



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera
(inglés) en estudiantes de licenciatura**

Diciembre, 2021

Tesis presentada para obtener el grado de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Presenta:

LIC. BLANCA ALICIA ISLAS MONTERO

Directora de tesis:

DRA. MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA

Asesores de tesis:

DRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS

DR. EDGAR GÓMEZ BONILLA

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
Planteamiento del problema	6
Preguntas de investigación	7
Objetivos de investigación	7
Objetivo general:	7
Importancia y justificación del estudio.....	8
Alcance de la investigación	9
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	11
1.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	11
1.2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	12
1.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	13
1.4 Organización de los Estados Iberoamericanos	14
1.5 La importancia global del inglés en la actualidad según Education First	14
1.6 La escritura en inglés en América Latina	16
1.7 Contexto nacional para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera (inglés)	19
1.7.1 Ley general de educación en México	19
1.7.2 Secretaría de Educación Pública.....	20
1.7.3 Certificación Nacional de Nivel de Idioma	21
1.7.4 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	21
1.8 Marco Contextual Institucional	22
1.8.1 Universidad Politécnica Hispano Mexicana.....	22
1.8.2 Licenciatura en Administración de Empresas	23
1.8.3 Perfil de ingreso.....	24
1.8.4 Perfil de egreso	24
1.8.5 Plan de estudios y programa de la asignatura Inglés I.....	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 Definición de competencia y su relación con la educación superior.....	26
2.1.2 La competencia comunicativa	29
2. 1. 3 Competencia escrita.....	31

2.2. Escritura.....	33
2.3 El texto.....	38
2.3.1 Propiedades del texto.....	39
2.3.1.1 Cohesión.....	39
2.3.1.2 Coherencia.....	40
2.3.1.3 Intencionalidad.....	41
2.3.1.4 Gramática.....	41
2.3.1.5 Adecuación.....	42
2.3.1.6 Estilística.....	43
2.3.1.7 Presentación.....	43
2.4 El constructivismo en el aprendizaje y escritura de una lengua extranjera (inglés).....	43
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	53
3.1 Enfoque y perspectiva de la investigación.....	53
3.1.1 Descripción metodológica.....	54
3.1.2 Alcance de la investigación.....	54
3.1.3 Diseño de la investigación.....	55
3.2 Hipótesis /premisa.....	55
3.3 Sujetos: Universo y muestra de estudio.....	56
3.3.1 Selección de la muestra.....	56
3.4 Instrumentos.....	59
3.5 Procedimientos.....	65
3.6 Aplicación del instrumento.....	67
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	70
4.1 Datos de identificación.....	70
4.2 Pretest.....	71
4.2.1 Grupo experimental.....	72
4.2.1.1 Variable 1: Cohesión.....	72
4.2.1.2 Variable 2 Coherencia.....	74
4.2.1.3 Variable 3 Gramática.....	75
4.2.1.4 Variable 4 Adecuación.....	76
4.2.1.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita.....	78

4.2.2 Grupo Control.....	79
4.2.2.1 Variable 1 Cohesión	79
4.2.2.2 Variable 2 Coherencia	81
4.2.2.3 Variable 3 Gramática.....	82
4.2.2.4 Variable 4 Adecuación	83
4.2.2.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita.....	85
4.3 Intervención	86
4.4 Postest.....	87
4.4.1 Grupo Experimental	87
4.4.1.1 Variable1: Cohesión	87
4.4.1.2 Variable 2 Coherencia	89
4.4.1.3 Variable 3 Gramática.....	91
4.4.1.4 Variable 4 Adecuación	92
4.4.1.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita.....	94
4.4.2 Grupo Control.....	95
4.4.2.1 Variable 1 Cohesión	95
4.4.2.2 Variable 2 Coherencia	96
4.4.2.3 Variable 3: Gramática.....	97
4.4.2.4 Variable 4: Adecuación	98
4.4.2.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita.....	100
4.5 Variables del grupo control antes y después de la intervención.....	101
4.6 Variables del grupo experimental antes y después de la intervención	102
4.7 Porcentaje del desarrollo de la competencia escrita en inglés del grupo experimental y grupo control antes y después de la intervención	103
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
Previsiones y recomendaciones	109
Alternativas de mejora.....	110
Propuesta de Curso de Práctica docente flexible.....	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	131

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el medio por el que el ser humano alcanza el conocimiento de su persona, de los otros y del mundo que lo rodea. El saber escribir es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje de cualquier persona; sin embargo, el saber cómo escribir abre la puerta del desarrollo cognitivo del ser humano que permite la reflexión y el autoconocimiento y hace posible la divulgación del pensamiento entre individuos.

Aunado a esto, el dominio de la escritura en una lengua extranjera representa una de las habilidades académicas más solicitadas en el ámbito educativo. El dominio amplio de una lengua extranjera le permite al estudiante universitario el acceso a la interculturalidad, a intercambios académicos, al conocimiento por medio de textos académicos en un idioma adicional, a estudios de posgrado o doctorado, entre otras demandas de esta “esfera globalizadora” en la que el país y sus estudiantes están inmersos.

