



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EL MODELO IMSCI COMO ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO
PARA MEJORAR LA REDACCIÓN EN INGLÉS CON ALUMNOS
DEL BACHILLERATO ENRIQUE BENÍTEZ

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

ANA TERESA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

ASESOR

DR. BENJAMÍN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

PUEBLA, PUE.

ENERO 2018

DEDICATORIA

A mis padres Gonzalo y Tere quienes con amor incondicional y absoluto respeto me han acompañado en cada decisión, proyecto, ilusión y fracaso que he experimentado a lo largo de mi vida y quienes día tras día me enseñan a luchar por mis sueños, pero sobre todo me alientan a ser una mejor persona.

Para mi hermano Gonzalo quien a través de su alegría y manera de enfrentar la vida me inspira a creer que el cielo es mi único límite.

Con aprecio y gratitud especial a la Maestra Norma García Jorge, su acompañamiento, motivación, pero sobre todo su amistad contribuyó de forma esencial en la conclusión de este proyecto.

Para los buenos amigos que encontré en este posgrado, Karlen y Jacobo, quienes en más de una ocasión me animaron a continuar y junto a los que vive experiencias inolvidables.

Con cariño para los estudiantes con quienes he tenido la fortuna de coincidir y a quienes aún no conozco, pues indudablemente ellos representan la motivación principal de mi crecimiento profesional.

Finalmente a todos aquellos quienes alguna vez creímos que escribir una tesis era imposible.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez por la confianza, paciencia y asesoría en la dirección de esta tesis.

A la Dra. Dulce María Cabrera Hernández y al Dr. José Gabriel Montes Sosa por la puntual retroalimentación efectuada a la presente investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por sufragar el proyecto de investigación que se presenta.

Al cuerpo docente de la Maestría en Educación Superior por haber contribuido en mi crecimiento como docente.

A mi casa y lugar de trabajo, el Instituto Normal Enrique Benítez, y a su directora de la sección Bachillerato, la Mtra. Cristina López Galán por el apoyo y facilidades otorgadas en la realización del proceso de intervención.

A mis queridos estudiantes del cuarto semestre de bachillerato por su entera disposición y entusiasmo en el desarrollo de nuestro “Writing Worksop”, su participación fue invaluable.

ÍNDICE

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	6
Preguntas de investigación	10
Objetivos de la investigación	10
Justificación	10
Alcances y limitaciones	12
Estructura de la investigación	13
Capítulo I. Marco contextual	14
1.1 El Contexto Internacional	15
1.1.1 Conceptualización de las lenguas según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	15
1.1.2 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su percepción de las lenguas	16
1.1.3 El Proyecto Tuning y el aprendizaje de lenguas	18
1.1.4 Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL)	19
1.2 El Contexto Nacional: México y la enseñanza del Inglés como lengua extranjera	21
1.2.1 Un panorama general	22
1.2.2 Esfuerzos planteados desde la Educación Básica	23
1.2.3 Esfuerzos planteados desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	24
1.3 Contexto local	26
1.3.1. El Inglés como lengua extranjera en el Instituto Normal Enrique Benítez	26
Capítulo II. Marco Teórico	29
2.1 Enseñanza-Aprendizaje de la lengua extranjera	29
2.1.1 Habilidades propias de la lengua extranjera	32
2.1.2 Habilidad Escrita	37
2.2 Modelo de Acompañamiento IMSCI	49
2.2.1 Etapas del Modelo IMSCI	50
2.2.2 Paradigma Sociocultural fundamento teórico del modelo IMSCI	52

Capítulo III. Metodología	58
3.1 Enfoque Cuantitativo	58
3.2 Alcance de la Investigación	59
3.3. Diseño Cuasi experimental: pre-prueba/post-prueba con un solo grupo	60
3.4. Sujetos	61
3.5 Variables	62
3.6 Instrumentos	65
3.6.1 La consigna	65
3.6.2 Rubrica Analítica	67
3.6.3 Cuestionario	69
3.7 Procedimiento	72
3.7.1 Materiales	74
3.7.2 Descripción de la Intervención	76
Capítulo IV. Análisis y Resultados	80
4.1 Datos de identificación	80
4.2 Análisis de la Variable 1: Habilidad escrita	83
4.2.1 Macro-habilidades	83
4.2.1.1 Organización	83
4.2.1.2 Contenido	85
4.2.1.3 Estructura	87
4.2.2 Micro-habilidades	90
4.2.2.1 Uso del Lenguaje	90
4.2.2.2 Aspectos Mecánicos del lenguaje	93
4.3 Intervención	95
4.4 Análisis de la Variable 2: Modelo IMSCI	95
4.4.1 Modelado	96
4.4.2 Contribución	99
4.4.3 Trabajo en pares	101
4.4.4 Trabajo Independiente	103
Conclusiones y Recomendaciones	107
Lista de Referencias	115
Anexos	122

INTROUCCIÓN

En el desarrollo de la sociedad actual, el aprendizaje de una lengua extranjera se ciñe a los procesos de integración, adaptación y acceso a oportunidades diferentes de vida, concentrando cada vez más a un numero mayor de individuos interesados en ellas. Tal y como lo señala Johnson (2008) “Es importante entender que quienes vivimos con un solo idioma somos la excepción, no la regla. Hoy el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser considerado una actividad normal, casi cotidiana” (p.26).

Sin embargo el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, no se limita a la facultad que los aprendices poseen para hablar o entender el idioma con cierta precisión, Por el contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera supone el ejercicio de una actividad holística donde se integran infinidad de procesos y habilidades a desarrollar tales como la habilidad de leer, escuchar, hablar y escribir.

No obstante la centralidad que cada una de las habilidades posee en el estudio de una lengua extranjera, con frecuencia se observan procesos de enseñanza-aprendizaje sesgados, sobre todo en lo que a instrucción en la habilidad escrita refiere. Con el propósito de otorgar al desarrollo de la habilidad escrita la importancia que posee, es que se diseñan e implementan estrategias que faciliten su aprendizaje y manejo al interior del aula.

La aplicación del modelo IMSCI, acrónimo en inglés correspondiente a las fases de andamio denominadas Investigación, Modelado, Contribución, Colaboración e Independencia, con su respectiva adaptación para el contexto mexicano, surge como una muestra clara de los constantes esfuerzos que se efectúan en el desarrollo de la escritura en

inglés como lengua extranjera y que ha mostrado impactar de manera significativa en el desempeño de los aprendices en esta área.

El modelo IMSCI diseñado por la profesora Sylvia Read en Utah, Estados Unidos ha sido empleado exitosamente en el contexto americano durante la instrucción de la habilidad escrita en la lengua materna. Autores como la propia Sylvia Read, Kristine W. Miller, Melanie M. Landon-Hays y Alicia Martin-Rivas, han hecho uso del modelo para apoyar la instrucción escrita de diversos tipos de texto con estudiantes e incluso profesores adscritos a diferentes niveles educativos. A continuación, se exponen brevemente dichos trabajos que servirán de referente para el desarrollo de la presente investigación.

Antecedentes:

El primer registro que la autora, Sylvia Read, hace del empleo de este modelo es precisamente con dos profesoras del cuarto año de primaria quienes estaban interesadas en enseñar a sus alumnos a escribir textos de ficción histórica. Dichas profesoras siguieron el sistema de ayudas que el modelo IMSCI plantea para cada una de las etapas del proceso de escritura. Además, Sylvia Read señala otras situaciones en las que hizo uso del modelo IMSCI para instruir, por ejemplo, a profesores en servicio sobre cómo escribir poesía (Read, 2010).

Posteriormente, Kristine W. Miller llevo a cabo la investigación titulada: Scaffolding Improvement in Writing Instruction: an action research project (Mejoramiento por Andamio en la Instrucción Escrita: un proyecto de investigación acción) en el año 2012, como parte de los requerimientos de la maestría en educación básica que se encontraba realizando. Dicha investigación tuvo como objeto de estudio determinar el tipo de andamiaje que mejor beneficiara el desarrollo de las habilidades requeridas para escribir apropiadamente un texto

informativo, por un lado, y conocer cómo la ejecución de la lectura en voz alta impactaba en la calidad de los escritos emitidos por los estudiantes, por el otro (Miller, 2012).

La metodología empleada por Miller en este estudio fue de corte cualitativo la cual utilizo tres técnicas de recogida de datos; a saber: un diario anecdótico, donde se especifican tiempos, objetivos a desarrollar y progresos que los estudiantes reflejaban; evaluación de los trabajos elaborados por los estudiantes, mismos que permitieron identificar la incorporación de la instrucción al desempeño escrito individual; y la observación informal, dedicada esencialmente al registro en el cambio de comportamiento que los estudiantes mostraron en el progreso de la instrucción. Asimismo se precisa los sujetos partícipes de este proyecto, quienes quedaron representados por 21 estudiantes de primer año de una primaria perteneciente a la zona rural.

El proceso de intervención de esta investigación supuso el empleo del modelo IMSCI en combinación con los ejercicios frecuentes de lectura en voz alta propios del tipo de texto objeto de estudio para trabajar en una unidad completa dedicada a los textos informativos. En este contexto se diseñaron 7 planes de clase donde se abordaron tres aspectos esenciales de los textos informativos, estos son: la identificación de información esencial, la realización de comparaciones y la secuencia empleada en los textos.

Una vez efectuado el proceso de intervención se precisan los hallazgos y conclusiones siguientes. En primer lugar, se observó un progreso significativo en el empleo de características inherentes al texto informativo gracias al uso de una instrucción escrita explícita, estratégica y que en general se desarrolla bajo un sistema de andamio. En segundo lugar, se demostró la importancia de las lecturas en voz alta como un recurso que ayudo a los estudiantes a comprender el tipo de texto objeto de estudio y que apoyo a los docentes a

modelar la escritura como proceso y como producto. Finalmente se reveló un cambio en el comportamiento de los estudiantes al afrontar la tarea escrita (Miller, 2012).

Al mismo tiempo Melanie M. Landon-Hays realizó la investigación denominada: *I would teach it if I knew how: Inquiry, Modeling, Shared writing, Collaborative writing, and Independent Writing (IMSCI), a model for increasing Secondary teacher self-efficacy for integrating writing instruction in the content areas* (Lo enseñaría si supiera cómo: Investigación, Modelado, escritura Compartida, escritura colaborativa y escritura Independiente (IMSCI), un modelo para incrementar la autoeficacia de profesores de Secundaria al integrar la instrucción escrita en las áreas de contenido) en el año 2012 para obtener el grado de doctora en Filosofía de la Educación.

El objeto de estudio perseguido por esta investigación consistió en describir las concepciones que los docentes de asignatura poseen de ellos mismos como instructores de la habilidad escrita, percibiendo así la autoeficacia con que realizan dicha instrucción y probando en última instancia, el empleo del modelo IMSCI como una estructura que contribuye a elevar el nivel de desempeño con que llevan a cabo la instrucción escrita en sus respectivas áreas de contenido (Landon-Hays, 2012).

La metodología empleada por Landon-Hays en este estudio fue cualitativa, encontrando como técnicas de recogida y análisis de datos los grupos focales, las producciones efectuadas por los docentes, blogs y entrevistas semi estructuradas. Los participantes fueron 5 profesores de diversas áreas disciplinares, como ciencias, estudios sociales e inglés. Por otra parte, la intervención realizada se llevó a cabo de manera experimental y reflexiva, permitiendo así a los docentes vivenciar el uso del modelo IMSCI

por un lado y analizar su práctica antes, durante y después de incorporarlo en su asignatura para propiciar la escritura correcta, por el otro.

Para terminar, los resultados que se obtuvieron del desarrollo de esta investigación señalan de manera general lo siguiente. Primero, la mayoría de los docentes participantes se perciben a sí mismos como instructores poco eficaces en lo que respecta a la escritura inherente a su área. Segundo, el desarrollo profesional que los docentes experimentaron al reflexionar sobre sus prácticas escritas y maneras de llevar la instrucción al aula, en combinación con la exploración y aprendizaje del modelo IMSCI como una estrategia que facilita dicha instrucción, impactaron de manera positiva la percepción que de ellos poseían (Landon-Hays, 2012).

En el año 2013 la profesora Sylvia Read conduce nuevamente un estudio que le permite determinar la efectividad que el modelo IMSCI supone en la instrucción escrita, esta vez al generar poesía con estudiantes de cuarto año de primaria. El diseño e implementación de una unidad dedicada a la poesía efectuada en el transcurso de una semana, reveló que el conjunto de postulados sobre los que el modelo IMSCI trabaja, funcionan para cualquier tipo de texto que el docente quiera explorar, facilitando así los procesos de planeación e instrucción que el profesor realiza y aquellos de comprensión y producción que el estudiante lleva a cabo (Read, 2013).

Para terminar, se debe mencionar también el estudio realizado en conjunto por las autoras Sylvia Read, Melanie Landon-Hays y Alicia Martin-Rivas en el año 2014, mismo que empleaba las estrategias en la enseñanza por andamio que sugiere el modelo IMSCI, pero esta vez dirigidas a la producción de textos persuasivos. Como en ocasiones anteriores, la intervención efectuada con estudiantes del cuarto año de primaria, evidenció un impacto

significativo en el desarrollo de la habilidad escrita en el género argumentativo, destacando las fases de investigación y modelado como aquellas que contribuyen de forma sustantiva en el desempeño de los estudiantes; además fue plausible identificar estudiantes más involucrados y menos preocupados por el producto a desarrollar (Read, Landon-Hays & Martin-Rivas, 2014).

La descripción de los estudios anteriormente señalados da cuenta de algunas de las áreas de impacto registradas para el modelo IMSCI. Sin embargo, no se ha encontrado indicio alguno de la aplicación de este modelo en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera; razón por la cual se clama la pertinencia de la presente investigación.

Planteamiento del problema:

El Plan de Estudios dirigido a los estudiantes del Bachillerato General ha puntualizado desde el año 2006 el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa, como un punto clave en la formación del futuro egresado de la Educación Media Superior (EMS). A través del estudio de esta asignatura, dosificada y gradualmente estructurada, se busca que, después de cuatro semestres, el estudiante pueda comunicarse de manera efectiva, haciendo uso tanto de textos orales como escritos (SEP, 2006).

Dentro de los aprendizajes esperados que la asignatura de Inglés desde el módulo I hasta el IV ha establecido para los estudiantes, es menester precisar aquellos que resaltan la importancia de comprender y hacer uso del idioma inglés en sus cuatro habilidades -lectura, comprensión auditiva, escritura y expresión verbal desde el inicio de la instrucción; así como cultivar y promover la lengua inglesa como un medio de expresión oral y escrito para el estudiante (SEP, 2006). Es decir, el aprendizaje, desarrollo y empleo de la lengua extranjera

busca que el estudiante pueda ser lo suficientemente competitivo en el ámbito de la comunicación, adecuándose a los diferentes contextos.

No obstante, los objetivos y resultados planteados desde el Plan de Estudios para el nivel Bachillerato en materia de lengua extranjera, se observa con gran asombro la disparidad con la que las habilidades propias del idioma son instruidas, fomentadas, practicadas, y en última instancia adquiridas por el estudiante de la EMS. Tal es el caso de la habilidad productiva escrita, habilidad que en definitiva precisa un rezago importante al interior de las aulas del Instituto Normal Enrique Benítez, hecho que invariablemente lleva a cuestionar y reflexionar en aquellas razones que han obstaculizado el desarrollo de esta habilidad entre sus estudiantes, a continuación, se describen algunas de las más representativas.

En primer lugar, resulta esencial puntualizar que el acto de escribir en una lengua extranjera va más allá de la redacción de oraciones simples, escribir es el acto de proporcionar unidad al texto, de saber que se produce con un objetivo y para una audiencia determinada y, de manera general que constituye un proceso fundamental como herramienta de aprendizaje para los educandos (Raimés, 1983). Así la escritura demanda un tiempo considerable que usualmente no se proporciona en las sesiones programadas dentro de la asignatura de inglés priorizando elementos del programa de estudios que en apariencia requieren menor tiempo para ser desarrollados.

En segunda instancia, es vital considerar que los docentes, en su mayoría, no son capacitados a profundidad desde su formación inicial para instruir a los estudiantes sobre cómo escribir en la lengua extranjera. Luego entonces, estos emplean estrategias poco efectivas, inadecuadas e imprecisas que coartan el aprendizaje de la habilidad escrita, provocando que los estudiantes empleen a su vez, procesos arbitrarios, confusos, y poco

sistematizados al tratar de estructurar una tarea tan compleja como lo es la escritura en un idioma extranjero.

Enseguida, y no menos importante se debe mencionar el papel imprescindible que la motivación por parte del docente al interior del aula representa en la adquisición de la habilidad escrita en inglés. El conglomerado de experiencias negativas previas que fundamentalmente en niveles educativos básicos se vive, ha determinado la poca o nula confianza de los estudiantes para escribir; la ha catalogado como una tarea cansada, aislada y aburrida; y, finalmente ha hecho que se perciba como como una tarea inútil, y exclusiva (Boice, 1990 citado por Merino y Keranen, 2015). Es decir, los mismos docentes han promovido prejuicios y desmotivación entre sus aprendices frente a la asignatura y ante la tarea de escribir al continuar reproduciendo patrones de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

De manera análoga a los estudiantes, los docentes constantemente experimentan una falta de motivación al momento de escribir; es decir, los maestros no están expresándose de manera escrita debido a la falta de tiempo, carga de trabajo excesiva, (Boice, 1990 citado por Merino y Keranen, 2015) y/o ausencia de un acompañante que retroalimente la actividad. Consecuentemente, los docentes se encuentran lejos de conceptualizar la escritura como un hábito que puede y debe estar presente en su vida, relegándola también, quizá de manera inconsciente, del salón de clases

Un aspecto más que en definitiva limita la práctica de la habilidad escrita en la lengua extranjera descansa en la disparidad que los estudiantes poseen en nivel de competencia lingüística. Como resultado de los diversos contextos sociales, económicos, culturales y académicos de los cuales provienen los educandos, el docente encuentra dificultad para

homogeneizar su práctica y poder avanzar de forma uniforme en el contenido propio de la asignatura.

Cabe mencionar también la falta de retroalimentación docente-discente como uno de los puntos fundamentales que han obstaculizado el desarrollo de la habilidad escrita en inglés. Es común observar grupos numerosos donde evidentemente la atención docente se focaliza en el producto final más que en el proceso efectuado para llegar a la concreción de cierto resultado; dichos factores imposibilitan encuentros de reflexión, intervención y acompañamiento entre docente-discente que promuevan en el alumno la toma de conciencia necesaria para no solo identificar errores sino para darles solución y así realmente observar cambios significativos en materia de escritura.

Finalmente, habría que enfatizar lo trascendental que el no escribir en la lengua materna, en este caso español, implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad en la lengua extranjera. La falta de interés en el hábito de la lectura, así como docentes de la lengua nativa que no promueven espacios de instrucción ni expresión escrita son solo algunos de las causas que dificultan el desarrollo de la escritura en un idioma extranjero puesto que se encuentran ausentes todas aquellas habilidades, estrategias, técnicas, hábitos, actitudes y aptitudes que podrían ser transferibles de una lengua a otra.

Ante la diversidad de escenarios que obstaculizan el trabajo de la habilidad escrita dentro del aula de la lengua extranjera, y bajo los preceptos que planes, programas de estudio y sociedad demandan del egresado de la EMS, es que se hace impostergable el replanteamiento de objetivos, estrategias y metodologías que conduzcan al docente de inglés hacia la consecución de una instrucción que verdaderamente impacte en la formación de sus estudiantes; de ahí que surjan los siguientes cuestionamientos.

Preguntas de Investigación

- 1) ¿La aplicación del modelo de acompañamiento IMSCI contribuye al desarrollo de la habilidad escrita en inglés de los alumnos del Bachillerato Enrique Benítez?
- 2) ¿Cuáles son las técnicas de escritura que dentro del modelo de acompañamiento IMSCI favorecen la habilidad escrita en inglés?
- 3) ¿Cuáles son las estrategias de acompañamiento del modelo IMSCI que ayudan en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés?

Objetivos de estudio

Objetivo General:

Evaluar la aplicación del modelo de acompañamiento IMSCI en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés de los alumnos del Bachillerato Enrique Benítez.

Objetivos específicos:

- Desarrollar técnicas de escritura dentro del modelo de acompañamiento IMSCI para favorecer la habilidad escrita.
- Describir las estrategias de acompañamiento del modelo IMSCI que ayudan en el desarrollo de la habilidad escrita.

Justificación:

En la actualidad, resulta imprescindible para todo educando la instrucción que en materia de lengua extranjera recibe durante su formación en la escuela. Así lo han determinado entre otros factores, los procesos de globalización, internacionalización y movilidad que la

sociedad del siglo XXI experimenta diariamente. De este modo la escuela tanto pública como privada ha incrementado esfuerzos por mejorar la calidad con que el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, se efectúa.

Si bien, dichos esfuerzos se han llevado a cabo, es necesario considerar también que el acto de aprender una lengua extranjera es complejo debido a la diversidad de habilidades que confluyen en ella; a saber, la habilidad lectora, auditiva, oral y escrita. Para los aprendices de la lengua extranjera, indudablemente, la habilidad que representa un reto importante para poder ser aprendida y dominada queda definida por la escritura (Richards y Renandya, 2002).

Es en este contexto, que la investigación que aquí se plantea contribuirá a identificar el conjunto de fortalezas y áreas de oportunidad que los estudiantes presentan al momento de redactar ensayos en la lengua extranjera, inglés. De esta manera se podrá desarrollar una metodología de trabajo accesible y adaptable que posibilite al docente de inglés ejecutar una instrucción de la habilidad escrita con estudiantes pertenecientes a la Educación Media Superior. Es decir, se buscará que por medio de la adopción y adecuación del modelo IMSCI al contexto mexicano, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad escrita se lleve a cabo de forma sistematizada, considerando y concientizando al docente del papel trascendental que éste toma durante cada fase de la instrucción.

Los resultados que de este estudio emanen permitirán poseer una mirada más clara, precisa y objetiva de lo que ocurre al interior del aula al instruir en la habilidad escrita en la lengua extranjera, definiendo aquellos factores que posibilitan u obstaculizan el ejercicio de esta práctica y vislumbrando aquellos escenarios futuros que podrían beneficiarse de ella. Asimismo, el desarrollo de esta metodología de trabajo con su inherente aplicación permitirá reconocer el papel preponderante que la instrucción por andamio, así como el paradigma

sociocultural suponen para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, con esta investigación se pretende cerrar aquellas brechas que impiden al docente de inglés aproximar la práctica de la habilidad escrita a los estudiantes de la lengua extranjera, mediante una metodología concreta y sistematizada.

Alcances y Limitaciones:

El desarrollo del proyecto de investigación aquí planteado supone ciertos beneficios, así como algunas barreras que podrían obstaculizar el logro de los objetivos perseguidos. Con respecto a los limitantes, se destacan principalmente el nivel poco homogéneo que los estudiantes del Bachillerato Enrique Benítez poseen en lo referente al dominio del inglés como lengua extranjera. Asimismo, se precisa el poco o nulo interés y disposición que los estudiantes puedan mostrar frente al desarrollo de tareas escritas. Los factores antes mencionados, invariablemente, influirían de manera negativa en el progreso y resultados que la propuesta de acompañamiento aquí establecida tendría para efectos de un mejoramiento en la habilidad escrita en inglés.

Por otro lado, los alcances de este trabajo se expresan como sigue. En primer lugar, la efectividad que la aplicación del modelo supone, significaría la adopción e incorporación de una metodología de trabajo diseñada para apoyar el desarrollo de la habilidad escrita al interior del aula por parte de los docentes de inglés del Bachillerato Enrique Benítez. En segundo término, se estaría probando que, la adecuación y adaptación del modelo IMSCI funciona en el escenario de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para el contexto mexicano; hecho que podría generalizarse para beneficio de otras instituciones educativas. Finalmente, la funcionalidad de la instrucción que acompaña al modelo podría

ser trasladada por los estudiantes al desarrollo de la habilidad escrita en su propio idioma, impactando así en el desempeño de otras asignaturas.

Estructura de la Investigación

La investigación aquí desarrollada se estructura de la manera siguiente: Introducción, apartado donde se define y justifica el problema, además de sentar las preguntas, objetivos alcances y limitaciones a las que se circunscribe este proyecto. Enseguida se presenta el capítulo primero, denominado Marco Contextual, donde se revisan algunos de los organismos internacionales, nacionales y locales que han abordado el contexto de las lenguas y su enseñanza-aprendizaje. Posteriormente la revisión se ciñe a los principios teóricos que sustentan esta investigación; es decir, el Marco Teórico, centrado fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, las habilidades que a ella atañen y de manera profunda en el desarrollo de la habilidad escrita, así como también proveerá una descripción del modelo IMSCI y su respectiva base en el paradigma sociocultural,

La estructura continua con la presentación del apartado metodológico, capítulo tercero, que expone de manera puntual el enfoque, diseño, instrumentos, técnicas de recogida de datos y sujetos empleados durante la operacionalización de las variables objeto de estudio. Una vez expuesta la metodología, el capítulo cuatro trae al análisis la descripción e interpretación de los resultados arrojados una vez efectuado el proceso de intervención para dar paso así al apartado de conclusiones y recomendaciones. Finalmente en la sección de los anexos se podrá encontrar de manera detallada y específica la secuencia, materiales y tareas diseñadas para la intervención didáctica.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

El siglo XXI se encuentra en desarrollo y con él la globalización acuña numerosos desafíos que deben ser enfrentados para vivir de la mejor manera posible en los confines que la aldea global planetaria circunscribe. Las distancias geográficas se reducen, la información se encuentra al alcance de la mayor parte de la población, la economía se unifica y los ciudadanos aprendemos a coexistir con culturas hasta hace poco ajenas a nuestro conocimiento. Y, al centro de esta compleja revolución, el lenguaje como herramienta de comunicación florece como eje posibilitador de toda acción globalizadora.

La globalización como fenómeno mundial ha gestado ciertas exigencias, entre las cuales indudablemente se encuentra la capacidad de establecer comunicación en idiomas distintos al propio; esto con finalidades económicas, comerciales y/o políticas. Es así como el aprendizaje de los denominados *idiomas de comunicación* ha sido considerado un imperante entre las nuevas generaciones de la sociedad del presente siglo (Delors et al, 1996). En definitiva, hoy más que nunca, se requiere por parte del sector educativo acciones que posibiliten y concreten la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros.

Enmarcados en este contexto y bajo las directrices que pretende el presente proyecto de investigación, es que durante este capítulo se esbozara la conceptualización e importancia que las lenguas extranjeras reclaman en el ámbito internacional, nacional, estatal y local. Es decir, se traerán al análisis algunos indicadores, especificaciones, estándares, reformas y/o acuerdos que se han constituido con el propósito de reconocer el papel de las lenguas

extranjerías y su inclusión en los diversos niveles del ámbito educativo. Sin mayor preámbulo, se describe en el siguiente apartado el contexto internacional.

1.1 El Contexto Internacional

1.1.1 Conceptualización de las lenguas según la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) confiere a las lenguas un papel trascendental en la preservación de la paz, el desarrollo sostenible y la mejora en las condiciones de vida de la sociedad. De este modo lo expresó en el desarrollo de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas llevada a cabo en conjunto con las autoridades de China, donde entre otras conclusiones se advierte la imperiosa necesidad de brindar una educación de calidad en lo concerniente a la competencia lingüística con la finalidad de propiciar el entendimiento mutuo y el diálogo intercultural entre las naciones. Se dejó claro también que, para fomentar el estudio de las lenguas o idiomas extranjeros, es imperioso contar con los recursos metodológicos y humanos que demandan las necesidades actuales de los educandos (UNESCO, 2014).

En el documento *La educación en un mundo plurilingüe*, se puntualizan tres ejes bajo los cuales la UNESCO focaliza los esfuerzos realizados en materia de idiomas. En primer lugar, puntualiza el valor de la lengua materna como un instrumento facilitador de la comprensión, sobre todo en los primeros años de instrucción. En segundo lugar, enfatiza la primacía de continuar con una educación bilingüe o plurilingüe dentro de los estándares requeridos por el individuo del nuevo siglo; a este respecto, enuncia “de forma tal que al acabar la escolaridad el alumno pueda expresarse en tres idiomas, lo que debería constituir el bagaje normal de conocimientos lingüísticos prácticos en el siglo XXI” (UNESCO, 2003,

p.32). Finalmente, soporta el aprendizaje de idiomas como parte de la educación intercultural que debe estar al alcance de cualquier ser humano (UNESCO, 2003).

Asimismo, de manera puntual la 46ª Conferencia Internacional de Educación, donde se reflexionó sobre el papel de la educación como elemento que coadyuva en el proceso de aprender a vivir juntos, enuncia las razones por las cuales el aprendizaje de lenguas extranjeras debe promoverse. Entre los motivos expresados se encuentran los siguientes: el esquema económico y tecnológico bajo el cual se mueve la sociedad actual y que demanda nuevas formas de comunicación que puedan romper antiguas barreras lingüísticas, la búsqueda y obtención de mejores empleos y educación gracias a una constante movilidad de recursos humanos y la facultad de comprender, respetar y tolerar aquello que es diferente (UNESCO, 2001).

