con estas situaciones fueron:

- a) Que los alumnos participaron en diálogos y conversaciones escritas,
- b) Identificaron los diversos recursos que usa la escritura para consignar los rasgos mencionados y afianzaron su apropiada utilización,
- c) Conocieron vocabulario que permite formular enunciados, como: sustantivos, verbos, adjetivos y complementos,
- d) Formularon y respondieron preguntas para conocer y distinguir información específica,
- e) Construyeron textos para describir, haciendo referencia a la apariencia física, habilidades, rutinas y hábitos,
- f) Utilizaron expresiones de uso frecuente así como frases para satisfacer sus necesidades de establecer vínculos afectivos,
- g) Usaron las tecnologías de información y comunicación para expresar de manera escrita sus pensamientos, ideas y emociones y
- h) Produjeron textos escritos a partir de las expresiones que ya conocían, considerando un destinatario real. En estos dos últimos aprendizajes, el nivel de escritura fue

diferenciado, porque dependió de las habilidades desarrolladas por cada alumno (Ver Anexo 5).

La competencia escrita no solo se desarrolla por sí misma, esta va ligada a otras competencias que permiten situaciones de aprendizaje de comunicación oral y de lectura. En relación a la oralidad, el alumno expresó y dramatizó diálogos de compra y venta de objetos, observaron videos e intercambiaron comentarios de manera grupal, socializaron sus escritos de manera oral como descripciones, frases y compartieron respuestas recibidas por sus destinatarios. La mayoría de los estudiantes logró aprender a expresarse oralmente con propiedad al utilizar indicaciones suprasegmentales o prosódicas de textos escritos.

Leer distintos diálogos, textos creados por el docente, descripciones de personas, animales y objetos, búsqueda de frases con el apoyo del diccionario o internet y de los comentarios realizados por los invitados bilingües fueron las situaciones de aprendizaje de lectura llevadas a cabo que ayudaron a la elaboración de sus producciones escritas (Ver Anexo 4 y 6).

Los alumnos se percataron de la importancia de seguir una estructura gramatical para realizar producciones escritas coherentes, donde conocer la función que tiene un sujeto, verbo, adjetivo y completo es elemental para empezar a producir textos sencillos y claros en un idioma extranjero.

Contexto real y/o situado

En un principio de la puesta en marcha de la estrategia de intervención no se tomo en cuenta el uso de la escritura con un fin comunicativo y real, ya que lo se aprendió se quedo en el aula. A partir de esta experiencia, se busco una nueva manera de hacer que el alumno utilizara el lenguaje escrito para comunicarse en situaciones reales y/o situados.

Los estudiantes realizaron producciones partiendo de lo que se encuentra cercano a ellos, como son: objetos, animales o personas, que son reales y de las cuales surgen fácilmente ideas o pensamientos para escribir.

Los alumnos se percataron de la utilidad de comunicarse de manera escrita con personas que hablan la lengua inglesa y que facilitan el aprendizaje e intercambio de experiencias, opiniones y sugerencias en otro idioma.

“Para crear un aprendizaje de interacción significativa y de comunicación real...Gerardo y Fernando en especial, ha tenido una pequeña conversación con un invitado que vivió en Canadá... Para mí y para Gerardo creo que fue emocionante cuando interactuó con Sergio Omar pues Gerardo muy emocionado me dijo: me escribió alguien y a lo que le conteste: ¿qué esperas?... ¡contéstale! Y Gerardo me pregunto: ¿De dónde es? Y me mordí los labios para evitar dar una respuesta y le dije: ¡tú pregúntale!, de eso se trata...” (Fragmento de relato Anexo 2).

El uso de las TIC's facilita el aprendizaje de un idioma extranjero, cuando se tiene una comunicación con destinatarios reales. Asimismo, éste tipo de interacción motiva al alumno para escribir y conocer a otras personas. Los estudiantes lograron producir textos escritos propios y apegados a su realidad. Es necesario escuchar lo que los alumnos hacen fuera del aula y retomar dichas prácticas para el aprendizaje del idioma inglés.

Función mediadora del docente

Cambiar el rol del docente no fue sencillo, pues cuando se desliza el control a los alumnos, existe preocupación de que los propósitos de aprendizaje se desvíen y se haga énfasis a lo que el estudiante quiere hacer sin un fin educativo. Sin embargo, cuanto más se conoce y practica una enseñanza centrada en los

alumnos, se va adquiriendo mayor experiencia y se deja de lado la preocupación de finalizar contenidos curriculares sin un aprendizaje significativo.

El docente/mediador da apertura para conocer los temas que son de interés de los estudiantes, con la finalidad de retomarlos y vincularlos al aprendizaje de un idioma extranjero, para esto, debe ser capaz de escuchar las propuestas de otros y tener un dominio del currículum.

El profesor junto con los alumnos propone, modifica e implementa actividades de enseñanza-aprendizaje que son significativas para los estudiantes.

Si el docente observa y conoce a sus alumnos puede percatarse de las habilidades de cada uno y permitir que ellos organicen, dirijan y regulen sus situaciones de aprendizaje.

La función mediadora del docente debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje atractivos dentro y fuera del aula. Recupera las prácticas diarias del alumno para vincularlas con su aprendizaje y a partir de estas logra que el alumno trabaje en horarios extracurriculares y de manera más autónoma (*Ver Anexo 3 y 6*).

El maestro no puede enseñar lo que carece, es decir, para que los alumnos aprendan a escribir en otro idioma, éste necesita escribir con ellos en el aula, pues sus escritos serán pieza clave, para la producción escrita de sus estudiantes. Los textos modelos creados por el docente sirvieron de apoyo y guía para desarrollar la escritura en inglés de los jóvenes.

“...recurrí a realizar una silueta más, pero en el salón de clases con un destinatario diferente que en este caso fue mi amiga Liz. Mis alumnos me preguntaban: ¡profa! ¿Quién es Liz?, ¿Cuántos años tiene?, ¿Es maestra? Y les dije: “Voy a escribirle una pequeña carta intenten comprender lo que le trato de

decir”... poco a poco los alumnos empezaron a comprender el escrito y partieron de éste para realizar el propio...” (Fragmento de relato Anexo 2).

El docente no es el único encargado de corregir textos escritos o evaluarlos, lo anterior resulta difícil de comprenderse, sobre todo cuando se tienen prácticas tradicionalistas que hacen pensar que el profesor es el único que posee la capacidad para evaluar al estudiante. Como mediador se debe tomar en cuenta que los alumnos pueden revisar, corregir y coevaluar lo que aprenden, siempre y cuando se les asista y se otorguen las herramientas o pautas necesarias para revisión o evaluación.

Metacognición

Los alumnos realizan procesos metacognitivos cuando intentan recuperar sus conocimientos previos de su lengua materna o de sus experiencias previas.

“...les mencione: “no se olviden de la nueva temática, recuerden que tiene que ver con descripciones” y empezamos hacer una lluvia de ideas que contenía algunas características de la pantera rosa. Empezó Marisol mi alumna líder: ¡profa! “es astuta y mañosa” y dije ok que más, Alexis dijo: “inteligente”, Miguel menciona: “es rosa, alta y flaca” y dije: ¡Bien! “recuerden que la descripción de una persona puede ser por su personalidad o su apariencia física”...” (Fragmento de relato Anexo 2).

Los estudiantes textualizaron paredes para incorporar nuevo vocabulario a sus estructuras mentales sin la necesidad de memorizar. Asimismo, recurrieron al apoyo de textos escritos elaborados por el docente (siluetas) para realizar sus diferentes producciones escritas (Ver Anexo 6).

Se establecieron pautas o elementos básicos mediante rubricas y listas de cotejo para la revisión y corrección de escritos entre compañeros, de lo cual se puede mencionar que la mitad de los alumnos comprendían y sabían lo que tenían

que revisar/ corregir en los escritos. Asimismo, la participación de invitados bilingües permitió tener una corrección de escritos más objetiva y real, de la cual partían los alumnos para reelaborar su producción (Ver Anexo 2 y 6).

Los jóvenes fueron desarrollando de manera progresiva las habilidades necesarias para realizar y corregir producciones escritas partiendo de una silueta y poco a poco trabajando de manera más autónoma y regulando su aprendizaje. A su vez, se fue trabajando con otras actividades lingüísticas como hablar, leer, y escuchar, pero poniendo énfasis en la escritura.

...“maestra aquí no se le entiende lo que dice” y mi respuesta era: “dale a conocer a tu compañero que no le entiendes o que es lo que te quiso decir”, mientras a los que les costaba trabajo revisar el escrito de sus compañeros se les dificulto entender lo que tenían que leer, revisar y corregir, pero aun así hicieron pequeñas correcciones”... (Fragmento de relato Anexo 2).

Las actividades de sistematización, como la elaboración de contratos individuales, ayudaron a identificar que alumnos tenían más áreas de oportunidad para realizar sus escritos, se pudo observar la diferencia que existía entre el nivel de escritura y corrección de escritos (Ver Anexo 4, 5 y 6).

Finalmente, en comentarios escritos por los padres de familia, comprendieron la importancia que tiene el aprender a escribir en inglés, pues ésta según ellos es una herramienta para su vida, que les permitirá tener mejores oportunidades de trabajo.

“...les abriría otras puertas más adelante...”

“...en estos tiempos es muy importante para nuestros hijos que aprendan inglés...”

“...espero que ella tanto como sus compañeros, aprendan este idioma para que no les falte oportunidades de trabajo...”

...es importante saber inglés ya que no le tomamos tanto interés a como deberíamos hacerlo y que se preparen nuestro hijos para tener un futuro mejor...”
(Ver Anexo 6).

Estos comentarios permitieron que no solo los alumnos valoraran la importancia de escribir en inglés, sino también los padres reconocieron la necesidad de éste para formar alumnos competentes en un mundo globalizado.

CONCLUSIONES

En este apartado daré a conocer los aciertos, las dificultades, lo que sé, lo que aprendí, como lo hice y lo que aun es necesario reforzar para lograr que los alumnos de secundaria puedan desarrollar de manera progresiva la competencia de escribir en un idioma extranjero.

Durante esta investigación y puesta en marcha de la estrategia de intervención logré comprender que para aprender un idioma extranjero se requiere de plantear actividades o estrategias didácticas que permitan al alumno hacer uso del idioma con un fin real y útil para su vida. Muchas veces olvidamos que estamos formando seres humanos y que lo que se aprende en la escuela debe ser usado en su vida cotidiana.

Con la estrategia de intervención se recuperaron los intereses y necesidades individuales que permitieron despertar la curiosidad del alumno para aprender a escribir y desarrollar otras habilidades lingüísticas.

El alumno se comprometió con su aprendizaje, estableciendo actividades que le permitieron alcanzar los objetivos planteados. Del mismo modo, se logró que el alumno incorporara a sus estructuras mentales nuevo vocabulario sin la necesidad de memorizar.

Asimismo, a partir de un texto modelo escrito por el docente, los alumnos lograron producir un texto propio, de acuerdo a sus habilidades y presentando niveles de escritura diferentes.

Los estudiantes dedicaron tiempo fuera del horario escolar para realizar sus actividades de escritura, sin la presencia del profesor u obligarlos a cumplir con ésta. De este modo, los estudiantes autorregularon su aprendizaje al escribir, revisar, corregir y reescribir sus textos.

Para el proceso de revisión y corrección de escritos se logró la participación de hablantes del idioma inglés que guiaron el proceso de escritura de los estudiantes.

Se debe tomar en cuenta que cuando se requiere de una transformación docente, éste debe aprender a escuchar, conocer los temas, propuestas y actividades de interés para el estudiante y lograr vincularlos al aprendizaje de un idioma extranjero.

Por otro lado, lo que me resulto difícil fue hacer entrar a todos los alumnos a la cultura de la escritura en un idioma extranjero, más cuando existía cierta apatía por ésta.

Como docente fue un reto establecer prácticas comunicativas reales que permitieran la utilización del idioma aprendido, fuera del aula. Resulta agradable observar como los alumnos se emocionan al utilizar una lengua extranjera y comprender los beneficios que ésta tiene.

Fue un desafío hacer que el alumno evaluara y coevaluara sus producciones escritas pues desconocían funciones lexicales, gramaticales y ortográficas de su lengua materna y por consiguiente, elementos básicos en el idioma inglés.

Es importante reconocer que para trabajar mediante la pedagogía por proyectos a partir de los intereses del estudiante se requiere de flexibilidad, competencia y práctica, para vincularlos con los contenidos curriculares y despertar la curiosidad del alumno por aprender de una manera diferente.

Lo que ahora sé, es que el proceso de escritura, es progresivo que requiere de un acompañamiento para que el alumno logre realizar producciones escritas propias y poco a poco de manera autónoma.

Asimismo, es necesario retomar los conocimientos previos del alumno para poner en marcha actividades de aprendizaje significativas para los estudiantes.

Por otro lado, aprendí que desarrollar competencias escritas es un proceso complejo y progresivo a lo largo de la vida del alumno y del propio docente, en donde se requiere tomar en cuenta sus conocimientos previos sobre su lengua, considerar las necesidades y capacidades individuales y colectivas.

Del mismo modo, la función mediadora del docente requiere abandonar prácticas didácticas obsoletas y mayor comunicación con sus alumnos.

El profesor debe reconocer que solo puede enseñar lo que conoce, debe comprometerse y ser responsable para disminuir sus deficiencias didácticas. Es por eso, que para desarrollar la producción escrita en una segunda lengua, éste debe tener conocimientos básicos y elementales en el idioma.