Cuando este proceso, de desarrollar la competencia escrita de una lengua extranjera, es ejecutado por estudiantes universitarios de forma efectiva, el resultado es la transmisión escrita de saberes y conocimientos especializados según los intereses de cada uno. Pero, ¿Qué sucede cuando el nivel de competencia escrita de una lengua extranjera no está lo suficientemente avanzada para producir textos acordes al nivel académico, según el plan de estudios, de los jóvenes universitarios?

Carlino (2006) afirma que es común que los estudiantes universitarios piensen que no es importante aprender a escribir, pues se deduce que ya se cuenta con el conocimiento necesario para producir un texto. Contrariamente, una de las áreas que más carencias presenta en los estudiantes de nivel superior es la relacionada a la producción de textos en inglés,

cuyos resultados de investigaciones anteriores (algunas de las cuales se mencionan en el siguiente capítulo) muestran un nivel deficiente de competencia escrita en inglés en estudiantes de diferentes universidades.

Tomando en cuenta las líneas anteriores, la presente investigación muestra el trabajo realizado sobre el desarrollo de la competencia escrita en inglés que presentan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Administración de empresas de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, en ella, se presenta el informe de la intervención didáctica realizada, la cual es el soporte de las estrategias didácticas que se proponen para promover el desarrollo de esta competencia.

Planteamiento del problema

A medida que el estudiante avanza a niveles superiores de formación, nuevos objetivos involucran el dominio de habilidades, entre ellas la escritura (Neira, 2015). Sin embargo, los resultados de investigaciones anteriores en Forteza (2004), Rincón (2013) indican que la competencia escrita en inglés no llega a desarrollarse de la forma esperada en estudiantes universitarios.

El problema de la investigación gira en torno al hecho de que los alumnos del primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana inscritos en los diferentes niveles de lengua extranjera no cuentan con un dominio adecuado de la competencia escrita, ni tampoco utilizan estrategias que les permitan mejorar esta condición.

En este orden de ideas, uno de los requisitos del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en Administración de Empresas es poseer la habilidad de comunicarse en inglés. Sin embargo, la experiencia docente frente a grupo en esta licenciatura respalda el

hecho de que los alumnos no están adquiriendo un adecuado nivel de competencia escrita en lengua extranjera, es decir, no han logrado un perfeccionamiento o progreso suficiente que requiere el registro académico utilizado en la producción de textos.

Preguntas de investigación

- ¿Qué nivel de competencia escrita en lengua extranjera poseen los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?
- ¿Qué estrategias para desarrollar la cohesión se podrían utilizar en la producción de textos escritos para favorecer el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?
- ¿Cuál es el nivel de coherencia que presentan los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?
- ¿Qué propiedades gramaticales poseen los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?
- ¿Los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana distinguen y manejan las características de la adecuación en un texto?

Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Desarrollar la competencia escrita en inglés en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana.

Objetivos específicos:

- Diseñar y aplicar un instrumento que mida el nivel de desempeño de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes que cursan el primer semestre
- Aplicar estrategias para desarrollar la cohesión en producción de textos escritos para favorecer el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Analizar el nivel de coherencia que presentan los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Examinar las propiedades gramaticales que poseen los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Distinguir el manejo de la adecuación en la redacción de diversos textos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana

Importancia y justificación del estudio

En la Universidad Politécnica Hispano Mexicana todos los alumnos tienen que acreditar diferentes niveles de inglés de forma obligatoria sin la oportunidad de exentar niveles según su dominio del idioma, por lo tanto, no se aplican exámenes de ubicación ni existe clasificación alguna de los alumnos según su nivel. Aunque se realizan pruebas diagnósticas que sirven al docente como punto de partida al inicio del semestre, éstas no cuentan con

contenido estandarizado institucionalmente, de manera que no arrojan los resultados de la población estudiantil en conjunto.

Con base en la situación expuesta, es importante determinar el nivel de competencia escrita en lengua extranjera, en primer lugar, porque el tener un marco de referencia fiable conlleva al uso de estrategias y técnicas para mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje. En segundo lugar, porque para escribir eficazmente en inglés los estudiantes necesitan tomar en cuenta las áreas de oportunidad de cada uno, de tal forma que, si se identifican y se atienden, la posibilidad de expresar argumentos e ideas aumentará mediante el desarrollo de la competencia escrita en inglés.

Debido a lo anterior, la realización de esta investigación será valiosa para futuros proyectos que sigan la misma línea de interés y novedosa pues no hay registros en la Licenciatura en Administración de Empresas sobre los niveles reales de competencia escrita en lengua extranjera de sus estudiantes y el nivel deseable según su grado académico.