Es de este modo, que la UNESCO otorga un valor irremplazable a las lenguas y la promoción de su estudio, al considerarlas como el medio que permitirá al ser humano desarrollarse de forma óptima en el marco de las necesidades adscritas en pleno siglo XXI. Necesidades no solo de índole laboral, profesional o económica sino también aquellas que le conducirán a coexistir armónicamente en un mundo cambiante y globalizado. Luego entonces, será fundamental indagar, plantear y replantear las mejores y más aptas metodologías de enseñanza que incidan de manera positiva en el aprendizaje efectivo de las lenguas para así cumplir con los propósitos esenciales que la UNESCO les ha conferido.

1.1.2 La OCDE y su percepción de las lenguas

En el marco globalizador que caracteriza el presente siglo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce el manejo de los idiomas como

una de las competencias fundamentales para el actuar efectivo en las sociedades actuales. Enfatizando el papel del idioma inglés como lengua franca, lengua empleada como medio de comunicación y comprensión entre usuarios de diversos idiomas diferentes al inglés, la OCDE entiende y expresa como indispensable el manejo de al menos este idioma con la finalidad de facilitar el acceso al cada vez más competitivo, mercado laboral. Bajo las demandas del mundo contemporáneo, el dominio de este idioma representa en algunos casos la diferencia en la adquisición de oportunidades laborales y sus subsecuentes impactos económica y socialmente hablando. Entonces, será tarea incesante de las instituciones educativas corresponder y adecuarse a las exigencias que en materia de competencia lingüística el mercado de trabajo demanda (OCDE, 2008).

Asimismo, la OCDE ha puntualizado la necesidad imperante de fomentar entre los educandos la adquisición y desarrollo de una competencia global que les permita actuar en consideración y comprensión de la diversidad cultural, respetando y exaltando en todo momento la dignidad de la raza humana. En la obtención de este objetivo, se ha especificado el valor trascendental que hoy en día conlleva el aprendizaje de un idioma extranjero ya que mediante el estudio del mismo, los educandos experimentan una aproximación a los elementos culturales de la lengua en cuestión, aumentando así su nivel de conciencia, respeto, tolerancia y valoración por la diversidad. Además, la capacidad que los ciudadanos adquieren al dominar un idioma extranjero los conduce a establecer relaciones de comunicación efectivas, eficaces y apropiadas que en última instancia promueven un mejor entendimiento entre pueblos y naciones (OCDE, 2016).

Una vez más, se precisa el conglomerado de elementos que entraña la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Y es que en los contextos modernos, tal y como la

OCDE lo ha indicado, la competitividad lingüística que en este se pueda poseer será un determinante en aspectos laborales, económicos, sociales, e incluso ahora culturales. El presente exige individuos que puedan insertarse y manejar satisfactoria y responsablemente las demandas de una sociedad que se transforma diariamente, exige también ciudadanos humanos, sensibles y respetuosos frente a la diversidad y con ello escuelas, docentes y contenidos que actúen en la consecución de estos objetivos.

1.1.3 El Proyecto Tuning y el aprendizaje de lenguas

Una de las necesidades esenciales que ha presenciado la sociedad del siglo XXI, es la capacidad de adaptación y transformación constante. Sin duda alguna, la universidad como institución educativa y comprometida con el desarrollo social, ha sido destinada a generar los mecanismos que den respuesta a esta demanda. Es de este modo como a partir del año 2004 se gestan proyectos tales como el denominado Proyecto Tuning para América Latina, que como objetivo primordial busca el establecimiento de relaciones de correspondencia entre la escuela y la sociedad a través de un diálogo continuo, procesos de reflexión y colaboración entre los países que lo conforman.

“Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades sociales, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable” (Tuning, 2007, p.12). El Proyecto Tuning tanto en Europa como en América Latina ha entendido y atendido la premisa anteriormente enunciada mediante la elaboración de perfiles de egreso caracterizados por un conjunto de competencias que cualquier universitario debe ser capaz de accionar al insertarse en el mercado laboral. Dicho conjunto representa para el caso de América Latina 27 competencias genéricas de entre las cuales es preciso destacar aquellas referentes al estudio

de las lenguas, a saber: la competencia número siete Capacidad de comunicación en un segundo idioma; la competencia número veintidós Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y, finalmente la competencia número veintitrés Habilidad para trabajar en contextos internacionales (Tuning, 2007).

Si bien estas tres competencias del manejo de las lenguas han sido consideradas esenciales en la formación de los educandos tanto por académicos, como por egresados, estudiantes y empleadores, también han sido categorizadas como las menos valoradas y en consecuencia las menos realizadas durante la instrucción universitaria según el informe Final del Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007). Por tanto, es menester de los docentes de idiomas extranjeros revalorizar a través de prácticas -innovadoras y de calidad- al interior del aula el papel que el dominio de los idiomas evoca en la gestación de recursos humanos calificados para desarrollarse en la versátil sociedad del conocimiento del siglo XXI.

1.1.4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El Consejo de Europa ha impulsado el estudio de las lenguas modernas con la finalidad de propiciar la unión entre sus países miembros y así fomentar la comprensión, interacción, comunicación, aprecio por la diversidad cultural y erradicación de prejuicios y actos discriminatorios. Y, es precisamente a través del establecimiento e implementación del Marco de Referencia como ha conseguido dar respuesta a este propósito al ser este, el estándar por excelencia dentro del cual se determinan los conocimientos, habilidades, y niveles de dominio que el estudiante debe ser capaz de llevar a cabo en el manejo de una nueva lengua (Consejo de Europa, 2002).

El valor implícito en el desarrollo del MCERL, conlleva entre otros aspectos, el hecho de poseer un sustento teórico-metodológico sobre el cual ejecutar la planificación de programas de estudio o certificaciones propias de la lengua y al mismo tiempo focalizar esfuerzos y recursos que permitan a los docentes conducir a sus discentes hacia el logro de la competencia comunicativa esperada. Es precisamente enmarcados en este contexto, que a continuación se presenta de manera general la descripción de lo que se espera un aprendiz de la lengua sea capaz de efectuar –en lo concerniente a comprensión lectora o auditiva, y expresión oral o escrita- para ser considerado un usuario competente, independiente o básico (Consejo de Europa, 2002).

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de 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 ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es 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.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
Fuente:		Tomado de Consejo de Europa, (2002).

El MCERL es indudablemente un patrón guía que permite reflexionar y agilizar las acciones educativas que cada país lleva a cabo en materia de enseñanza-aprendizaje de una lengua, especialmente de una extranjera. Gracias a este estándar internacional es que los sistemas educativos pueden proyectar diferentes metas de logro a corto o largo plazo. Sin embargo, será necesario también no perder de vista las condiciones particulares que cada contexto presenta en la obtención de dichas metas; a saber, materiales disponibles, docentes calificados, nivel académico estudiado, recursos económicos, infraestructura, entre otros.

1.2. El Contexto Nacional: México y la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Hasta ahora se ha enfatizado la visión y percepción que diversos organismos internacionales poseen en materia de enseñanza de lenguas. Sin embargo con el propósito de acotar el camino que dirige esta investigación, el apartado nacional que aquí se describe, consistirá en esbozar brevemente los esfuerzos que en materia de enseñanza del inglés como lengua extranjera se han hecho presentes en los diferentes niveles del sector educativo mexicano. Posteriormente se dedicarán algunas líneas a la exposición de la primacía que representa la Educación Media Superior y, concretamente al papel que mediante su reforma ha adquirido en los últimos años. Para finalizar, y con el objetivo de una mejor comprensión del contexto que encierra este estudio, se puntualizan algunos indicadores importantes en materia de educación privada o particular del ámbito mexicano.

1.2.1 Un panorama general

El panorama para México es francamente desalentador cuando de nivel de dominio en materia de inglés como lengua extranjera se habla. Tal y como lo posiciona el Índice de Nivel de Inglés de la empresa *Education First* -51.54-, México ocupa el lugar número 44 en el ranking de 70 países evaluados alrededor del mundo, catalogado de este modo como un país con nivel de dominio *bajo* siendo el Distrito Federal e Hidalgo los estados con el más alto y más bajo nivel de inglés en la república respectivamente (Education First, 2018). La situación se torna especialmente alarmante cuando las empresas mexicanas demandan cada vez más un manejo de al menos un nivel intermedio en el idioma inglés como requisito para ser empleados en ellas (Randstad, 2011 citado por Velázquez, 2015).

Dado que solo el 5% de la población mexicana es capaz de hablar en inglés, resulta imprescindible puntualizar que en México al conocimiento y manejo de esta lengua extranjera lo antecede una situación de desigualdad. Al parecer el poder acceder a una educación que verdaderamente responda a las exigencias implícitas en el dominio de esta lengua ha quedado restringida únicamente para aquellos que disponen de los ingresos para hacerlo. Y es precisamente en concordancia con este punto, que se ha concluido como parte de un estudio efectuado con estudiantes universitarios de nuevo ingreso, que uno de los factores determinantes en el nivel de dominio del inglés es el nivel socioeconómico que cada individuo pueda poseer colocándosele incluso por encima de su nivel intelectual (Heredia y Rubio, 2015).

Finalmente, es necesario precisar al caso mexicano como aquel que se encuentra impregnado de numerosos intentos que han pugnado por hacer del idioma inglés una asignatura oficial y de amplia cobertura en el sistema educativo de la nación. Calderón (2015)

puntualiza “el inglés ha estado presente ininterrumpidamente por 74 años en el plan oficial de la secundaria; a partir de 1960, con una carga de tres horas semanales para cada uno de los tres grados del nivel” (p.59). Sin embargo, los estudios y evaluaciones destinadas a medir el nivel de competencia entre los estudiantes mexicanos han mostrado que la sola garantía de exponer al alumno al idioma en cuestión no ha sido suficiente para alcanzar los niveles esperados.

1.2.2 Esfuerzos planteados desde la Educación Básica

El ámbito de la educación básica en México se ha caracterizado por la realización de cambios significativos que materializados en la forma de recursos, reformas y programas aproximan al idioma a una parte de la población mexicana que hasta hace pocos años había sido olvidada, al menos en el sector público, a saber: aquellos estudiantes pertenecientes a la primaria. Dentro de esta serie de esfuerzos se encuentra como primer indicador el programa *Enciclomedia*, recurso digital que a través de su apartado en inglés y puesto en marcha durante el ciclo escolar 2005-2006, tuvo como principal objetivo llevar a los estudiantes de sexto de primaria a un nivel de usuario básico denominado como A1. Dicho alcance se lograría mediante dos sesiones de trabajo de 50 minutos a la semana con este programa y para el cual no se requería, según lo establecido, un maestro propio de la lengua (Calderón, 2015).

El año 2009 fue testigo de una propuesta trascendente para el estudio del inglés como lengua extranjera a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). El PNIEB surge en consonancia con la reforma que en su totalidad experimentaba la educación básica y como un intento por ofrecer un programa de inglés articulado desde el tercer año de preescolar y hasta finalizar la educación secundaria. La ejecución del PNIEB

se efectuaría en una secuencia de cuatro ciclos que implicaron un incremento considerable de horas de instrucción en inglés, pasando de las 360 horas de instrucción que ya poseía el sector de secundaria a 1060 horas distribuidas entre los cursos abarcados; con este aumento de horas llegó también un incremento en el nivel de competencia lingüística esperado, siendo el nivel para un usuario independiente B1 el objetivo a alcanzar al concluir los estudios secundarios (Calderón, 2015 y Reyes, Murrieta y Hernández, 2011).

Aunque estos esfuerzos han sido importantes, parecen no haber alcanzado del todo las metas que originalmente evocaron. A este respecto, el estudio *Sorry* realizado por la organización Mexicanos Primero en 2015 a través del Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés (EUCIS) concluyó que únicamente 3 de cada 100 estudiantes mexicanos pertenecientes a la educación pública, logran el nivel B1 establecido por el programa educativo oficial al finalizar la educación secundaria. Asimismo, se vislumbró que los educandos toman una actitud pasiva en lo referente a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés, esforzándose por entender, pero no por desarrollar y practicar todo aquello que han recibido en la instrucción (Székely, O'Donoghue y Pérez, 2015).

1.2.3 Esfuerzos planteados desde la Reforma Integral de la Educación Media

En el contexto de la Educación Media Superior (EMS) se han planteado esfuerzos importantes por homologar el perfil de egreso con el que los estudiantes concluyen su formación en la escuela media. El establecimiento del Marco Curricular Común en 2008, a través de la implementación de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, representa uno de los ejes rectores bajo los cuales se circunscribe el desarrollo de la reforma en la educación media del país.

El Acuerdo 444 ha establecido una serie de competencias genéricas -aquellas comunes en la formación de todo estudiante- a ser desarrolladas durante su tránsito por el Bachillerato. Dentro de ellas, se hace imprescindible recuperar la competencia genérica número 4 con su atributo 4.4 al hablar de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Dicha competencia establece lo siguiente:

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos: 4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. (SEP, 2008, p.3).

De manera análoga al contemplar las competencias disciplinares básicas enfatizadas en este Acuerdo y, donde se sugieren los conocimientos esenciales que deben ser alcanzados por los estudiantes de la EMS desde las diferentes asignaturas impartidas es que se recuperan la competencia número 4. 5 y 11 dentro del campo de comunicación. Estas versan como sigue:

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa. (SEP, 2008, p.8).

Con base en las exigencias demandadas por el gobierno nacional para sus estudiantes de la EMS es que se hace indispensable reflexionar en el tipo de instrucción que en materia

de una lengua extranjera se está ofreciendo al interior de la escuela. Es decir, se deberá analizar la práctica del docente de inglés con la finalidad de determinar el nivel de desempeño con que está conduciendo a sus estudiantes hacia el logro de las competencias genéricas y disciplinares básicas que todo egresado del nivel medio superior debe poseer para así desempeñarse e insertarse de forma competente a la sociedad del siglo XXI.

1.3, El contexto local

La educación privada en el estado de Puebla ha cobrado relevancia particular en los últimos años, evidenciando el aumento de la matrícula que integra estos espacios educativos. De acuerdo con el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa durante el ciclo escolar 2015-2016 Puebla reporta para el nivel medio superior un total de 56,971 estudiantes inscritos en la escuela privada, 6,204 docentes en servicio y 483 escuelas en funcionamiento bajo esta modalidad (SNIE, 2016). Indicadores que sin duda obligan a la escuela privada a mejorar la calidad en sus servicios de manera continua, atendiendo a las demandas que ha impuesto a los futuros profesionales la sociedad del siglo XXI.

1.3.1 El inglés como lengua extranjera en el Instituto Normal Enrique Benítez

El Instituto Normal Enrique Benítez (INEB) forma parte de los colegios Salesianos establecidos en el estado de Puebla y cuyos antecedentes se remontan hacia el año 1927. El colegio adopta su nombre en reconocimiento al señor Enrique Benítez, benefactor generoso de la institución quien contribuyó de forma significativa en el crecimiento del colegio el cual adquiere un carácter mixto en la sección Secundaria y Preparatoria durante el ciclo escolar 2002-2003 (INEB,2016)

Su misión y visión se centran en la formación integral y acompañamiento del estudiante para así tener buenos cristianos y honestos ciudadanos. Además, se promueve el desarrollo de las competencias necesarias para la vida que permitirán a los egresados responder de forma idónea a las necesidades de su contexto. Todo ello mediante la continua aplicación de estrategias pedagógicas actuales que se desarrollan en un ambiente de alegría, bondad, apertura y responsabilidad. En este entendido el colegio atiende primordialmente niños, adolescentes y jóvenes en situación media regular y media baja, ofreciendo sus servicios desde el nivel preescolar hasta el bachillerato (INEB,2016).

El bachillerato del Instituto Normal Enrique Benítez es un bachillerato general que actualmente alberga una matrícula de aproximadamente 79 estudiantes distribuidos en grupos únicos. Su cuerpo docente se encuentra integrado por alrededor de 15 profesores especialistas en su disciplina. Asimismo, se cuenta con la presencia de dos profesoras asistentes quienes acompañan de forma permanente a los estudiantes en su trayecto académico por el colegio.

En lo que refiere a la disciplina de la lengua extranjera inglés, los estudiantes reciben a la semana un total de horas de instrucción las cuales varían en función del grado escolar que se encuentren cursando. Es decir, para el caso de primer año se deben cubrir 5 horas a la semana; 4 horas semanales para el caso de los estudiantes de segundo año y, pese a que en el tercer año de bachillerato la disciplina de inglés deja de formar parte de la malla curricular, el colegio ha llevado a cabo esfuerzos para que los alumnos continúen recibiendo dos o tres horas de instrucción semanal.

La sección de bachillerato cuenta con solo una profesora a cargo de los tres grupos: los niveles de desempeño de los estudiantes van desde un nivel básico (A1) hasta un nivel intermedio (B1), aunque la mayoría de la población puede ser ubicada en el rubro pre-

intermedio (A2). Sin embargo de acuerdo al material de trabajo seleccionado para el presente ciclo escolar 2016-2017 se pretende llevar a los estudiantes a un nivel de competencia B2, representativo de un usuario independiente en la lengua extranjera, inglés.

Aunque en los últimos dos ciclos escolares se han redoblado esfuerzos por elevar el nivel de inglés de los estudiantes de esta institución, aún falta mucho por hacer para concretar esta meta. Proyectos como ferias culturales, campañas políticas, concursos de deletreo, primeros acercamientos a lecturas de material auténtico, y, de manera general el trabajo interdisciplinario que sobre todo se ha buscado desde las asignaturas de física, química, biología e informática representan algunos de las acciones que se han buscado una mejora continua en el manejo del idioma.

Es preciso destacar también aquellas áreas de oportunidad que caracterizan al colegio dentro de la asignatura de inglés. A saber, se observa una carencia de trabajo colegiado con los maestros titulares de las otras secciones; no se da una continuidad a la instrucción que por niveles de desempeño en el idioma se ofrece durante secundaria, provocando en ocasiones un rezago de aquellos estudiantes más avanzados; por último, hasta el momento no se ha establecido un proceso de preparación que le permita a los estudiantes certificarse en el idioma al concluir sus estudios. Luego entonces, la imperiosa necesidad de poner en marcha proyectos que permitan ir resarcido las necesidades identificadas en los estudiantes de esta institución; tal es el caso del taller de escritura que el presente proyecto de investigación establece.

Una vez que se han precisado las líneas del contexto internacional, nacional y local que enmarcan el desarrollo de esta investigación, se procede a la revisión teórica que sustentara la operacionalización de las variables objeto de este estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo abordará la complejidad que implica el desarrollo de la habilidad escrita en la lengua extranjera inglés, haciendo para ello una revisión de los conceptos fundamentales que guían esta investigación. En primer lugar, se define el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como el conjunto de habilidades inherentes a ella que se espera puedan ser dominadas por el aprendiz haciendo especial énfasis en la habilidad escrita, artífice esencial de este estudio. Posteriormente, se describe el modelo IMSCI así como sus fases con la finalidad de establecer una propuesta de acompañamiento que facilite el desarrollo de la habilidad escrita en inglés. Finalmente se establecen los fundamentos teóricos sobre los cuales descansa el modelo y que, por ende, sostienen el presente trabajo de investigación.

2.1 Enseñanza-Aprendizaje de la lengua extranjera

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera representa una tarea compleja en la que intervienen múltiples variables. Por lo tanto, es preciso definir en primera instancia cada uno de los integrantes de este trinomio -enseñanza, aprendizaje y lenguaje- para posteriormente comprender la magnitud que este proceso refiere.

Brown (1994) define el proceso de enseñanza de la siguiente manera “Enseñar es mostrar o ayudar a alguien a aprender cómo hacer algo; dar instrucciones; guiar en el estudio de algo, proporcionando conocimiento; provocando entendimiento” (p.7). Es decir, enseñar es facilitar el aprendizaje, capacitando al aprendiz para hacerlo y sentando las condiciones para aprender.

Con respecto al aprendizaje Brown (1994) afirma que aprender es retener información o habilidades; involucra algún tipo de práctica, tal vez una práctica reforzada; aprender es un cambio de comportamiento.

Finalmente, en lo que concierne al lenguaje, éste se entiende como un conjunto de símbolos arbitrarios que poseen significados convencionales empleados para comunicarse y que operan en una comunidad discursiva o cultura (Brown, 1994).

Con base en las definiciones anteriormente expuestas, es posible explicar el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como el acto de proporcionar al aprendiz los elementos necesarios que lo habiliten paulatinamente en el conocimiento y uso de un nuevo sistema de símbolos a través de los cuales pueda comunicarse de forma efectiva, observándose de este modo un cambio progresivo en el desarrollo de una lengua diferente a la propia.

A continuación, se examinarán brevemente algunas de las implicaciones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, mismas que deben ser atendidas con la finalidad de entender este proceso de manera integral.

Para comenzar se debe considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera engloba de manera general desarrollar una competencia comunicativa diferente a la de la lengua materna, entendiéndose por *competencia* lo que la lingüística ha definido como un conjunto de conocimientos y aptitudes y por *comunicativa* todas aquellas implicaciones que conlleva el uso de una lengua y que van más allá del hecho gramatical (Johnson, 2008).

Johnson (2008) explica que el aprendiz de una lengua extranjera requiere conocer y manejar tres competencias básicas, a saber: sistémica, sociolingüística y estratégica como

parte del desarrollo de una nueva competencia comunicativa. La primera, es decir la sistémica, refiere al conocimiento del lenguaje a nivel pronunciación, gramática, semántica o puntuación. La competencia sociolingüística comprende el aprendizaje de normas de uso y discurso del lenguaje en los diversos contextos. Finalmente, la competencia estratégica implica el empleo de recursos verbales y no verbales que permitan manejar las interrupciones propias que existen al comunicarse en una lengua extranjera.

Así mismo, cabe señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es acompañado de múltiples variables que deben ser consideradas en el desarrollo de una competencia comunicativa nueva. Elementos tales como la diversidad de contextos de los cuales provienen los aprendices, edad, motivaciones o número de horas que se destinan para el estudio de la lengua, así como las estrategias empleadas al momento de instruir, el conocimiento que el profesor posee del idioma en cuestión o el reconocimiento de factores no solo de índole cognitiva sino también afectiva representan algunas de las variables a precisar (Brown, 1994).

Habría que mencionar también que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera implica el establecimiento de patrones de interacción entre docentes y estudiantes capaces de promover una comunicación significativa. De este modo se espera que los docentes no sólo sean capaces de explicar reglas gramaticales del lenguaje, sino que compartan aspectos culturales del mismo, que adapten o diseñen materiales y adopten estrategias en el manejo de grupo y recursos, todo con la finalidad de propiciar situaciones auténticas de comunicación al interior del aula (Gebhard, 1996).

Por último, se debe considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera demanda el desarrollo de habilidades que en última instancia conducirán al

aprendiz a funcionar de forma apropiada en la lengua objeto de estudio. Dichas habilidades se agrupan bajo dos categorías, aquellas pertenecientes a la categoría denominada como habilidades receptivas -escuchar y leer- y aquellas que pertenecen a la categoría conocida como habilidades productivas -hablar y escribir-.

2.1.1 Habilidades propias de la lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera comprende, como ya se ha puntualizado, el desarrollo de habilidades receptivas y productivas, mismas que pueden ser entendidas como el conocimiento y manejo que el aprendiz posee y hace del lenguaje objeto de estudio. En otras palabras, las habilidades expresan los diversos niveles en que se ha desarrollado el conocimiento declarativo y procedimental del idioma (Anderson, 1983 citado por Kumaravadivelu, 2006). El desarrollo y manejo de las habilidades en una lengua extranjera -escuchar, leer, hablar y escribir- resulta un factor crucial que debe ser enfatizado al interior del aula puesto que es a través de ellas que los aprendices logran involucrarse en actos comunicativos cada vez más significativos.

Dada la importancia que subyace en el desarrollo de las habilidades en una lengua extranjera, es que para algunos expertos en el área resulta poco productivo abordarlas durante la instrucción de manera aislada, apelando a que en el acto comunicativo invariablemente confluyen y se entrelazan. Sin embargo, también reconocen la importancia y necesidad de profundizar en una en particular cuando el contexto así lo amerita (Harmer, 2015). Es decir, aunque la instrucción de la lengua extranjera demanda un tratamiento integral de las habilidades para funcionar satisfactoriamente en el uso del lenguaje, es imprescindible puntualizar que ciertas habilidades exigen también un proceder metodológico diferente dada su complejidad.

Dicho lo anterior, es que los siguientes párrafos se destinaron a definir y describir lo que el desarrollo de cada habilidad supone en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés para así poseer un panorama general de la tarea a la que se enfrentan tanto aprendices como docentes durante la instrucción. En primera instancia se describirán las habilidades receptivas, leer y escuchar, y posteriormente referiremos a las habilidades productivas, hablar y escribir.

La primera habilidad, la habilidad lectora, se define como un proceso activo que destaca la interacción de un texto, un lector y un contexto social; así, la lectura implica también la realización de interpretaciones que se encuentran determinadas por las experiencias previas, los conocimientos del lenguaje y la cultura y por los propósitos que un lector tiene al momento de efectuarla (Hudelson, 1994, p. 130 citado por Ediger, 2001). Por lo tanto, la habilidad lectora, aunque en ocasiones silenciosa y en apariencia poco demandante, requiere del aprendiz la ejecución de procesos importantes que le permitan comprender desde diversas perspectivas la información que el texto transmite.

Harmer (1998) expone algunos de los motivos por los cuales debe ser promovida la instrucción de esta habilidad al interior del aula de una lengua extranjera entre ellos destacan: las oportunidades de exposición al idioma que leer ofrece, así como los modelos que pueden ser aprendidos para la construcción de futuros textos escritos. Además, se precisan como bases a considerar al momento de trabajar con esta habilidad las siguientes: la idea de la lectura como un proceso activo y los beneficios de mantener interesado e involucrado al aprendiz en actividades que devienen de la práctica lectora. Luego entonces, el desarrollo de esta habilidad permite no solo conocer y manejar el lenguaje, sino también comprender y lidiar con aspectos propios del contexto de una lengua extranjera.

La habilidad auditiva, o de escucha, se entiende como el elemento base del desarrollo oral de un aprendiz (Denes y Pinson, 1963, p.1, citados por Morley, 2001). Es decir, para que un estudiante de la lengua extranjera pueda expresarse de manera oral habrá tenido que experimentar repetidas exposiciones auditivas del lenguaje, mismas que le hayan conducido a una identificación, entendimiento y comprensión del mismo. Entonces, la planificación, instrucción y práctica de esta habilidad resulta imprescindible en la determinación de la producción oral que los aprendices desarrollaran.

Harmer (1998) plantea como razones cruciales para la instrucción de la habilidad auditiva la utilidad que resulta de la exposición a diversidad de acentos, por un lado, y la posibilidad de adquirir de modo subconsciente elementos inherentes al lenguaje -gramática, vocabulario, pronunciación, entonación- por el otro. Así mismo se refieren como fundamentos cruciales en el trabajo de esta habilidad la preparación previa que tanto docentes como estudiantes deben realizar para ejecutar con éxito la práctica auditiva y la variedad de tareas a emplear con la finalidad de facilitar la comprensión, concentrándose en ocasiones en el entendimiento de ideas generales o en la búsqueda de especificidades. Por todo esto, la primacía de la habilidad auditiva no puede ni debe ser circunscrita a los recursos especialmente diseñados para su instrucción, por el contrario, cada uno de los encuentros entre docente y aprendiz deberán aprovecharse para la promoción de la comprensión auditiva.

La habilidad oral se concibe como una actividad que demanda la integración de varios subsistemas que al ser combinados hacen posible la comunicación en una lengua diferente a la propia; razón por la cual esta habilidad se percibe como central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Bailey y Savage 1994, p.Vi-Vii citados por Lazaraton, 2001). Es decir, la centralidad de esta habilidad recae en el hecho de que, al menos en primera

instancia, refleja de forma inmediata y evidente el progreso que el aprendiz ha efectuado en cuanto al saber proceder de la lengua estudiada.

Dentro de las razones por las cuales la habilidad oral debe ser promovida y trabajada en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, Harmer (1998) puntualiza las tres siguientes. Primero, el salón de clases es el lugar ideal, diseñado para practicar o ensayar el uso del nuevo idioma bajo estructuras que reflejan las situaciones que un aprendiz enfrentará en el escenario real; segundo, trabajar la habilidad oral crea las oportunidades necesarias para recibir retroalimentación e identificar tanto fortalezas como debilidades al momento de hablar; finalmente, mediante la estructuración y diseño de prácticas de expresión oral, los aprendices se involucran de manera tal que disfrutan e interesan por participar en ellas de manera, cada vez más óptima.

Es importante mencionar también que, al realizar la descripción de la habilidad oral, ésta debe ser entendida como un proceso diferente a aquel que representa la habilidad escrita. Grabe y Kaplan (1996, citados por Cushing, 2002, p.15) señalan “tradicionalmente la investigación lingüística ha sostenido que el discurso es primario y el lenguaje escrito es meramente un reflejo del lenguaje hablado”. Sin embargo, la realidad que se vive en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, deja de manifiesto que no todos aquellos aprendices que emplean satisfactoriamente el lenguaje oral para comunicarse son exitosos al momento de expresarse utilizando la habilidad escrita.