Sé que los aprendizajes no constituyen un fin en sí mismos. El fin que se busca es global y vital, es decir, se pretende formar alumnos que sean capaces de leer, decir y producir textos solos, por su propia iniciativa.

Debemos saber que la evaluación es algo de todos y, prioritariamente, del alumno. Ésta compromete al estudiante en el camino de una reflexión metacognitiva sobre su forma de aprender y la calidad de su trabajo.

La estrategia de pedagogía por proyectos es compleja, pues requiere tiempo, reiteración, maduración, en suma una apropiación meditada que se logra con la práctica.

Para poder alcanzar los objetivos planteados en esta investigación fue necesario leer, comprender, ensayar y cometer errores al poner en práctica la estrategia de pedagogía por proyectos. Considerando que mientras más se ponga en marcha dicha forma de trabajo, el alumno y docente van adquiriendo nuevas

habilidades que les ayudan a desarrollar de manera gradual sus competencias escritas.

Por otro lado, lo que debo reforzar para continuar y alcanzar mejores resultados es seguir formando estudiantes, escritores-productores de textos polivalentes y autónomos que sean capaces de actuar, reaccionar, o de hacer actuar, a partir de todo tipo de textos escritos y de elaborar y construir sus propios proyectos y su propia actividad de productores de textos.

Aun debemos trabajar con el proceso de evaluación y coevaluación de los alumnos, pues aun tenemos deficiencias que impiden realizar una evaluación objetiva a partir de los conocimientos básicos de los estudiantes.

Finalmente, la función mediadora del docente debe reconocer que los alumnos son capaces de autorregular su propio aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Brainy, Quote. (2010). Definition of speaking. www.brainyquote.com, (consultado en el 2010).

Brainy, Quote. (2010). Definition of writing. www.brainyquote.com, (consultado en el 2010).

Brainy, Quote. (2010). Definition of listening. www.brainyquote.com, (consultado en el 2010).

Bolívar, Antonio, et al. (2001) *La investigación biográfica narrativa en educación, enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.

Bories Maury, Catherine. et al. (2002). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas*. México. Universidad Autónoma de Chiapas.

Cassany, Daniel (2007) *Enseñar Lengua*, 12ª edición. España: Graó.

Carretero, Mario. (1993). *¿Qué es el constructivismo?, en Constructivismo y educación*. Madrid. Eldelvives.

Coll, C. (1997). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de psicología. Madrid. Paidós.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.

Departamento de inglés. (2008). La importancia de conocer el inglés. www.juntadeandalucia.es. (consultado en diciembre de 2008).

Duarte de Kendler, M. (2007). Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés.

Harmer, Jeremy. (2007). *The practice of english language teaching*. England. Pearson Education, Longman.

Jiménez, Señor, Yisell. (s/f). *El proceso de comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera*.

Johnson, Keith. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. México, D.F. Fondo de cultura económica.

Jolibert, J. (2003). “*Vida y actividades en nuestras aulas*”, en *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Providencia, Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.

Jolibert, Josette y Sraïki, Christine (2009) “*La interrogación de textos por parte de los niños. Aprender a comprender textos. Una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura*”, en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial, Argentina.

Kalman, J. (2004). *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas*, en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV..

Lee, Zoreda Margaret y Vivaldo, Lima Javier. (2006). *El texto literario adaptado como andamiaje para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en inglés como lengua extranjera. Estudios de lingüística aplicada.*, pp.7.

Lee, Zoreda Margaret, Vivaldo Lima Javier, Flores Revilla María Teresa, Caballero Robles Teresita del Rosario y Calderón Rosas María Teresa. . (2006). *Directrices*

para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en siglo XXI. Reencuentro., pp. 20.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México. SEP-FCE.

Lozano, Lucero. (2002). *Capítulo 2. Didáctica de la lectura, en Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura.* México. Libris Editores., pp.17-102.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Jyväskylä. University of Jyväskylä.

Mendoza Fillola, A. A. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria.* Madrid.: Ediciones Akal.

Mendoza, Fillola, A. A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura.* España. Pearson Educación.

Mezer, Melina J. (2000). *The great vowel shift.*

MEN. (1996). *Ministerio de Educación, Equipo Consultores, Antecedentes y Orientaciones Básicas para el trabajo de Elaboración de los objetivos fundamentales y contenidos Mínimos de la Educación Media.*

MNE.(s/f). *Ministerio Nacional de Educación. Serie lineamientos curriculares "Idiomas Extranjeros".*

Montero, Méndez Susana y Fernández, Agüero María. (2005). *Did you get it? La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua. Invisa. Boletín de Estudios e Investigación, pp.71.*

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes.*

Quiroz, Elodia. (2012). *Investigación en proceso. Resultados bimestrales bloque uno*. Tecama, Tomatlán.

Reading is good. (2008). Reading comprehension. www.readingisgood.com/2008/05/comprehension-a-definition/, (consultado en el 2009).

Rogers, S. Theodore, Richards, C. Jack. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. E.U. Cambridge University Press.

Rosas, V. M. (1997). Persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Literatura y lingüística*.

SEP. (1993). *Plan y programas de estudio*. México. SEP.

SEP. (2006). *Educación Básica Secundaria. Programa de Estudios. Lengua extranjera*. México. SEP.

SEP. (2012). *Concentrado de exámenes bimestrales*. Tecama, Veracruz. SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

Standards for foreign language learning. (1996): *Preparing for the 21st Century*, National Standards in Foreign Education Project, Yonkers, NY.

Suárez, Daniel H. (2006) “*Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*”, en *Entre maestr@s*. México. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol 6. 16 primavera, pp. 73-78.

Suárez, Daniel H. (2011) apuntes personales de la conferencia magistral “*La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*”, realizada el 11 de abril en la Universidad Pedagógica Nacional. México Ajusco.

ANEXOS

ANEXO 1

RELATO DEL PROYECTO 1 “LIVERPOOL STORE”

¿Cómo inicio? /¿How did it start?

Plantear un proyecto en inglés es apostar más para y con los alumnos, pues es claro observar el intento que se hace por decir un simple “Hello” y más cuando queremos que ese “Hello” se convierta en un dialogo, una descripción o un texto más complejo. Sin duda un gran reto no solo para mis alumnos sino para mí también.

Cuando les planteo a mis alumnos la idea de trabajar proyectos en inglés para muchos fue como un ¿Qué?... pues les parece una asignatura muy difícil, quizás porque expresarse en otra lengua nos provoca también inseguridad al desconocer muchos aspectos del idioma.

No me imaginaba que la escritura de un simple texto pasaría a ser parte de un proyecto, ya que les había comentado algunas ideas de lo que haríamos y lo que pretendía que ellos aprendieran. Por lo que con el paso del tiempo, una unidad paso a ser parte de un proyecto didáctico, en el cual los alumnos comenzaron a dar propuestas de cómo se abordaría, que haríamos y se les ocurrió hacer una tienda en el salón, ellos eligieron el nombre, primero partieron de uno espontaneo del cual Honorio fue el autor, ¡Maestra! Yo quiero que se llame “Elo’s boutique”, a lo que me empecé a reír, pero después pensé, “Ni siquiera había imaginado el nombre de la tienda”, empecé a realizar mi planeación, realizar ciertas adecuaciones, replantear actividades, etc., ya que posteriormente, con el transcurso de las semanas la tienda se nombro “Sears” y por último fue nombrado “Liverpool store”.

Después... ¿Que sucedió? / Then... ¿What happened?

Se sortearon al azar los roles del cual hubo un grupo encargado de escenografía y otro de actores, para no seleccionar solo a los más participativos o “buenos” pues el reto era para todos y cada uno de los estudiantes. Todo el grupo participó en la escritura de sus diálogos y para lo cual tuve que empezar a escribir el propio.

Una vez elegidos los actores, a los diseñadores de escenografía y pues a mi parecer el trabajo pesado era para los primeros, ya que tenían que escribir un dialogo, vender algún artículo de lo que tuvieran a su alrededor, escribir dicho dialogo, revisarlos entre todos, revisión por parte de la maestra quien a completo algunos diálogos o corrigió ciertas palabras mal escritas por los alumnos. Todos los estudiantes participaron en la escritura de su “obra maestra”, pero por cuestiones de tiempo solo aparecieron cuatro parejas.

Se planeo la escenografía, sencilla pero daba a conocer lo que se vendía, los empleados eligieron como iban a venir vestidos, que iban a traer un gafete. Durante una semana se realizaron ensayos de pronunciación con los alumnos, ya que la parte final del proyecto era hacer una dramatización dando la entonación adecuada al dialogo escrito. Asimismo, Marisol una alumna líder en el grupo: organizo a sus compañeros para los materiales que necesitarían para la escenografía, probadores, anuncios y finalmente una invitación de manera oral. Recuerdo que Marisol me dijo: ¡Profra! Vamos a traer cortinas, zapatos, ropa, relojes, ganchos y revistas, para hacer nuestra escenografía, a lo que respondí: sí ustedes traigan todo lo que haga falta, este salón debe parecer una tienda o lo más cercano a ella.

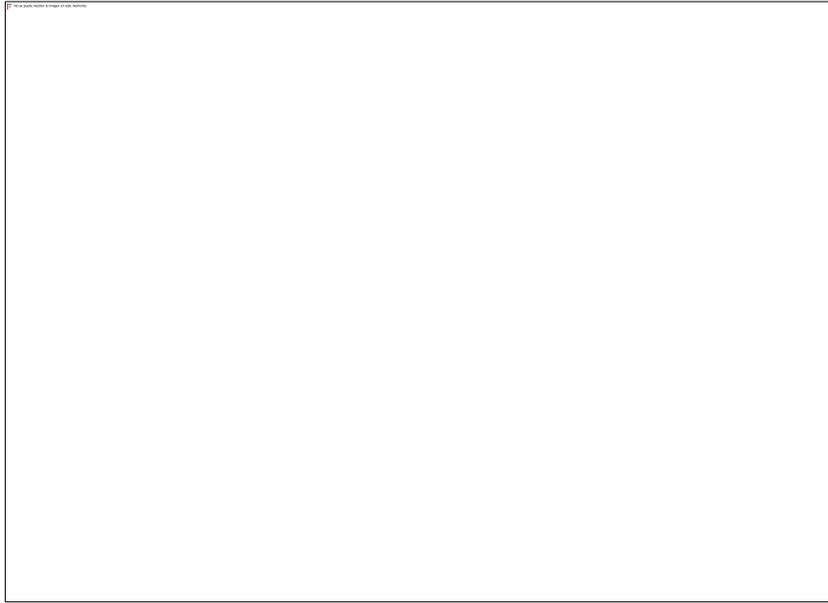


Imagen 1. Diseño de la escenografía. 21/03/13. Escenografía.

Así mismo, dedicamos tiempo para textualizar paredes que de por si están tapizadas por trabajos de otras asignaturas, pero esta vez era textualizar nuestro salón en inglés por medio de dibujos que motivan a los alumnos, pues ahora creo que ven un salón feliz, lleno de dibujos, colores, palabras en inglés y que van aprendiendo poco a poco. Muchas expresiones iniciales de los alumnos fueron: se ve bien padre el salón, ese dibujo está muy bonito, ¿qué significa esta palabra?, ¿siempre la vamos a decir?, ¿tenemos que aprendernos todo eso?, etc., era alegría y curiosidad por ver a su salón de una manera diferente y en otro idioma.

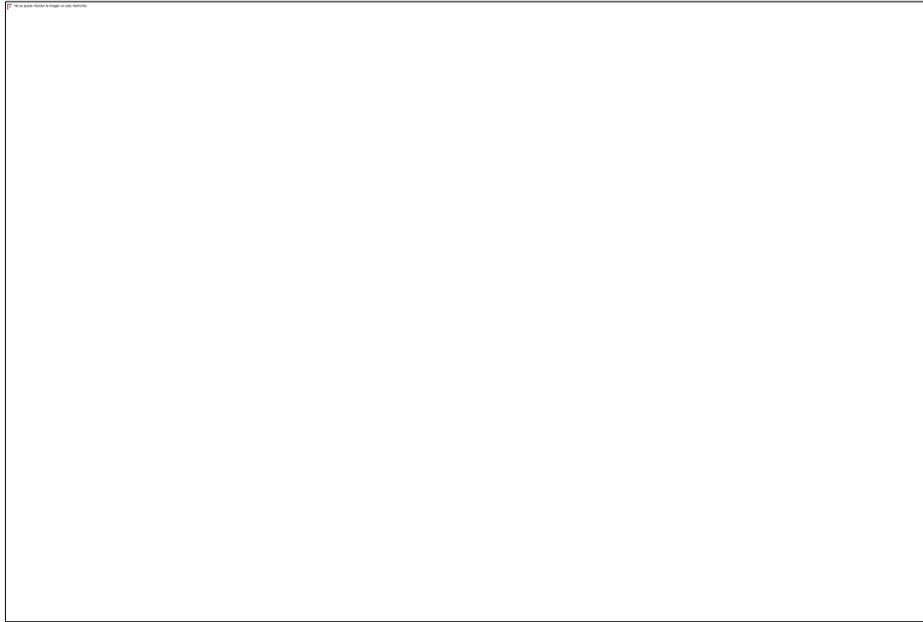


Imagen 2. Paredes textualizadas 4/03/13

De lo escrito a lo oral/ From the written to the spoken

Karla y Jaqueline, Honorio y Rosalba, Alejandro y Miguel, Alexis y Omar fueron las parejas que participaron para la dramatización del dialogo. Esta fue una experiencia interesante, ver la habilidad de Karla y Jaqueline para escribir y hablar en inglés, Karla y Jaqui me comentaron: ¡Maestra! Como preguntamos si quiere pagar en efectivo o con tarjeta, pues esto no lo había considerado en mi propio dialogo y les digo: ¡muy bien! y puede ser *Would you like to pay with cash or credit card?* y me dicen ¿Cómo se escribe? y para lo cual las apoye en todo momento. Algo que me admiro mucho de esta pareja fue su motivación para participar, estaban muy emocionadas y fueron muy seguras al representar su dialogo y sin menospreciar al equipo de escenografía que las apoyo en su espacio.