Alcance de la investigación

La presente investigación se enfoca en la competencia escrita en inglés, por lo tanto, excluye las otras tres habilidades que generalmente son practicadas en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. La población muestra corresponde a los alumnos de primer semestre pues se considera importante que conozcan y utilicen estrategias didácticas que puedan emplear a lo largo de su formación académica.

El documento se compone de cuatro capítulos: en el primero se expone el contexto y las normas internacionales, nacionales y estatales relacionadas al tema de investigación. El segundo capítulo contiene el marco teórico que soporta este trabajo de investigación, mismo

que sustenta el trabajo metodológico realizado. El tercer capítulo detalla los componentes metodológicos que se consideraron para concretar los objetivos del presente trabajo. El cuarto capítulo contiene los resultados del trabajo de investigación una vez que fueron aplicados los instrumentos. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen de las evidencias presentadas en los hallazgos encontrados con base en el capítulo cuatro.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

Existen diversos organismos e instituciones que han establecido su postura con respecto a temas relacionados a las competencias, el dominio de la escritura y el inglés como lengua extranjera. Para los fines que tiene la investigación, se presentarán algunos contenidos internacionales, nacionales y estatales que norman y contextualizan la investigación.

1.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El marco de referencia europeo fue creado para diversas funciones, entre ellas se encuentran el servir como un fundamento central y generalizado de programas, planes, pruebas, etc. relacionados con las lenguas a lo largo del territorio europeo, pero usado en todo el mundo. El marco proporciona una guía fiable de las habilidades y aprendizajes esperados que todo individuo parlante de una lengua en específico debe poseer.

Según el MCERL (2002), el concepto de competencia se define como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” (p. 9). En este sentido, uno de los términos que acuña el marco es el de *actividades de la lengua* el cual se define de la siguiente manera: “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.” (MCRE, 2002, p. 9).

Para el MCERL (2002) “las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales [...] por ejemplo, informes escritos [...] y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales)” (p. 14).

Las pruebas estandarizadas que miden el nivel de dominio de una lengua extranjera se encuentran regidas por el MCERL, este marco mide las cuatro habilidades del inglés como lengua extranjera, las cuales son: la competencia gramatical, expresión oral, competencia lectora y la expresión escrita. Es de suponerse que en las asignaturas de lengua extranjera impartidas a nivel superior se busque que los alumnos dominen estas cuatro habilidades comunicativas en inglés.

1.2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha sido, desde su creación en 1945, un organismo centrado en promover la paz y la seguridad. Uno de los instrumentos de los que se vale la UNESCO para llegar a su máximo objetivo es la educación. Ésta tiene la posibilidad de transformar entornos más equitativos y menos menesterosos orientados a buscar la estabilidad y el progreso social.

Sin embargo, para que todo esto pueda ser posible es necesario dotar al individuo de un conjunto de conocimientos y habilidades que le construyan herramientas para hacer frente a los retos del mundo en sus diferentes contextos. Uno de los autores referentes más importantes en este tema es Delors quien es su trabajo “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La Educación Encierra un Tesoro*, el autor menciona que uno de los aprendizajes fundamentales que debe promoverse en el individuo es el de *saber hacer*, en el cual el estudiante aprende a utilizar el conocimiento adquirido de forma efectiva (Delors, 1996). Se puede decir que un estudiante ha adquirido una competencia cuando es capaz de ejecutar una tarea de forma satisfactoria, es decir el *saber hacer* algo de forma eficiente.

En este sentido, la Oficina Internacional de Educación, perteneciente desde 1969 a la UNESCO, en su documento *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8* menciona entre tres tipos de competencia, la competencia académica que, entre otras habilidades, fomenta la capacidad para comunicarse “escuchar, hablar, leer y escribir” (OIE, 2009, p. 8). Y es en la comunicación donde el desarrollo de la competencia escrita de una lengua extranjera es parte fundamental en el proceso de educabilidad intercultural que promueva las relaciones entre países y sociedades (UNESCO, 2003)

1.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

El campo de la educación superior en México ha ido creciendo, desarrollándose y tomando un lugar importante a lo largo de toda la historia de este país, de tal manera que uno de los impactos directos de este progreso se ve reflejado en el desarrollo económico; “La educación y las competencias son los pilares sobre los que México debe construir su crecimiento y prosperidad futura” (OCDE, 2017) citado en (OCDE, 2019, p. 8). Y es precisamente la educación quien tiene la responsabilidad de aportar conocimiento, en conjunto con el desarrollo de habilidades y competencias acordes a las demandas que cada profesión exige; entre estas se encuentra el dominio de una lengua extranjera.

Para la OCDE, “la formación para adquirir las competencias de un ámbito general de conocimiento [...] se basa en la idea de que dichas competencias ayudan a solucionar una gama muy amplia de problemas, independientemente del campo al que pertenezcan” (OCDE, 2016, p. 77). Las líneas anteriores nos llevan a la conclusión de que el empleo de la competencia escrita de una lengua extranjera es un elemento transversal partícipe en la formación profesional de los estudiantes de nivel superior.