Dicho lo anterior es que a continuación se precisan algunos de los elementos que permiten distinguir el lenguaje oral del escrito tomando como referencia las precisiones que autores como Brown (1994) y Cushing (2002) han mencionado.

Tabla 2. Diferencias en la producción del lenguaje oral y el lenguaje escrito

Característica	Lenguaje Oral	Lenguaje Escrito
<i>Permanencia</i>	Transitorio	Permanente
<i>Tiempo de producción</i>	Mayor tiempo para planear y revisar el discurso.	Tiempo mínimo para planear, formular y mantener el flujo comunicativo.
<i>Distancia entre emisor y receptor</i>	Se comparte un contexto en contacto cara a cara que favorece la comprensión.	Requiere un mayor grado de claridad y precisión.
<i>Ortografía</i>	Advoca diversos elementos disponibles en la transmisión de un mensaje como entonación, estrés, volumen de voz.	Se limita al uso estricto y correcto de reglas ortográficas.
<i>Complejidad</i>	Bajo grado de complejidad, emplea repeticiones.	Alto grado de complejidad al entrelazar el discurso.
<i>Formalidad</i>	No se requiere un nivel de formalidad alto.	Exige mayor nivel de formalidad.
<i>Vocabulario</i>	Uso de un léxico restringido y común.	Uso de un léxico variado y poco repetitivo.
<i>Aspecto social/cultural</i>	No existe una demanda tan rigurosa en la precisión.	Demanda un nivel de precisión alto debido a su uso en escenarios educativos.
<i>Actividades cognitivas</i>	Atención centrada en la respuesta inmediata por parte del interlocutor.	Énfasis en actividades de planeación, recuperación de información y atención al tema, audiencia y tipo de texto.

Fuente: Elaboración propia con información de Brown, 1994 y Cushing, 2002.

Una vez esclarecida la distinción entre lo que implica usar el lenguaje oral frente a lo que implica el manejo del lenguaje escrito, se procede a realizar una descripción de aquellos elementos adscritos y que confluyen al momento de desarrollar la habilidad escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

2.1.2 Habilidad Escrita

Para comenzar con el tratamiento de la habilidad escrita y poder así comprenderla, resulta fundamental definirla desde su sentido más básico. El diccionario de la lengua Inglesa American Heritage define al acto de escribir como la actividad de componer, expresar o poner por escrito; nos lleva incluso por un recorrido etimológico e histórico de la palabra *–writing–* el cual evoca a sus raíces germanas e Indoeuropeas *writ* y *wreid* respectivamente cuyo significado puede ser entendido como rayar, rasgar, esbozar o dar forma (American Heritage Dictionary of the English Language, 2000).

Escribir es una actividad compleja que no puede ser confinada únicamente al hecho de transformar sonidos en grafías. Escribir es un proceso de pensamiento complejo que emplea un gran número de actividades como la planeación, recolección y organización de datos, producción y/o revisión, y lo más importante es un proceso que, al movilizar tantas otras actividades, requiere un periodo de tiempo considerable para ser efectuada (Reza y Mousapour, 2007, White y Arndt, 1991).

Escribir es darle voz y ponerles forma a los pensamientos, ideas, sentimientos, creencias, opiniones de los seres humanos de maneras únicas e irrepetibles; es decir, escribir es también componer. Entonces, aunque la escritura no debe limitarse al uso de grafías, palabras, frases u oraciones, es cierto que se necesitan de estos aspectos rudimentarios y

mecánicos como base para poder componer. Así lo entiende Hadley (1993, citado por Reza y Mausapor, 2007) al concebir a la escritura como una serie de actividades que van desde el manejo de aspectos simples y mecánicos, por un lado, hasta el acto complejo que involucra componer, por el otro.

Una vez esclarecida las generalidades del término en cuestión –*writing*- es que se percibe que nos enfrentamos con un proceso majestuoso, arduo, complejo y sobre todo que requiere tiempo, esfuerzo y compromiso para poder ser llevado a cabo. Y, es que ya desde la descripción etimológica de la palabra, se puede concluir que escribir no es simplemente rayar o trazar en su sentido más primitivo, sino también es esbozar, dar forma a todo aquello que la mente humana es capaz de concebir y que requiere ser expresado.

Enmarcados en el contexto que la definición de la habilidad escrita ha establecido es que resulta fundamental precisar aquellos elementos que caracterizan el proceso de escribir en una lengua extranjera. Primero, se debe considerar que, pese a que los aprendices transfieren procesos y experiencias efectuados al momento de escribir de su lengua materna a la lengua extranjera, estos se ven limitados por una preocupación constante sobre elementos lingüísticos más que de contenido, obstaculizando así que la habilidad escrita pueda desarrollarse (Silva, 1993 citado por Cushing, 2002). Esta preocupación, indudablemente, podría ser también el reflejo del tipo de instrucción que los docentes están promoviendo al interior del aula, centrada en la precisión gramatical y sintáctica más que en el uso comunicativo del lenguaje.

Además, cabría mencionar que al escribir en una lengua diferente a la propia, los aspectos sociales y culturales que esta lengua implica, son poco conocidos y manejados por los aprendices. Luego entonces, se observa cierta discrepancia en lo que el aprendiz es capaz

de producir frente a lo que es social y culturalmente esperado en la lengua en cuestión. Finalmente, se debe incluir la motivación y los factores afectivos como un elemento más que caracteriza el desarrollo de la habilidad escrita en un idioma extranjero puesto que de acuerdo con el grado de involucramiento y compromiso que los aprendices posean con respecto al idioma, será la cantidad de tiempo, energía y disposición que mostrarán en el aprendizaje y práctica de esta habilidad (Cushing, 2002).

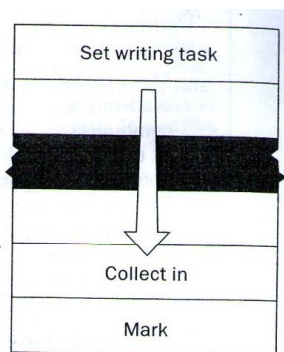
No obstante, la complejidad que escribir en una lengua extranjera demanda, existen razones importantes por las cuales se debe instruir en esta habilidad. Harmer (1998) expone cuatro motivos esenciales, a saber: el refuerzo o consolidación que los aprendices obtienen al visualizar la construcción del lenguaje; el desarrollo e inherente aprendizaje del lenguaje que resulta cuando los aprendices producen textos escritos; la oportunidad que representa el acto de escribir como un estilo de aprendizaje para aquellos estudiantes que requieren un tiempo considerable para expresarse; y, la necesidad per se que los aprendices requieren de desarrollar esta habilidad básica con sus respectivas convenciones.

Aunque se han puntualizado las razones por las cuales la habilidad escrita debe ser enseñada y trabajada al interior del aula de la lengua extranjera, es posible todavía encontrar cierta resistencia e interpretaciones inadecuadas sobre lo que es enseñar a escribir. Dichas interpretaciones se basan en las diferentes maneras en que los docentes se aproximan al desarrollo de esta habilidad; resultando para algunos en la simplicidad de sentar una tarea escrita, para posteriormente recogerla y finalmente calificarla o cuestionándose para algunos otros sobre la existencia de algo a instruir en materia escrita puesto que la han catalogado como una actividad esencialmente individual (Scrivener, 2011).

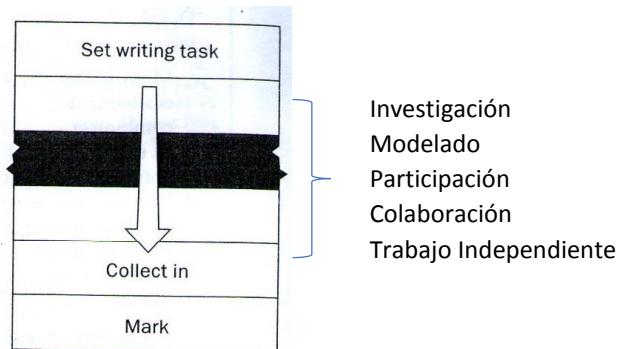
El esquema que a continuación se presenta, deja de manifiesto la enorme brecha existente entre el momento de establecer una tarea escrita y recogerla. Es precisamente este gran vacío lo que requiere ser atendido, lo que demanda ser abordado por el docente de manera significativa y, que por añadidura permita sistematizar, al menos en primera instancia, una actividad compleja y hasta cierto punto cargada de subjetividad. En consecuencia, es que este proyecto de investigación propone el empleo del modelo IMSCI con sus respectivas adecuaciones y adaptaciones - abordado más tarde en este capítulo- como puente o nexo que permitirá llenar el gran vacío existente entre el momento de sentar una tarea escrita y el momento de recolectar el producto final.

Figura 1: Representación de lo que ocurre al plantear tareas escritas en el aula

Conceptualización tradicional del desarrollo de la habilidad escrita



Reconceptualización del desarrollo de la habilidad escrita: Propuesta IMSCI



Fuente: Tomado de Scrivener, 1994

Si bien se ha identificado que es posible instruir la habilidad escrita al interior del aula de la lengua extranjera con la finalidad de guiar al aprendiz en la ejecución de una serie de pasos que le conduzcan a la conclusión de un producto escrito y que en última instancia le proporcionen mayor consciencia sobre dicho proceso para así llevarlo a una producción más

independiente (Scrivener, 1994), la atención ahora se centra en puntualizar las formas en que esta instrucción puede llevarse a cabo. Es decir, los esfuerzos que tanto docentes como estudiantes realizan se concentran en el desarrollo de un producto final, del proceso de escritura o del tipo de texto que pretenden componer. Aunque con frecuencia, estos esfuerzos tienden a entrelazarse a la luz de la instrucción en la habilidad escrita, es menester describirlos de manera particular.

El enfoque centrado en el producto concibe la escritura como una actividad individual donde lo más importante es lograr la imitación de un texto modelo. Por lo tanto, privilegia aspectos como las practica de estructuras, especialmente en el uso del lenguaje, o los patrones de organización más que el contenido mismo y dado que contempla la escritura como un proceso lineal, se observa la ausencia de borradores que den cuenta de la evaluación y progresión del escrito (Steele, 2004 citado por Hasan y Akhand, 2010).

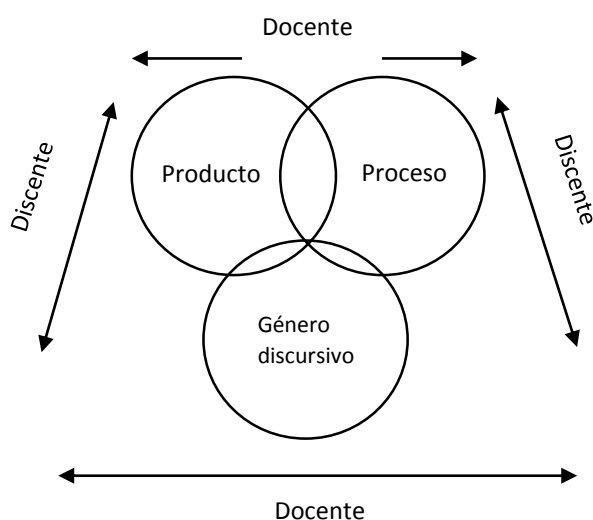
El enfoque centrado en el proceso por el contrario concibe la actividad escrita como una tarea colaborativa donde lo más relevante queda representado por la generación de ideas que conduzcan a la realización de composiciones creativas. Luego entonces, elementos tales como la organización, pertinencia de ideas, propósito, tipo de texto, o la audiencia para la cual se escribe son ampliamente considerados. Puesto que el enfoque centrado en el proceso contempla la escritura como un proceso recursivo donde existe una evaluación constante es que se hace imprescindible la realización de borradores que muestran la evolución de un escrito (Steele, 2004 citado por Hasan y Akhand, 2010).

Finalmente, el enfoque centrado en el género discursivo plantea el acto de escribir como una actividad social en la que resultan esenciales elementos contextuales tales como la audiencia, el propósito y la comprensión retórica de los diversos textos. Aunque este enfoque

centra gran parte de su atención en el producto final, permite al aprendiz poseer un reconocimiento y mejor entendimiento de las convenciones y funciones características de un determinado género discursivo (Hyland, 2003 citado por Hasan y Akhand, 2010).

A la luz de la descripción de cada uno de los enfoques con que se puede abordar la compleja tarea de escribir en una lengua extranjera es que la presente investigación conceptualiza el desarrollo de la habilidad escrita como el traslazo de los enfoques antes expuestos, operados y regulados en todo momento por el actuar docente con base en las necesidades que los aprendices exponen; siendo así, un proceso recursivo, de intersección y dialógico. La siguiente figura muestra la representación gráfica de lo que la presente propuesta de investigación e intervención plantea.

Figura 2. Interacción de los elementos necesarios en la instrucción de la habilidad escrita



Fuente: Elaboración propia con información de Hasan y Akhand, 2010

Independientemente del enfoque seleccionado para abordar la tarea escrita, existen una serie de subprocesos cognitivos que toda persona debe ser capaz de emplear y desarrollar al momento de escribir; dichos subprocesos son: conceptualización, formulación, revisión y

lectura. Con respecto a la conceptualización, este subproceso refiere al momento en que las ideas que integraran un texto son generadas, seleccionadas y organizadas; es decir es el momento en que ocurre la planeación. Para el caso de los aprendices de una segunda lengua, quienes a menudo enfrentan problemas con el nuevo idioma, este subproceso de conceptualización se ve ampliamente apoyado por el uso del primer lenguaje (Paltridge et al, 2009).

En relación con el subproceso de formulación, Paltridge et al, (2009) lo entiende como el momento en que las ideas son transformadas en oraciones, razón por la cual este proceso demanda mayor tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes de una lengua diferente a la propia puesto que se tiende a prestar mayor atención a los elementos propios del lenguaje en cuestión más que a los contenidos; luego entonces, los procesos de planeación y organización antes mencionados son colocados en segundo plano. Por lo que se refiere a la revisión, cabe mencionar que ésta puede ser ejecutada en cualquier momento del proceso de escritura, considerándose una tarea integral y no concentrada únicamente a nivel de lenguaje, como suele suceder con los escritores de una segunda lengua (New, 1999 citado por Paltridge et al, 2009).

Para terminar la descripción de estos subprocesos cognitivos, se describe a la lectura como un proceso al que constantemente se está acudiendo debido a sus múltiples funciones en el ejercicio de la habilidad escrita. Gracias a la lectura los escritores pueden entender las instrucciones de una tarea escrita, pueden además consultar recursos como libros o artículos y lo más importante pueden evaluar sus propios textos, haciendo siempre que sea necesario los ajustes pertinentes. Por lo tanto, este subproceso de lectura se encuentra íntimamente relacionado con la revisión (Paltridge et al, 2009).

Los subprocesos anteriormente definidos se encuentran regulados por el conocimiento metacognitivo que el escritor pueda poseer en materia de estrategias que faciliten la realización de la tarea escrita. (Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings y Stevenson, 2003 citados por Paltridge et al, 2009). Por este motivo resulta imprescindible que la instrucción de la habilidad escrita se esfuerce en explicitar, practicar y traspasar este conjunto de estrategias y técnicas que permitan al aprendiz enfrentar la tarea escrita con mucha mayor practicidad y precisión.

Por último, ya que se han precisado tanto la necesidad de instrucción de la habilidad escrita como los posibles enfoques a través de los cuales dicha tarea se puede lograr, además de los subprocesos cognitivos invariablemente empleados, resulta fundamental enfatizar en aquellos aspectos que deben ser desarrollados por los aprendices para así poder emplear la habilidad escrita con la formalidad y requisiciones que demanda. De este modo, se exponen algunos de los elementos fundamentales que en la mirada de diversos autores deben respaldar la construcción y composición de textos escritos en la lengua extranjera inglés.

En primer lugar, Douglas Brown (2004) identifica el siguiente conjunto de micro y macro habilidades que deberán ser manejadas en el desarrollo de la habilidad escrita y que permiten una valoración de la misma. Las primeras centradas concretamente en lo que, a nivel de uso de lenguaje, gramática, vocabulario o deletreo, se espera de una composición escrita. Las segundas enfocadas en lo que, a niveles de estructura, forma y función de un texto son requeridas al escribir. A continuación, se listan cada una de las micro y macro habilidades que Brown establece.

Micro-habilidades:

- *Reproducir grafemas y adoptar convenciones ortográficas apropiadas.
- *Escribir con la rapidez que exige el objetivo que se persigue.
- *Utilizar un vocabulario aceptable, así como el orden de palabras adecuado.
- *Emplear las reglas gramaticales de un modo aceptable.
- *Expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.

Macro-habilidades

- *Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito.
- *Realizar de manera adecuada las funciones comunicativas de los textos escritos atendiendo a la forma y al fin que se persigue.
- *Establecer vínculos y conexiones entre los distintos eventos asignando a tales relaciones las denominaciones de idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
- *Distinguir entre significado literal e implícito del texto.
- *Expresar desde el punto de vista cultural referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito.
- *Desarrollar y usar una serie de estrategias de escritura tales como asegurarse que el lector interpreta el texto correctamente, usar recursos de preescritura, escribir con fluidez los primeros borradores.

En segundo lugar, Paltridge et, al (2009) tomando como guía los criterios de Bonanno y Jones (1997) puntualizan ciertas requisiciones que se distinguen por ser categorizadas bajo los referentes de contenido y lenguaje en el desarrollo de textos escritos. En lo concerniente al contenido, el primer elemento que se considera es el conocimiento y manejo de información relevante y coherente que responda de forma significativa a los propósitos del

tipo de texto demandado. Así mismo la categoría de contenido implica el uso correcto de recursos que permitan al escritor ofrecer un soporte a sus composiciones, tal es el caso del manejo de una serie de convenciones que permita realizar referencias o paráfrasis. Un aspecto más que se añade al contenido se encuentra representado por la estructura del texto, constituida por los diversos movimientos o acciones que cada párrafo u oración debe cumplir conforme el texto se desarrolla (Swales, 1990 citado por Paltridge et, al 2009).

Por otra parte, la categoría del lenguaje queda integrada por aspectos como el estilo empleado al escribir, mismo que implica decisiones en el nivel de formalidad o el tipo de vocabulario que mejor cumpla las convenciones del tipo de texto elaborado. Otro elemento de esta categoría es la cohesión cuya función primordial es otorgar al texto la fluidez necesaria para ser comprendido, ejemplo de ello puede ser observado en el empleo de conjunciones que permiten la conexión de ideas o párrafos en un texto. Finalmente, la exactitud en el uso del lenguaje a través del uso apropiado de características como gramática, vocabulario o cuestiones ortográficas, delimitan la última requisición para la categoría del lenguaje.

Habría que mencionar también lo que desde la perspectiva de Swales y Feak (2004) es imprescindible en la construcción de un texto, esto es la organización; es decir la habilidad para presentar y desarrollar la información en patrones estructurados. En esta misma línea Jacobs et al, (1981, citados por Cushing, 2002) destacan también a la organización como un punto clave en los productos escritos, entendiéndola como la expresión de ideas que sigue una secuencia lógica y que facilita la expresión fluida y cohesiva.

Tal y como Paltridge et al, (2009) ya puntualizaban, la estructura otorgada al texto resulta esencial en el cumplimiento de los propósitos comunicativos esperados por cada

elemento que integra al texto. Paralelamente, White (1997) explica a la estructura como el conjunto de elementos que conforman un tipo de texto determinado, haciendo hincapié en los apartados que constituyen la construcción de un ensayo; a saber: párrafo introductorio, oración de tesis, párrafos de desarrollo y párrafo de conclusión.

Para terminar, es fundamental considerar las requisiciones que plantean como esenciales autores como Jacobs et al, (1981, citados por Cushing, 2002) y Lunsford (2001) en lo referente al uso de los aspectos mecánicos del lenguaje, entendiéndolos como los criterios correctos en el uso de signos de puntuación y mayúsculas.

Con base en la revisión efectuada desde la mirada de diversos autores en lo respectivo a las convenciones que una composición escrita debe cumplir y, para los fines que esta propuesta de investigación persigue es que se delimitan cinco categorías bajo las cuales se dará tratamiento al desarrollo de la habilidad escrita. Por tanto, es que se sintetizan y adaptan aquellos elementos a desarrollar en el contexto de la habilidad escrita en una lengua extranjera como lo indica la tabla 3.

La adaptación siguiente muestra la agrupación de los requerimientos fundamentales para la composición escrita en dos grandes apartados que se desprenden de lo implícito en el desarrollo de las macro y micro habilidades. En consecuencia, dentro de las macro habilidades se coloca a la organización, que estimara el grado en que el texto se presenta siguiendo un patrón de estructura; así mismo se adhiere el contenido, en el cual se mide el nivel en que la información expuesta cumple con el propósito demandado siendo relevante y coherente; por último se añade la estructura del texto, que clama el desarrollo correspondiente a los apartados del texto, en este caso el ensayo. Mientras tanto dentro de las micro habilidades se ubican los aspectos inherentes al uso del lenguaje y a los mecanismos del

mismo; siendo valorados el empleo apropiado de la gramática, el vocabulario, las conjunciones y el deletreo para el caso del primero y los criterios de puntuación para el segundo.

Tabla 3. Propuesta integradora en el tratamiento de la habilidad escrita.

Macro-habilidades	Organización	Patrones de estructura
	Contenido	Propósito
		Relevancia y coherencia
	Estructura	Introducción
		Oración de tesis
		Desarrollo
		Conclusión
Micro -habilidades	Uso del lenguaje	Gramática
		Vocabulario
		Transiciones
		Ortografía
	Aspectos mecánicos	Puntuación

Fuente: Elaboración propia con información de Paltridge et al, 2009, Lunsford, 2001, White 1997.

Hasta ahora se ha analizado la complejidad que escribir en una lengua extranjera implica, no solo por el enfrentamiento hacia estructuras propias de un nuevo idioma sino también por la serie de actividades que el propio proceso de escritura desencadena y que demanda un conjunto de habilidades y sub-habilidades que permiten concluirlo. La tarea de escribir en inglés resulta así un gran desafío tanto para el alumno, quien debe escribir, como para el docente quien debe facilitar a través de su instrucción la adquisición y desarrollo de

habilidades que conduzcan al alumno a responder de forma óptima ante esta tarea. Sin embargo, la práctica real y cotidiana muestra alumnos que continuamente fracasan ante la tarea de escribir en inglés.

Ante tal hecho, es preciso cuestionar la efectividad de aquellos procesos y estrategias de acompañamiento en materia de instrucción escrita, llevadas a cabo por los docentes de la lengua al interior del aula con el propósito de replantearlos y/o redefinirlos para así alcanzar los objetivos esperados. Así, el presente proyecto de investigación busca aproximar a los docentes hacia la exploración y el análisis que la implementación del modelo IMSCI como estrategia de acompañamiento para mejorar la redacción en inglés al interior del aula pudiera representar.

2.2 Modelo de Acompañamiento IMSCI

El modelo IMSCI fue diseñado por la doctora Sylvia Read, profesora asociada de la Universidad de Utah, Estados Unidos, con el propósito de brindar a los estudiantes una instrucción escrita explícita, guiada y de asistencia acorde a las necesidades que estos van desarrollando. IMSCI son las siglas representativas de las cinco etapas que conforman al modelo, a saber: *Inquiry* (investigación, indagación), *Modeling* (modelado), *Shared* (participación, contribución u aportación), *Collaborative* (colaboración), *Independent* (independiente o privado), etapas que permiten trabajar tanto con el producto final escrito como con el proceso de escritura mismo. Etapas que por la secuencia que presentan, hacen referencia a la presencia de un andamio continuo, diseñado e implementado por el facilitador y, que ha demostrado funcionar para cualquier género literario a enseñar en cualquier nivel académico (Read, 2010).

El modelo IMSCI, como se puntualizó anteriormente, encuentra su sustento primario en el proceso de andamiaje que una actividad tan compleja como la escritura en una lengua extranjera, inglés puede requerir. Autores tales como Schultz o Gibbons han vislumbrado ya las ventajas que modelos basados en el concepto del andamio otorgan frente a la tarea que escribir implica puesto que se han demostrado progresos significativos en aquellos educandos inmersos en contextos de instrucción donde los profesores planean, dirigen, modelan y delegan de forma progresiva aquellos procesos necesarios, responsabilidades, decisiones, actividades inherentes a la composición escrita (Miller, 2012). Es así como el modelo IMSCI emerge como respuesta que permitirá a los docentes de inglés ofrecer un andamiaje y por ende un acompañamiento de calidad a los discentes mientras se enrolan en el majestuoso proceso de escribir a través de la ejecución de cada una de las fases que lo constituyen.

2.2.1 Etapas del modelo IMSCI

La *Inquiry* (investigación o indagación) definida en su sentido literal como el acto de búsqueda y/o análisis de un asunto u objeto en cuestión, enmarca la primera etapa de este modelo (The American Heritage Dictionary, 2000). Read (2010) describe esta fase como el tiempo y espacio de la instrucción, con duración aproximada de dos semanas, destinada a la exploración, análisis y definición del género discursivo específico a trabajar, así como de los elementos característicos, tipo de texto y/o formato que lo integran. Un factor esencial de esta etapa consiste en exponer a los educandos al género literario en cuestión mediante la lectura en voz alta de diversos ejemplos pertenecientes a este. El propósito general de la *Inquiry* radica en mostrar a los estudiantes explícitamente los aspectos, forma y función que se espera de sus futuras composiciones.

La segunda fase del modelo IMSCI está constituida por el *Modeling* (modelado) que de manera general puede ser descrito como el acto de mostrar a través del ejemplo patrones dignos de imitar (The American Heritage Dictionary, 2000). Dentro del modelo IMSCI, el *Modeling* constituye el momento de la instrucción en el cual el docente adquiere un papel crucial a desempeñar ya que muestra a los estudiantes a través de su actuar frente a la clase, la manera en la que debe escribirse el texto perteneciente al género estudiado. Es decir, el docente demuestra cómo deben ser manejadas y desarrolladas cada una de las etapas que conforman al proceso de escritura dando al estudiante la oportunidad de observar y escuchar las preguntas, planteamientos y/o modificaciones en el pensamiento de un escritor en acción (Read, 2010 y Miller, 2012).

Shared (participación, contribución o aportación) se ubica como la tercera fase del modelo IMSCI y que nuevamente en su sentido más literal se explica como la división de una actividad o experiencia en común (The American Heritage Dictionary, 2000). Así lo entienden Read (2010) y Miller (2012) al explicar este periodo de actuación del modelo IMSCI; el cual la mayoría de las ocasiones se desarrolla como un proceso simultáneo al modelado. En esta fase, el docente invita al alumno a involucrarse en el proceso de escritura sugiriendo, haciendo proposiciones y en general participando de las elecciones que en un futuro tendrá que llevar a cabo por sí mismo. Hasta este momento, sin embargo, se aprecia la guía e intervención oportuna del docente como eje fundamental.

La secuencia del modelo va culminando con la exposición de los estudiantes a la cuarta etapa denominada *Collaborative* (colaboración) precisada como la acción de trabajar en conjunto, cooperar o contribuir hacia un esfuerzo determinado (The American Heritage Dictionary, 2000). Esta cuarta etapa, de escritura colaborativa entre pares se entiende como

el estadio intermedio que facilita la transición del aprendiz de la fase del modelado y de la escritura en contribución con el profesor hacia una composición individual. Durante la escritura colaborativa el educando es capaz de llevar a la práctica de forma inmediata todos aquellos aspectos que han sido modelados por el profesor previamente (Read, 2010; Miller, 2012 y Read y Landon-Hays, 2012).

Finalmente, el modelo concluye con la etapa designada como *Independent* (Independiente o privado), concepto entendido como el trabajo realizado sin ayuda, sin guía y libre de control (The American Heritage Dictionary, 2000). Esta fase final del modelo IMSCI ocurre cuando el educando es capaz de producir composiciones escritas de manera individual tomando como base toda la instrucción hasta entonces recibida a través de la ejecución de las cuatro etapas anteriores. En el contexto del modelo IMSCI la ejecución de la escritura independiente tiende a ser exitosa gracias al trabajo y asistencia que el docente ha efectuado de manera progresiva y gradual, dotando así al educando con las herramientas necesarias para enfrentarse al complejo proceso de escribir (Read, 2010 y Miller, 2012).

2.2.2 Paradigma Sociocultural: fundamento teórico del modelo IMSCI

El análisis del modelo IMSCI, propuesta de acompañamiento expuesta en esta investigación, encuentra un soporte teórico metodológico en los postulados que el paradigma sociocultural plantea. Así que, para comenzar dicho análisis, primeramente, se definirá lo que en la psicología de la educación se entiende como paradigma, añadiendo también aquellos elementos que lo conforman.