Después de esta pareja paso Honorio y Rosalba dos alumnos muy constantes que les cuesta trabajo aprender inglés. Durante los ensayos tenían ciertos problemas de pronunciación como en su escritura, pero pudieron

superarlos. Esta pareja mostro mucha constancia, pues si no salía el dialogo lo practicaban una y otra vez, veía como Honorio recorría toda la cancha para aprenderlo, observaba su nerviosismo y a su vez compromiso por hacer las cosas bien frente a un público. Honorio no es nada tímido, es bailarín, le gusta participar en todo y dramatizar su dialogo también le emocionaba. En una ocasión cuando ensayaban me acerco a ellos y con una sonrisa y rojos me dicen: ¡maestra! no vamos a poder, nos vamos a equivocar y mi respuesta en automático fue: no se preocupen solo hay que participar ya tienen su gran instrumento “su escrito” y lo demás con el esfuerzo que están haciendo saldrá muy bien.

Posteriormente, le toco a la pareja de Omar y Alexis a quienes se les pidió que repitieran su dramatización pues no se escuchaba, hablaron en voz muy bajita, era tanto el nerviosismo y ganas de terminar esa tarea que en su primer intento olvidaron parte del dialogo, pero cuando lo hicieron por segunda vez quedo completo. Observe la cara de Alexis y pude notar su nerviosismo por comenzar de nuevo, pero lo hicieron, sabían que era importante y que había personas observándolos. En los ensayos fue una pareja buena pero olvida ciertas palabras y siempre corrían hacia mí y me decían: ¡profa! ¿Cómo se dice esto? o ¡maestra! no vamos a poder.

Por último, le toco el turno a Alejandro y Miguel una pareja muy especial, pues Alejandro se caracteriza por ser muy nervioso y me acuerdo cuando renuente me dijo: ¡profa! Yo solo le aviso que me voy a desmayar y le conteste: no pasa nada, si te desmayas te cacho... claro sí te aguanto y empecé a reír, pero pues en realidad era la pareja que más le costó escribir y dramatizar el dialogo debido a que Alejandro es uno de mis alumnos más inseguros, diría yo que especial, pues tiene características muy diferentes al resto del grupo.

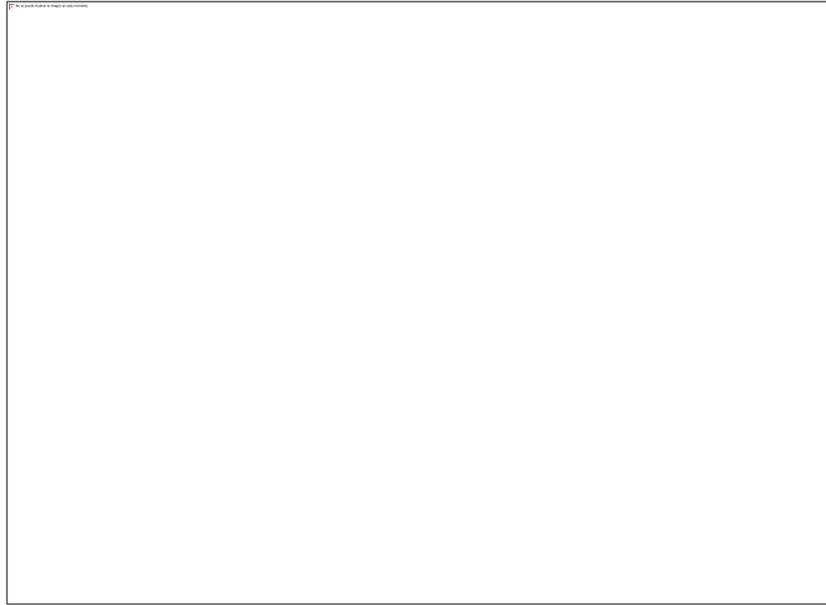


Imagen 3. Ensayos para la puesta en escena. 19/03/13. Dramatización.

Al final de la representación hubo una retroalimentación por parte de los alumnos invitados, de los participantes y el docente. La participación de los estudiantes fue tan interesante pues veía como una alumna de primer grado “A” participaba cada vez que se preguntaba algo, comprendía lo que se decía y me dio curiosidad, incluso me asombre pues mostraba mayores habilidades que los de tercer grado que se supone que ya cursaron tres años de inglés. Al salir de clases, le comente a la maestra de esa alumna que era muy buena en inglés, que participo mucho, que dio importantes ideas para mejorar y que había felicitado a dos parejas en especial. La maestra Alma me dijo: Sí maestra es muy buena, de hecho es mi apoyo para inglés, cualquier cosa recurro a ella y le dije: Le gusta el inglés me imagino y me contesto: aparte maestra, pues tiene la ventaja que vivió dos años en Estado Unidos. En mi mente pensé sin querer tuve una persona más crítica y objetiva que yo, pues dio a conocer los aciertos y desaciertos de cada pareja y pensé quiero que sea mi alumna.

Yo por mi parte felicite a todos los alumnos pues vi el esfuerzo, constancia y dedicación al trabajo que realizaron actores y diseñadores de escenografía pues

fue claro su desempeño, que en ocasiones se desesperaban por la escritura del dialogo, elegir que vender, la organización de la escenografía o memorizar el dialogo, pero siempre había alguien que les llamaba la atención para volver a trabajar en equipo. Reconozco que todos hicieron un gran esfuerzo que implico trabajo colaborativo, constancia y esfuerzo.



Imagen 4. Puesta en escena. 22/03/13. Dramatización.

ANEXO 2

RELATO DEL PROYECTO DOS

“¿CÓMO ES LA MAESTRA? / WHAT DOES THE TEACHER LIKE?”

Al iniciar la primera sesión, comente a los alumnos las competencias del proyecto y el producto del mismo. Cuando lo hice pregunté: ¿están de acuerdo con el producto a entregar?, o podemos realizar cambios a todo, la libertad la tienen ustedes, pero no quisieron cambiar nada, no sé si por timidez o porque no tenían ninguna idea para proponer. Deje un tiempo para que pensarán, pero ninguna voz se escucho en el aula.

Les comente: por ser una nueva temática, tenemos que cambiar la textualización de las paredes, pero la respuesta de los alumnos fue: ¡No profa así se ve bonito!, David me dijo: ¡Profa se ve padre el salón con muchos colores déjelo así! y debido a la negativa del grupo tuvimos que quitar algunos trabajos de otras asignaturas, organizar mejor los textos y encontrar un espacio al nuevo tema.

Se elaboraron dibujos relacionados a los componentes lingüísticos que nos permiten describir personas, animales, objetos (Sustantivos, adjetivos, verbos y complemento), pues es necesario que los estudiantes tenga una idea de la función que tienen cada uno. Cuando se termino de dibujar los estudiantes fueron colocando sus dibujos en el poco espacio que habíamos encontrado. Es verdad, el salón luce diferente con los dibujos, vocabulario de los alumnos y pues, decidí dejar la temática anterior.



Imagen 1. Textualización de la nueva temática. 23/04/13

Sin contemplarlo en la planeación pregunte: ¿conocen lo que es un sustantivo? Y pude ver su respuesta de un “no” con solo mirar sus caras, continúe cuestionando y les dije: ¿Recuerdan lo que es un adjetivo?, ¡lo vieron en la primaria! y la respuesta fue la misma y por último comente: lo que sí deben de conocer es ¿Qué es un verbo? Y Honorio dijo: “Como por ejemplo correr” y pues su respuesta me alivió un poco y dije ¡bien! Todo verbo nos indica una acción que ejecuta el sujeto, correr, saltar, brincar....Pude identificar que desconocen las funciones de estos y pues retome los conocimientos previos que poseían del español de manera muy general.

Observaron un video donde se describe en inglés a un personaje famoso de la televisión, este personaje fue de la caricatura “la pantera rosa”, pudieron ver y leer algunas características del personaje, pues es un personaje peculiar y con características específicas. Veía como se reían en cada acción que pasaba y como disfrutaban ver esa caricatura. Para eso, había escuchado a la hora del receso que algunos la veían por eso seleccione ese video.

Intercambiamos comentarios para saber si los estudiantes habían comprendido el video y que de él podíamos obtener, les mencione: “no se olviden de la nueva temática, recuerden que tiene que ver con descripciones” y empezamos hacer una lluvia de ideas que contenía algunas características de la pantera rosa. Empezó Marisol mi alumna líder: ¡profa! “es astuta y mañosa” y dije ok que más, Alexis dijo: “inteligente”, Miguel menciona: “es rosa, alta y flaca” y dije: ¡Bien! “recuerden que la descripción de una persona puede ser por su personalidad o su apariencia física” y así cada estudiante participó hasta tener una lista de características de la pantera rosa.

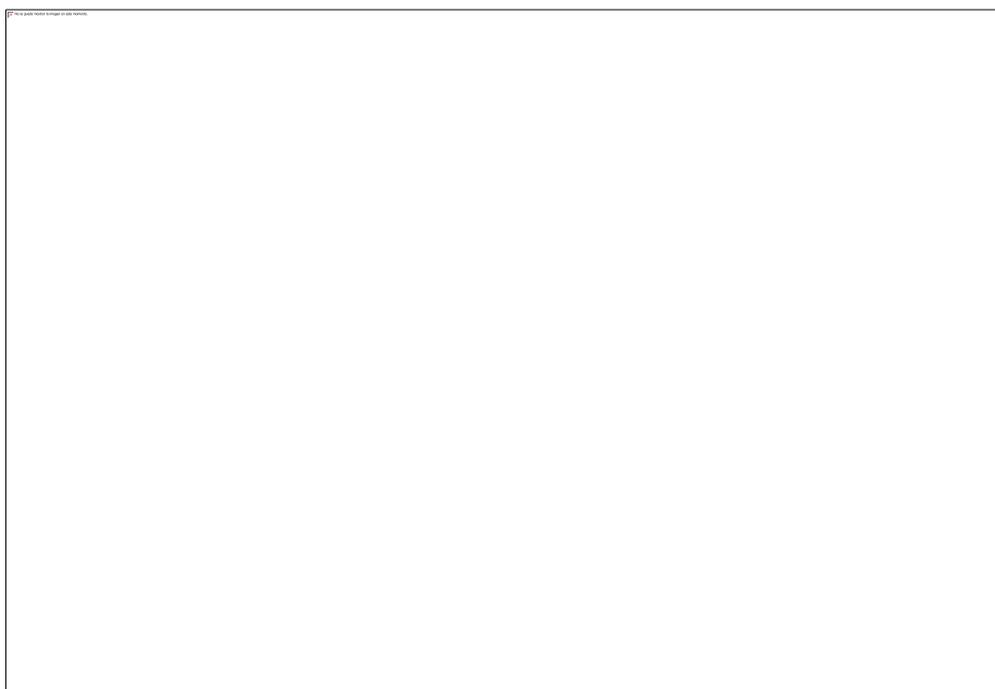


Imagen 2. Observación de un video donde se describe a un personaje en inglés. 25/04/13

Después, mi actividad era la descripción de algún docente o alumno y pues al pedirles un nombre como ejemplo, lo primero que me gritaron fue: ¡Don Richard! -como mejor lo conocen- y que es el intendente de la escuela y comprendo su elección pues es un compañero que siempre está haciendo pequeños o grandes

favores al grupo y a petición de los alumnos salí a la cancha, ahí se encontraba barriendo Don Ricardo; le pedí su autorización para hacer un pequeño escrito sobre él, le dije: “Don Ricardo mis alumnos quieren escribir sobre usted” y al ver su cara, tuve que aclararle: “no es para nada malo, es solo describirlo”, ya más tranquilo me dijo: “sí profa”. Regrese al salón y empecé a realizar la silueta de la descripción de Ricardo Enríquez con la ayuda de los alumnos, pues yo desconocía muchos aspectos de él.