1.4 Organización de los Estados Iberoamericanos

La OEI es otra de las organizaciones que se interesa, entre otros temas, por el impulso y mejoramiento de la educación de sus países miembros. Dentro de los fines que tiene esta organización relacionados a la educación, la OEI (2019) menciona:

Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral. (sección: fines y objetivos, párr. 1).

Uno de los documentos publicados por la OEI establece que el escribir se empieza a concebir desde un enfoque funcional, en el cual, la escritura es parte de las demandas interpersonales, como lo es la sociedad, una comunidad en particular, lo laboral, etc., donde el contexto en el que el individuo se encuentre tendrá que manifestar distintos grados de dominio de esta habilidad. (OIE, 2010).

1.5 La importancia global del inglés en la actualidad según Education First

La educación superior tiene como uno de sus propósitos la generación de conocimiento que le permita al individuo su desarrollo integral para ser agente activo en el progreso económico, cultural y social donde se desenvuelve. Para lograr esto, la educación debe proveer un conocimiento global, inclusivo, eficaz y de calidad a los individuos, de tal manera que sean capaces de adquirir las competencias necesarias que la globalización y su contexto social les demanden. Para Crystal (2003) el inglés es fundamental en la generación de conocimiento mundial, sobre todo en áreas de ciencia y tecnología.

Desafortunadamente, los índices de dominio del inglés en el territorio nacional, posicionan a México entre los últimos países a nivel mundial:

Clasificaciones del EF EPI 2019

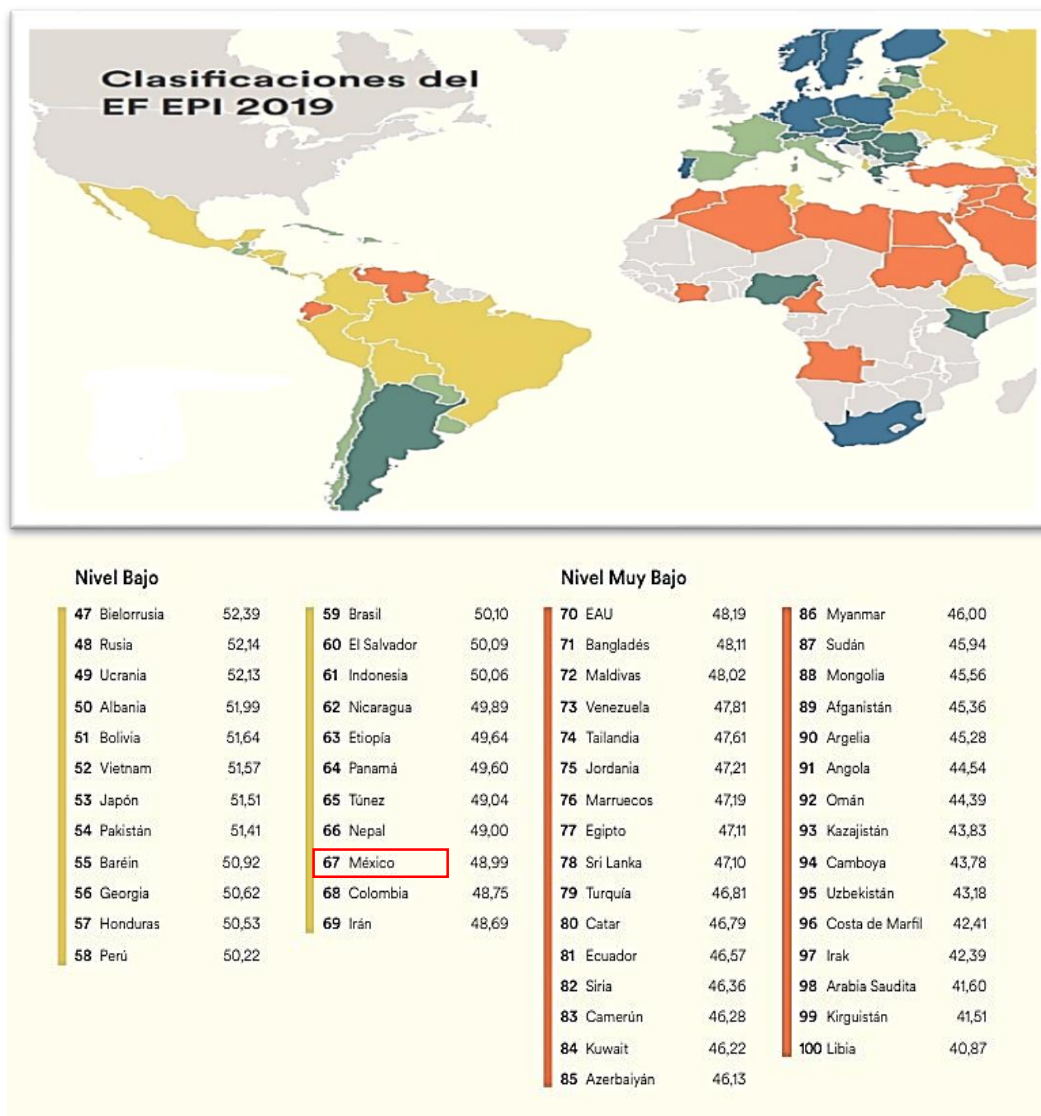


Figura 1: recuperado de Education First, 2019. https://www.ef.com.es/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-euro.pdf