Rojas (1998) señala “los paradigmas son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad

especifica de investigadores” (p.67). Además, precisa los cinco elementos que deben integrar un paradigma; a saber, problemática a estudiar, fundamentos epistemológicos, principios teóricos, principios metodológicos y espacios de aplicación del mismo. Es decir, los paradigmas permiten estudiar y analizar problemáticas de un área en particular siguiendo un conjunto de principios rectores bajo los cuales se promueven diferentes soluciones; tal es el caso de las problemáticas halladas en el contexto educativo.

Luego de definir lo que la psicología educativa comprende como paradigma en un sentido amplio, es que se describe el paradigma sociocultural junto con los planteamientos que éste efectúa y que sustentan la propuesta de acompañamiento que esta investigación trabaja. Para comenzar, resulta fundamental recordar que el paradigma sociocultural fue desarrollado por L. S. Vigotsky desde la década de 1920 y ha encontrado gran impacto en la educación gracias a las renovadas concepciones que el autor plantea sobre los diversos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Indiscutiblemente, uno de los supuestos teóricos cruciales del paradigma sociocultural y, bajo el cual se pueden explicar las implicaciones que éste tiene en el área educativa, es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); a este respecto, Ponce (2010) expresa:

La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre lo que el niño hace solo, y lo que puede llegar hacer con ayuda, lo que significa trasladarse de su zona de desarrollo real, desde lo que sabe y puede hacer de manera independiente, sin ayuda, y lo que puede hacer con la ayuda del mediador, esta distancia es la zona de desarrollo próximo (p.23).

Como se discutirá más adelante la vitalidad de la ZDP radica en la centralidad que el paradigma sociocultural otorga al papel de las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo entre un sujeto experto frente a uno que no lo es, sino también entre pares con características muy semejantes viéndolo, así como un proceso dinámico. Es precisamente en esta interacción que los conceptos de enseñanza, alumno, maestro, aprendizaje, así como el de las estrategias propias de la enseñanza adquieren características únicas y distintivas a las cuales es menester referir.

El primer postulado que se puntualiza recae en la concepción que sobre la enseñanza se posee. El paradigma sociocultural concibe a la enseñanza como un proceso de desarrollo social, cultural y personal, encontrando en la institución representada por la escuela, el lugar idóneo para transmitir y reconstruir aquellos saberes y prácticas sociales que garantizan el funcionamiento de la vida en sociedad (Hernández, 1998).

En segunda instancia, se plantea una figura de alumno caracterizada por ser un ser social envuelto en un conjunto de interacciones que le conducen a un desarrollo psicológico cognitivo y afectivo. Es claramente en este proceso de interacción donde Vygotsky (1979, citado por Hernández, 1998) señala que “no solo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje” (p.232). Definitivamente para este paradigma, resulta protagónico el papel que los alumnos toman en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo ellos catalizadores importantes y de fácil acceso para el aprendizaje a través de las relaciones que establecen con sus pares.

En la relación entre pares existen numerosos beneficios que deben ser descritos para así poder observar la riqueza de dicha interacción. En primer lugar, las tareas que se realizan

bajo este esquema tienen la peculiaridad de ser resueltas por las aportaciones de cada uno de los miembros involucrados, aportaciones que amplían el grado de comprensión y explicación de los participantes y, que de manera individual hubiera sido difícil o imposible de alcanzar. En segundo lugar, gracias al empleo del lenguaje es que los sujetos que interactúan en la resolución de una tarea pueden re concebirla y solucionarla en una relación de mayor horizontalidad y confianza que la generada entre un adulto o docente con un niño o aprendiz (Hernández, 1998).

El tercer postulado a analizar dentro del paradigma sociocultural se encuentra representado por la concepción del maestro, artífice central en la propuesta del modelo IMSCI expuesta en esta investigación. Hernández (1998) define al maestro como “un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (p.234). En otras palabras, la figura del docente adquiere un papel imprescindible en la transferencia y apropiación de los saberes, guiando la actividad áulica en la base de un conjunto de acciones previamente meditadas, planeadas y diseñadas para concretar los objetivos particulares de la educación en un contexto específico.

Al ser considerado como un mediador, el maestro debe ser capaz de crear y ejecutar un conjunto de acciones que permitan ir apoyando al educando en la apropiación de determinados contenidos que finalmente le conduzcan a un actuar autónomo e independiente (Hernández, 1998). Este conjunto de ayudas, denominado por Bruner como andamiaje, y que ha sido equiparado a la concepción de la ZDP, posee tres características fundamentales; a saber: el andamiaje se debe ajustar a las necesidades de los alumnos, debe ser temporal y, finalmente debe ser explícito para que los aprendices puedan reconocerlo como la parte crucial en su proceso de aprendizaje (Baquero, 1996 citado por Hernández, 1998).

En el entramado de andamios que el maestro construye y reconstruye para el estudiante, se establecen en primera instancia relaciones un tanto verticales, mismas que son dirigidas por el docente quien define, modela y regula la ejecución de las tareas. Con el transcurso de la actividad áulica, estas interacciones se tornan más horizontales al ir traspasando el control y manejo de los contenidos a los estudiantes quienes con su desempeño indicarán al docente el momento en que finalmente el andamio puede ser retirado (Hernández, 1998). Este postulado resulta imperante en el ejercicio que el modelo IMSCI propone para el desarrollo de la habilidad escrita dado que a través de la ejecución de cada una de sus fases se explicita la manera en que los andamios son diseñados, proporcionados, reajustados para finalmente retirarlos cuando el estudiante así lo señala.

Enseguida la concepción del aprendizaje en el paradigma sociocultural resulta trascendental debido a que según Hernández (1998) éste se deja de percibir como una actividad que ocurre de manera individual y aislada; por el contrario, se visualiza como una actividad que ocurre en interacción con otros promoviendo así una constante influencia de afuera hacia adentro. De aquí la importancia asignada a la creación de ZDP que posibiliten la internalización de los saberes, habilidades y actitudes objeto de aprendizaje. Luego entonces, el aprendizaje se encuentra íntimamente ligado al desarrollo del que aprende funcionando en un proceso en el que ambos se completan y en el que no puede existir uno sin presencia del otro.

Para terminar, se describirán algunas de las estrategias que los promotores del paradigma sociocultural emplean en el ejercicio educativo. De acuerdo con Onrubia (1993, citado por Hernández, 1998) dichas estrategias se podrían sintetizar de la siguiente manera: realizar actividades que proporcionen un sentido en su realización para los estudiantes;

propiciar diversos niveles y formas de participación de los estudiantes en las actividades realizadas; llevar a cabo los ajustes en el sistema de apoyos requerido por los estudiantes conforme estos progresan; emplear el lenguaje y por ende el dialogo como proceso de comprensión de los contenidos; relacionar continuamente los conocimientos previos con la información nueva que se presenta; enfatizar en el nivel de ejecución independiente que se espera alcanzar; y, finalmente, puntualizar y obtener el máximo beneficio del trabajo entre pares.

Con base en los diversos postulados del paradigma sociocultural hasta ahora descritos es que se puede entender la manera en que éste enmarca el desarrollo del modelo IMSCI dentro de la propuesta de acompañamiento que en este proyecto de investigación se efectúa. Es decir, en el entramado de supuestos teóricos metodológicos propuestos tales como el sistema de andamiaje, la creación de zonas de desarrollo próximo, la socialización del conocimiento, la relación indisoluble del aprendizaje y el desarrollo del aprendiz, así como el uso del lenguaje como un instrumento de mediación que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el paradigma sociocultural se explicita y adquiere una aplicación concreta.

Una vez efectuada la revisión de la literatura que brinda un soporte teórico a la presente investigación, la siguiente sección será dedicada a esclarecer los elementos y procedimientos metodológicos que posibilitaron la medición de las variables involucradas en este estudio con su inherente proceso de intervención.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

El capítulo que a continuación se expone describe la metodología empleada en esta investigación, entendida según McMillan y Schumacher (2005) como “un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y de análisis de los datos para investigar un problema específico” (p.12). Luego entonces, resulta esencial efectuar una descripción detallada de los elementos que fueron requeridos como parte de este análisis. A saber, se precisa en primer término el enfoque de tipo cuantitativo, así como el alcance descriptivo y diseño cuasi experimental de preprueba-postprueba para posteriormente describir los sujetos, variables, instrumentos y procedimiento que enmarcaron el contexto de este proyecto.

3.1 Enfoque Cuantitativo

El enfoque cuantitativo de una investigación supone el ejercicio de un proceso estructurado, secuenciado, que busca el estudio de una realidad objetiva y observable bajo el establecimiento de un razonamiento deductivo y cuya finalidad última radica en la comprobación de las teorías de las cuales partió, para realizar replicas y finalmente poder generalizar resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En el contexto de la investigación educativa el enfoque cuantitativo se puede entender también desde las perspectivas siguientes: en su concepción del mundo, encuentra sus fundamentos en el positivismo lógico para así presentar una única realidad ajena a sentimientos u opiniones; en el objetivo del estudio mismo, al relacionar y explicar relaciones de causalidad entre variables medidas; en los métodos propios para su ejecución, mismos que

han sido seleccionados previamente a la recogida de datos; en los estudios prototípicos que este enfoque emplea, de índole experimental o correlacional para así eliminar la subjetividad; en el papel que el investigador efectúa, de carácter neutral y sin influenciar o manipular los resultados; finalmente en la vitalidad del contexto, puesto que se tiende a establecer generalizaciones libres de este (McMillan y Schumacher, 2005).

Con base en las características anteriormente descritas se plantea que la investigación aquí desarrollada adopta un enfoque cuantitativo que describe la realidad experimentada por la variable de la habilidad escrita en inglés para enseguida explicarla en función de una estrategia de acompañamiento, a la luz del análisis teórico previamente efectuado. Y que, en consecuencia permitiera la comprobación de supuestos que en última instancia puedan llegar a ser generalizados.

3.2 Alcance de la investigación: Descriptivo

Hernández, Fernández y Baptista (2014) precisan “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92). Así que, de acuerdo con los objetivos que esta investigación persigue al explicar las requisiciones esenciales en la instrucción de la habilidad escrita para alcanzar un desarrollo de la misma, es que se refiere el alcance de este estudio como descriptivo.

La realización de un estudio de alcance descriptivo debe conocer aquello que medirá y sobre qué o quiénes lo efectuará con la finalidad de poder detallar, en mayor o menor medida, las particularidades inherentes al fenómeno objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De este modo resulta indispensable describir tanto las técnicas de escritura

que favorecen la habilidad escrita como las estrategias de acompañamiento que apoyan en la instrucción de la misma para así poder evaluar su aplicación en estudiantes pertenecientes a la educación media superior.

3.3 Diseño de la investigación: Experimental – Cuasi-experimental – Diseño de preprueba – postprueba con un solo grupo

McMillan y Schumacher (2005) definen al diseño de investigación como “los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos” (p.39). Es decir, el diseño de investigación establece los parámetros bajo los cuales se procederá en la ejecución, recolección y análisis de datos emanados del estudio. En lo que refiere al enfoque cuantitativo de investigación, existen diseños experimentales y no experimentales; dentro de los primeros se encuentran categorizados los diseños semiexperimentales o cuasi-experimentales, diseño bajo el cual se ejecuta esta investigación.

Los diseños cuasi-experimentales se caracterizan por desarrollarse en un escenario natural, poseer un control parcial y la aplicación de los mismos cuando un diseño netamente experimental no puede ser llevado a cabo, como es el caso de la investigación educativa, de ahí su amplia utilidad en este campo (Bisquerra, 2000). Sin embargo, “la diferencia más importante entre los diseños experimentales y los cuasi-experimentales reside precisamente en que en el segundo caso se estudian grupos *intactos*; es decir, no han sido seleccionados al azar” (Cohen y Manion, 1985, p.187 citados por Bisquerra, 2000, p.165). De conformidad con los aspectos anteriores, al trabajar en esta investigación con un grupo previamente formado, se alude al diseño cuasi-experimental.

Así mismo se emplea el diseño de pretest-postest con un sólo grupo que se entiende como la aplicación de una misma prueba al inicio y al final de un proceso de intervención o tratamiento y que permite, en última instancia determinar el cambio efectuado en el intervalo comprendido entre el pretest y el postest (McMillan y Schumacher, 2005). Por lo tanto, al utilizar este diseño se podrá determinar el avance o cambio que efectuaron los participantes en el desarrollo de la habilidad escrita después de haber experimentado un taller de intervención.

3.4 Sujetos de la investigación

Los sujetos con los cuales se llevó a cabo el proceso de investigación son estudiantes del cuarto semestre de bachillerato (grupo único) del Instituto Normal Enrique Benítez, institución particular y de filosofía Salesiana. Dichos estudiantes cursan la materia de inglés IV, con una carga de cuatro horas a la semana en un nivel que puede considerarse pre-intermedio. Algunos factores característicos de dichos sujetos son precisados a continuación.

En primer lugar, el número total de participantes quedó representado por 29 estudiantes de los cuales 16 sujetos pertenecen al género masculino y 13 al género femenino. En segundo término, en lo referente a la edad se tuvieron 26 alumnos de 16 años y únicamente 3 alumnos de 17 años. Un tercer factor por considerar fue el número de años de instrucción en inglés como lengua extranjera que estos estudiantes han recibido; 23 de ellos han estudiado inglés por 10 años y más, 3 lo han hecho por un periodo de 5 a 7 años, finalmente 2 de los 29 alumnos han sido instruidos en esta lengua extranjera por menos de 5 años.

Por último, en lo concerniente al grado de dificultad que estos 29 estudiantes asignaron para cada una de las cuatro habilidades (oral, escrita, auditiva y lectora) inherentes

al estudio del inglés como lengua extranjera se encontró la siguiente clasificación. Siendo el valor 4 para la habilidad más difícil y 1 para la habilidad más fácil, estas fueron las categorizaciones que los estudiantes establecieron: Dos participantes categorizaron a la habilidad escrita con valor 4; siete con valor 3; catorce le otorgaron el valor 2 de dificultad y seis le asignaron la clasificaron con valor 1, es decir la consideraron como la habilidad más fácil a desarrollar.

3.5 Variables

Dos son las variables que ocupan el desarrollo de esta investigación; la habilidad escrita, referida como la variable dependiente, y el modelo IMSCI, catalogada como la variable independiente. A continuación, se definen cada una de ellas, añadiendo las dimensiones consideradas para una mejor comprensión de las mismas.

De acuerdo con autores como Reza y Mousapour (2007) y White y Arndt (1991), la habilidad escrita se entiende como un proceso de pensamiento complejo que emplea un gran número de actividades como la planeación, recolección y organización de datos, producción y/o revisión, y lo más importante como un proceso que, al movilizar tantas otras actividades, requiere un periodo de tiempo considerable para efectuarse. Las dimensiones que acompañan a esta primera variable se establecieron con base en las macro y micro habilidades requeridas para escribir, mismas que fueron adaptadas de la siguiente manera: organización, contenido, estructura, uso y aspectos mecánicos del lenguaje.

En lo que respecta a la segunda variable, el modelo IMSCI, este se entenderá como el conjunto de etapas organizadas y estructuradas con base en la instrucción por andamio para desarrollar y ejecutar la habilidad escrita en diferentes géneros discursivos (Read, 2010).

Las dimensiones que constituyen dicho modelo se corresponden con las cinco etapas bajo las cuales funciona a saber: investigación, modelado, contribución/compartición colaboración e independencia.

En seguida se muestra la descripción grafica de la tabla de variables que se construyó en el desarrollo de la presente investigación.

Tabla 4. Descripción tabla de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores/Definición
Variable Dependiente Habilidad Escrita Proceso de pensamiento complejo que emplea actividades como la planeación, recolección y organización de datos, producción y/o revisión, y que requiere un tiempo considerable para efectuarse (Reza & Mousapour, 2007 y White & Arndt, 199) es	Organización	La organización será entendida como la habilidad para presentar y desarrollar la información en patrones estructurados (Swales y Feak, 2004).
	Contenido	El contenido será referido como la capacidad de producir textos relevantes, coherentes que vayan en función del propósito que persigue el texto (Paltridge et al, 2009).
	Estructura	La estructura se entenderá como el conjunto de elementos que conforman un ensayo; a saber: oración de tesis; introducción, desarrollo y conclusión (White, 1997).
	Uso del Lenguaje	Se refiere al tratamiento correcto que a nivel de oración se da a aspectos gramaticales, de

determinada por el desarrollo de micro y macro habilidades (Brown, 2004).		vocabulario, de transiciones o de ortografía (Paltridge et al, 2009)
	Aspectos Mecánicos	Los aspectos mecánicos de la escritura se entenderán bajo los criterios del empleo apropiado de signos de puntuación o uso de mayúsculas (Lunsford, 2001).
<p>Variable Independiente Modelo IMSCI</p> <p>El modelo IMSCI puede ser entendido como el conjunto de etapas organizadas y estructuradas con base en la instrucción por andamio para desarrollar y ejecutar la habilidad escrita en diferentes géneros discursivos. (Read, 2010).</p>	Investigación	En esta etapa del modelo se definen y explicitan los elementos característicos de la clase de texto a escribir.
	Modelado	Durante el modelado se ejemplifica el proceso a seguir al escribir un tipo de texto,
	Contribución	La contribución o compartición permite una participación activa del alumno en el proceso de escritura, guiado aún en gran medida por el docente.
	Colaboración	En la colaboración se efectúa una práctica entre pares de todos aquellos elementos observados en las fases previas
	Independencia	Finalmente, la independencia refiere al trabajo individual que puede ser efectuado con base en todo lo aprendido en el desarrollo de las cuatro etapas anteriores.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la información precisada en la tabla de variables se prosiguió con la construcción de un instrumento que reflejara de la manera más clara y objetiva posible las fortalezas y áreas de oportunidad que los estudiantes poseían en materia de producción escrita. Por lo tanto, se decidió trabajar en la elaboración de una rúbrica analítica, la cual integró las cinco dimensiones de la habilidad escrita -organización, contenido, estructura, uso y aspectos, mecánicos del lenguaje- en dos categorías, estas son: macro y micro habilidades.

3.6 Instrumentos:

3.6.1 La consigna

Según la literatura existen dos enfoques bajo los cuales se puede efectuar una evaluación de la habilidad escrita; estos son: el directo y el indirecto. En el primer caso, la evaluación de la escritura se reduce al nivel de oración, revisando que aspectos como la gramática, el deletreo o la puntuación sean correctos; por tanto, se emplean preguntas de opción múltiple o reactivos que implican el completar espacios en blanco. En el enfoque directo, por el contrario, se evalúan todos los elementos que integran la habilidad escrita en conjunto; es decir, se revisan aspectos como el contenido, la organización de ideas, el uso de un vocabulario, gramática y sintaxis adecuada, entonces la producción de textos escritos es requerida (Coombe, Folse y Hubley, 2007). Así que la evaluación que se trabajara mediante los instrumentos que se construyen refiere al enfoque directo, donde se puntualizan todos los componentes que integran la habilidad escrita.

Hughes (1989, p. 75 citado por Cushing, 2002, p.1) puntualiza lo siguiente “la mejor manera de evaluar la habilidad escrita de las personas es pidiéndoles que escriban”. Por lo tanto, el primer paso en la elaboración de los instrumentos fue el diseño de la tarea escrita

que se le pediría ejecutar a los estudiantes. Para redactar la consigna de esta tarea se consideraron diversos aspectos con la finalidad de que la tarea escrita fuera lo más precisa posible. En primer lugar, se tomaron los requerimientos propuestos por White (1994, citado por Cushing, 2002), a saber: la claridad de la tarea para entender de forma rápida y fácil lo que habrá que ejecutar; la validez de la tarea para suscitar productos escritos que sean capaces de abarcar el grado dispar de habilidades e intereses de los escritores; la confiabilidad de la tarea para asegurar que esta será lo suficientemente flexible para que todos los escritores tengan algo que expresar y, finalmente el interés que la tarea es capaz de generar tanto en el escritor como en el revisor.

Además de los requerimientos anteriores, Cushing (2002) propone aspectos como el tema, el estímulo presentado, el género solicitado a escribir y la redacción de las instrucciones en el diseño de la tarea escrita. En lo referente al tema es necesario realizar un planteamiento accesible y conocido por la mayoría de los estudiantes. El estímulo presentado tiene el propósito de proporcionar cierto contenido que le funcione al estudiante como un punto de partida para comenzar a escribir; es decir se pueden presentar imágenes, una lectura corta o una cita o frase breve. El género o tipo de texto a escribir debe ser puntualizado en términos de forma y función; en otras palabras, se debe especificar el producto a redactar y la función comunicativa a ejecutar -narración, exposición, argumentación-. Por último, las instrucciones deben ser formuladas bajo un cuidado especial. Bachman y Palmer (1996, citados por Cushing, 2005) proponen los siguientes tres lineamientos para su redacción: las instrucciones deben ser simples, cortas y lo más detalladas posible de manera que el estudiante conozca exactamente lo que se espera de su producto escrito.

Tomando como referente estos aspectos es que se diseñó la consigna escrita en la que se solicitó a los participantes la redacción de un ensayo en el que expusieran su opinión sobre el uso de los celulares entre los adolescentes. Se especificaron características como el uso de ciertos conectores, estructuras gramaticales, número de palabras que en aproximación se esperaban, así como el uso de un formato para la organización de su información (Anexo I)

3.6.2 Rubrica Analítica

Una vez efectuada la consigna escrita que se solicitó a los participantes, se procedió con la construcción de la rúbrica analítica que permitió evaluar el desarrollo de la habilidad escrita. Coombe, Folse y Hubley (2007) definen la rúbrica como “el conjunto de criterios bajo los cuales una pieza de trabajo, como un proyecto, es evaluado” (p.71). Existen rubricas que han empleado criterios con base en cálculos holísticos o analíticos según el propósito con el cual se realice la tarea escrita. Sin embargo, la presente investigación optó por un cálculo analítico con base en las características que a continuación se describen.

Para comenzar dado que la rúbrica analítica valora por separado diferentes aspectos de la habilidad escrita, permite obtener un diagnóstico más detallado de las fortalezas y áreas de oportunidad que cada estudiante posee más que proveer de una apreciación general del escrito como lo hacen las rubricas holísticas. En segunda instancia, el uso de rubricas analíticas permite a los evaluadores menos expertos entender y aplicar de manera más sencilla los diversos criterios que la integran (Francis, 1977, Adams, 1981 citados en Weir, 1990 citado por Cushing, 2002) sobre todo cuando califican bajo restricciones de tiempo (Heaton, 1990 citado por Coombe, Folse y Hubley, 2007). Además, un aspecto de relevancia importante consiste en que las rubricas analíticas resultan muy útiles en los contextos donde se trabaja con aprendices de una segunda lengua puesto que tienden a presentar perfiles

irregulares en lo que atañe a los diversos elementos que constituyen a la habilidad escrita. Por último, las rubricas analíticas poseen un mayor grado de confianza y exactitud al evaluar (Cushing, 2002).

Cushing (2002) expone cuatro factores que deben ser tomados en cuenta en el diseño de una rúbrica; estos son: determinar quién o quiénes la usarán para así concretar su propósito, qué aspectos de la habilidad escrita serán los más importantes, cuántos puntos serán empleados, así como la forma en que los puntajes serán reportados. La rúbrica que se empleó en esta investigación se denomina orientada a los evaluadores *-Assessor-oriented scales* en inglés- cuya característica fundamental radica en guiar los procesos de valoración de un texto en función de las descripciones que cada escala propuesta en la rúbrica menciona. Dado que se buscó la apreciación de la habilidad escrita en su totalidad, el diseño de esta rúbrica dio un nivel de importancia igualitario tanto a las macro como a las micro habilidades que conforman dicha habilidad.

En lo que concierne al número de puntos es preciso enfatizar lo que Hamp-Lyons (1991b, citado por Cushing, 2002) expresa al sugerir que cada componente de la rúbrica tenga el mismo peso en puntos con la finalidad de interpretar a todos los elementos de la habilidad escrita como importantes. Así mismo se plantea reportar los puntajes de manera separada con el propósito de proveer un diagnóstico más específico de lo que el estudiante es capaz de hacer en materia escrita. Con base en estos fundamentos es que la rúbrica aquí construida, otorgo a cada una de las categorías el mismo valor en puntaje, el cual fue reportado por separado para un análisis y comprensión más detallada del nivel de desempeño que los participantes de este estudio poseían al respecto.

Por último, las escalas descritas en la rúbrica empleada en esta investigación fueron construidas con base en el enfoque de dominio que Bachman y Palmer (1996) proponen. De acuerdo con estos autores, este enfoque resulta útil cuando lo que se busca es realizar inferencias acerca de las habilidades subyacentes que un individuo posee, tal y como se puede apreciar en un examen diagnóstico. Además, dichas inferencias son efectuadas conforme a la descripción brindada por la escala y no en comparación con lo que otros estudiantes o incluso hablantes nativos producen (Cushing, 2002). En consecuencia, las escalas que la rúbrica de esta investigación manejó abarcaron un nivel de dominio descrito como *Excelente*, *Bueno*, *Suficiente* e *Insuficiente* (Anexo II) considerando que, al menos de manera mínima, todos los estudiantes tendrían algo que expresar en la prueba escrita.

Hasta este momento, se ha dado cuenta de los instrumentos utilizados en la recogida y el análisis de datos de la variable dependiente, la habilidad escrita, sin embargo es menester precisar también aquellos elementos que proporcionaron un referente en la medición de la variable independiente, el modelo IMSCI como estrategia de acompañamiento, y que en definitiva permitieron determinar el nivel de impacto que este modelo implicó en el favorecimiento de la habilidad escrita entre los participantes de este estudio. De este modo, se trabajó en el diseño del cuestionario que a continuación se describe, instrumento mediante el cual se pudo otorgar una valoración para la segunda variable que integra esta investigación.

3.6.3 Cuestionario: preguntas abiertas

Bisquerra (2000) define esta técnica de recogida de datos de la siguiente forma “Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica, o variables que son objeto de estudio” (p.88). Dado que era imprescindible estimar la utilidad del modelo IMSCI, variable

independiente, mediante la ejecución de sus diferentes fases es que se elaboró el presente cuestionario, mismo que quedo constituido por seis preguntas construidas en función de los supuestos establecidos para cada una de las etapas que integra este modelo, Tal y como lo puntualiza Bisquerra (2000) “Las preguntas deben estructurarse en torno a núcleos temáticos” (p.98).

McMillan y Schumacher (2005) plantean la importancia de precisar los objetivos perseguidos con la elaboración de un cuestionario. Es decir, se debiera poseer claridad tanto en el tipo de información requerida como en el tratamiento que se le dara a esta antes de comenzar con la redacción de los items. Todo esto con la finalidad de que cada una de los cuestionamientos contribuya de manera significativa a esclarecer aspectos inherentes a la propia investigación. Tomando como referencia estos fundamentos es que se trabajó en la construcción de la siguiente tabla que muestra de manera explicita lo que cada uno de los items del presente cuestionario buscan medir.

Tabla 5. Explicitación del Instrumento: Cuestionario

Categoría	Definición	Dimensiones	Ítems
Modelado	Durante el modelado el docente ejemplifica el proceso a seguir al escribir cierto tipo de texto	Ejemplificación del docente	¿Cómo te beneficio la ejemplificación del docente en las distintas etapas del proceso de escritura del ensayo en el idioma inglés?

Contribución	La contribución permite una participación del alumno en el proceso de escritura, guiado aún en gran medida por el docente.	Acompañamiento docente	¿Te favoreció el acompañamiento del docente en las distintas etapas del proceso de escritura del ensayo en el idioma inglés? ¿A pesar del acompañamiento del docente, qué fue lo más difícil en el proceso de escribir un ensayo?
Colaboración	En la colaboración se efectúa una práctica entre pares de todos aquellos elementos observados en las fases previas.	Trabajo entre pares	¿Consideras que trabajar con una pareja facilitó el proceso, por qué?
Trabajo Independiente	La independencia refiere al trabajo individual que puede ser efectuado con base en todo lo aprendido durante las cuatro etapas anteriores.	Valorar sus avances en la habilidad escrita Valorar su trabajo realizado	¿Consideras que hubo un cambio significativo del diagnóstico a tu ensayo final? ¿De qué tipo? ¿Cómo te sentiste al ver tu ensayo terminado?

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que el principal objetivo del cuestionario fue determinar el nivel de impacto que el modelo IMSCI como estrategia de acompañamiento representó para cada uno de los estudiantes al desarrollar la habilidad escrita en inglés, se requirió un formato de preguntas abiertas a través de las cuales los estudiantes pudieran expresar de forma honesta, individual y libre sus experiencias. Así lo enfatizan McMillan y Schumacher (2005) al señalar que “Si el propósito de la investigación es generar respuestas individuales específicas, el mejor formato es el abierto; si el propósito es proporcionar respuestas de grupo más generales, el mejor formato es el cerrado” (p.241).

El cuestionario, represento la última técnica que junto a la rúbrica y a la redacción de la consigna o tarea escrita permitieron la recogida de datos necesarios para los objetivos que esta investigación persigue (Anexo III). A continuación, se realiza la descripción del procedimiento que el taller de intervención siguió junto con los materiales y tareas propiamente desarrolladas para su ejecución.