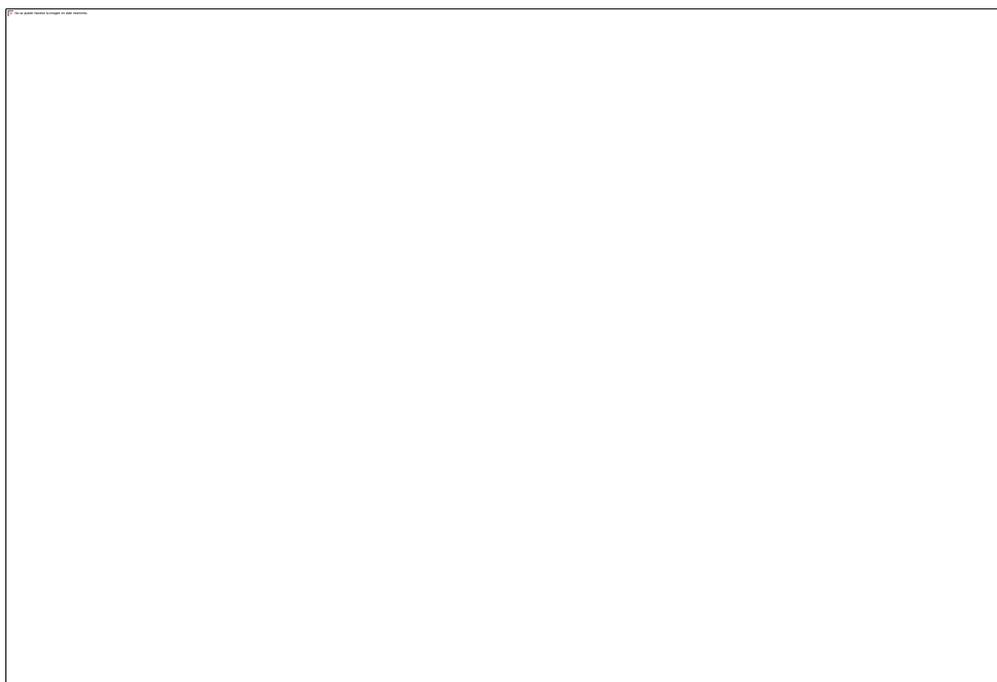


Imagen 3. Silueta de la descripción de “Don Richard”. 2 /05/13

Posteriormente, pedí a los alumnos que empezaran a darle forma a su lista de características de la pantera rosa y que tomarán como modelo la silueta de la descripción de Don “Richard”, para algunos fue sencillo, pero para otros al ver sus escritos solo hicieron la misma lista pero ahora en forma horizontal, a pesar de tener la silueta como apoyo. Jaqueline, Marisol, Mayra, Karla, Honorio y Rosalba presentaron un escrito más o menos correcto, mientras que el resto del grupo veía su dificultad para hacerlo. Gerardo me dijo: ¡maestra! Yo no puedo, no sé inglés y

a lo que me acerque y le pregunte: ¿Qué es lo difícil?, ¿En qué te puedo ayudar?, mira apóyate de la descripción, todo enunciado debe de llevar una estructura.

En la segunda sesión los estudiantes trajeron una fotografía de algún familiar, animal u objeto e información relevante sobre ello, con la finalidad de que volvieran a practicar la escritura, pero ahora con un personaje de la vida real y cercana a ellos, pude ver fotografías de animales y personas. Cuando iban a empezar la actividad Omar menciona: ¡profa hace mucho calor! ¿Porqué no trabajamos afuera? y el resto del grupo lo apoyo, por lo que con todo y cuadernos salimos a la cancha, ahí empezaron a escribir de nueva cuenta, pero ahora sobre algo cercano a ellos. Considero que esta vez, por ser la descripción de un familiar a los alumnos se les hizo más sencillo recurrir a la silueta (la cual también se tuvo que llevar a la cancha), pues había similitud en cuanto a que era la descripción de una persona.

Los estudiantes revisaron de manera colectiva los escritos de cada compañero y realizaron anotaciones, respecto si era coherente o no el escrito, la ortografía, si realmente era lo que querían expresar, etc., y pues lo que me da cuenta es que los alumnos hicieron esa revisión, pero de manera muy sencilla, pues las alumnas y alumnos que tienen mayores habilidades se dedicaron a analizar más los escritos, me decían: “maestra aquí no se le entiende lo que dice” y mi respuesta era: “dale a conocer a tu compañero que no le entiendes o que es lo que te quiso decir”, mientras a los que les costaba trabajo revisar el escrito de sus compañeros se les dificulto entender lo que tenían que leer, revisar y corregir, pero aun así hicieron pequeñas correcciones.

Sé que les fue difícil a los niños revisar los escritos, pues estamos utilizando otro idioma del cual desconocemos muchos aspectos. Reescribieron sus escritos de manera que todos los compañeros pudieran conocerlos, con las fortalezas y debilidades de cada texto. Tenía ganas de corregirlos por mi cuenta, pero me

contuve, sé que este es un proceso paulatino y los alumnos tienen que llegar a ello.

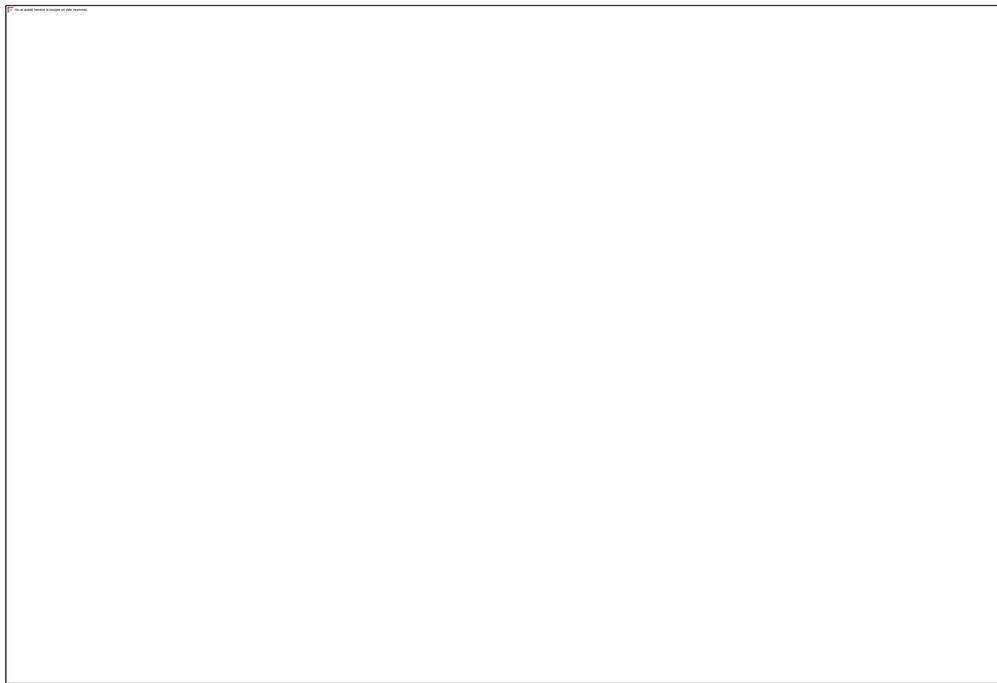


Imagen 4. Escritura y revisión de textos escritos. 7/05/13

Posteriormente, se hizo un guión de entrevista, elaborada por los alumnos, para lo cual se llevo a cabo una lluvia de ideas motivando al estudiante a que recordará cuales son las preguntas personales. Fernando las fue anotando en el pizarrón, hasta llegar a la pregunta que permite describir a personas, en total anotaron 16 preguntas que tuvieron que ordenarlas para que su guión llevara una organización. Respondí de manera sencilla a las preguntas que fueron haciendo cada uno de los alumnos. Retomaron lo que les dije en la entrevista, las producciones muestras y sus escritos anteriores, para hacer todos un escrito sobre mi persona, ver los títulos de esos textos me hicieron sentir bien, pues de ante mano creo que existe cierto cariño así a mi.

Intercambiaron sus escritos con sus compañeros para revisar la ortografía, coherencia, claridad de las ideas, etc., y de nueva cuenta a pesar de contar con ciertos elementos para corregir, les costó identificar algunos componentes lingüísticos que eran utilizados de manera incorrecta. El nivel de escritura es muy diferente entre cada alumno, ya que mientras unos calcan casi lo que yo escribo, otros tantos buscan crear un escrito diferente, que a veces no se les entiende, pero tratan de hacer algo propio. Finalmente, los escritos fueron socializados con los compañeros de grupo y colocados en las paredes del salón de clase sin minimizar el esfuerzo de cada uno.

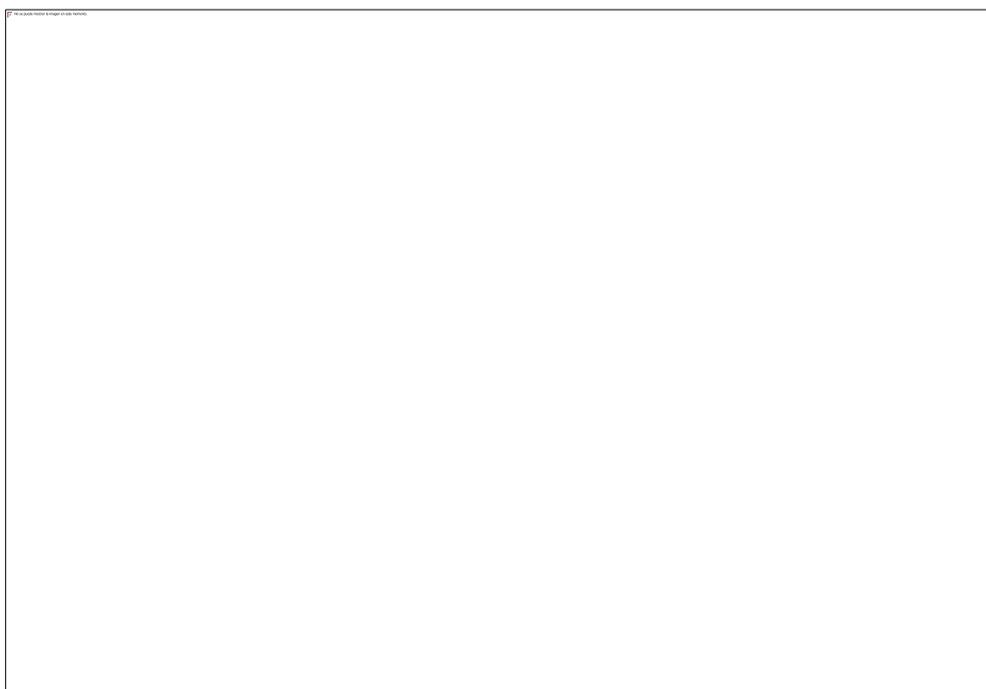
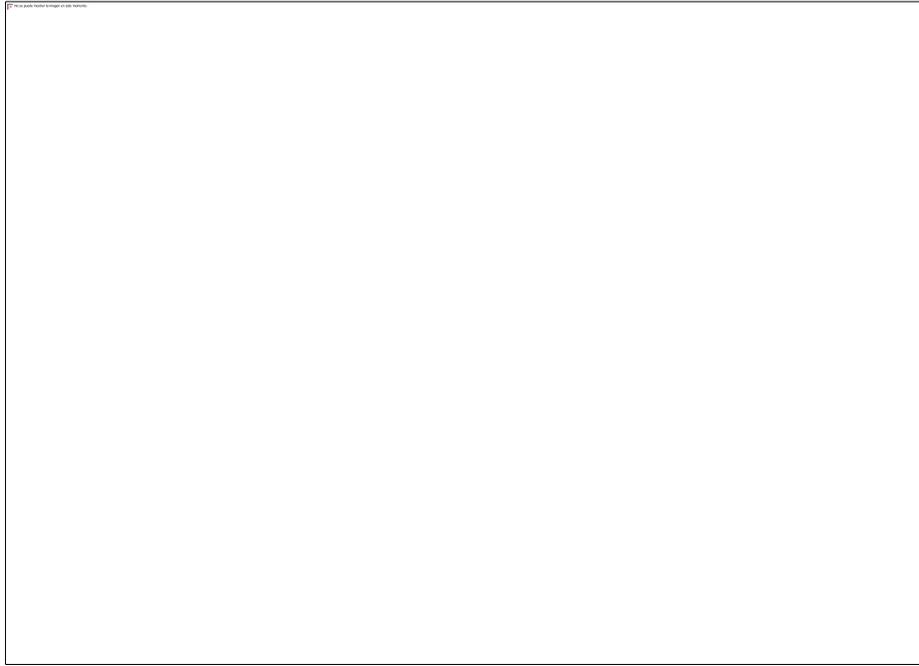