Lo anterior es una de las razones por las que los universitarios deben dominar del inglés como lengua extranjera; sea para alcanzar objetivos académicos o laborales, la

comunicación por medio del inglés es utilizada en gran parte de territorio mundial y su practicidad y uso sigue extendiéndose.

De tal manera que se puede considerar que la escritura es una forma de expresión necesaria en la actualidad si tomamos en cuenta que una de sus características es que puede considerarse un elemento transversal en la formación académica de los estudiantes, en su descripción más simple. En el ámbito educativo, la escritura y su proceso de desarrollo han sido pieza clave para que el lenguaje tecnológico y digital conjugado con el conocimiento favorezcan las competencias, de los futuros profesionistas, que proveerán soluciones a las necesidades que la globalización demanda.

1.6 La escritura en inglés en América Latina

Rincón (2013) realizó un trabajo de investigación en Colombia que lleva como título “Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública” donde se identifican los procesos cognoscitivos que suceden en el acto de la escritura de los estudiantes; se analizan los textos escritos realizados por éstos mismos, se describe el proceso de escritura de los sujetos de estudio, se determina la eficacia de los bosquejos y las revisiones previas y, también, se promueve el desarrollo de habilidades de composición. (Rincón, 2013, p. 9)

Los instrumentos de evaluación para este trabajo fueron observaciones, entrevistas y documentos. La muestra total de alumnos fue de 32. Los resultados de esta evaluación muestran que “los tres procesos básicos de planificación, transcripción y revisión, son fundamentales a la hora de hacer composiciones escritas en inglés” (Rincón, 2013, p. 99).

Un segundo trabajo de investigación realizado en Cuba es el Forteza (2004) que lleva por nombre “Lenguas extranjeras, escritura y desarrollo: un reto para el profesional de las ciencias médicas” en el que se examina la utilidad que tiene el dominio de la competencia escrita en estudiantes de lenguas extranjeras en el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas.

Forteza (2004) concluye que “el aprendizaje de los modos de comunicación escrita es parte esencial del aprendizaje del idioma extranjero. Su influencia va más allá del marco estrecho de la capacidad comunicativa en la lengua extranjera misma; ésta se extiende al crecimiento del individuo...” (p.6).

En el ámbito mexicano se puede afirmar que a pesar de que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un elemento imprescindible y transversal en los planes de estudios de las escuelas y universidades del país, la escritura, a diferencia de la oralidad, no ha sido el foco de atención de investigadores. Si bien, existen estudios y artículos donde los autores exponen sus conclusiones y opiniones sobre el tema, la competencia escrita representa un terreno fértil, pero poco abordado en el ámbito educativo.

Roux, R., González, E., y Mendoza, J. (2018) llevaron a cabo un estudio titulado “Experiencia de intervención pedagógica para mejorar los aprendizajes disciplinares y de escritura académica en inglés de estudiantes de lingüística aplicada”. En él, se buscó mejorar el aprendizaje de la escritura académica en inglés de estudiantes universitarios por medio del análisis de los recursos lingüísticos interactivos que los estudiantes utilizaron en la producción de textos académicos.

Los instrumentos de evaluación para este trabajo fueron el diseño y la aplicación de una intervención metodológica que se empleó en un curso de escritura académica. Luego de obtener los resultados de este estudio, los autores concluyen:

Enseñar escritura académica, escribir ensayos argumentativos en inglés y determinar el impacto de una intervención pedagógica para desarrollar las habilidades del discurso académico son todas actividades complejas. Son parte importante de la educación superior y se requiere tiempo para lograr pericia en cada una de ellas. (Ruth, R. et al., 2018, p. 10)

También, Porras (2012) en su artículo titulado “Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente” sostiene que el desarrollo de la competencia escrita [...] está delimitado por la influencia de distintos factores: “el acto de escribir y sus características, los aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura en LE y la definición de metas de enseñanza.” (p. 263).

Como conclusión de estas investigaciones se puede afirmar que el desarrollo de la competencia escrita en inglés no es un asunto académico que deba ignorarse, pues, desafortunadamente los sujetos de investigación poseen un nivel bajo de competencia escrita lo anterior es el resultado de distintos factores que intervienen para lograr que un estudiante posea la habilidad de crear textos escritos que su nivel académico requiera, entre estos se encuentran: métodos de escritura, el acompañamiento docente, el propósito de la escritura, entre otros.