3.7 Procedimiento

Para la realización de este proceso de intervención se presentó en primera instancia, una descripción de los objetivos y alcances que este proyecto de investigación persigue a la directora del bachillerato del Instituto Normal Enrique Benítez, quien amablemente permitió a la titular de la asignatura, autora de este proyecto, trabajar con el grupo de cuarto semestre de bachillerato de la institución. En charlas posteriores se revisaron los contenidos del taller, la carga horaria de instrucción semanal, así como el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes.

Una vez conseguidos los permisos correspondientes se procedió con el trabajo al interior del aula; los alumnos fueron informados de los objetivos, forma de trabajo, posibles alcances y limitaciones del proyecto. Se les informo también que serían sometidos a un proceso diagnóstico que permitiría reconocer e informales sus fortalezas y áreas de oportunidad en la habilidad escrita. En este entendido se llevó a cabo el proceso de pre-prueba en el cual se les solicitó la producción de un ensayo que debía cumplir un conjunto de lineamientos previamente establecidos; para la producción de esta composición escrita fueron asignados 50 minutos.

Dos días más tarde, se convocó a los estudiantes a una pequeña junta informativa donde fueron presentados los resultados obtenidos en la composición diagnóstica y, con base en esos resultados, así como en el interés de los estudiantes se describió la orientación que el taller de escritura tomaría en las próximas cuatro semanas. Así pues, dio comienzo el proceso de intervención, el cual se desarrolló en cuatro sesiones de 50 minutos por semana, durante cuatro semanas; sesiones donde los alumnos conocieron y practicaron diferentes técnicas - generación de ideas, construcción de los diversos tipos de oraciones, estructura y organización, entre otras- que les permitieron ir trabajando en la sistematización del proceso de escritura.

Al finalizar el proceso de intervención, los alumnos fueron sometidos a una fase de post-prueba, en la cual nuevamente se les solicitó realizar la producción escrita del ensayo bajo las mismas condiciones en las cuales efectuaron la prueba diagnóstica. Después los ensayos fueron evaluados por el facilitador del taller para así reportar a la luz de los nuevos hallazgos los posibles avances y deficiencias obtenidos.

3.7.1 Materiales

Las sesiones que conformaron el taller de escritura estuvieron apoyadas en el diseño de plantillas, organizadores gráficos, textos modelo, tablas, listas de cotejo que ofrecieron un soporte y guía tanto al instructor como a los estudiantes. A continuación, se presentan cada uno de los materiales empleados acompañados de una breve explicación de su uso.

- Ensayo modelo: una redacción breve que mostró la estructura, organización, elementos, tipo de información que se requerirá de este tipo de texto. Este modelo fue distribuido entre los estudiantes para identificación, trabajo y futuro referente (Anexo IV)
- Cuadro de análisis: un organizador gráfico que permitió a los estudiantes construir su propia definición y concepto sobre lo que es un ensayo (Anexo V).
- Tabla para generar ideas: formato que apoyo a los estudiantes en la generación y reconocimiento de posibles ideas relacionadas al desarrollo del tema en cuestión (Anexo VI).
- Hoja de trabajo oración de tesis: plantilla que asistió a los estudiantes a comprender los pasos que deben seguirse para llegar a la construcción de una oración de tesis (Anexo VII).
- Lista de cotejo oración de tesis: gracias a esta *mini checklist* los estudiantes evaluaron la redacción de oraciones de tesis pertenecientes a otros compañeros (Anexo VIII).
- Hoja de trabajo de vocabulario: plantilla que condensa una lista de palabras que en el trabajo individual o grupal los estudiantes fueron adquiriendo, para un mejor aprendizaje se solicitó que cada palabra fuera acompañada de un ejemplo y no de una traducción (Anexo IX).

- Plantilla párrafo de introducción: hoja de trabajo que empleando la figura de un triángulo invertido apoyo en la delimitación del contenido propio del párrafo introductorio (Anexo X).
- Formato de Outline: Plantilla que apoyo en la fase de pre-escritura en aspectos de organización y estructuración de ideas principales y de soporte que conformarían más tarde el cuerpo del ensayo (Anexo XI)
- Tabla de transiciones: recurso que permitió a los estudiantes identificar y comenzar a hacer uso de aquellas palabras requeridas para expresar tiempo, agregar información o establecer un orden (Anexo XII)
- Guía de puntuación: tabla que condense los usos correctos de los signos de puntuación tales como: punto, coma, punto y coma, dos puntos, apóstrofe y apoyo en el empleo de estos al momento de escribir (Anexo XIII)
- Guía aspectos gramaticales: tabla que clasifico y ejemplifico algunas de las categorías gramaticales más importantes y comúnmente confusas para los estudiantes como: adjetivos, adverbios, pronombres y artículos (Anexo XIV).
- Plantilla para desarrollar párrafos de desarrollo: hoja de trabajo que al asignar una tabla por párrafo permitió la producción guiada de los tres párrafos que debían conformar el desarrollo o cuerpo del ensayo. (Anexo XV)
- Plantilla párrafo de conclusión: hoja de trabajo que empleando la figura de un triángulo apoyo en la delimitación del tipo de información propia del párrafo de conclusión (Anexo XVI).

3.7.2 Descripción de la Intervención

Las sesiones desarrolladas durante el taller giraron en torno a la temática tecnológica y, al mismo tiempo se enfocaron en el apoyo de las fases que integran al proceso de escritura. Cada una de las tareas que conformaron el taller se organizaron bajo las etapas de andamio que establece el modelo IMSCI, razón por la cual una de las tareas más importantes del taller quedo representada por la elaboración en parejas (previamente establecidas por el facilitador) de un ensayo que fue reflejando de forma gradual los elementos abordados durante las sesiones.

De este modo se tiene que el taller de escritura se llevó a cabo durante los meses de enero y febrero del año 2017. El numero de sesiones impartidas oscilo entre 16 y 17; se trabajó con un total de 29 estudiantes en sesiones repartidas antes del receso y después de éste. De manera general el taller progreso de la siguiente manera:

La sesión numero uno se dedicó al reconocimiento del tipo de texto a escribir, es decir se presentó un texto modelo que dejo de manifiesto la función, las partes y elementos más específicos que conforman un ensayo. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizarlo, resolver dudas, trabajarlo y, finalmente pudieron completar un organizador gráfico que sintetizo los aspectos más relevantes del ensayo.

La segunda sesión comprendió el registro de una serie de ideas inherentes a la temática que se abordaría más tarde en la redacción del ensayo; a saber, la red social Facebook. Los estudiantes fueron apoyados en la generación de estas ideas mediante la proyección de un video y posterior discusión del contenido del mismo. Después, el docente presento y modelo la técnica de notas no estructurada con el propósito de que los estudiantes,

organizados en pares de trabajo, pudieran producir ideas preliminares para su ensayo e incluso fueran determinando que postura tomarían frente al tema.

Enseguida se abordó el contenido correspondiente a la elaboración de una oración de tesis, apartado fundamental del ensayo. Es imprescindible destacar que dada la complejidad que este elemento represento para los estudiantes, cuatro fueron las sesiones dedicadas a la comprensión, practica y producción de la misma. Así, en la sesión numero tres se definió la forma y función de la oración de tesis, distinguiéndolas de otras que no lo son; durante la sesión numero cuatro, se modelo y trabajo en la práctica de este elemento tanto de forma oral como escrita; una vez concluida y discutida esta práctica, la sesión cinco permitió a los estudiantes elaborar la oración de tesis que conduciría el desarrollo de su ensayo, para finalmente presentarla frente al grupo y ser retroalimentada por cada uno de las parejas durante la sexta sesión.

A continuación, las sesiones siete y ocho tuvieron como objetivo explicitar, modelar y guiar a los estudiantes en la construcción de la introducción de su ensayo. Para tal efecto se listaron algunas de las características que una buena introducción posee, además de apoyarles mediante el empleo de una fórmula y figura (triángulo invertido) que los conduciría a presentar la información de lo general a lo particular.

Al llegar a este momento de la intervención, se solicitó a los estudiantes enviar por correo electrónico los párrafos de introducción que habían construido para una revisión por parte del facilitador del taller. La retroalimentación emitida se dio de dos maneras: a través del formato electrónico y, de manera más puntual y valorada por los mismos estudiantes, de forma presencial durante el desarrollo de la novena sesión. En esta sesión los diversos errores

hallados fueron discutidos y trabajados de manera tal que los estudiantes conocieran las razones y formas de corregir dichos errores.

El progreso del taller continuo con la definición, modelado y elaboración de un outline -sesiones diez y once- que sustentaría primordialmente la escritura de los párrafos de desarrollo del ensayo. Una vez que esta técnica del outline fue explicitada, los estudiantes se familiarizaron con las estructuras denominadas oraciones tópicas, imprescindibles para la generación de estos párrafos, además añadieron palabras clave que apoyarían más tarde en la producción de las oraciones de soporte y que habían sido ya vislumbradas desde el momento de construir la oración de tesis.

El cuerpo del ensayo -párrafos de desarrollo- fueron abordados en las sesiones doce y trece, atendiendo para esto a dos aspectos esenciales. En primer lugar, ejercicios de orden de párrafos, que permitieron al estudiante comprender de mejor manera la coherencia que debe mantener un texto y, en segundo lugar, al empleo apropiado y variado de palabras de transición que otorgaran al ensayo la fluidez necesaria para ser comprendidos.

Nuevamente, al concluir estos párrafos se realizó una sesión de retroalimentación donde algunos de los avances efectuados por las parejas en sus ensayos fueron proyectados y discutidos con el grupo. Lo anterior con la finalidad de puntualizar aquellos aspectos que representaban una nueva área de oportunidad para los estudiantes en su escritura en inglés. Es importante enfatizar en que para este momento la retroalimentación fue menos directiva, ya que los estudiantes eran capaces de reconocer y corregir sus errores sin la intervención constante del docente.

La décimo quinta y sexta sesión tuvieron como punto central la construcción del párrafo de conclusión, apoyado una vez más por una fórmula y figura (triángulo) que permitieron al estudiante visualizar la estructura y función correspondiente a la conclusión de un ensayo. Como en todos los apartados anteriormente mencionados, los procesos de modelado, contribución y colaboración son llevados a cabo con el propósito de ir delegando el control de la actividad al estudiante para que pudiera efectuarla de manera individual durante la post-prueba.

Finalmente, durante la décimo sexta sesión se dedicó un tiempo para efectuar procesos de revisión y edición de manera superficial, que atendieron los aspectos propios del lenguaje puesto que el contenido había sido revisado con antelación. El anexo XVII al XXIV detalla la descripción de las sesiones efectuadas durante esta intervención para una mejor comprensión del mismo.

El presente capítulo ha hecho una revisión del enfoque, alcance, diseño, variables, instrumentos, participantes y procesos de intervención que enmarcaron el desarrollo de este estudio. En el siguiente apartado se procederá al reporte, análisis e interpretación de los datos obtenidos con la finalidad de determinar si la intervención logró cumplir con el cumplimiento de los objetivos inicialmente establecidos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo expone y discute los resultados originados con el desarrollo de la presente investigación. A través de la realización de este análisis se busca definir, explicitar y puntualizar en aquellas estrategias y técnicas que permitieron incidir en el tratamiento de las variables estudiadas, a saber: desarrollo de la habilidad escrita e implementación del modelo de acompañamiento IMSCI. Así mismo se añade un apartado que presenta las conclusiones y consideraciones finales a las que se arriba una vez finalizado el análisis de la información.

4.1 Datos de Identificación

El primer elemento traído al análisis lo constituye la definición de las características representativas de los sujetos participantes de esta investigación tales como la edad, el género, número de años que llevan estudiando inglés y la percepción en el nivel de dificultad que adjudican a las habilidades inherentes al estudio de la lengua extranjera. Para comenzar y como ya se ha señalado, esta investigación se llevó a cabo con un grupo único integrado por 29 estudiantes del cuarto semestre del Bachillerato Enrique Benítez en un periodo que abarcó los meses de febrero y marzo del año 2017. A continuación, se describen brevemente las características propias de este grupo experimental con el propósito de tener un panorama más amplio de los sujetos.

En la figura 3 se observa que la edad de los participantes al momento de la aplicación de la intervención oscila entre los 16 y 17 años; encontrándose un 89.66% de estudiantes en edad de 16 años mientras que únicamente el 10.34% de ellos cuenta con 17 años. Es decir, la

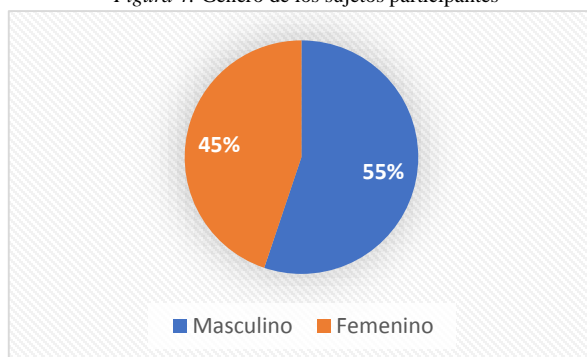
mayoría de los sujetos cumplen con la edad promedio correspondiente al nivel y grado académico que cursan.

Figura 3: Edad de los sujetos participantes



En lo concerniente a la distribución de los sujetos según el género, la figura 4 muestra una presencia ligeramente mayor del sexo masculino sobre el femenino. Así se tienen 16 alumnos (55%) pertenecientes al sexo masculino y 13 alumnos (45%) dentro del sexo femenino. Porcentajes que exponen una participación prácticamente igualitaria para ambos sexos en el nivel medio superior de este colegio.

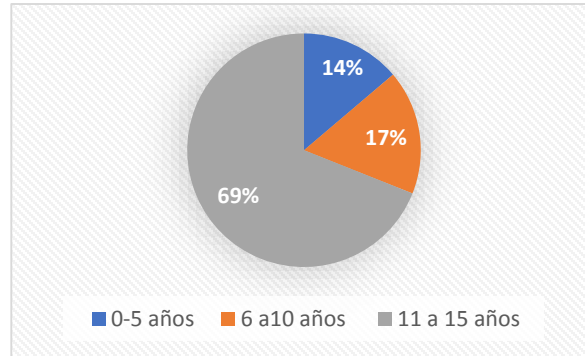
Figura 4: Género de los sujetos participantes



Por su parte, la figura 5 expone el número de años que los sujetos de este grupo experimental han estudiado la lengua extranjera, inglés. Estos porcentajes dan cuenta de un número significativo de años dedicados a la instrucción formal en el idioma, teniendo así que el 69%, es decir 20 de los 29 estudiantes, han estado en contacto con el idioma por más de

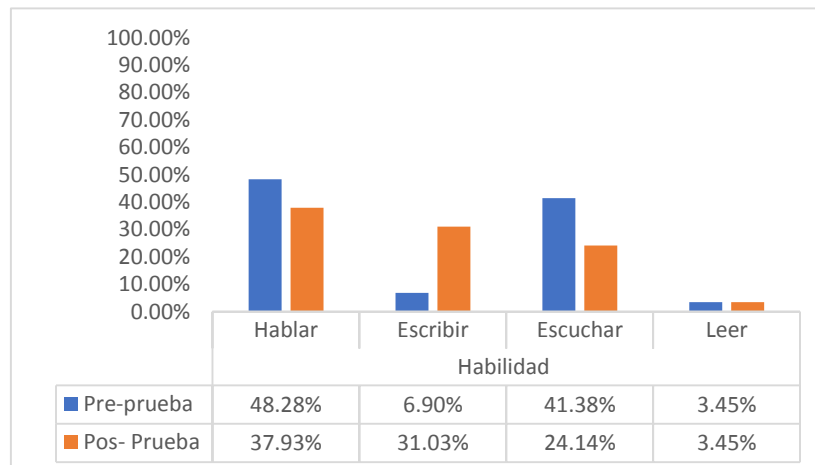
10 años. Lo anterior sugiere un trabajo con estudiantes, que, en su mayoría, habrían desarrollado las habilidades necesarias para comunicarse en inglés.

Figura 5: Años de estudio en inglés de los sujetos participantes



Para concluir este primer elemento de análisis, un dato de relevancia radica en el nivel de dificultad que para cada habilidad -hablar, escribir, escuchar y leer- fue asignado por los participantes antes y después de ser sometidos al proceso de intervención de esta investigación. Y es que, en la habilidad escrita, de interés particular para los fines de este proyecto, se pudo evidenciar un incremento considerable en el número de estudiantes que, una vez inmersos en el ámbito de la escritura y lo que ella implica, cambiaron la percepción en el grado de dificultad que para ellos representaba, pasando del 6.90% al 31.03% tal y como se muestra en la figura 6.

Figura 6: Percepción de los sujetos en el nivel de dificultad de las habilidades del idioma



4.2 Análisis de la variable 1: Habilidad Escrita

El segundo elemento que se trae al análisis se encuentra definido por el desarrollo de la habilidad escrita (variable dependiente) junto con cada una de las dimensiones que la integran -organización, contenido, estructura, uso del lenguaje y mecanismos del lenguaje- agrupadas, para los fines de la presente investigación, en dos grandes categorías: macro y micro habilidades.

4.2.1 Análisis: Macro habilidades

Las macro habilidades, según la clasificación que Douglas Brown efectúa, se encuentran vinculadas con los procesos que a nivel de forma y función deben seguirse en la producción de un texto; razón por la cual dentro de esta categoría se agrupan las dimensiones siguientes: organización, contenido y estructura. A continuación referimos los hallazgos encontrados para cada una de ellas.

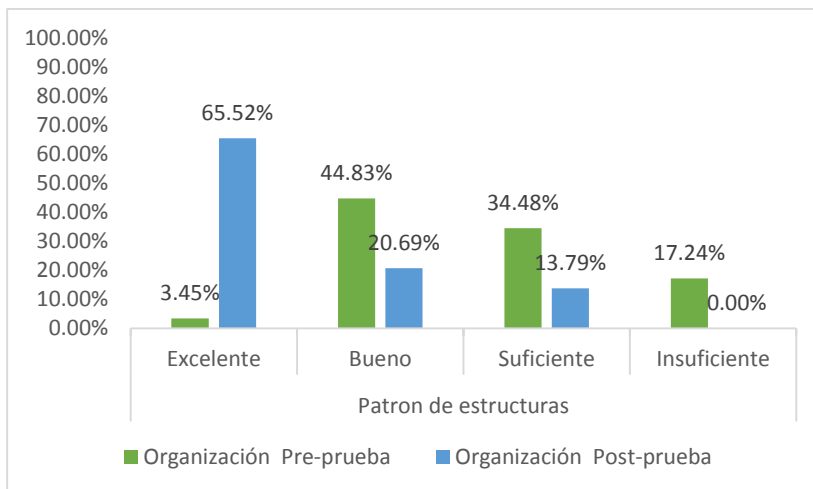
4.2.1.1. Organización

Swales y Feak, (2004) entienden la organización como la habilidad para presentar y desarrollar la información en patrones estructurados. Es decir, con esta dimensión se buscó determinar el grado en que los estudiantes fueron capaces de ordenar y plasmar la información que integraría su ensayo en la estructura estándar de cinco párrafos, uno de introducción, tres de desarrollo y uno de conclusión.

La figura 7 exhibe que en el caso de la pre-prueba únicamente el 3.45% de los estudiantes construyó un ensayo constituido por cinco párrafos; el 44.83% presentó la información de su ensayo empleando un párrafo introductorio, dos de desarrollo y uno de conclusión; el 34.48% de los participantes se limitó a presentar su información en tres

párrafos y, finalmente, el 17.24% reflejo una falta de organización en el ensayo que hizo imposible reconocer un inicio, un desarrollo y un final. Sin embargo, los resultados arrojados en la post-prueba evidenciaron un avance considerable en este elemento organizacional; a saber, el 65.52% de los estudiantes consiguieron integrar su ensayo en el patrón requerido de cinco párrafos; un 20.69% de ellos se mantuvo en el formato de cuatro párrafos, mientras que el 13.79% estructuró el contenido en el patrón de tres párrafos; por último, es preciso indicar que en todo ensayo fue posible identificar una fase introductoria, de desarrollo y de conclusión.

Figura 7: Organización del ensayo en patrones de estructura



El avance observado en la parte de organización supone una relación importante con el subproceso denominado conceptualización ya que de acuerdo con Paltridge et al, (2009) es durante esta fase cuando los escritores tienen la oportunidad de planear, generando, seleccionando y acomodando ideas. De modo que el hacer conciencia sobre lo imprescindible de efectuar este ejercicio mediante técnicas como la toma de notas no estructurada o el diseño de un *outline* que guie el desarrollo de un texto, posibilitó incidir de forma crucial en esta dimensión.

En definitiva, la carencia de organización que se apreció en las prepruebas remite a un uso limitado del subproceso de conceptualización y es que, con frecuencia los estudiantes de una lengua extranjera al ser enfrentados con la tarea de escribir tienden a concentrarse en aspectos del uso del nuevo idioma demeritando así otros procesos como la planeación. De modo que, al instruir en materia de habilidad escrita deberá enfatizarse el uso de la planeación como una actividad recursiva con la cual habrá que familiarizarse, dedicar tiempo y regresar tantas veces como sea necesario durante el proceso de escritura.

4.2.1.2. Contenido

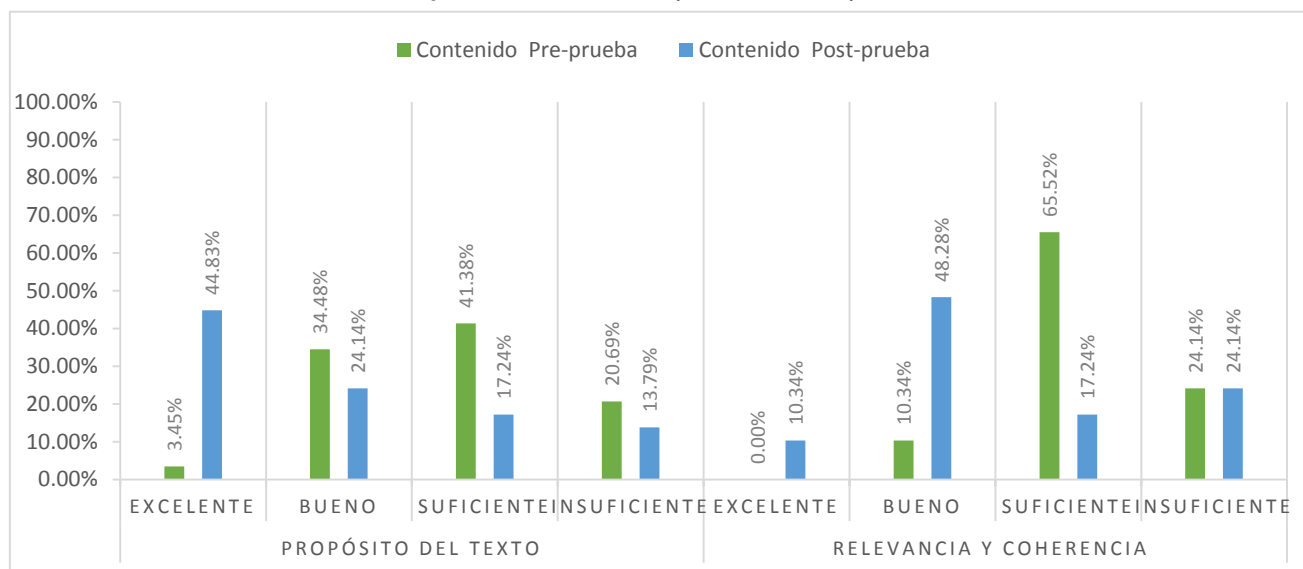
Paltridge et al, (2009) definen al contenido como la capacidad de producir textos relevantes, coherentes que vayan en función del propósito que persigue el texto. En el contexto del ensayo, esta dimensión pretendió reconocer la postura u opinión emitida frente a una temática dada, así como la precisión y claridad de ideas empleadas para apoyarla.

En la figura 8, se observa que en lo referente a la preprueba solo el 3.45% de los estudiantes tomó una postura clara a defender en su ensayo; un 34.48% plasmo su postura de forma parcial; el 41.38% de estudiantes manifestó indicios en la emisión de una opinión, mientras que el 20.69% realizó ensayos carentes de opiniones a sustentar. Asimismo, al determinar la pertinencia de las ideas y ejemplos en correspondencia con la postura expresada, se halló que un 10.34% de estudiantes logró una integración aceptable de ideas; un 65.52% lo consiguió en un nivel ambiguo, sin embargo, un 24.14% no estableció correspondencia alguna en su información.

Por otra parte, la post-prueba evidenció un incremento del 41.38% de participantes quienes al terminar el proceso de intervención consiguieron enunciar claramente una postura

para el desarrollo de su ensayo; el 24.14% la enunció de manera parcial; el 17.24% continuó ofreciendo posturas ambiguas y solo el 13.79% de los ensayos no expusieron opiniones a defender. En cuanto a la relevancia del contenido presentado el 10.34% de los estudiantes evidenció contenidos sustantivos y significativos; 48.28% aportó información aceptable, mientras que el 17.24% planteó un contenido ambiguo y un 24.14% no logró articularlo con la postura adoptada.

Figura 8: Contenido relevante y coherente del ensayo



La dimensión del contenido precisó un progreso considerable que puede ser explicado desde lo que Read (2010) propone a través de la implementación de la etapa de Investigación del Modelo IMSCI. Dado que la finalidad de esta fase implica la exploración, estudio, familiarización e identificación del género o tipo de texto a escribir, resulta ser el momento idóneo donde los estudiantes logran reconocer y comprender, al menos de manera general, la función y el tipo de información que deberá integrar un texto en particular. Además en el desarrollo de esta dimensión resultó de especial impacto el uso de las técnicas y recursos

como los organizadores gráficos que sintetizaron información, la proyección de un video, lluvia de ideas y el diálogo entre pares que se suscitó sobre la temática abordada.

Indiscutiblemente el progreso señalado en relación con la producción de un contenido relevante y coherente durante la postprueba permite inferir que, la mayor parte del tiempo, los docentes asignamos tareas o actividades a los estudiantes sin reparar en aquellos elementos que éstos desconocen y que en definitiva repercuten en la producción de las mismas. Así mismo, en la práctica aúlica cotidiana con frecuencia se tiende a minimizar el poder que, al menos en los primeros acercamientos a la habilidad escrita, poseen aspectos como el intercambio y discusión de ideas, la relevancia de generar tareas que interesen e involucren a los alumnos y sobre las que posean al menos un conocimiento mínimo en la generación de contenidos que respondan acertadamente a la tarea demandada.

4.2.1.3. Estructura

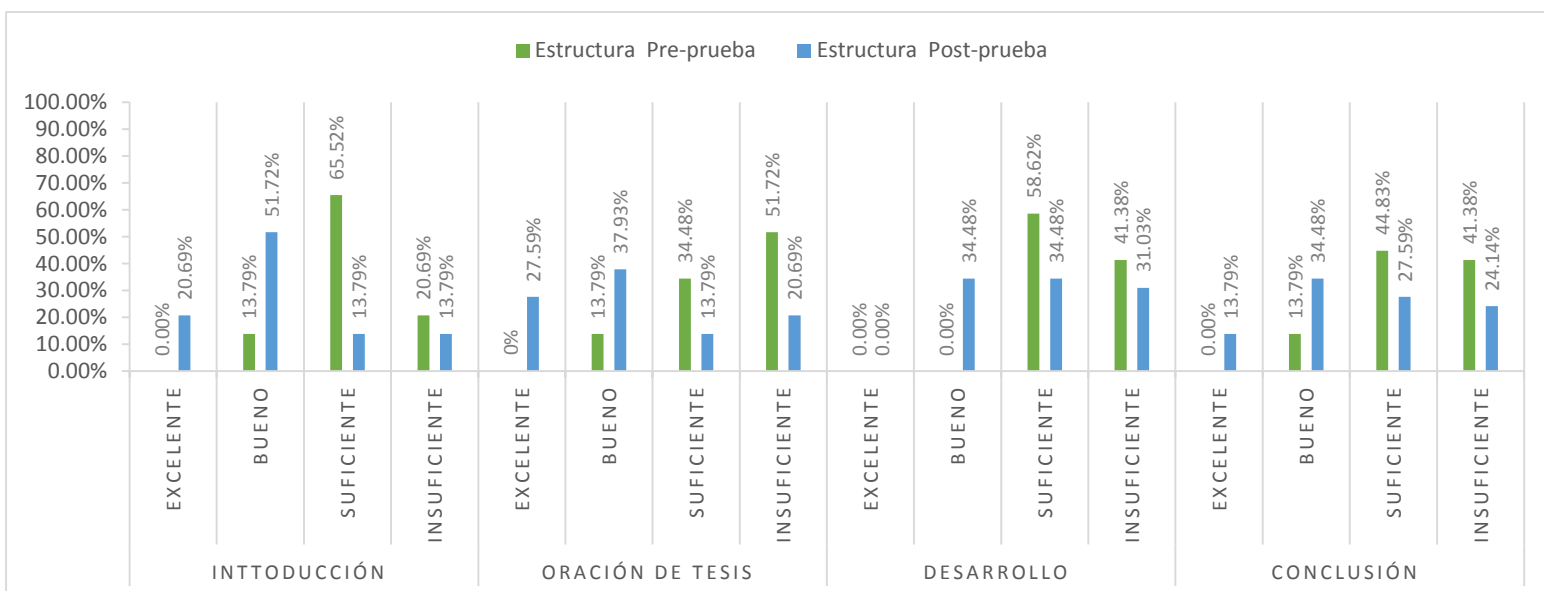
White, (1997) explica a la estructura como la destreza del estudiante para producir y desarrollar el conjunto de elementos que constituyen un ensayo, a saber, oración de tesis; introducción, desarrollo y conclusión. Dentro de esta dimensión se pretendió identificar la familiaridad y manejo con que el estudiante hace uso de oraciones de tesis, oraciones tópicas, oraciones de soporte, entre otras.