Imagen 5. Socialización de textos escritos. 20/05/13



**Imagen 6. Textualización de paredes con la “obra maestra del alumno”
23/05/13**

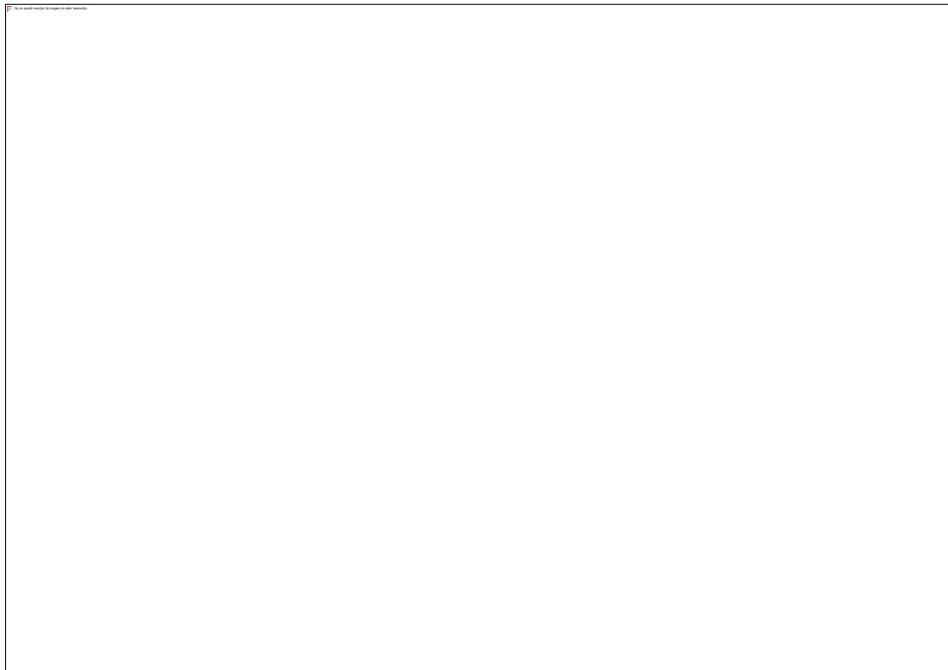


Imagen 7. Silueta de contrato individual. 23/04/13

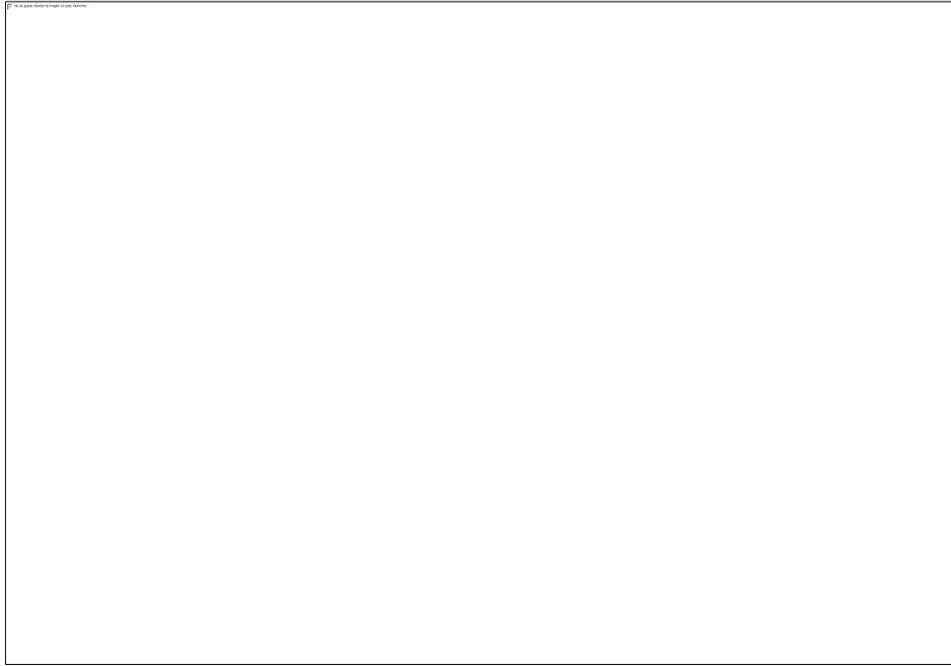


Imagen 8. Realización de contratos individuales. 23/04/13

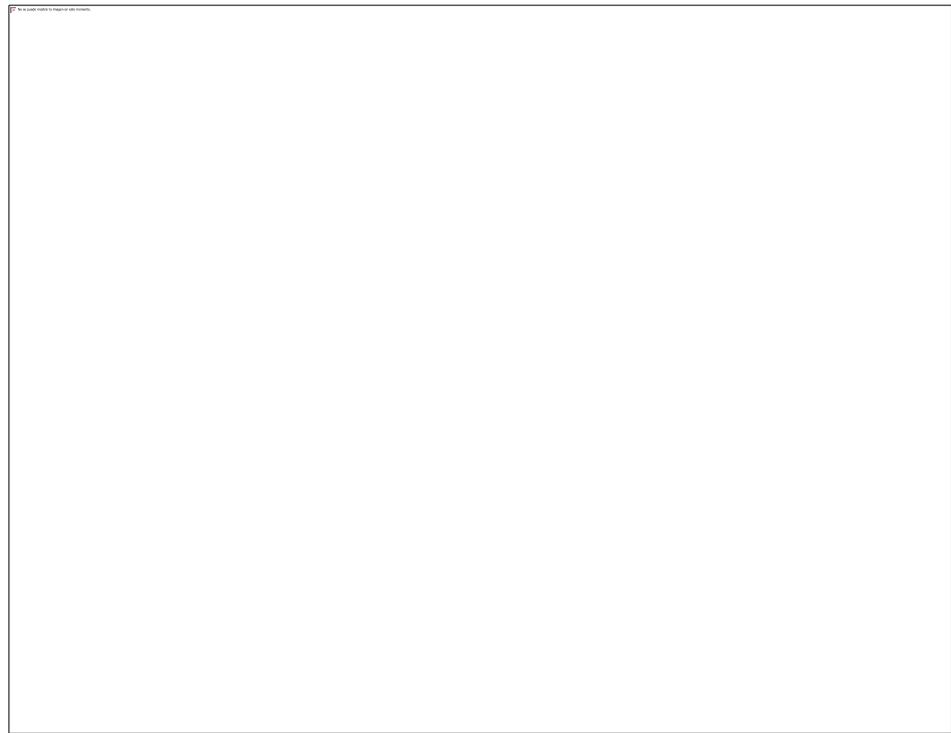


Imagen 9. Evaluación del proyecto. 23 /05/13

ANEXO 3

RELATO DEL PROYECTO TRES

NOVIAZGO Y AMIGOS / RELATIONS SHIP

Vincularme a la vida afectiva y personal de los alumnos, me permitió un acercamiento más con ellos, pues esta vez el tema de interés era el noviazgo y que implica confianza entre todos, para lograr esa apertura de expresar nuestros sentimientos a través de pequeños escritos en inglés.

El noviazgo fue un tema que realmente atrajo la atención de los alumnos, pues esta vez expresarían lo que siente por otra persona, en ocasiones algunos maestros prohíben hablar del tema o simplemente no se le da la importancia que requiere, pero estando en la adolescencia es obvio que los estudiantes quieren expresar lo que siente a cada momento.

Cuando pasamos a la escritura de algunas frases comunes que se utilizan para establecer vínculos afectivos, la primera que logré escuchar fue: “I love you”, rápidamente la anote en el pizarrón y pregunte: ¿cual otra conocen?, ¡recuerden! Y Miguel grita: “I miss you” y dije: ¡bien!, estas frases son muy bien conocidas por los alumnos pues cuando reviso libretas, cuando dibujan un corazón en el pizarrón o escriben en sus bancas veo estas frases.

Anotamos alrededor de treinta frases entre las que se encontraban: “No te puedo sacar de mi corazón”, “te quiero dar muchos besos”, “eres mi mejor amiga (o)”, “nunca te olvidaré”, “te deseo”, jaja aunque esta me pareció chistosa, pero en fin, continuamos y cada vez más me decían: ¡maestra! como digo “eres el amor de mi vida” o “eres como una flor”, sin duda tengo un grupo que tiene el deseo de expresar sus sentimientos, creamos frases que a mí no se me hubiesen ocurrido, pues no soy tan romántica. Sin duda están en la famosa edad de la punzada y pues juntos escribimos lo que sentíamos. El travieso David me dijo: ¡Profa! Yo

quiero decir “te engañe con otra” -por lo que empezamos a reír y mencione: ¡ok! Y le pregunte: ¿Es una frase que quieres decirle a alguien?, pues me pareció una frase no tan afectiva, pero era lo que él quería expresar y apoyados con diccionario pudimos crearla y quedo así: “I cheated with another woman”.

Karla una alumna avanzada en la escritura en inglés me dijo: ¡Profra! Si en español cuando escribo esas frases mi madre casi me mata, ahora imagínese en inglés y a lo que conteste: estas aprendiendo a expresarte en inglés, no tiene nada de malo, además tu mamá no sabe inglés o ¿sí? Y empezamos a reír y me dijo: es verdad ¡profra! Y seguimos creando nuevas frases, el pizarrón quedo cubierto de ellas y los estudiantes tomaban nota de cada una, pues todos aportaron sus ideas de lo que deseaban expresar.

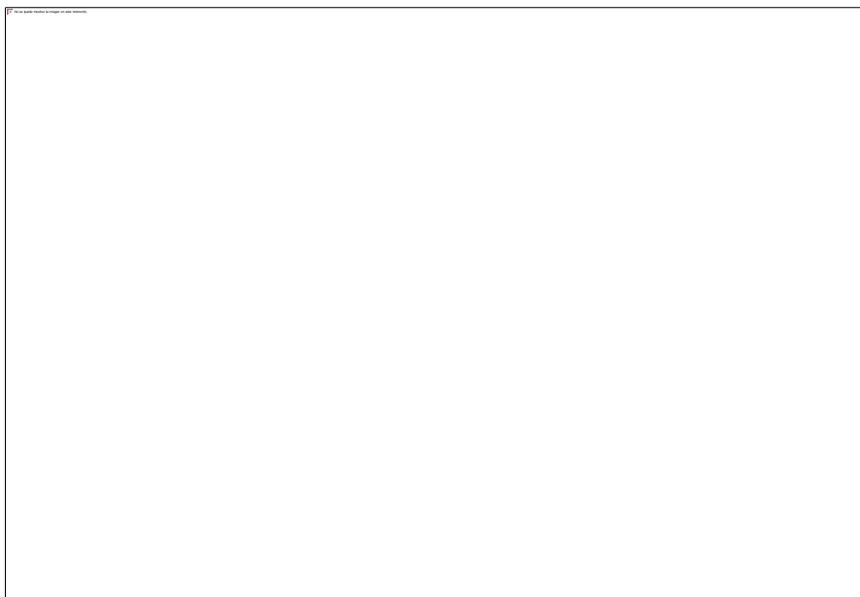


Imagen 1. Expresiones afectivas aportadas por el docente y grupo

30/05/13

Posteriormente, cada alumno escogió una frase, la que más les gustará y con ella empezamos a textualizar nuestras paredes. La frase elegida por los alumnos era importante, pues recurrirían a éstas cuando intentarán expresar lo

que sienten por otra persona, que podía ser un amigo (a), novio (a), familiar (es) o conocido.

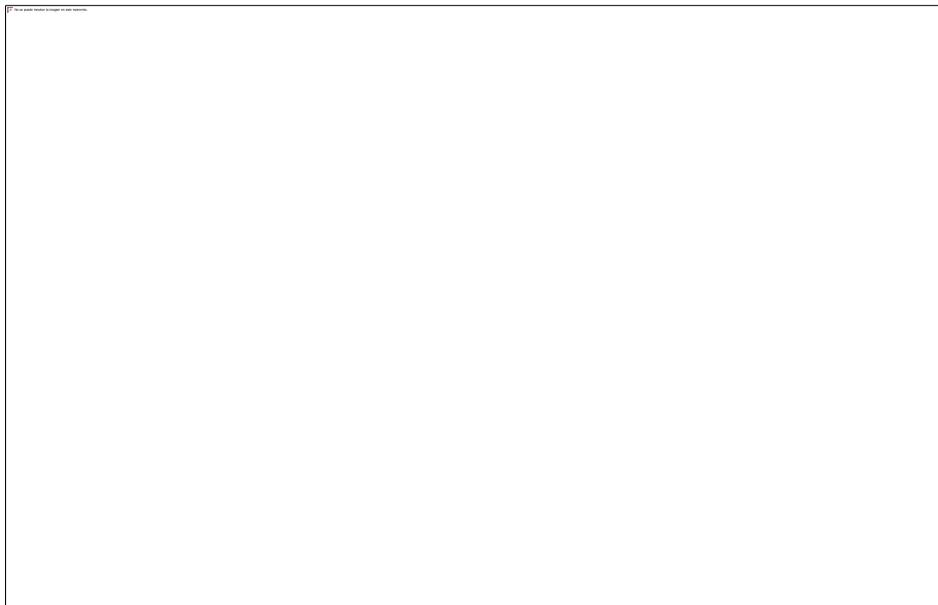


Imagen 2. Textualización de paredes 4/06/13

Para poder tener una interacción con los destinatarios o personas invitadas a leer los escritos de los alumnos, recurrimos a crear la cuenta personal de algunos estudiantes que no tenían facebook y se les pidió que lo personalizaran.

Recurrimos a la creación de una página de facebook porque en algunas conversaciones he escuchado que los estudiantes se la viven a diario en esta red social y que mejor que aprovechar las practicas que realizan fuera de la escuela, para motivarlos a escribir, pero ahora no en español sino en inglés.



Imagen 3. Creación de una página para publicar escritos. 4/06/13

Elaboré de manera electrónica un pequeño escrito y carta informal con las expresiones y frases creadas en el aula, con la finalidad de que los alumnos iniciarán su escritura. Pude ver la participación de la mayoría de ellos, pero debo aceptar que partí de una carta informal compleja para el nivel en el que están, por lo que recurrí a realizar un segundo escrito. Hubo muchos intentos por parte de los alumnos por expresar lo que sentían, pero a mí me costó mucho comprender sus primeros escritos.

Observando en la red social las dificultades para realizar su escrito, recurrí a realizar una silueta más, pero en el salón de clases con un destinatario diferente que en este caso fue mi amiga Liz. Mis alumnos me preguntaban: ¡profa! ¿Quién es Liz?, ¿Cuántos años tiene?, ¿Es maestra? Y les dije: “Voy a escribirle una pequeña carta intenten comprender lo que le trato de decir”... poco a poco los alumnos empezaron a comprender el escrito y partieron de éste para realizar el propio, creo que éste tipo de escrito fue un poco más complejo para ellos, pues cada quien expresaría lo que siente y los destinatarios eran diferentes.

Los alumnos analizaron la redacción de sus escritos, para lo cual los intercambiaron con sus compañeros e hicieron correcciones sencillas, a partir de sus conocimientos y habilidades adquiridas. Las frases que generalmente escucho cuando revisamos los escritos son: ¡maestra! No le entiendo nada o los estudiantes que están un poco más avanzados dicen: ¡todo está mal hecho! Es difícil realizar este proceso de coevaluación, una por el tema y dos porque implica el manejo de un nivel de inglés un poco más avanzado.