1.7 Contexto nacional para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera (inglés)

1.7.1 Ley general de educación en México

La ley general de educación, publicada el 30 de septiembre de 2019 en el Diario Oficial de la Federación, establece como su propósito moderar la educación impartida en el territorio nacional en cada una de las instituciones que cuenten con validez oficial, a través de la creación de programas y políticas públicas que proporcionen a los individuos el acceso a la educación.

Esta ley instauro dentro de sus criterios de educación “...la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible...” (Ley General de Educación, 2019, p. 9). Partiendo de lo anterior, es indudable que el futuro éxito profesional de los estudiantes de educación superior está fuertemente relacionado con las destrezas y habilidades que le permitan acceder con más ventaja a un mercado laboral paulatinamente más demandado.

Referente a la importancia del inglés y de la escritura en el Sistema Educativo Mexicano, la Ley General de Educación (2019) es sumamente clara y explícita al declarar, en el Artículo 18, apartado 2, que las pautas para la formación de los ciudadanos mexicanos considerarán a la expresión escrita, entre otras, como un medio para la construcción de conocimientos de distintas asignaturas permitiendo así la interrelación entre estas. Del mismo modo, el Artículo 30, apartado 6, señala que el aprendizaje de las lenguas extranjeras debe estar incluido en los contenidos de los programas y planes de estudio de las instituciones públicas y privadas en México.

1.7.2 Secretaría de Educación Pública

Desde su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública ha desempeñado la función de garantizar a los mexicanos el acceso a la educación en todos los niveles y en todos los lugares del territorio nacional. En el caso particular del nivel superior, la SEP, por medio de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, es la encargada de:

Dirigir y supervisar la impartición de estudios de educación superior, orientados a la formación de profesionales aptos para la aplicación y generación de conocimientos y la solución creativa de problemas con sentido de innovación científica y tecnológica, de acuerdo a las necesidades del desarrollo económico y social de la región, del estado y del país. (SEP, 2017, p. 20).

Lo anterior se relaciona con lo establecido en el Diario Oficial de la Federación en el Acuerdo número 18/11/18 donde se define al estudiante de educación superior como la “persona que busca adquirir conocimientos, así como desarrollar competencias, habilidades y destrezas, apoyado de figuras académicas, como el docente, facilitador, asesor y/o del tutor” (DOF, 2018). De esta manera, la escritura es una competencia que los estudiantes adquieren en toda su vida académica, desde niveles iniciales hasta aquellos que son formales y profesionalizantes.

Adicionalmente, la SEP cuenta con programas de estudio que buscan contribuir a la adquisición de una lengua extranjera en los estudiantes; el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) y el Programa Nacional de inglés (PRONI) cuyos contenidos han servido como guía para establecer los aprendizajes esperados en los alumnos; sin embargo, es importante recalcar que no existe ningún programa oficial que sea implementado en educación superior.

1.7.3 Certificación Nacional de Nivel de Idioma

De acuerdo con la SEP, el estudio de una lengua extranjera provee, por medio de la educación y la civilización, mejores oportunidades de vida y da como resultado la interacción positiva y pacífica entre individuos de diversas procedencias (CENNI, 2019, Sección: Introducción, párr. 1). Lo anteriormente dicho es uno de los motivos por los que nace la necesidad de crear un programa nacional de referencias para la acreditación de lenguas extranjeras perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

El Centro Nacional de Nivel de Idioma ofrece diversos tipos de evaluaciones, tanto para docentes, como para estudiantes, creadas con ayuda de diferentes instituciones, entre ellas la Universidad de Cambridge), Estandar Test Services y otras instituciones de la Asociación Europea Evaluadora de Idiomas (ALTE).

Dentro de las habilidades lingüísticas que evalúa la prueba CENNI se encuentran las siguientes: “Comprensión Auditiva (Oral), Comprensión Audiovisual, Comprensión de Lectura (Escrita), Expresión Oral, Expresión Escrita, Interacción Oral, Interacción Escrita.” (CENNI, 2019, Sección: preguntas y respuestas, párr.3). Como se puede observar, la escritura es concebida como parte fundamental durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, cuyo aprendizaje y dominio puede ser medible.

1.7.4 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

La ANUIES es considerada el principal organismo no gubernamental en Educación Superior de México. Esta asociación agrupa instituciones de educación superior, tanto públicas como

privadas a lo largo y ancho del territorio nacional y la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, lugar donde se realizó la investigación, se encuentra como una de sus universidades asociadas.

De esta manera, una de las actividades de la ANUIES es participar en el desenvolvimiento de la educación superior que, entre otras cosas, comprende el perfeccionamiento de la calidad educativa y la creación de los planes y programas nacionales de educación superior (ANUIES, 2019).