En la figura 9 se expone el progreso que esta dimensión registró antes y después del proceso de intervención. Primero, la aplicación de la pre-prueba indicó que en el 51.72% de los ensayos analizados existía la carencia de una oración de tesis que controlara al resto del texto; en lo que concierne al indicador de la introducción fue posible precisar a un 86.21% de estudiantes que apenas logró plasmar los elementos mínimos inherentes a esta sección del

ensayo; finalmente para el caso del área destinada a evaluar las secciones de desarrollo y conclusión se halló un 58.62% y 44.38% respectivamente de producciones donde se intentó plasmar, aunque de manera vaga y difusa, aquellos elementos que las integran.

Posteriormente la post-prueba, demostró un avance importante; de manera significativa el indicador referido a la elaboración de una tesis reportó un 27.59% de estudiantes que consiguieron redactar una tesis clara, específica, que desprendía tres puntos clave a describir en el texto, así mismo el 37.93% de ellos después del taller de escritura fue capaz de elaborar una tesis parcialmente correcta. En el indicador de introducción, los resultados también fueron favorables, mostrando a un 72.41% de los estudiantes elaborando párrafos introductorios calificados como excelentes y buenos. De igual modo, los indicadores de desarrollo y conclusión presentaron progresos con respecto a la pre-prueba, existiendo un aumento del 34.48% y 48.27% de participantes que alcanzaron una redacción que cumplía con los requerimientos básicos para ambas secciones.

Figura 9: Estructura del ensayo



El crecimiento que reflejaron las composiciones de los estudiantes en la dimensión de la estructura y el desarrollo de los elementos inherentes a ella se logró en gran medida por los procesos de modelado realizados por el docente durante el taller de intervención. Tal y como Read (2010) y Miller (2012) en la aplicación del modelo IMSCI puntualizan, en la fase del modelado los docentes ejemplifican las actividades, procedimientos, técnicas y en general, las formas en qué llevan a cabo la tarea escrita. Dado que la ejemplificación es el pilar de esta fase, la técnica que otorga mayores beneficios es el pensamiento en voz alta por parte del docente mientras realiza los procesos de escritura.

El tratamiento que se otorgó a la dimensión de la estructura deja de manifiesto, especialmente, aunque no de forma única, el sistema de ayudas que el docente construyó en el traspaso de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la habilidad escrita; ayudas a las que Bruner ha denominado andamios y que han sido equiparados a la construcción de la zona de desarrollo próximo clamada por el paradigma sociocultural (Hernández, 1998). Sirva de ejemplo las presentaciones de Power Point, plantillas u hojas de trabajo previamente diseñadas, o la elaboración de fórmulas que acompañadas de esquemas permitieron trabajar, practicar y desarrollar cada uno de los apartados -introducción, tesis, desarrollo y conclusión- que constituyen un ensayo.

En el análisis de esta dimensión, un elemento que merece la pena enfatizar debido al notable progreso que obtuvo sobre el resto, lo constituye la construcción de la oración de tesis. Indudablemente la técnica que posibilitó este progreso consistió en provocar que el estudiante tomara una postura terminante, es decir negativa o positiva, frente a un tema en específico y pudiera sustentarla a través de tres puntos. La práctica de este ejercicio impacto

automáticamente en el desarrollo del resto del ensayo por ser la oración de tesis el eje controlador de éste.

Para concluir con este análisis en la dimensión de la estructura, es preciso señalar también que el desarrollo de la oración de tesis fue uno de los elementos que mayor tiempo demandó, dada la complejidad que representó para los estudiantes en primera instancia definir una postura y en segundo término hallar aquellos elementos para sustentarla. Dicho lo anterior, es posible identificar que a través del uso de técnicas contextualizadas y específicamente detalladas los estudiantes activan y ejercitan procesos de pensamiento esenciales para el nivel educativo que cursan.

4.2.2 Análisis de las Micro habilidades

Las micro-habilidades serán entendidas como el conjunto de acciones o tareas que, a nivel de estructuras gramaticales, uso de vocabulario y convenciones ortográficas y de sintaxis determinan la producción de un texto (Brown, 2004). En este entendido, es que fueron agrupadas el uso del lenguaje y los aspectos mecánicos necesarios para llevar cabo un escrito bajo la denominación de las micro habilidades. Se examinará brevemente ahora los datos encontrados en estas dos dimensiones.

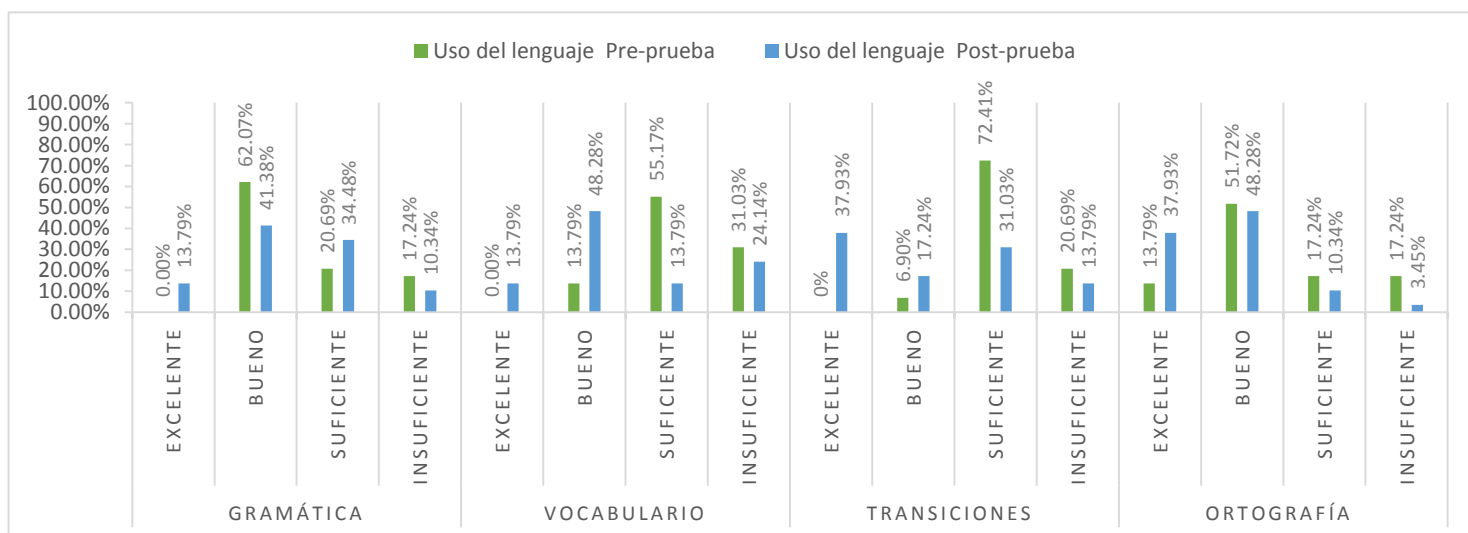
4.2.2.1 Uso del Lenguaje

Paltridge et al, (2009) definen al uso del lenguaje como el tratamiento correcto que a nivel de oración debe darse a aspectos gramaticales, de vocabulario, de transiciones o de ortografía. Aspectos como la concordancia entre sujeto y verbo, la correcta elección del tiempo gramatical, el uso de un léxico formal y apropiado a la temática dada fueron algunos de los puntos que la dimensión del uso del lenguaje evaluó.

La figura 10 presenta las distinciones en el uso del lenguaje correspondientes al desempeño del estudiante durante la pre-prueba y post-prueba. La pre-prueba develó un empleo de las estructuras gramaticales valorado como bueno por un 62.07% de los estudiantes; el 55.17% de los participantes mostraron un uso limitado y poco formal del vocabulario demandado por el texto a producir; de igual manera el 72.41% de los estudiantes evidenció un empleo precario de palabras de enlace que permitieran la fluidez del texto; por último, más de la mitad de los sujetos, 51.72%, mostró un buen manejo de la ortografía, con pequeños errores que no interfirieron en la comprensión del mismo.

Después de la realización del proceso de intervención, la post-prueba arrojó los siguientes hallazgos, a saber: el indicador referente a la gramática mantuvo a un 55.17% de estudiantes en cuyas redacciones se observaron errores mínimos; un 62.07% avanzó considerablemente en la selección del vocabulario formal y acorde al tema planteado; el 55.17% de los participantes se apropió de un numero amplio de palabras de enlace que le permitieron articular de manera más propia su ensayo y, finalmente un 86.21% elaboró redacciones con errores ortográficos minúsculos o casi inexistentes.

Figura 10: Uso del lenguaje en el desarrollo del ensayo



Las mejoras que los estudiantes reportaron en el desarrollo de esta dimensión se vinculan esencialmente con el subproceso de formulación al que Paltridge et al, (2009) alude, por ser el momento en que los escritores transforman las ideas en oraciones que deberán poseer las convenciones propias de la lengua objeto de estudio. Dado que dichas convenciones-gramática, vocabulario, ortografía- son aspectos por los que el aprendiz de la lengua extranjera está constantemente preocupado y con los que se encuentra mayormente familiarizado, es que los datos reportados tanto en la pre-prueba como en la post-prueba mantienen cierto grado de homogeneidad, siendo el uso de vocabulario y manejo de transiciones dos de los rubros en que se progresó de manera significativa.

Por lo que se refiere a la selección y uso de vocabulario apropiado a la temática desarrollada, resulta interesante notar que el diseño de un taller de escritura que tuviera como eje central una temática concreta, en este caso el de tecnología, facilitó la inmersión y consecuentemente el aprendizaje de un cumulo de palabras nuevas demandadas por el contexto. Además, las técnicas que de manera más puntual permitieron un avance en lo referido al indicador de vocabulario quedaron representadas por el uso del diccionario y por el empleo de cada uno de los términos desconocidos en la redacción de una oración que ejemplificara su significado.

En cuanto al reconocimiento y empleo de transiciones que otorgaron mayor fluidez al texto, es menester puntualizar una vez más los beneficios obtenidos gracias al modelado ofrecido por el docente. Gracias a la ejemplificación que el profesor ofreció de las transiciones comúnmente utilizadas, listadas y clasificadas previamente en una hoja de trabajo para apoyar la comprensión del estudiante, es que los nuevos ensayos evidenciaron una redacción más fluida y conectada.

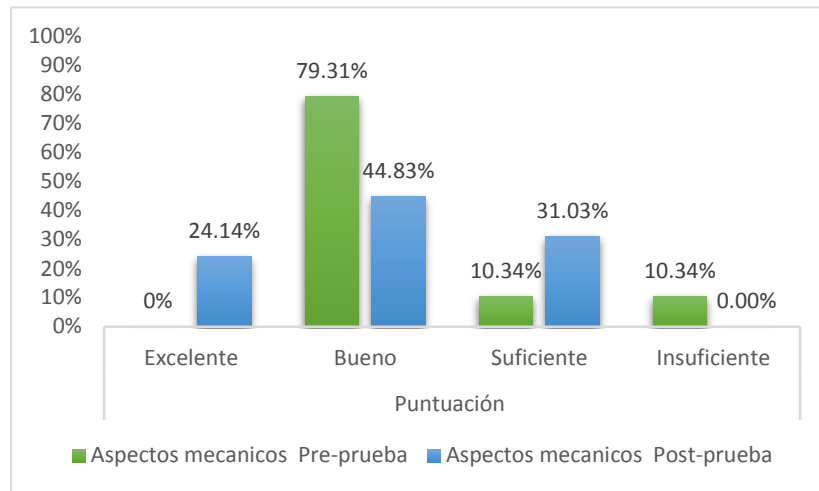
Al reflexionar en el indicador gramatical se experimentó un ligero decremento en el nivel de desempeño con respecto a la pre-prueba, el cual pudo originarse como consecuencia de la concentración de esfuerzos en el desarrollo de aquellas habilidades que condujeran a la producción de un texto más fluido en cuanto a propósito y contenido se refería y menos preciso en lo concerniente a particularidades gramaticales; sin por ello descuidarlas del todo. Es decir, durante este proceso de intervención se dio un énfasis mayor al desarrollo de las macro habilidades, comúnmente no trabajadas al interior del aula de la lengua extranjera, frente a las micro habilidades.

4.2.2.2 Aspectos Mecánicos del lenguaje

Lunsford (2001) explica los aspectos mecánicos del lenguaje como los criterios a seguir en el empleo apropiado de la puntuación o uso de mayúsculas. Así, esta dimensión busco valorar el nivel de desempeño con que se emplearon puntos, comas, y demás signos de puntuación.

En la figura 11 se expone el cambio que experimentó la dimensión de los aspectos mecánicos del ensayo. Durante la pre-prueba se encontró que el 79.31% de los estudiantes manejó de forma aceptable las mayúsculas y signos de puntuación principales; mientras que un 10.34% realizó un manejo limitado; por último, el 10.34% restante de los ensayos reflejó una carencia total de signos de puntuación y uso de mayúsculas. Por otro lado, los resultados de la post-prueba revelaron un empleo correcto de la puntuación a lo largo de todo el ensayo por el 24.14% de los estudiantes; un 44.83% uso la puntuación de forma aceptable, es decir, con errores mínimos al escribir su ensayo, mientras que 31.03% de los participantes produjeron textos que reflejan deficiencias importantes en el uso de la puntuación.

Figura 11: Aspectos Mecánicos: Puntuación



En el tratamiento otorgado a la dimensión aspectos mecánicos del lenguaje, es posible referir al subproceso de revisión, avocado únicamente a la verificación del empleo correcto del lenguaje -gramática, ortografía, puntuación- sobre todo por los aprendices de una lengua extranjera (New, 1999 citado por Paltridge, 2009) por un lado y con la etapa de modelado propuesta en el modelo IMSCI por el otro. Es decir, los cambios efectuados en esta dimensión obedecieron esencialmente a la imitación que el estudiante realizó del actuar docente con respecto al uso de puntuación.

Ahora bien, continuando con este análisis es indispensable puntualizar que, aunque se observó un progreso en los aspectos mecánicos del lenguaje plasmados durante la ejecución de la post-prueba, éstos fueron trabajados de manera muy general en la última sesión del taller de escritura como parte de la edición de los textos. Al llegar a este último punto del proceso de intervención la atención de los estudiantes se encontraba dispersa; habían recibido ya suficiente información; por lo tanto, se optó únicamente por una revisión superficial de las composiciones empleando una guía de puntuación como herramienta

principal. Luego entonces, es posible señalar el factor tiempo y cansancio como una de las posibles causas en este ligero avance.

Una vez analizadas las cinco dimensiones que constituyen la primera variable objeto de este estudio, se puede concluir que los 29 sujetos participantes -estudiantes del segundo año de bachillerato- avanzaron de forma significativa, sobre todo en lo que implicó el desarrollo de las macro-habilidades, detectadas desde la pre-prueba como las áreas de mayor oportunidad para los participantes. Así fue posible observar producciones finales escritas mejor organizadas, con un propósito claro e identificado cuyo contenido se articuló en función de este propósito y, cumpliendo las especificaciones propias que cada sección del ensayo exige.

4.3 Intervención

A la luz de los resultados revelados con la realización de la pre-prueba, se procedió con la ejecución del proceso de intervención, mismo que fue planteado bajo la modalidad de un taller de escritura. El taller se desarrolló durante 16 sesiones dentro de las cuales se abordaron estrategias y técnicas inherentes al proceso de escritura; todo esto trabajado en correspondencia con la estructura y progresión de las etapas propuestas por el modelo IMSCI (véase anexos XVII al XXIV). De esta manera, fue posible determinar el comportamiento de la segunda variable que integra esta investigación, a saber: el modelo IMSCI que enseguida se analiza.

4.4 Análisis de la variable 2: Modelo IMSCI

Como ha sido indicado anteriormente, el modelo IMSCI encuentra su sustento primordial en la enseñanza por andamio y es a través de la puesta en marcha de sus cinco etapas

(Investigación, Modelado, Contribución, Colaboración e Independencia) que se pretende lograr una instrucción que logre responder de forma significativa a las necesidades de los estudiantes. Es precisamente en esta dinámica de progresión paulatina que cada una de las sesiones fue diseñada y llevada a cabo. Las respuestas obtenidas a través de la aplicación de un cuestionario, empleado para el estudio de esta variable, son una clara muestra del impacto que la adaptación del modelo IMSCI supuso en el desarrollo de la habilidad escrita de los participantes de esta investigación.

A continuación, se traen al análisis los puntos clave que desde la perspectiva de los participantes coadyuvaron en su desempeño de la habilidad escrita conforme se trabajaban las etapas adscritas al modelo IMSCI. Así mismo es importante mencionar que este análisis se efectúa considerando las opiniones de únicamente 21 estudiantes quienes accedieron a colaborar en esta segunda fase de recogida de datos; hecha esta acotación, se procede con el examen de las dimensiones que integran al modelo IMSCI (variable independiente) como sigue.

Antes de comenzar con la descripción formal de la variable denominada modelo IMSCI, resulta indispensable precisar que se abordaran cuatro de las cinco dimensiones que integran esta variable. Se decidió concertar la fase de investigación y modelado en un solo ítem del cuestionario y análisis posterior debido a que ambas etapas responden al nivel de incidencia que la ejemplificación docente representó en el desarrollo de la habilidad escrita.

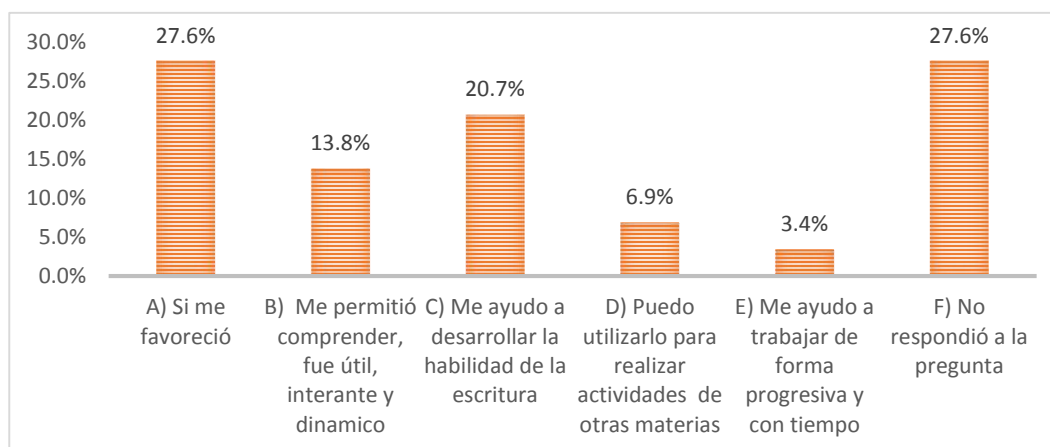
4.3.1 Modelado

Read (2010) explica el modelado como la etapa del modelo IMSCI en la cual el docente realiza los procesos de ejemplificación necesarios para facilitar la comprensión y futura

actuación de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad escrita; razón por la cual tanto la observación como la escucha atenta del pensamiento que sigue el docente mientras escribe resultan cruciales en el correcto uso del modelado. En este contexto la dimensión destinada al modelado, busco determinar la manera en que la ejemplificación docente impacto el desarrollo del alumno en la habilidad escrita en inglés.

En la figura 12 es posible precisar que este impacto fue altamente positivo tal y como lo indicó un 27.6% de los estudiantes quienes de manera general así lo expresan. El 20.7% de los participantes explicita haber encontrado en esta ejemplificación docente la ayuda requerida para desarrollar la habilidad escrita en la lengua extranjera, inglés; mientras que un 13.8% definieron a la ejemplificación como una actividad útil, interesante y dinámica que les permitió comprender. Por otro lado, aunque no menos importante, el 6.9% de los estudiantes hallaron en el desarrollo de este proceso la oportunidad de trasladar lo aprendido hacia la ejecución de actividades similares propias de otras disciplinas. Finalmente, el 3.4% de los aprendices indicaron haberse beneficiado del trabajo progresivo y con tiempo que sugirió la ejemplificación docente.

Figura 12: Impacto de la fase de Modelado: Ejemplificación Docente



La incidencia que ha sido evidenciada para la etapa del modelado sugiere la importancia que posee la acción docente en los procesos de aprendizaje al interior del aula. Tal y como Hernández (1998) lo ha conceptualizado dentro del paradigma sociocultural, el maestro representa aquella figura mediadora entre el saber o los conocimientos y la manera en que los alumnos acceden a ellos. Durante esta mediación, resulta indispensable la implementación de relaciones verticales donde el profesor requiere controlar, definir y ejemplificar el desarrollo de la tarea para que ésta pueda ser entendida, ejecutada y finalmente apropiada por los estudiantes; encontrándose así las características que Baquero (1999, citado por Hernández, 1996) propone para la mediación docente, a saber, flexibilidad, temporalidad y explicitación.

La centralidad que el modelado sugiere para la figura del profesor aunada al conjunto de respuestas proporcionadas por los participantes con respecto a esta dimensión permite inferir que pese al progresos que la escuela y la educación en general ha clamado, los docentes no están llevando a la práctica áulica los procesos básicos de modelado o ejemplificación que conducen al discente hacia un mejor grado de desempeño en actividades tales como la escritura. Luego entonces, la reflexión nos remite a concluir que la ausencia de este proceso de modelado puede responder primordialmente al desconocimiento docente de aquellas estrategias, técnicas y recursos mediante los cuales puede ser llevado a cabo; es decir, se estaría apelando a una de las tantas limitantes que la formación docente, al menos para el caso de la lengua extranjera, exhibe.

4.3.2 Contribución

Read (2010) y Miller (2012) definen la etapa de la contribución como el momento en que el estudiante comienza a involucrarse en el proceso de escritura mediante aportaciones y participaciones dirigidas en gran medida por el docente. De ahí que esta dimensión indaga respecto la influencia que el acompañamiento docente tuvo en el desempeño de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención.

En primer lugar, la figura 13 refleja que para el 72% de los estudiantes inmersos en el taller de escritura que siguió los postulados del modelo IMSCI, el acompañamiento brindado por el docente le beneficio en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés; el 28% restante correspondió a aquellos estudiantes que no respondieron el cuestionario.

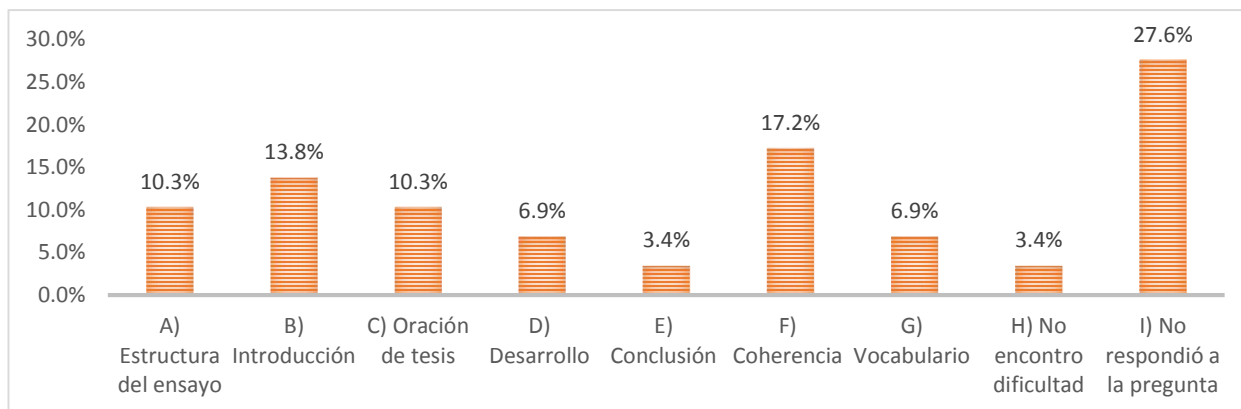
Figura 13: Impacto de la fase de Contribución: Acompañamiento Docente



En segundo lugar, la figura 14 pone de manifiesto las áreas que, pese al acompañamiento docente, representaron mayor dificultad para los participantes en el desarrollo de sus ensayos. Así fue posible determinar la coherencia como el elemento más complejo a desarrollar y mantener en la producción de un ensayo con un 17.2% de estudiantes; seguido de la construcción de una buena introducción con un 13.8% de participantes y la elaboración de una oración de tesis así como el seguimiento de la estructura del ensayo con un 10.3%. Por otro lado, elementos como los párrafos de desarrollo o la

elección del vocabulario requerido representaron un 6.9% de estudiantes; finalmente el apartado destinado a la conclusión fue percibido como uno de los menos difíciles con solo un 3.4% de estudiantes que así lo concibieron.

Figura 14: Dificultades observadas pese al Acompañamiento Docente



El acompañamiento que el docente ofreció durante todo el proceso de instrucción de la habilidad escrita impactó de manera fundamental en el desempeño de los estudiantes. Dicho impacto evidenció de forma clara, precisa y concreta la transición experimentada por los estudiantes desde aquello que podían hacer en materia escrita de forma individual hasta lo que llegaron a construir gracias a la ayuda del profesor; es decir reveló la presencia de una zona de desarrollo próximo (Ponce, 2010). Aunque como se ha puntualizado existieron áreas o elementos que impusieron cierta dificultad en la realización del ensayo, estos se enfrentaron y resolvieron precisamente gracias a la intervención y guía proporcionada por el docente durante este proceso de participación e involucramiento gradual que supone la dimensión de contribución.

Considerando las repercusiones implicadas en el proceso de acompañamiento docente, es menester reflexionar entonces si realmente el docente de inglés está compartiendo, cooperando, caminando al lado del alumno y facilitándole la andadura en el

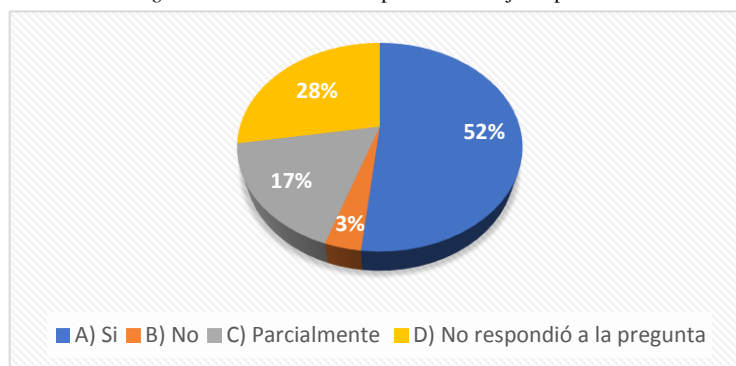
arduo y complejo proceso de escribir. La respuesta parece no siempre ser tan alentadora; esto, quizá puede obedecer a una carencia de voluntad, disposición o vocación por parte del maestro o por la ausente o inexistente evaluación de los procesos didácticos que mejor propician el aprendizaje al interior del aula.

4.3.3 Colaboración

Read (2010) concibe la etapa de colaboración como un periodo de práctica, que al realizarse con un compañero, representa un momento de ayuda intermedia entre lo que el estudiante fue capaz de hacer en conjunto con el docente y lo que habrá de enfrentar en el ejercicio individual. Enmarcados en este contexto, esta dimensión permitió identificar la percepción que los estudiantes tuvieron del trabajo en pares en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés,

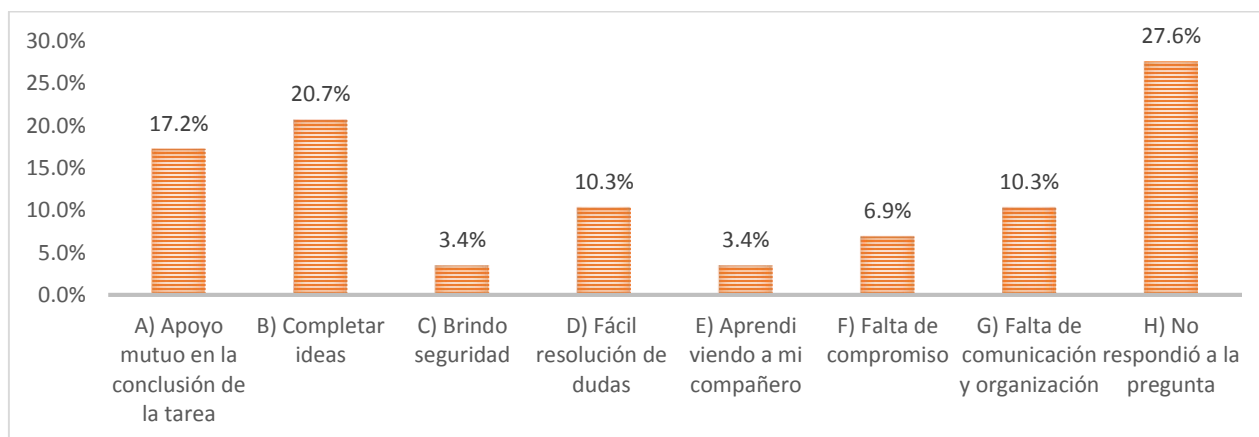
Para comenzar, la figura 15 expone que en opinión del 52% de los participantes involucrados en esta investigación, el trabajar con un compañero facilita el proceso de escribir en una lengua extranjera como el inglés; por el contrario, el 3% de ellos mencionaron no haber encontrado beneficio alguno en la colaboración efectuada entre compañeros; finalmente un 28% sustentó una postura intermedia debida a factores que se describirán más tarde.