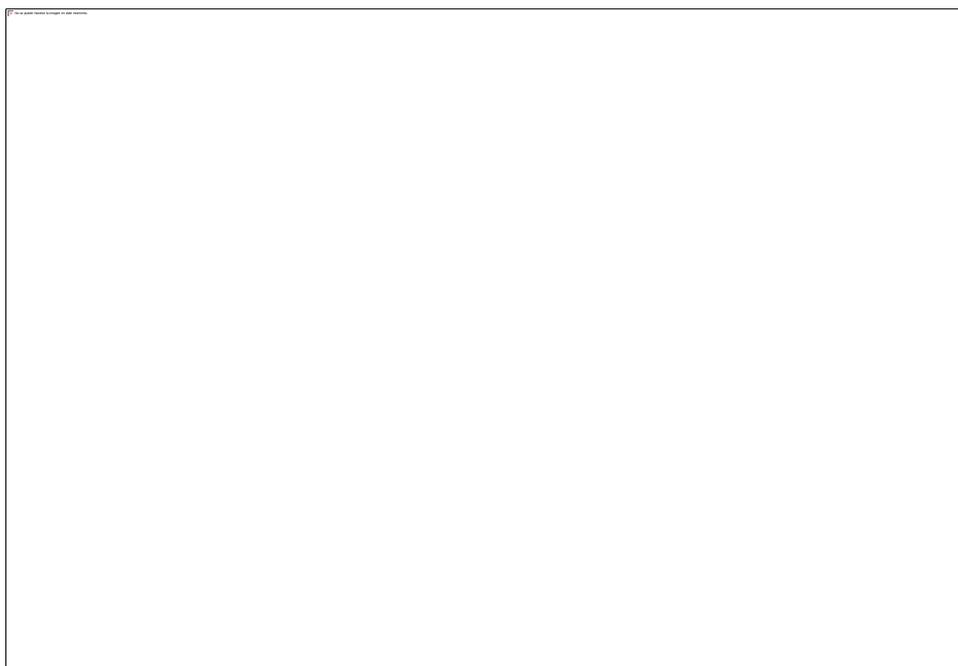


Imagen 4. Corrección de producciones escritas. 11/06/13

A partir de las correcciones realizadas, los alumnos pasaron en limpio sus escrituras, unas con algunos errores todavía, tenía unas ganas de corregir todos los escritos, pero me contuve, se que este es un proceso progresivo y poco a poco los estudiantes tendrán las herramientas suficientes para coevaluarse de manera adecuada. Algo que es claro ver en sus escritos, es que en realidad expresan sus sentimientos, incluso hay alumnos que dedican su escrito a un amigo que tenían

en otra institución educativa y por cuestiones personales cambiaron de lugar de residencia y de escuela.

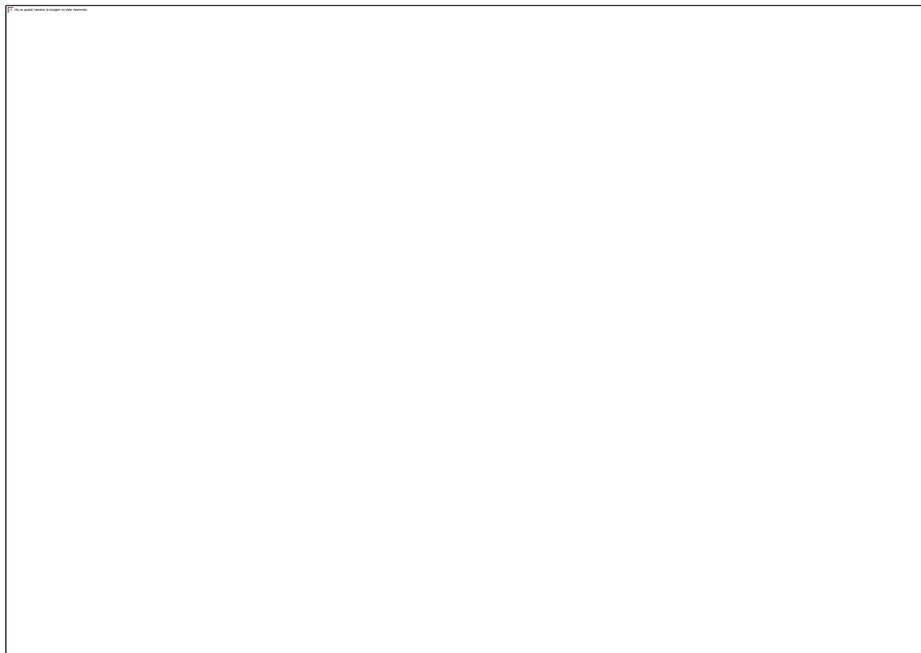


Imagen 5. Reelaboración de escritos. 11/06/13

Se socializó la actividad a través de la red social de facebook, creando una página en específico para los alumnos, donde publicaron sus “obras maestras”, con la finalidad de que los estudiantes puedan recibir una respuesta de aquella persona a la que dedican su escrito o de personas que puedan ayudar a mejorarlos.



Imagen 6. Socialización de escritos. 11/06/13

Se está promoviendo la participación de los destinatarios y de invitados especiales que puedan dar una respuesta al escrito de los alumnos o de aquellos que poseen conocimientos sobre inglés, para que contribuyan a pulir los escritos de los estudiantes.

Para crear un aprendizaje de interacción significativa y de comunicación real algunos alumnos ya han recibido comentarios de sus escritos, Gerardo y Fernando en especial, ha tenido una pequeña conversación con un invitado que vivió en Canadá y que está apoyando a este proyecto. Para mí y para Gerardo creo que fue emocionante cuando interactuó con Sergio Omar pues Gerardo muy emocionado me dijo: me escribió alguien y a lo que le conteste: ¿qué esperas?... ¡contéstale! Y Gerardo me preguntó: ¿De dónde es? Y me mordí los labios para evitar dar una respuesta y le dije: ¡tú pregúntale!, de eso se trata.

Este es una experiencia que nos ha llevado un poco más de tiempo, pero también donde he visto las habilidades y debilidades de los alumnos para expresarse en inglés fuera del salón de clases.

ANEXO 4

CUADRO DE RECAPITULACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

NOMBRES DE LOS PROYECTOS:			
1. TIENDA LIVERPOOL / LIVERPOOL STORE			
2. ¿CÓMO ES LA MAESTRA? / WHAT DOES THE TEACHER LIKE?			
3. NOVIAZGO / RELATIONS SHIP			
SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN
¿Cuáles son?	¿Cuáles son?	¿Cuáles son?	¿Cuáles son?
Expresión oral de los diálogos	Lectura de distintos diálogos	Producción de diálogos en parejas.	Textualización de paredes
Dramatización de un dialogo de compra y venta	Lectura de siluetas	Dibujos de marcas lingüísticas	Siluetas gráficas de un dialogo
Observación de video	Lectura de descripciones	Descripción de una persona animal u objeto considerando la silueta	Primera escritura del dialogo por parte del alumno
Intercambio de comentarios de manera grupal	Búsqueda de frases afectivas en diccionario	Guion de entrevista recuperando conocimientos previos del alumno	Revisión y corrección del primer escrito
Socialización de escritos de descripción.		Descripción personal y física del docente	Evaluación del proyecto.
Compartir frases			Contratos individuales y colectivos
			Siluetas de

<p>afectivas que conocen los alumnos</p> <p>Compartieron respuestas recibidas por sus destinatarios</p>		<p>Participación en una red social donde el alumno dio a conocer sus escritos relacionados con el noviazgo</p> <p>Corrección de escritos tanto de manera escrita como de manera electrónica</p>	<p>descripción de una persona</p> <p>Revisión colectiva de escritos</p> <p>Textualización de paredes con las frases afectivas recuperadas por los alumnos</p>
<p>Lo que permiten construir</p> <p>*Identificación y uso apropiado de la entonación, el énfasis y las pausas en la comunicación oral.</p> <p>* Compartir con otros el trabajo realizado durante el proyecto.</p>	<p>Lo que permiten construir</p> <p>*Leer y participar en conversaciones con las cuales comparen, compren o vendan una variedad de artículos.</p> <p>*Leer e interpretar siluetas que tienen una estructura básica para su escrito</p> <p>*Búsqueda de información en diccionarios</p>	<p>Lo que permiten construir</p> <p>*Identifican los diversos recursos que usa la escritura para consignar los rasgos mencionados, y afianzan su apropiada utilización.</p> <p>*Recuperar conocimientos previos y reconocer como a partir de ellos y con el apoyo de siluetas logran realizar su producción escrita.</p>	<p>Lo que permiten construir</p> <p>*Producir diálogos escritos donde se compare venta o comparen diversidad de artículos.</p> <p>*Producir descripciones escritas de personas, animales y objetos.</p> <p>*Producir textos libres donde los alumnos expresaron sus sentimientos, ideas y emociones.</p>

	*Reconocer y leer destinatarios reales	*Expresión escrita en horarios extraescolares *Autonomía para que los alumnos escribieran sus propios textos fuera del aula.	
--	--	---	--

ANEXO 5

APRENDIZAJES ESPERADOS ALCANZADOS

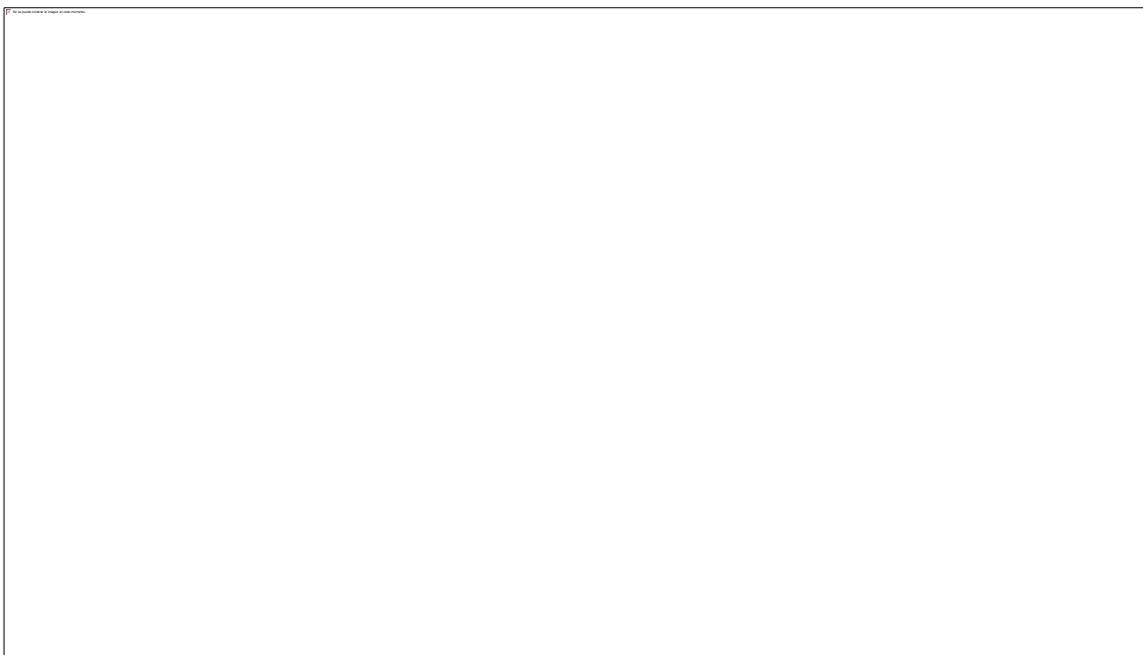
PROYECTOS	APRENDIZAJES ALCANZANDOS	SI O NO SE ALCANZO
1. TIENDA LIVERPOOL/ LIVERPOOL STORE	<p>1. Leer y participar en conversaciones con las cuales comparen, compren o vendan una variedad de artículos.</p> <p>2. Identificar los diversos recursos que usa la escritura para consignar los rasgos mencionados, y afianzan su apropiada utilización.</p> <p>3. Interpretar oralmente con propiedad las indicaciones suprasegmentales o prosódicas de textos escritos.</p> <p>4. Trasladar apropiadamente los rasgos suprasegmentales mencionados desde la escritura a la oralidad.</p>	<p>1. Sí</p> <p>2. Sí</p> <p>3. Sí</p> <p>4. No (no todos lo lograron de manera fluida y adecuada)</p>

<p>2. ¿CÓMO ES LA MAESTRA? / WHAT DOES THE TEACHER LIKE?</p>	<p>1. Conocer vocabulario que permite la descripción en un texto, como: Sustantivos, verbos, adjetivos y complemento.</p> <p>2. Formular y responder preguntas para distinguir y confirmar información específica.</p> <p>3. Leer, participar y construir textos para que describan personas, animales y objetos haciendo referencia a su apariencia física, habilidades, rutinas y hábitos.</p>	<p>1. Sí</p> <p>2. Sí</p> <p>3. Sí (aunque el nivel de desarrollo fue diferente en cada escrito)</p>
<p>3. NOVIAZGO/ RELASHIONS SHIP</p>	<p>1. Utilizar expresiones de uso frecuente así como frases muy sencillas para satisfacer las necesidades de establecer vínculos afectivos.</p> <p>2. Usar las nuevas tecnologías de información y comunicación para expresar nuestros pensamientos, ideas y emociones.</p> <p>3. Producir textos escritos a</p>	<p>1. Sí</p> <p>2. Sí (la mayoría de los estudiantes lo alcanzaron)</p>