Bajo esta perspectiva, la ANUIES ha aportado numerosos artículos e investigaciones en el campo de la lingüística, como lo es el aprendizaje de lenguas extranjeras que está directamente relacionado con temas de lectoescritura o la creación de textos. Todo este trabajo se ve reflejado en las publicaciones de la asociación, las cuales han sido referente fiable para investigaciones futuras o subsecuentes en esta área de la educación.

1.8 Marco Contextual Institucional

1.8.1 Universidad Politécnica Hispano Mexicana

La Universidad Politécnica Hispano Mexicana es una institución privada ubicada en el estado de Puebla. Esta universidad inició sus labores educativas en el año de 1994 y actualmente cuenta con una matrícula de más de mil quinientos estudiantes, los cuales se encuentran inscritos en catorce diferentes licenciaturas en dos campus diferentes. Como parte de la misión de la institución se encuentra la formación de egresados competitivos que busquen dar solución y certeza a las necesidades de su entorno. (UPHM, 2020, sección: Identidad, párr. 1)

Los planes de estudio de esta universidad para todas sus licenciaturas contemplan asignaturas del inglés como lengua extranjera, empezando por los niveles básicos y concluyendo con asignaturas de inglés técnico e inglés comercial. Una de las herramientas que se utilizan para la exención de los tres primeros niveles es un examen de acreditación al inicio de esos semestres, donde se evalúa la expresión escrita y el dominio de la estructura gramatical que poseen los estudiantes; sin embargo, el alumno no puede avanzar a niveles superiores si llegase a acreditar el nivel cursante, por lo que debe respetar el bloque de materias que marca el plan de estudios según el semestre.

Cabe mencionar que dentro de las actividades extraescolares que se realizan en la universidad relacionadas al uso de esta lengua extranjera, se encuentra el festival de cuentos navideños en lenguas extranjeras, así como las presentaciones semestrales de un tema en específico asignado por cada coordinador. En ambas actividades los alumnos manifiestan el dominio de la expresión oral en lengua extranjera que han ido adquiriendo a lo largo de su formación; la expresión escrita es evaluada por sus profesores a lo largo de la preparación (bosquejos, guiones, ensayos) para efectuar las citadas actividades.

1.8.2 Licenciatura en Administración de Empresas

Una de las licenciaturas ofrecidas por la Universidad Politécnica Hispano Mexicana es la de Administración de Empresas con un total de 48 alumnos quienes, de forma presencial en el campus Chulavista, son formados académica y profesionalmente. Para fines de esta investigación, fueron alumnos de esta licenciatura quienes fungieron como sujetos de estudio para determinar el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera (inglés) en estudiantes de licenciatura.

1.8.3 Perfil de ingreso

Impartida de forma presencial, los requisitos del perfil de ingresos de los estudiantes en esta área de estudio son:

- Estar interesado en aprender durante toda la vida
- Allegarse de una formación sólida en conocimientos
- Contar con capacidades de comunicación
- Aptitudes para resolver problemas
- Estar dispuesto a asumir responsabilidades
- Tener una actitud crítica, de valores e ideales, que permitan su constante y práctico. (UPHM, 2020, sección: Carreras/Administración de Empresas, párr. 2).

1.8.4 Perfil de egreso

El perfil de egreso del estudiante universitario serán todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que habrá adquirido a lo largo de su formación académica y que le proveerán de las herramientas necesarias para el ejercicio de su vida profesional y laboral. Dentro de las actitudes de egreso que la Universidad Politécnica Hispano Mexicana espera de un estudiante de Administración de Empresas se encuentran las siguientes:

- Disposición para utilizar estrategias de liderazgo para dirigir, coordinar e integrar equipos de trabajo y comunicarse en el idioma inglés.
- Respeto, atención y aprecio a la humanidad y culturas, de colaboración para trabajar en equipo.

- Responsabilidad de su propio crecimiento, muestra creatividad, crítica, honestidad y responsabilidad en su ejercicio profesional. (UPHM, 2020, sección: Carreras/Administración de Empresas, párr. 5).

1.8.5 Plan de estudios y programa de la asignatura Inglés I

Para finalizar, es importante mencionar que el plan de estudios de esta licenciatura se divide en dos niveles: el básico y el formativo. Dentro del nivel básico se ubican las asignaturas de Inglés I; II; III y IV que abarcan del primer al cuarto semestre, posteriormente, en el nivel formativo, se localizan las asignaturas de Inglés técnico e Inglés comercial destinadas a quinto y sexto semestre respectivamente.

El programa del primer nivel de inglés busca cimentar las bases esenciales del idioma a través de las cuatro habilidades: escritura, estructura gramatical, comprensión auditiva y comprensión lectora. El propósito general de la asignatura incluye reconocer estructuras gramaticales del verbo To be y presente simple, adquirir vocabulario relacionados a sustantivos contables e incontables, adverbios de frecuencia, cuantificadores, adjetivos posesivos y preposiciones de tiempo y el uso de imperativos, todo lo anterior mediante la realización de ejercicios que permitan la construcción de oraciones simples para desarrollar las habilidades escritas y orales del inglés.