Figura 15: Colaboración: Impacto del trabajo en pares



La figura 16, de manera más específica, da cuenta de los motivos que beneficiaron u obstaculizaron el trabajo efectuado en pares destacando los aspectos positivos sobre los negativos. Así se obtuvo que el 20.7% de los estudiantes hallaron que el trabajo en pares fue útil para completar ideas; el 17.2% lo percibió como un apoyo mutuo que le permitió concluir la tarea y un 10.3% se benefició al resolver dudas fácilmente con su compañero. Por el contrario, dos fueron las limitantes que algunos estudiantes experimentaron: falta de comunicación y organización (10.3%) por un lado, y falta de compromiso (6.9%) por el otro. No de menor relevancia resultan las afirmaciones que señalaron al trabajo entre pares como una actividad que hizo sentir a los estudiantes seguros mientras desarrollaron la tarea escrita o aquellas que resaltaron el hecho de haber aprendido a través de observar la ejecución realizada por su par (3.4% respectivamente).

Figura 16: Beneficios y Obstáculos del trabajo en pares



Los datos anteriormente descritos son solo una muestra del papel que dentro del paradigma sociocultural adquiere el alumno, como un ser social cuyo desarrollo se encuentra supeditado al conjunto de interacciones que establece con las personas que le rodean. Tal y como lo indica Vigotsky (1979, citado por Hernández, 1998) la mediación que el estudiante recibe en el proceso de enseñanza-aprendizaje no queda restringida a la figura docente, ésta

puede ser brindada también por los pares con quienes logra resolver tareas en una atmósfera de mayor confianza gracias a las contribuciones que cada uno efectúa y que coadyuvan en los procesos de comprensión.

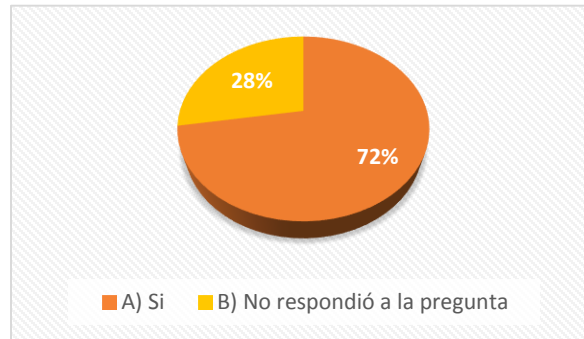
Las implicaciones tanto positivas como negativas expresadas por los estudiantes en relación con la dimensión del trabajo en pares, pone de manifiesto que aun los inconvenientes que pueden surgir al trabajar en equipo representan una oportunidad de crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes con que los estudiantes pueden y deben afrontar y resolver problemas.

4.3.4 Trabajo Independiente

Read (2010) y Miller (2012) explican la etapa del trabajo independiente como el momento en que los estudiantes son capaces de ejecutar la tarea escrita de manera individual basados en la instrucción y apoyo que previamente han recibido. En consecuencia, esta última dimensión busco determinar los avances que, en opinión de los estudiantes, se lograron después del proceso de intervención. Al mismo tiempo se precisa el grado de valorización que la conclusión de esta tarea propicio entre los participantes.

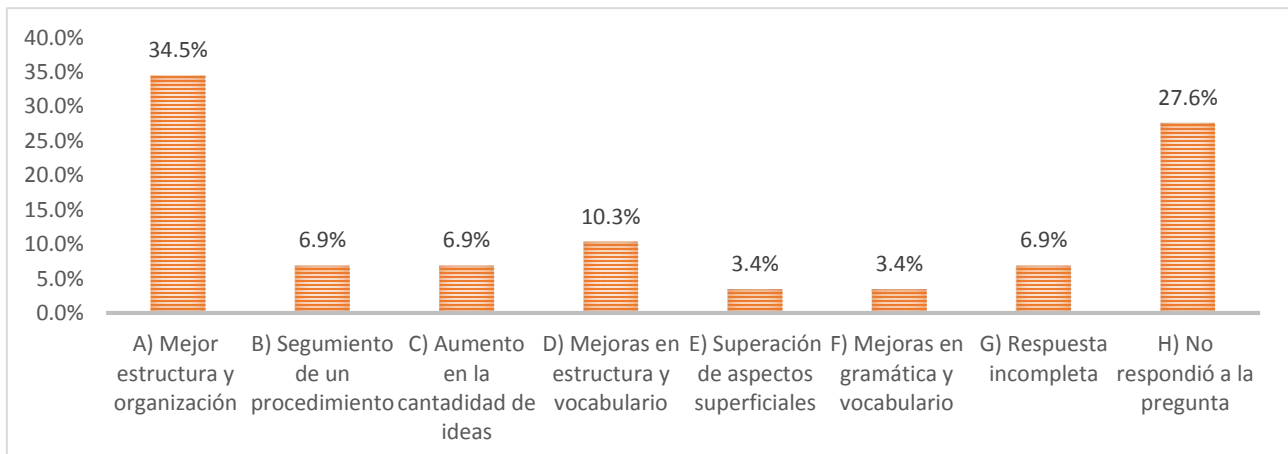
La figura 17 exhibe, en primer lugar, que el progreso concebido por los estudiantes al término de la intervención didáctica fue contundente. Así el 72% de ellos afirmaron haber visualizado cambios o avances en su desarrollo de la habilidad escrita después de recibir el taller de escritura, mientras que el 28% restante corresponde al sector de participantes que no respondieron el cuestionario.

Figura 17: Trabajo Independiente: Avances en la habilidad escrita



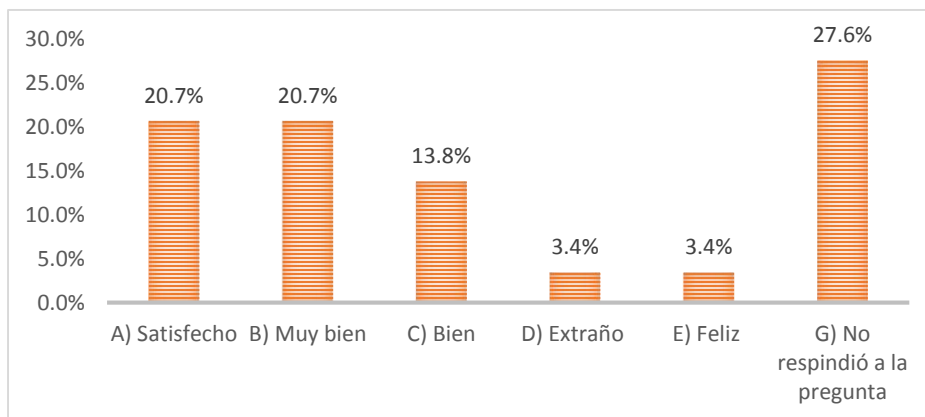
Enseguida la figura 18 puntualiza las áreas en que los participantes aprecian haber tenido un progreso mayor. Sin lugar a duda, los avances se encuentran concentrados en aspectos de estructura y organización, con un 34.5% de estudiantes que refirieron ser capaces ahora de organizar y estructurar mejor la información requerida en la elaboración de un ensayo. De manera similar, el 10.3% de participantes categorizaron su progreso en lo que a estructura y vocabulario concierne. Así mismo un 6.9% percibió como avances el hecho de conocer el procedimiento a seguir para escribir un ensayo, mientras que un 6.9% más precisa que una vez concluido el taller de escritura fue capaz de producir un mayor número de ideas. Por otro lado, aspectos como la gramática supusieron una ligera representatividad con solo un 3.4% de participantes quienes consideran haber progresado en esa área.

Figura 18: Trabajo Independiente: Avances específicos en la habilidad escrita



Para concluir con el análisis de esta dimensión, es indispensable referir a la valoración que los estudiantes experimentaron sobre su propio desempeño al haber finalizado la construcción del ensayo. De este modo la figura 19 exhibe los sentimientos generados entre los estudiantes en la concreción de esta tarea, teniendo a un 20.7% de participantes quienes se sintieron satisfechos con el desempeño que realizaron; de igual manera otro 20.7% de ellos expresan haberse sentido muy bien, mientras que un 13.8% reportan su valoración únicamente como bien. Otros sentimientos experimentados fueron también asombro o extraños (3.4%) y felicidad (3.4%).

Figura 19: Valoración del trabajo efectuado



Finalmente la etapa del trabajo independiente llevado a cabo como la última fase del modelo IMSCI, se explica desde la concepción que del proceso de aprendizaje se plantea en el paradigma sociocultural. Es decir, el trabajo independiente es el producto de lo que el aprendizaje, efectuado en interacción con otros, y mediado por una serie de ayudas para hacerlo asequible, implica en el desarrollo de un individuo. El trabajo independiente, en síntesis, es la prueba más real de que el aprendizaje se ejecuta en una interacción de afuera hacia adentro (Hernández, 1998).

Por último, es imprescindible reconocer que la importancia y valoración otorgada al trabajo que de manera independiente los alumnos llegar a efectuar, no ocurre de forma mágica. El desenvolvimiento autónomo que un estudiante es capaz de realizar demanda, entre otras cosas, la figura de un docente directivo, mediador, facilitador, orientador, evaluador y observador, que acompaña en cada paso de esta delegación de control en los conocimientos hacia el estudiante; demanda también tiempo y practica constante; y lo más importante demanda practicas áulicas renovadas y estratégicas.

En suma, el comportamiento del modelo IMSCI como segunda variable de análisis en este proceso de intervención deja de manifiesto el impacto positivo que ejerció sobre el desarrollo de la habilidad escrita en lengua extranjera de los estudiantes de segundo año del bachillerato Enrique Benítez. Gracias al trabajo en secuencia que supone la realización de cada una de sus etapas, se observaron avances significativos en aspectos tales como: una nueva actitud de los estuantes frente a la tarea de escribir en inglés, la sistematización del proceso de redacción, una reflexión consciente sobre los errores producidos, la relevancia de un trabajo en pares, el valor crucial de la instrucción explícita y, en definitiva la importancia de dedicar tiempos de calidad a la retroalimentación requerida por el estudiante.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente apartado estará dedicado a la recapitulación de todos aquellos elementos implícitos en la realización de este proyecto de investigación. De manera general se retoman los aspectos más sobresalientes del contexto que sustentan la propuesta de intervención planteada, posteriormente se enuncian las conclusiones esenciales obtenidas del análisis de resultados previamente efectuado y, a la luz de éstas, se da respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. Finalmente se puntualizan aquellos aspectos de coincidencia así como nuevas aportaciones que la presente investigación evidenció, con respecto a los estudios que como antecedentes se han referido.

Al inicio de esta investigación se reconoció la preponderancia que el aprendizaje de la lengua extranjera inglés implica para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI. En este entendido, fueron enfatizadas aquellas recomendaciones que a nivel internacional, nacional y estatal se realizan desde diversos organismos, sistemas gubernamentales e instituciones con el objetivo de fomentar su estudio. Asimismo, se planteó la imperiosa necesidad de propiciar prácticas áulicas de calidad que logran responder a las flaquezas observadas en lo referente a la habilidad productiva escrita de la lengua extranjera inglés.

De manera específica la atención fue centrada en lo que a nivel de educación media superior sucede en el tratamiento de la destreza escrita en lengua extranjera en el contexto de la escuela privada. Y así se trajo al análisis lo que la Reforma Integral de la Educación Media Superior a través de su Marco Curricular Común ha establecido con respecto al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas que atañen al aspecto comunicativo, Luego entonces, se describió la situación particular del Bachillerato Enrique Benítez donde el

desarrollo de la habilidad productiva escrita en inglés representó un área de oportunidad importante.

Fue de este modo que haciendo uso del modelo IMSCI como estrategia de acompañamiento se buscó impactar en el nivel de la habilidad escrita mostrada por los estudiantes del segundo año de bachillerato reportada como un área de oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, inglés.

Una vez efectuado el proceso de intervención de este proyecto de investigación y, con base en el análisis e interpretación de los resultados arrojados por la pre y post-prueba, donde se consideró el comportamiento de dos variables -la destreza escrita en inglés y el modelo IMSCI- es posible enunciar las siguientes conclusiones.

En lo que atañe a la variable número 1 *la destreza escrita en inglés*, se encontró un avance mayor en lo que refiere al desarrollo de las macro habilidades en contraposición con lo observado en las micro habilidades empleadas al momento de redactar. Es decir, se evidenció un progreso considerable en lo que a organización, contenido y estructura concierne.

En primer lugar, se concluye que el patrón de organización de un ensayo en cinco párrafos es de gran utilidad durante la integración de un texto, especialmente para aquellos sujetos que se aproximan por primera vez a la práctica de la habilidad escrita. Indudablemente la estructuración del ensayo siguiendo este patrón, alcanzado gracias a la examinación y análisis de un texto modelo que explicitó de manera puntual y asequible el proceso, facilita la organización del pensamiento, tan necesaria en las fases previas a la redacción como tal.

En segundo lugar, se deduce lo imprescindible que resulta para los estudiantes comprender, al menos de manera superficial, la forma y función del género discursivo que pretenden desarrollar. Así las fases de investigación y modelado, propuestas por el modelo IMSCI, representaron la clave para que los estudiantes conocieran, reconocieran y puntualizaran en el propósito que debe ser reflejado al escribir un ensayo y en la forma en que éste puede ser concretado.

En tercer término, se infiere la utilidad que para el proceso de escritura representan la aplicación de técnicas como la toma de notas no estructurada, el diseño de un *outline*, el uso de los modelos *bottom-up* y *top-down* para apoyar la redacción de párrafos de introducción o conclusión. El empleo de estas técnicas, así como de los recursos o materiales de apoyo (presentaciones, hojas de trabajo, videos) generados para el trabajo de los distintos apartados de un ensayo fueron la base que condujo al estudiante a la sistematización del proceso de redacción y con ello, ésta fluyó de manera más natural, lógica y coherente.

En cuarta instancia se deriva la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje donde los estudiantes puedan abordar una temática específica, conocida y significativa para ellos por periodos cortos con la finalidad de llevar a la práctica reglas gramaticales, ortográficas, así como acrecentar el nivel de vocabulario y formalidad con que éste debe ser empleado por los estudiantes de una lengua extranjera en determinados contextos. Además, de manera más puntual se ahonda en el beneficio que la técnica representada por el uso de cada uno de los términos desconocidos en la redacción de una oración que ejemplificara su significado implicó en el aprendizaje de nuevas palabras.

En última instancia para esta primera variable se concluye que, al igual que en los elementos inherentes al uso del lenguaje (gramática, transiciones, vocabulario y ortografía),

la mejor manera de trabajar los aspectos mecánicos del lenguaje (puntuación) es invariablemente, la integración de los conocimientos que de ellos se tiene a la redacción de un texto. De esta manera, los estudiantes logran visualizar la importancia de la aplicación que la puntuación genera en el desarrollo de escritos y no solo memorizan un conjunto de reglas que, de manera aislada, carecen de sentido.

En lo que corresponde a la variable número 2 *el modelo IMSCI*, se identificó un impacto significativo al emplearlo como una estrategia de acompañamiento por parte del docente de la lengua extranjera inglés con la finalidad de mejorar el nivel de desempeño de sus estudiantes en la habilidad escrita.

Para comenzar se confirmó que, tal y como se planteó desde el inicio de este proyecto de investigación, la habilidad escrita no se enseña al interior del aula con la formalidad, tiempo y atención que requiere. Luego entonces, se infiere que, por más obvio que resulte, los estudiantes necesitan ser expuestos a los propósitos, requerimientos, formatos y tipo de contenido que se espera de sus producciones escritas en función del género discursivo solicitado. Es decir, se requiere de una indagación que proporcione los referentes indispensables para comenzar a redactar.

Enseguida se precisa lo trascendental que resulta para los estudiantes observar y practicar de manera gradual en la realización de aquellas tareas desconocidas o poco practicadas, especialmente en actividades complejas como lo es la redacción de una composición escrita. De ahí la funcionalidad que devino del seguimiento de pasos suficientemente desglosados y modelados por el facilitador para la construcción de las diferentes secciones del ensayo. Siguiendo esta dinámica de trabajo se deduce también lo valioso que resulta dedicar tiempos considerables y de calidad al desarrollo y completa

comprensión de los diversos elementos integradores de un escrito, puesto que permite a los estudiantes enfocar su atención en un elemento a la vez.

A continuación, se concluye lo vitalicio del trabajo en pares. Indudablemente, el hecho de contar con un compañero en la ejecución de la habilidad escrita represento apoyo, discusión, argumentación de diversos puntos de vista, oportunidad de aprender observando cómo el otro efectúa las tareas, colaboración, resolución de conflictos, capacidad de establecer acuerdos, y en general logró proveer al estudiante de una nueva actitud frente a la tarea de escribir en una lengua extranjera.

De atención particular resulto el papel imprescindible que debe ser dotado para espacios de retroalimentación efectuados entre docente-estudiante y de estudiante a estudiante, ya sea de manera individual o grupal, pero siempre de forma presencial. Invariablemente, el hecho de que el estudiante se haga sabedor de sus errores, la causa de los mismos y la forma en que pueden ser corregidos resultó determinante para que gradualmente se observara una mejora en la construcción de los textos.

Finalmente se concluye el gran impacto que la instrucción por andamio produce en los estudiantes. Gracias a ella, los estudiantes lograron mostrar una actitud de confianza y seguridad frente a las tareas escritas; reconocieron la utilidad interdisciplinaria que este aprendizaje les proporciona y, por último, les condujo a re concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, inglés como una actividad útil y benéfica en su formación académica.

Con base en las conclusiones anteriormente expuestas y considerando las preguntas y objetivos que rigieron el curso de este proyecto de investigación es que se precisa lo siguiente. En primer lugar, la aplicación del modelo IMSCI como estrategia de

acompañamiento con alumnos del bachillerato Enrique Benítez demostró haber contribuido de manera eficiente y significativa en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés como lengua extranjera. Es decir, la evaluación que para el modelo se realiza, al aplicarlo en el contexto mexicano de la educación media superior resultó altamente positiva.

En segundo lugar respecto al conjunto de técnicas que dentro del modelo favorecieron el desarrollo de la habilidad escrita se pueden precisar: los organizadores gráficos, la toma de notas no estructurada, la elaboración del *outline*, el trinomio tema-opinion-mini outline para la elaboración de una oración de tesis; el pensamiento en voz alta; los modelos *top down* y *bottom up* (triángulo y triángulo invertido) para apoyar la redacción de los párrafos de introducción y conclusión; el uso del diccionario y la ejemplificación de palabras desconocidas.

En tercer y último lugar, se puntualizan las estrategias de acompañamiento que dentro del modelo incidieron en el desarrollo de la habilidad escrita, a saber: la ejemplificación docente, los procesos de retroalimentación presencial, la dosificación de los contenidos que permitió un trabajo centrado en áreas específicas de la escritura, la discusión y el diálogo entre docente-discente y entre discente-discente, la asignación de tiempo suficiente para el tratamiento de los diversos elementos del proceso de escritura y el establecimiento de acompañamiento docente ejercido en una atmósfera de confianza, respeto y ayuda mutua.

Para cerrar este apartado de conclusiones resulta imprescindible destacar aquellos puntos de confluencia que la presente investigación comparte con los estudios que como antecedentes se han planteado. De este modo se exponen como factores que impactan significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad escrita: la vitalidad que representa la enseñanza estratégica y explícita, lo bondadoso que resulta el proceso de

modelado docente y la capacidad de transferir lo aprendido hacia la ejecución de tareas escritas propias de otras áreas (Read, 2010 y Landon-Hays, 2012).

Un aspecto de relevancia trascendental señalado por Miller (2012) después de haber efectuado su intervención y que se ha hecho presente inmediatamente después de la conclusión de la presente investigación, radica en el uso frecuente y consciente que el docente hace del proceso de modelado durante su instrucción en general. Es decir, una vez que se han experimentado los beneficios de una instrucción guiada, lo suficientemente explicitada y ejemplificada, es que el docente puede apreciar el valor y utilidad de este proceso, por un lado, y la necesidad de asegurarse que los estudiantes identifiquen, observen y comprendan las tareas a desarrollar por el otro.

Finalmente en lo concerniente a las aportaciones que esta investigación arroja se pueden mencionar las siguientes. Primero, con el desarrollo de este estudio, se muestra que la aplicación del modelo IMSCI -con sus respectivas adecuaciones y adaptaciones al contexto mexicano- funciona al instruir la habilidad escrita en el ámbito de una lengua extranjera. En segundo lugar, se evidenció el impacto significativo que el modelo ejerce sobre audiencias hasta el momento no exploradas, en este caso estudiantes del nivel preparatoria. Por último, fue posible observar un cambio de actitud por parte de los estudiantes, sobre todo aquellos quienes encuentran dificultad para aprender el inglés, frente al idioma y frente al desarrollo de la habilidad escrita pues encontraron una aplicación concreta y útil para los contenidos que estudian en esta asignatura.

Es de este modo como ha sido posible ofrecer una alternativa concreta, precisa y contextualizada que permita mejorar el desarrollo de una de las habilidades más

significativas, pero también más olvidadas dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y cuyas implicaciones han sido considerablemente positivas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC
- Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Estados Unidos: Pearson.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Longman.
- Calderón, D. (2015). La política educativa actual del inglés en México. En J. O'Donoghue (coord.), *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. (57-82) México: Mexicanos Primero.
- CONSEJO, D. E. (2002). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. *Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya*.
- Coombe, C., Folse, K. & Hubley, N. (2007). *A Practical guide to Assessing English Language Learners*. Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Ediger, A. (2001). Teaching Children Literacy Skills. En M. Murcia (coord.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (153-169) Estados Unidos: Heinle, Cengage Learning.

- Education First, (2018). English Proficiency Index. México. Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Gebhard, J. (1996). *Teaching English as a Foreign or Second Language: a self-development and methodology guide*. Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Malasia: Longman
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Eslovaquia : Pearson .
- Hasan, k. & Akhand, M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*. Volume 15, 77-88.
- Heredia, B., y Rubio, D. (2015) ¿Por qué el Inglés? Inglés y desigualdad social en México. En J. O'Donoghue (coord.), *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. (13-56) México: Mexicanos Primero.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Normal Enrique Benitez (2016). En <http://ineb.edu.mx/>
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Estados Unidos: Routledge.

Landon-Hays, Melanie M.,(2012) "I Would Teach It If I Knew How: Inquiry, Modeling, Shared Writing, Collaborative Writing, and Independent Writing (IMSCI), a Model for Increasing Secondary Teacher Self-Efficacy in Integrating Writing Instruction in the Content Areas". *All Graduate Theses and Dissertations*. 1361. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/1361>

Lazaration, A. (2001). Teaching Oral Skills. En M. Murcia (coord.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (103-115) Estados Unidos: Heinle, Cengage Learning.

Lunsford, A. (2001). *The Everyday Writer*. Boston: Bedford/St. Martin's.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Perason Educación.

Merino, S. y Keranen, N. (2015). Writing intervention from a psychological perspective: Graduate Writing Seminar. *Lenguas en Contexto*. 6 91-100. Recuperado de: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&script=visor&idrevista=20&pagina=91>

Miller, Kristine W., "Scaffolding Improvement in Writing Instruction an Action Research Project" (2012). *All Graduate Plan B and other Reports*. Paper 169

Morley, J. (2001). Aural Comprehension. En M. Murcia (coord.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (69-85) Estados Unidos: Heinle, Cengage Learning.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). Informe Final: Conferencia Internacional de Educación 46ª reunión. Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/cierapfins.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Fomentar las competencias lingüísticas: Resultados de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/singleview/news/suzhou_conference_underlines_the_importance_of_language_education/#.V32Bu_nhDIU

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008). *Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/ceri/41527241.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Global competency for an inclusive world*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Paltridge, B., Harbon, L., Hirsh, D., Shen, H., Stevenson, M., Phakiti, A., & Woodrow, L. (2009). *Teaching academic writing: An introduction for teachers of second language writers*. Estados Unidos: University of Michigan Press.

Ponce, M. (2010). *Vigotsky para educadores*. México: LETEC

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Nueva York: Oxford University Press

Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47-52.

Read, S. (2013). Inspiration and Emulation; Using Mentor Texts to Teach Poetry Writing. *The Dragon Lode*, 32(1), 3-11.

- Read, S., Landon-Hays, M., Martin-Rivas, A. (2014). Gradually Releasing Responsibility to Students Writing Persuasive Text. *The Reading Teacher*, 67(6), 469-477.
- Reyes Cruz, María del Rosario, Murrieta Loyo, Griselda, Hernández Méndez, Edith, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS PRIMARIAS. *Revista Pueblos y Fronteras Digital [en línea]* 2011, 6 (Diciembre-Mayo) : [Fecha de consulta: 9 de enero de 2018] Disponible en: <http://revela.com.ve/www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007> ISSN 1870-4115
- Reza, M. & Mousapour, G. (2007). The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self regulation. *The Linguistics Journal*. Volume 2 (1) 69-90.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programas de estudio de 4to. Semestre. Inglés IV. México: SEP. Recuperado de: <http://www.sep.puebla.gob.mx/alumnos/educacion-obligatoria/item/587-formación-básica>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional De Bachillerato. México: SEP. Recuperado de Subsecretaría de Educación Media Superior- SEMS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial.
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIE). (2016). Estadística del Sistema Educativo. República Mexicana. Ciclo escolar 2015-2016. México: SEP.

Recuperado

de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_21PUE.pdf

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The essential guide to English language teaching*.

Tailandia: Macmillan .

Swales, J. & Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. Estados Unidos: University of Michigan Press.

Székely, M., O'Donoghue, J., y Pérez, H. (2015) El estado del aprendizaje del inglés en México. En J. O'Donoghue (coord.), *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. (13-56) México: Mexicanos Primero.

The American Heritage Dictionary of the English Language (2000) 4th edition United States of America Houghton Mifflin Company.

Tuning América Latina, (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Velázquez, P. (2015) ¿Por qué el Inglés? El inglés y la oportunidad económica. En J. O'Donoghue (coord.), *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. (13-56) México: Mexicanos Primero.

White, R. & Arndt, V (1991). *Process Writing*. Inglaterra: Longman.

White, N. (1997). *Writing Power*. Kaplan

ANEXOS

ANEXO I



SECCIÓN BACHILLERATO
CLAVE S.E.P. 21PBH0096H
CICLO ESCOLAR 2016-2017

Curso:	Inglés IV	EVALUACIÓN DEL 1er MOMENTO	
Profesor:	Ana Teresa Hernández Sánchez		
Alumno:			
No. de lista			
Date:			

Instrucciones: Como parte de la clase de historia se discute el impacto que la tecnología ha tenido en los adolescentes, así que el profesor solicita a sus estudiantes redactar un ensayo que exprese su opinión al respecto considerando los requisitos siguientes:

*Tema: "*The use of cellphones among teenagers*" (*characteristics, usefulness and functions*)

*Extensión de 120 a 150 palabras.

*Organizar la información en un párrafo de introducción, tres de desarrollo y uno de conclusión.

* Uso de conectores como: **first, then, besides, however, in summary.**

*Empleo del tiempo presente, pasado, futuro y/o presente perfecto.

ANEXO II

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

Instrumento: Rubrica para evaluar las fortalezas y debilidades que poseen los alumnos del cuarto semestre del Bachillerato Enrique Benítez (nivel pre- intermedio de inglés) en lo referente a la destreza de escritura de un ensayo persuasivo en lengua extranjera.

Macro habilidades	Organización	Patrón de estructura	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Insuficiente</i>
	Contenido	Propósito del texto	El ensayo responde totalmente al objetivo: enunciar una opinión sobre el tema asignado.	El ensayo responde parcialmente al objetivo: enunciar una opinión sobre el tema asignado.	El ensayo intenta responder al objetivo: enunciar una opinión sobre el tema asignado.	El ensayo no responde al objetivo: enunciar una opinión sobre el tema asignado.
		Relevancia y coherencia	Las ideas, ejemplos y en general la información que integra al ensayo contribuye de forma precisa y significativa a defender la opinión establecida.	Las ideas, ejemplos y en general la información que integra al ensayo contribuye de forma aceptable a defender la opinión establecida.	Las ideas, ejemplos y en general la información que integra al ensayo defienden ambiguamente la opinión establecida.	Las ideas, ejemplos y en general la información que integra al ensayo se encuentra desarticulada de la opinión establecida.