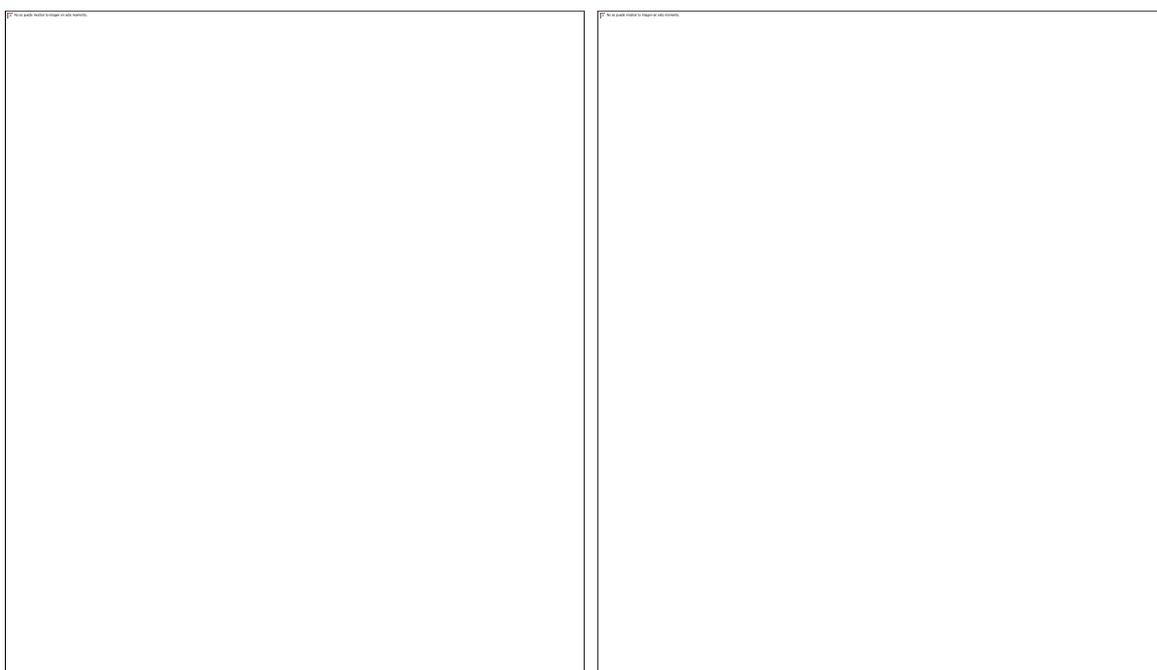
	partir de las expresiones que ya conoce, destinadas al novio(a), amigo (a) o familiar (es).	3. Sí (aunque el nivel de desarrollo fue diferente en cada escrito)
--	---	---

ANEXO 6

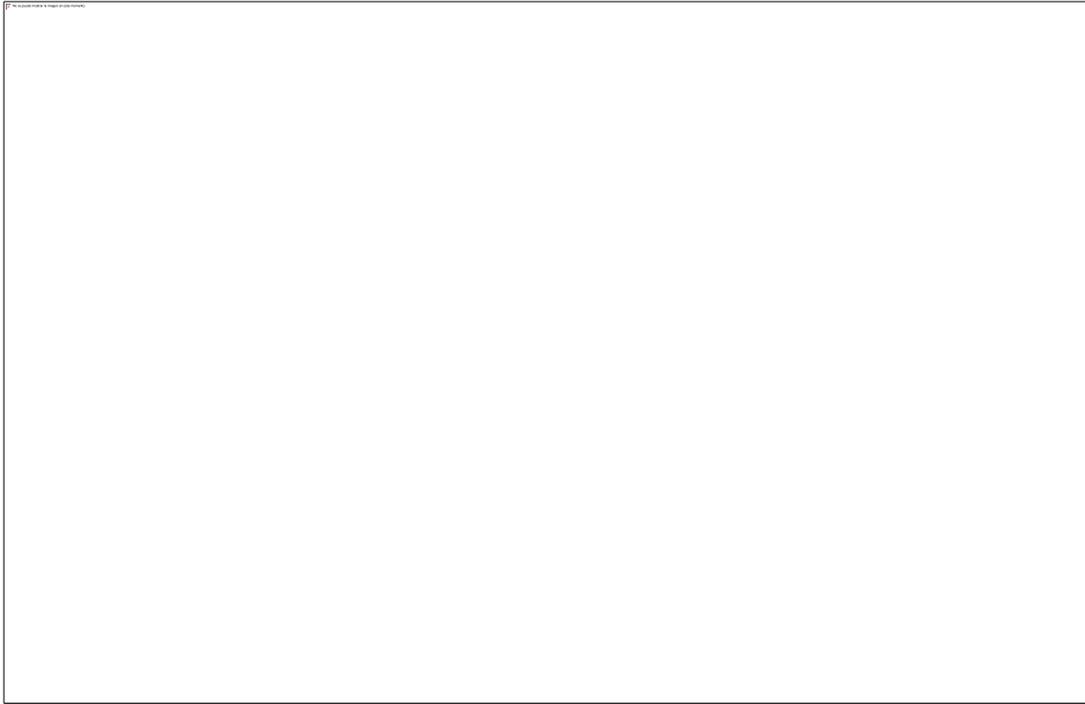
CARPETA DE EVIDENCIAS DIGITAL



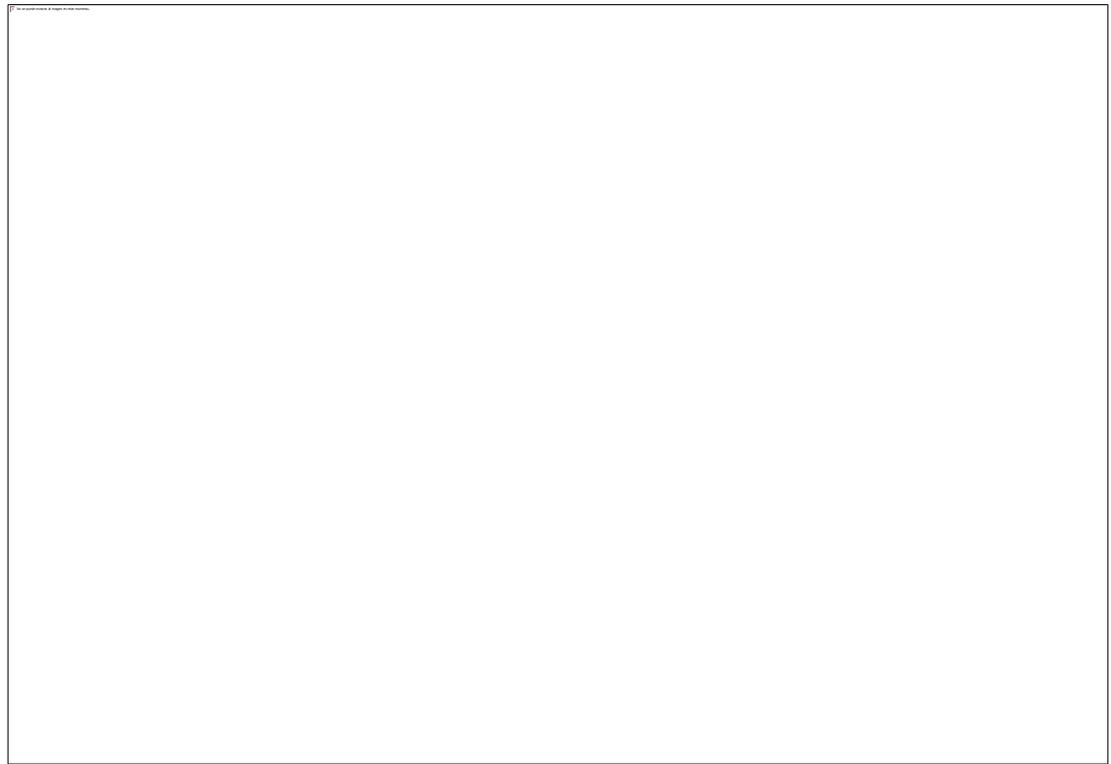
Temas de interés.- Identificación y selección de temas para la creación de los proyectos didácticos.



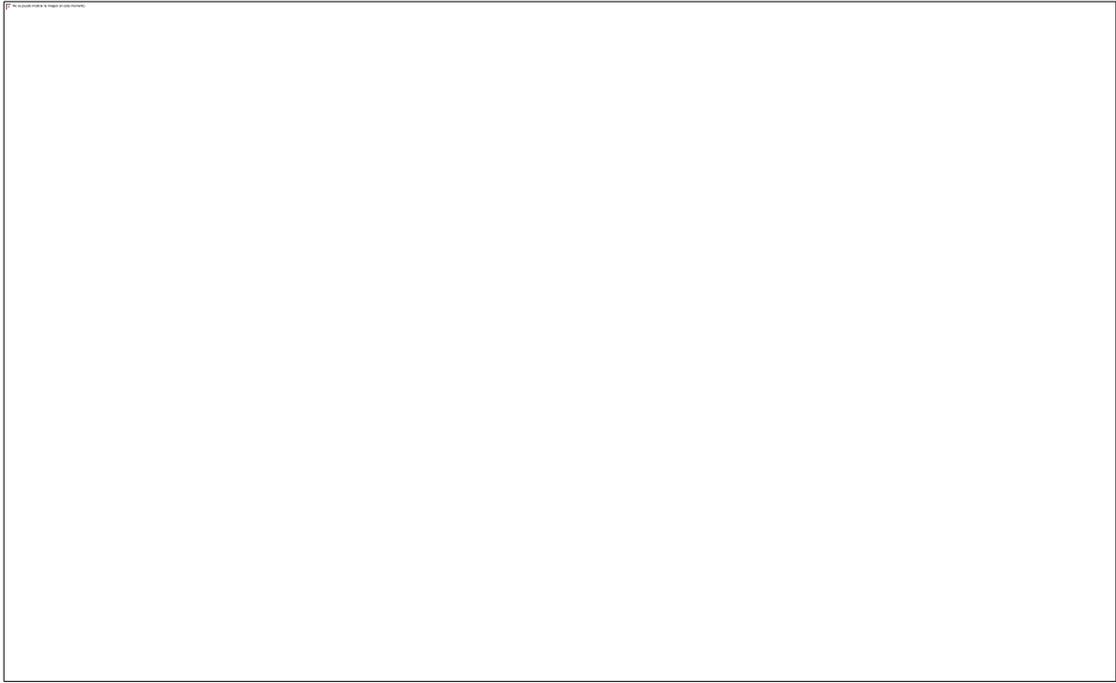
Contratos colectivos e individuales.- Escritos donde los alumnos reconocen sus compromisos, aprendizajes y dificultades.



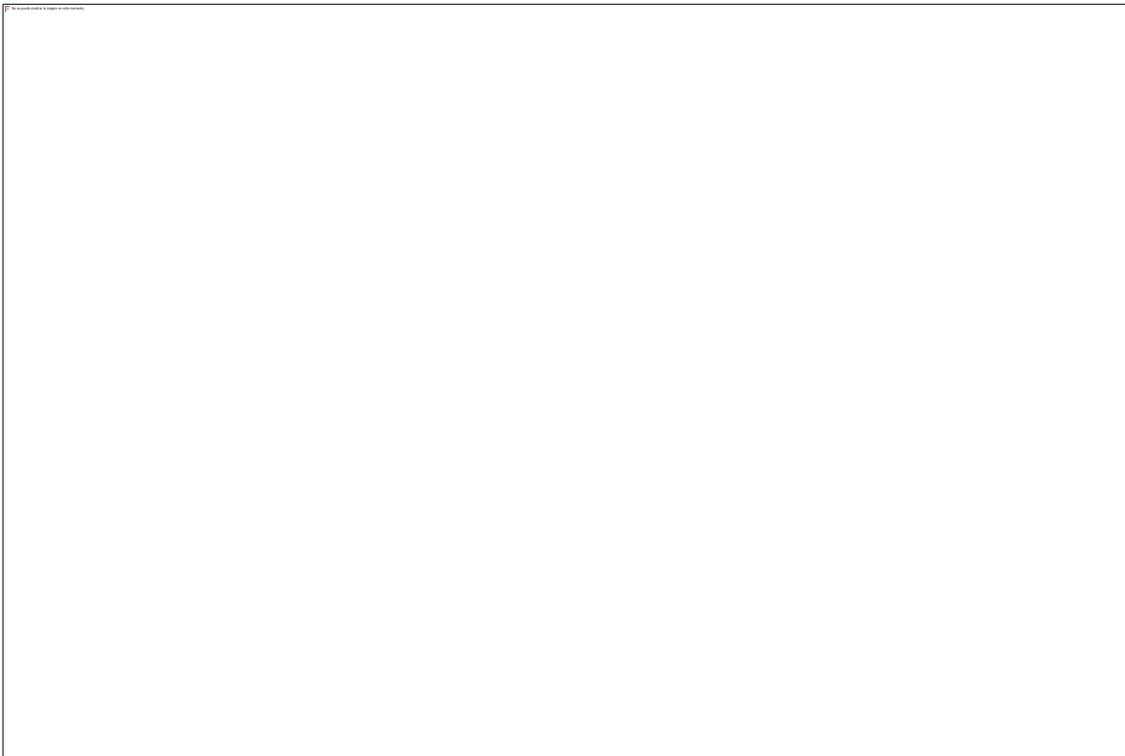
Textualización de paredes.- Dibujos elaborados por los alumnos representando vocabulario y frases en inglés.