Macro habilidades	Estructura	Introducción	<i>Excelente</i> El párrafo introductorio presenta el tema de manera interesante, yendo de lo general a lo particular, terminando con la mención de una oración de tesis.	<i>Bueno</i> El párrafo introductorio presenta el tema yendo de lo general a lo particular, terminando con la mención de una oración de tesis.	<i>Suficiente</i> El párrafo introductorio presenta de forma confusa el tema; la presencia de una oración de tesis no se hace explícita.	<i>Insuficiente</i> El párrafo introductorio no logra distinguir el tema del ensayo, ni manifiesta una oración de tesis.
		Tesis	La oración de tesis es clara y específica, enuncia el tema a tratar, la posición que el escritor toma frente a este, así como tres puntos clave a desarrollar.	Aunque la oración de tesis enuncia de manera general el tema a tratar, refleja parcialmente la posición que el escritor toma frente a este.	La oración de tesis se presenta únicamente como un referente que enuncia el tema a abordar causando incompreensión sobre el punto central a defender por el escritor.	La oración de tesis no se identifica en el ensayo, creando la sensación de una falta de control sobre el desarrollo del tema.
		Desarrollo	Cada uno de los párrafos de desarrollo expone una oración tópica, misma que es ejemplificada por dos oraciones de soporte que en conjunto apoyan notablemente lo establecido en la oración de tesis.	Cada uno de los párrafos de desarrollo expone una oración tópica, misma que es ejemplificada por al menos una oración de soporte que en conjunto apoyan lo establecido en la oración de tesis.	Algunos párrafos de desarrollo exponen una oración tópica, la cual intenta ser ejemplificada por oraciones de soporte que apoyan vagamente lo establecido en la oración de tesis.	Los párrafos de desarrollo no exponen una oración tópica clara; se observa una carencia de oraciones de soporte que la ejemplifiquen y que contribuyan a apoyar la tesis.
		Conclusión	El párrafo de conclusión retoma la idea central del texto y finaliza con algún comentario personal.	El párrafo de conclusión retoma la idea central del <u>texto</u> y lo finaliza de forma abrupta.	El párrafo de conclusión retoma difusamente la idea central del texto.	El párrafo de conclusión no logra retomar la idea central del texto, por el contrario, presenta nueva información.

Micro habilidades	Uso del lenguaje	Gramática	<i>Excelente</i> Las oraciones que conforman el ensayo revelan la presencia de errores mínimos en aspectos como: concordancia entre sujeto y verbo; uso del tiempo gramatical correcto; pronombres, adjetivos, adverbios y artículos.	<i>Bueno</i> Las oraciones que conforman el ensayo revelan la presencia de algunos errores en aspectos como: concordancia entre sujeto y verbo; uso del tiempo gramatical correcto; pronombres, adjetivos, adverbios y artículos.	<i>Suficiente</i> Las oraciones que conforman el ensayo revelan la presencia frecuente de errores importantes en aspectos como: concordancia entre sujeto y verbo; uso del tiempo gramatical correcto; pronombres, adjetivos, adverbios y artículos.	<i>Insuficiente</i> Las oraciones que conforman el ensayo revelan la presencia continua de un gran número de errores en aspectos como: concordancia entre sujeto y verbo; uso del tiempo gramatical correcto; pronombres, <u>adjetivos</u> , <u>adverbios</u> y artículos.
		Vocabulario	Se observa una selección y uso de vocabulario variado, formal que responde satisfactoriamente a los requerimientos del tema planteado.	Se observa una selección y uso de vocabulario variado, formal que responde adecuadamente a los requerimientos del tema planteado.	Se observa un uso de vocabulario limitado y poco formal que responde mínimamente a los requerimientos del tema planteado.	Se observa una carencia de vocabulario variado y formal, mismo que no logra responder a los requerimientos del tema planteado.
		Transiciones	El ensayo muestra una variedad y uso correcto de palabras de enlace que determinan ubicación, tiempo; enfatizan algún punto; añaden información y concluyen el texto.	El ensayo muestra el empleo de algunas palabras de enlace que determinan ubicación, tiempo; enfatizan algún punto; añaden información y concluyen el texto.	El ensayo muestra un número y uso limitado de palabras de enlace que determinan ubicación, tiempo; enfatizan algún punto; añaden información y concluyen el texto.	El ensayo carece de palabras de enlace que determinan ubicación, tiempo; enfatizan algún punto; añaden información y concluyen el texto.

Micro habilidades	Uso del lenguaje	Ortografía	<i>Excelente</i> De manera general no se observan errores de ortografía a lo largo del ensayo.	<i>Bueno</i> Se observan errores mínimos de ortografía a lo largo del ensayo; sin embargo no interfieren con la comprensión del mismo.	<i>Suficiente</i> Se observan errores de ortografía a lo largo del ensayo, mismos que interfieren con la comprensión de este.	<i>Insuficiente</i> Se observa un número considerable de errores ortográficos a lo largo del ensayo que irrumpen totalmente su comprensión.
	Aspectos mecánicos	Puntuación	El ensayo muestra el empleo correcto de comas, punto y coma, puntos, apostrofes, así como uso de mayúsculas cuando es requerido.	El ensayo muestra el empleo aceptable de comas, punto y coma, puntos, apostrofes, así como uso de mayúsculas cuando es requerido.	El ensayo muestra un empleo limitado de comas, punto y coma, puntos, apostrofes, así como uso de mayúsculas.	El ensayo muestra una falta de comas, punto y coma, puntos, apostrofes, así como uso de mayúsculas.

ANEXO III

Instrumento: Cuestionario para medir el impacto del modelo de acompañamiento IMSCI en el desarrollo de la habilidad escrita.

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas de manera individual con base en la experiencia obtenida después del taller de escritura.

1) ¿Cómo te beneficio la ejemplificación del docente en las distintas etapas del proceso de escritura del ensayo en el idioma inglés?

2) ¿Te favoreció el acompañamiento del docente en las distintas etapas del proceso de escritura del ensayo en el idioma inglés?

3) ¿A pesar del acompañamiento del docente, qué fue lo más difícil en el proceso de escribir un ensayo?

4) ¿Consideras que trabajar con una pareja facilitó el proceso, por qué?

5) ¿Consideras que hubo un cambio significativo del diagnóstico a tu ensayo final? ¿De qué tipo?

6) ¿Cómo te sentiste al ver tu ensayo terminado?

ANEXO IV

Internet in our current life

Have you ever thought about life before Internet? Today, it is impossible to imagine a day without this service. Internet is a very useful tool that changed our life positively since it offers communication, information and entertainment.

First, Internet has made communication easier and faster. Today, you can send a message to any part of the world using the e-mail and have a quick answer. Also, it is very common to use Skype and have a video-calling with a friend at any time.

Second, Internet lets users to have different sources of information. Google is a popular browser where you can find articles, pictures or reports to do your homework. YouTube is another example, where you can watch videos to understand some topics.

Third, Internet has designed many options to entertain. You can have fun in your social networks like Facebook, Twitter or Instagram. Also, you can spend a great time watching a movie in Netflix.

In conclusion, Internet changed our lives and brought many good things to humans. Thanks to a fast communication, a variety of information and several ways of entertainment, life is not going to be the same.

ANEXO V

IMSCI Writing Workshop
Lesson: Graphic Organizer

Analysis Frame: What is an essay?			
Definition	Function	Structure	Elements
What is an essay?	What is its purpose?	How many paragraphs does it have?	What are its essential elements?

ANEXO VI



Making unstructured notes



Topic:

List the ideas that come to your mind

1)	_____
2)	_____
3)	_____
4)	_____
5)	_____
6)	_____
7)	_____
8)	_____
9)	_____
10)	_____

ANEXO VII
How to write a thesis statement?

Observe the pictures, fill in the categories and write a possible thesis statement:



Topic: _____

Opinion: _____

Mini Outline: _____

Thesis Statement:



Topic: _____

Opinion: _____

Mini Outline: _____

Thesis Statement:



Topic: _____

Opinion: _____

Mini Outline: _____

Thesis Statement:



Topic: _____

Opinion: _____

Mini Outline: _____

Thesis Statement:

ANEXO VIII

My Thesis Statement Checklist

***Observe the thesis statements and determine if there are good or not.
Use this checklist to help you.**

Your good thesis statement checklist		
	✓	✗
Includes the topic		
Includes an opinion		
Is it arguable?		
Outlines the paper		
Is it clear?		

Adaptada de: <https://www.kibin.com/essay-writing-blog/how-to-write-a-thesis-statement/>



ANEXO X

IMSCI Writing Workshop
Lesson: Introductory Paragraph

Write your introductory paragraph using the following formula:

Formula: Catching sentence + general idea + thesis statement

A large inverted triangle with a light blue outline. Inside the triangle, there are seven horizontal lines of varying lengths, starting from the top edge and narrowing towards the bottom vertex. These lines are intended for writing an introductory paragraph.

ANEXO XI

Title: _____

Thesis Statement:

Idea # 1 _____

Support 1.1 _____

Support 1.2 _____

Idea # 2 _____

Support 2.1 _____

Support 2.2 _____

Idea # 3 _____

Support 3.1 _____

Support 3.2 _____

ANEXO XII

Transitions or Linking Words				
Words which can be used to show location:				
above	around	between	inside	outside
across	behind	by	into	over
against	below	down	near	throughout
along	beneath	in back of	off	to the right
among	beside	in front of	on top of	under
Words which can be used to show time:				
about	during	until	yesterday	finally
after	first	meanwhile	next	then
at	second	today	soon	as soon as
before	third	tomorrow	later	when
Words which can be used to compare two things:				
in the same way	likewise	as		
similarly	like	also		
Words which can be used to contrast things (show differences)				
but	otherwise	on the other hand	although	
yet	however	still	even though	
Words which can be used to emphasize a point				
again	for this reason	in fact		
Words which can be used to add information				
again	and	for instance	as well	furthermore
also	besides	next	along with	
another	for example	finally	moreover	
Words which can be used to conclude or summarize				
as a result	finally	in conclusion		
therefore	last	in summary		

ANEXO XIII

Punctuation Guide				
Period (.)	Comma (,)	Semicolon (;)	Colon (:)	Apostrophe (')
<ul style="list-style-type: none"> • At the end of a sentence. • After an initial. • As a decimal. • After abbreviations. • After final abbreviations 	<ul style="list-style-type: none"> • Items in a series • To keep numbers clear. • To set off interruptions. • To set off appositives • To set off long phrases and clauses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Between independent clauses. • To separate phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> • To introduce a list. • To draw attention to information that follows. • Between numbers in time. 	<ul style="list-style-type: none"> • To form plurals • In contractions • In singular possessives • In plural possessives • In shared possessions

Fuente: Kemper - Nathan - Schranek (1995). Writers Express - a Handbook for Young Writers, Thinkers and Learners. D. C. Heath & Co

ANEXO XIV

Grammar guide			
Pronouns	Adjectives	Adverbs	Articles
Subject: I, you, he, she, it, we, you, they <i>I can never remember jokes.</i> Object pronouns: Me, you, him, her, it, us, you, them. <i>I love <u>him</u>.</i> Possessive pronouns: My, your, his, her, its, our, their. <i>Jake finished <u>his</u> story.</i> Relative: Who, whose, which, what, that. <i>Any student <u>who</u> wants to go to the museum must pay.</i> Demonstrative: This, that, these, those. <i><u>That</u> sounds like a great idea!</i>	Small Big Good Bad Easygoing Introverted Gorgeous Responsible Dangerous Expensive Luxury Cheap Colorful Useful Light Easy Difficult <i>It was a <u>difficult</u> situation to solve.</i>	Immediately Quickly Often Sometimes Carefully Nicely Fast Well Perfectly Badly Slowly <i>She does <u>perfectly</u> her homework.</i>	Indefinite: A, An First time we mention something. Definite The Second time you mention something <i>I bought <u>a</u> big house near the park. <u>The</u> house is color red.</i>

ANEXO XV

Writing the Body Paragraphs

Paragraph 1:

Topic sentence:	
Supportive sentence 1:	
Supportive sentence 2:	
<i>Note: After you write each one of the sentences required, please add a period.</i>	

Paragraph 2:

Topic sentence:	
Supportive sentence 1:	
Supportive sentence 2:	
<i>Note: After you write each one of the sentences required, please add a period.</i>	

Paragraph 3:

Topic sentence:	
Supportive sentence 1:	
Supportive sentence 2:	
<i>Note: After you write each one of the sentences required, please add a period.</i>	

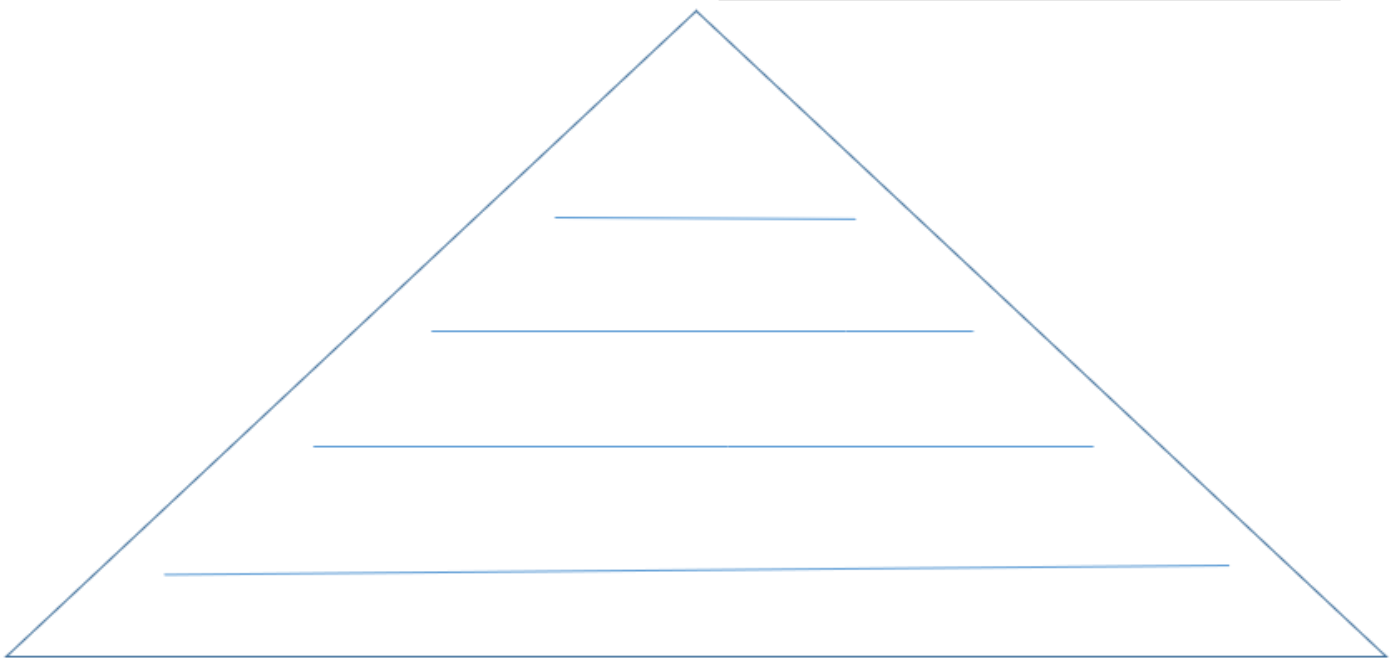
ANEXO XVI

IMSCI Writing Workshop
Lesson: Concluding Paragraph



Write your concluding paragraph using the following formula:

Formula: re-state the thesis + creative comment



ANEXO XVII

Sesión # 1: ¿Qué es un ensayo?

Objetivo: Construye su propia definición de ensayo mediante la elaboración de un organizador gráfico que le permita entender aquellos aspectos requeridos al momento de producir textos pertenecientes a este género discursivo.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación:</p> <p>Proyección del ensayo modelo, previamente seleccionado y diseñado.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Discusión guiada acerca del concepto, estructura, función y elementos generales que deben configurar un ensayo.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Repartición de muestras del ensayo que propicien la puesta en práctica de los aspectos teóricos antes abordados.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación metodológica para la producción de los organizadores gráficos.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Realizar una lluvia de ideas en la que se expresen actitudes o emociones, habilidades requeridas al momento de escribir en inglés. Al mismo tiempo se precisan aquellos conocimientos previos (si es que existen) en materia de escritura de ensayos.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>* Generar respuestas para las preguntas detonadoras en función de aquello que se aprecia en el ensayo modelo.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>* Leer el ensayo.</i></p> <p><i>* Definir cuál es su función.</i></p> <p><i>* Identificar con diferentes colores cada uno de sus párrafos (introducción, desarrollo y conclusión) así como elementos más particulares (oración de tesis, oración tópica, oración de soporte)</i></p> <p><i>* Elaborar un organizador gráfico que contenga las siguientes categorías: definición de ensayo, función del ensayo, estructura del ensayo, elementos del ensayo.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Concluir de manera grupal aquello aprendido sobre el género discursivo estudiado, el ensayo.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, ensayos modelo, plantillas (organizadores gráficos)

Distribución del tiempo: 50 minutos

Inicio (10 minutos)	Presentación del ensayo modelo y respuestas a las preguntas detonadoras.
Desarrollo (20 minutos)	Identificación en los ensayos muestra de los diversos elementos característicos del ensayo.
Cierre (15 minutos)	Elaboración del organizador gráfico.

ANEXO XVIII

Sesión # 2: Generación de ideas

Objetivo: Registra una serie de ideas preliminares inherentes a una temática propuesta a través de la producción de una lluvia de ideas (proceso de mapeo) que le permita aproximarse de manera general al tema a escribir.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de un video que manifiesta el impacto de la tecnología en la vida actual.</p> <p>Interrogatorio: Revisión de cierto vocabulario relacionado a la temática tecnológica.</p> <p>Solución de problemas: Ejemplificación del uso y elaboración de la técnica <i>unstructured notes</i> en la recopilación de ideas previas al inicio de una composición.</p> <p>Obtención de productos: Apoyo en la construcción de mapas individuales siguiendo la técnica estudiada.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Exponer e intercambiar opiniones sobre los cambios propiciados gracias a la tecnología. Relato de experiencias, anécdotas personales.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>* Listar algunos de los términos nuevos y desconocidos con su respectivo referente en español.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>* Observar el proceso modelado por el profesor.</i></p> <p><i>* Aportar algunas ideas apropiadas al tema modelado.</i></p> <p><i>* Realizar, en parejas, una lluvia de ideas para el tema propuesto que permita esbozar un nuevo mapa.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Presentar y comentar de forma grupal algunos de los esbozos producidos.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, video, lista de vocabulario, platilla formato de generación de ideas.

Distribución del tiempo: 50 minutos

Inicio (15 minutos)	Proyección del video, breve intercambio de opiniones y revisión de cierto vocabulario.
Desarrollo (20 minutos)	Modelado de la técnica <i>unstructured notes</i> puesta en práctica de la misma.
Cierre (10 minutos)	Presentación grupal de algunas propuestas surgidas de esta técnica.

ANEXO XIX

Sesión # 3: ¿Cómo hacer una oración de tesis?

Objetivo: Produce una oración de tesis mediante la simulación de situaciones controversiales representadas en imágenes que le conducen a identificar la estructura de este tipo de oraciones para comprender su función al redactar un ensayo.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Explicación en Power Point de lo que es una oración de tesis, concepto, función y características.</p> <p>Interrogatorio: Presentación de una serie de oraciones que pueden cumplir o no con la función de tesis.</p> <p>Solución de problemas: Proyección de una serie de imágenes previamente diseñadas como herramienta para facilitar y concretizar la conceptualización y producción de una oración de tesis.</p> <p>Obtención de productos: Apoyo en la elaboración de una oración de tesis.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Recuperar conocimientos previos acerca de las oraciones de tesis y su función en un ensayo.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>*Distinguir entre aquellas oraciones que representan realmente una oración de tesis frente aquellas que solo enuncian temas, preguntas o hechos.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>*Observar imágenes que dirigen a la emisión de opiniones.</i></p> <p><i>*Apoyar estas opiniones en al menos tres ideas clave.</i></p> <p><i>*Practicar de forma escrita en un formato previamente diseñado la elaboración de oraciones de tesis.</i></p> <p><i>*Producir la oración de tesis para la temática propuesta a trabajar en parejas.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Leer, presentar y comentar las oraciones de tesis elaboradas.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, imágenes, hoja de trabajo (oración de tesis)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Presentación en Power Point del concepto y funciones de una oración de tesis.
Desarrollo (20 minutos)	Practica de los pasos para construir oraciones de tesis.
Cierre (10 minutos)	Redacción de la oración de tesis para el ensayo que se elaborará en parejas.

ANEXO XX

Sesión #4 Párrafo de Introducción

Objetivo: Construye un párrafo introductorio mediante la aplicación de una fórmula que le permite estructurar y presentar la información de lo general a lo particular.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Proyección del tráiler de una película que permita ejemplificar la función de un párrafo de introducción.</p> <p>Interrogatorio: Generación de preguntas detonadoras que permitan definir las características de una buena introducción.</p> <p>Solución de problemas: Explicar y modelar la redacción del párrafo introductorio empleando una fórmula clave que facilite el proceso.</p> <p>Obtención de productos: Guiar la delimitación y producción de un párrafo de introductorio.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>*Enumerar algunas de las semejanzas que el tráiler de una película posee en relación con la introducción de una composición escrita.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>*Identificar la función, estructura y elementos que deben componer un párrafo introductorio.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>*Analizar párrafos de introducción modelo.</i></p> <p><i>*Distinguir los elementos propios de la fórmula de introducción (Catching sentence + general idea + thesis statement)</i></p> <p><i>*ilustrar ejemplos de diversas opciones de inicio (catching sentences).</i></p> <p><i>*Ejemplificar el uso de estas opciones y la fórmula antes mencionada a través de la redacción de un párrafo introductorio usando el formato de triángulo invertido para una mejor comprensión.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Mostrar y comentar los párrafos introductorios elaborados enfatizando la importancia de redactar una introducción apropiada.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, video, hoja de trabajo (triángulo invertido)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Identificación de la estructura de un párrafo introductorio.
Desarrollo (20 minutos)	Revisión y construcción de los elementos inherentes a una introducción.
Cierre (10 minutos)	Elaboración y discusión sobre los párrafos de introducción redactados.

ANEXO XXI

Sesión #5: Elaboración de un *outline*

Objetivo: Diseña un esquema guía a través de la producción de ideas clave y de soporte que le permitan establecer la organización, forma y estructura del cuerpo del ensayo.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de un esquema (<i>outline</i>) modelo previamente trabajado como elemento esencial de la fase de planeación y organización de ideas.</p> <p>Interrogatorio: Cuestionamiento guiado sobre la función y elaboración de un <i>outline</i> así como de los elementos clave que lo integran.</p> <p>Solución de problemas: Revisión y modelado de una pequeña fórmula que delimita y apoya en la redacción de oraciones tópicas que conforman el <i>outline</i>.</p> <p>Obtención de productos: Orientación en el diseño del propio <i>outline</i>.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Identificar la estructura básica que involucra la elaboración de un <i>outline</i>.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>*Describir la forma, función e importancia del <i>outline</i> como una herramienta necesaria en la organización del ensayo.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>*Definir los componentes de la fórmula que apoya en la redacción de la oración tópica.</i></p> <p><i>*Distinguir estas oraciones de la oración de tesis.</i></p> <p><i>*Utilizar la fórmula para redactar las oraciones tópicas que integraran el <i>outline</i>.</i></p> <p><i>*Agregar dos ejemplos que puedan apoyar cada una de las oraciones tópicas elaboradas.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Exponer frente a la clase el <i>outline</i> generado.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, plantilla de trabajo (formato de *outline*)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Reconocimiento de la forma y función propia de un <i>outline</i> .
Desarrollo (20 minutos)	Elaboración de oraciones tópicas como puntos clave para el desarrollo del <i>outline</i> .
Cierre (10 minutos)	Exposición y valoración de <i>outlines</i> finales.

ANEXO XXII

Sesión #6 Párrafos de Desarrollo

Objetivo: Diseña el cuerpo del ensayo (párrafos de desarrollo) a través de la composición de oraciones tópicas y de soporte que permitan sustentar aquello establecido en la tesis del ensayo.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Proyección de párrafos de desarrollo modelo que permitan explicar la función, estructura y elementos de estos.</p> <p>Interrogatorio: Distribución de algunos textos que han sido alterados y que conducen a la comprensión del papel de la coherencia y cohesión.</p> <p>Solución de problemas: Demostrar la integración del outline así como de las palabras de enlace en la construcción de los tres párrafos de desarrollo que conforman el ensayo.</p> <p>Obtención de productos: Apoyo en la elaboración del cuerpo del ensayo.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Explicar la forma, función y elementos distintivos que conforman este tipo de párrafos.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>* Ordenar los párrafos que conforman un texto modelo, poniendo especial atención en conectores que facilitan la transición y progresión de la información</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>* Distinguir los elementos propios de la fórmula de desarrollo (topic sentence + supportive sentence 1+ supportive sentence 2).</i></p> <p><i>* Esbozar el orden y contenido de cada párrafo de desarrollo a partir de las ideas clave y secundarias establecidas en el outline.</i></p> <p><i>* Distinguir la función y uso de las transiciones comúnmente empleadas.</i></p> <p><i>* Integrar con ayuda de la fórmula y haciendo uso de palabras de enlace cada uno de los párrafos.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Presentar y comentar los párrafos producidos.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, textos, párrafos modelo, hoja de trabajo (transiciones)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Identificación de los rasgos esenciales de un párrafo de desarrollo.
Desarrollo (20 minutos)	Análisis de ejemplares que permiten trabajar en la coherencia y cohesión de un texto.
Cierre (10 minutos)	Redacción e integración del cuerpo de un ensayo.

ANEXO XXIII

Sesión #7 Párrafo de Conclusión

Objetivo: Crea un párrafo de conclusión mediante la aplicación de una fórmula que le permite retomar los puntos central abordados en el ensayo.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de párrafos de conclusión modelo que ilustren la función de estos.</p> <p>Interrogatorio: Generación de cuestionamientos que ilustren las diferencias e importancia de este párrafo.</p> <p>Solución de problemas: Explicar y modelar la redacción del párrafo de conclusión empleando una fórmula clave que facilite el proceso.</p> <p>Obtención de productos: Guía para la redacción de este tipo de párrafo.</p>	<p>1. Comprensión del problema. *Identificar los elementos, función y estructura que caracteriza la elaboración de una conclusión.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción. *Distinguir el tipo de oraciones y lenguaje que puede emplearse en la construcción de este párrafo.</p> <p>3. Ejecución del plan. *Analizar párrafos de conclusión modelo. *Distinguir los elementos propios de la fórmula de conclusión (Re state thesis + creative comment) *ilustrar ejemplos acerca de cómo finalizar una composición. *Ejemplificar el uso de estas opciones y la fórmula antes mencionada a través de la redacción de un párrafo de conclusión usando el formato de triángulo para una mejor apreciación.</p> <p>4. Valoración de los resultados. * Exponer y comentar los párrafos redactados.</p>

Materiales: Proyector, computadora, texto modelo, hoja de trabajo (párrafo de conclusión)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Identificación de elementos propios de un párrafo de conclusión
Desarrollo (20 minutos)	Redacción de la conclusión del ensayo que se ha venido trabajando.
Cierre (10 minutos)	Evaluación entre pares sobre los párrafos producidos.

ANEXO XXIV

Sesión #8 Revisión y edición del ensayo

Objetivo: Reescribe la totalidad de su ensayo mediante el empleo de listas de cotejo que le permiten corregir y editar aquellas secciones del texto que así lo requieren.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Explicación de aquellos aspectos del texto a los que se debe atender durante las fases de revisión y edición</p> <p>Interrogatorio: Exposición de un ensayo que contiene errores de coherencia, cohesión, deletreo, puntuación o gramática.</p> <p>Solución de problemas: Modelado en el uso de las listas de cotejo y tablas que permitirán revisar y editar el texto.</p> <p>Obtención de productos: Apoyo en esta última fase del proceso de escritura.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p><i>* Recuperar conocimientos previos sobre los diversos elementos que caracterizan un ensayo correctamente elaborado.</i></p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p><i>* Identificar y explicar los errores detectados en los textos de ejemplo proporcionados.</i></p> <p><i>* Realizar posibles propuestas de corrección.</i></p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p><i>* Observar el proceso de revisión y edición efectuado.</i></p> <p><i>* Trabajar en la corrección del propio ensayo distinguiendo aquellos errores de estructura y contenido frente a aquellos de ortografía o puntuación.</i></p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p><i>* Explicar y presentar los primeros textos frente a los ya editados y revisados.</i></p>

Materiales: Proyector, computadora, texto modelo, hoja de trabajo (listas de cotejo y tablas de ayuda)

Distribución del tiempo: 100 minutos

Inicio (15 minutos)	Reconocimiento y practica de los procesos de revisión y edición de un texto.
Desarrollo (20 minutos)	Corrección y transformación del propio ensayo.
Cierre (10 minutos)	Comparación de la primera y última composición,