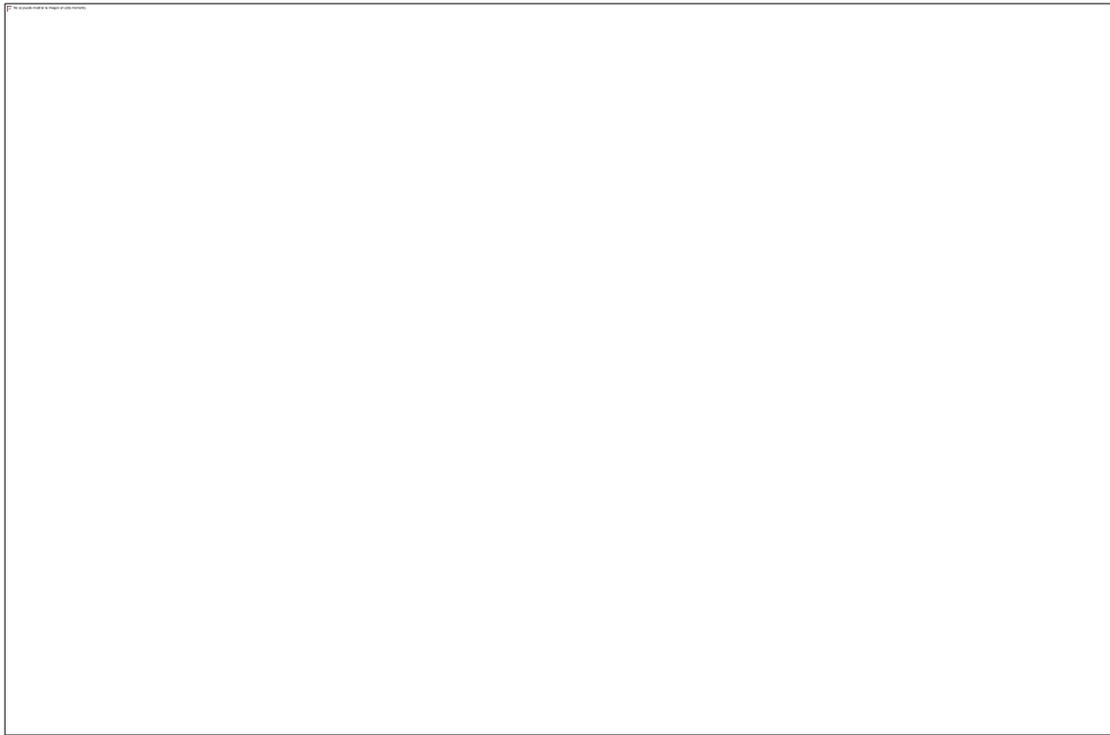
Siluetas.-Textos escritos elaborados por el docente que fueron tomados como modelos para la producción escrita de los alumnos.



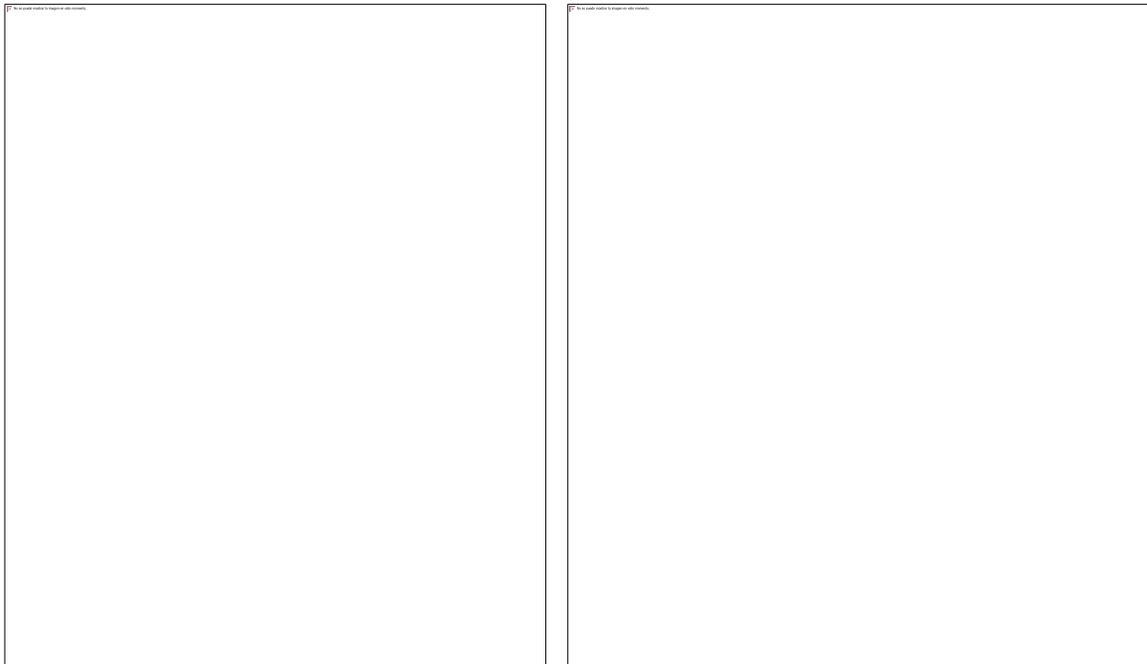
Producción escrita en inglés.- Escritura de los primeros borradores de los estudiantes.



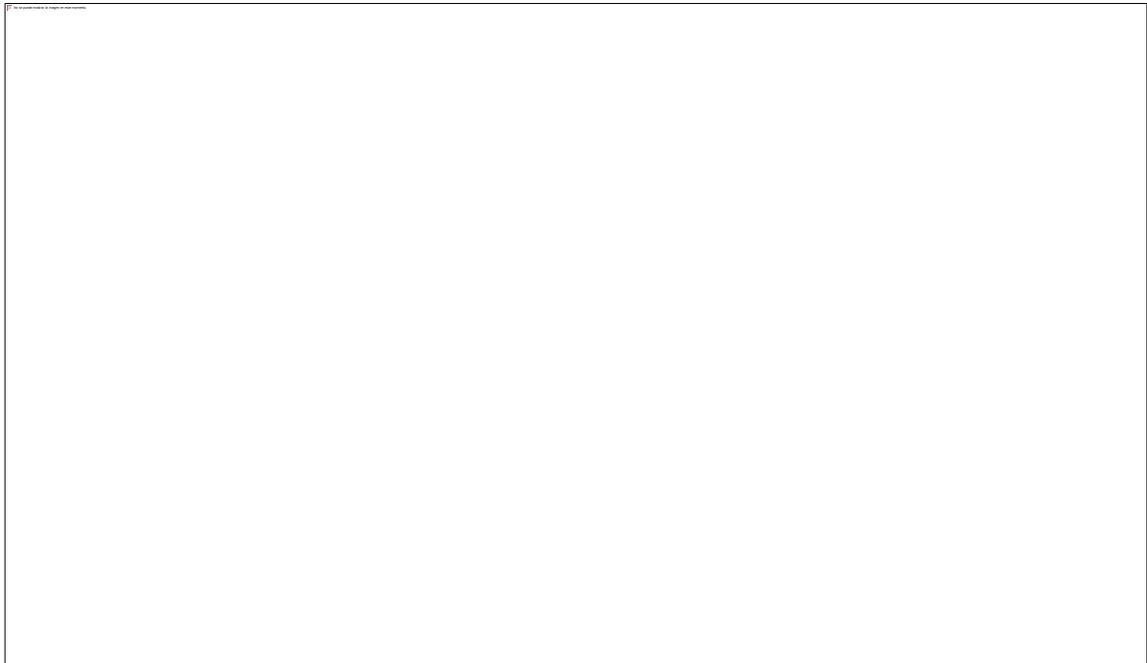
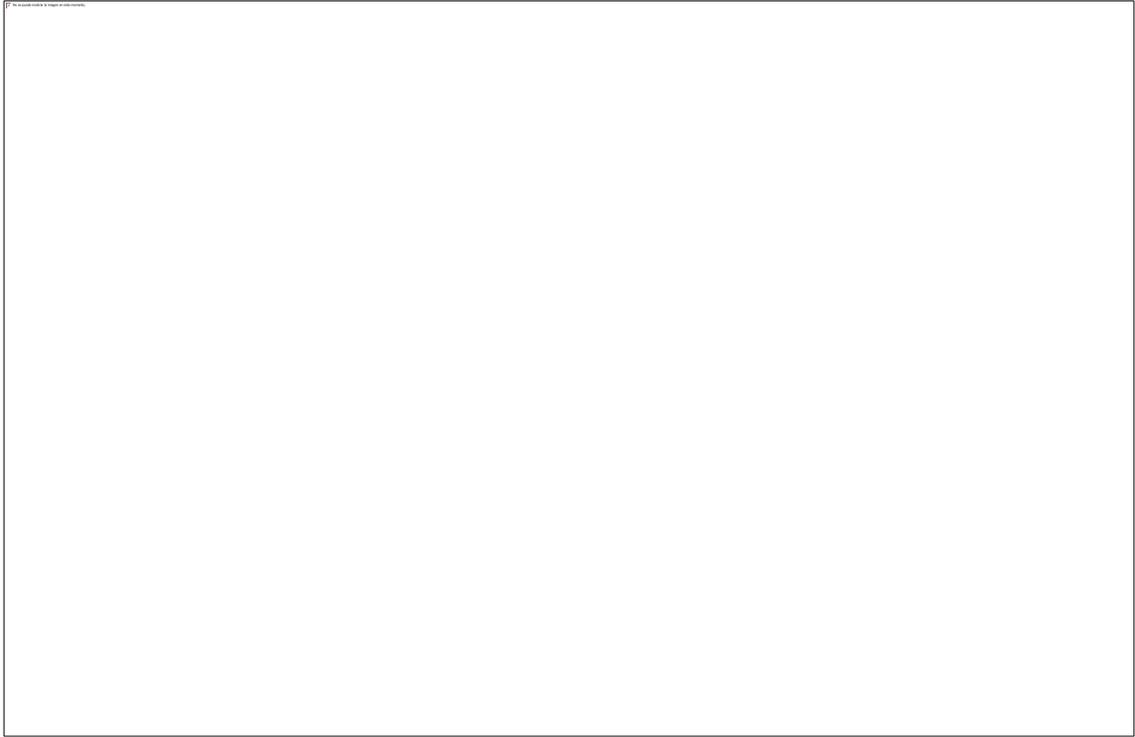
Revisión de escritos.- Corrección de escritos de manera individual o entre pares.



Reescritura.- Reelaboración de los textos escritos de los alumnos considerando las correcciones escritas por sus compañeros.



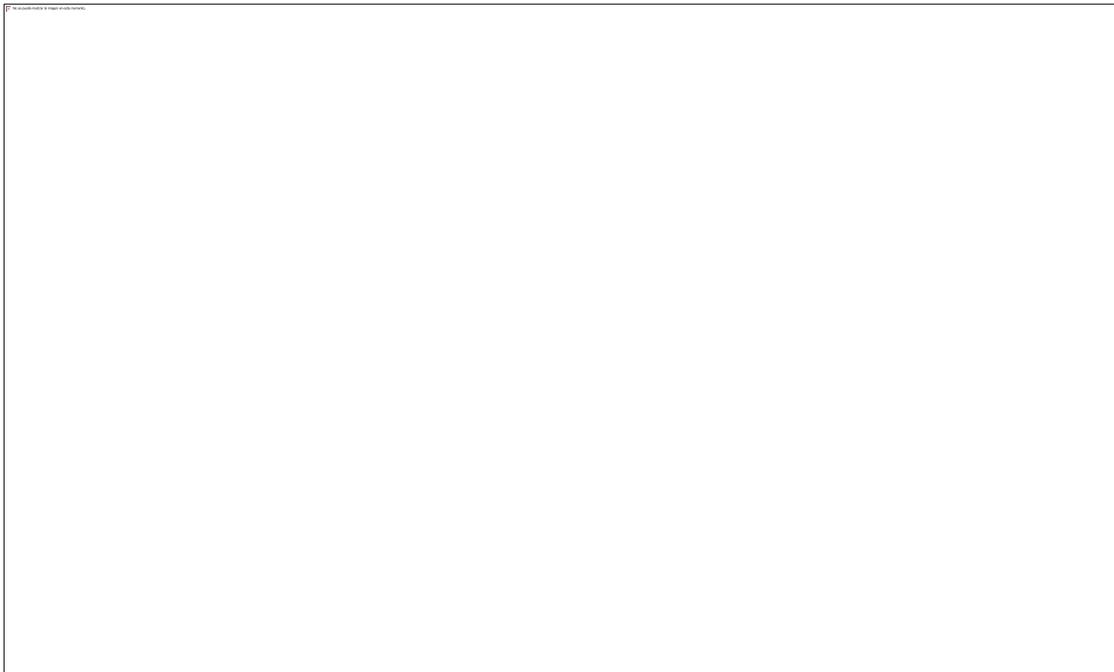
Socialización de textos escritos.- Presentación y socialización de proyectos con compañeros e invitados bilingües.



Socialización de textos escritos.- Presentación y socialización de proyectos con compañeros e invitados bilingües



Coevaluación y evaluación.- Valoración individual y entre pares del trabajo realizado durante todo el proyecto.



Comentarios de padres de familia.- Escritos de padres de familia dando a conocer sus puntos de vista respecto al proyecto de producción escrita en inglés.