En este capítulo se presentaron los aspectos contextuales que son un referente para conocer de dónde surge la temática que se va a investigar, los organismos, las instituciones, secretarías, asociaciones, entre otras instancias, así como el espacio local que enmarca esta investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo contiene los referentes teóricos que sustentan el trabajo de investigación. De forma muy específica, soporta todo el trabajo metodológico que se realizó, ya que los autores aquí considerados son retomados en la elaboración de los instrumentos, en el análisis de los resultados y en las conclusiones de este trabajo.

2.1 Definición de competencia y su relación con la educación superior

Actualmente el tema de competencias ha sido objeto de interesantes investigaciones y publicaciones que buscan aportar ideas relevantes y útiles para la práctica docente. Entre los autores y autoras que abordan este tema se encuentra Laura Frade (2009) quien en su libro *“Planeación por competencias”* define el término como una “facultad cognitiva conductual que implica adaptabilidad por parte del sujeto y que debe ser entendida como la ejecución correcta de alguna petición en diversos contextos que involucran diferentes grados de dificultad” (p. 7).

Bajo esta definición, el concepto de competencia toma en cuenta, como punto de partida, la capacidad inicial e innata del ser humano, para la ejecución de alguna tarea, y la habilidad que se va desarrollando y perfeccionando de forma consciente por parte del estudiante, para la efectiva ejecución de esa misma tarea y otras más. El desarrollo de la competencia se manifestará al enfrentar tareas de complejidad creciente que tendrán como resultado su correcta resolución.

Otra definición de competencia es la que nos ofrece Tobón (2006):

“...se propone conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar

actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias)” (p.69).

En este concepto, el autor establece que las competencias están estructuradas por tres componentes o saberes, los cuales no son atributos que puedan existir en la mente humana solamente, sino que deben tener diversas manifestaciones visibles que den cuenta de que el individuo las posee.

Por último, Díaz Barriga (2006) afirma que:

“toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.” (p.20)

Concatenando las definiciones anteriores, se puede concluir que una competencia es el poner en práctica una habilidad adquirida y dominada (saber ser, saber conocer y saber hacer) que fue resultado de la adaptación a un problema cuya solución transformó a realidad del individuo. Las competencias no son metas, pues cada vez que se esté en cierto nivel de conocimiento, vendrán situaciones que impliquen más complejidad.

A continuación, se presenta una tabla que condensa la estructura de las competencias:

Figura 2. Componentes estructurales de una competencia.

Componentes estructurales de una competencia	
Dimensión del desarrollo humano: Se indican los ámbitos generales de la formación humana en los cuales se inscriben las competencias.	
Identificación de la competencia: Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.	Elementos de competencia: Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
Criterios de desempeño: Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.	Saberes esenciales: Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.
Rango de aplicación: Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.	Evidencias requeridas: Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
Problemas: Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.	Caos e incertidumbres: Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

Tomado de: Tobón, S. (2006, p. 72)

La palabra competencia se ha convertido, en las últimas décadas, en una de las más utilizadas en el ámbito educativo. El desempeño de una profesión requiere la aplicación de saberes, en este sentido los retos que implica el desarrollo global de un país demandan que la educación que se ofrece en las Instituciones de Educación Superior capacite al estudiante para saber desenvolverse de forma satisfactoria dentro y fuera del aula. Una educación de calidad es la clave para hacer del ser humano un agente activo y competente en este camino al desarrollo íntegro y global. La educación es el único medio por el que una sociedad y un país pueden aspirar al progreso.

Amador, Velázquez y Alarcón (2018) citados por López-Cureño (2019) afirman que “las competencias desde la educación superior deben ser parte de la formación de las

universidades y garantizar que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, actitudes, así como responsabilidades que demandan los perfiles profesionales” (secc: Aproximaciones, párr. 15). El aprendizaje basado en competencias implica una responsabilidad dual por parte de las instituciones de educación superior y de los estudiantes, de las primeras para estar atentas a las demandas de la sociedad en un contexto nacional y mundial y los segundos para aportar disciplina, interés, colaboración, curiosidad y perseverancia a lo largo de su formación profesional.

Una de las solicitudes más requeridas en la actualidad en el ámbito social y laboral es el dominio del inglés. El intercambio de información y de conocimiento por medio de una lengua franca a nivel mundial, hacen que el inglés sea una de las lenguas más usadas y de mayor demanda de aprendizaje en relación con otras, por ejemplo, el francés o el alemán. Para Crystal (1997), citado por Hernández (2014) el inglés es la lengua extranjera más enseñada a nivel mundial y dentro de este proceso de enseñanza, el desarrollo de la escritura en inglés es de vital importancia para los estudiantes universitarios, pues no se trata solamente de saber ordenar palabras, de esta forma no se hablaría de que el estudiante ha adquirido una competencia.

2.1.2 La competencia comunicativa

Para la Federación de Enseñanza de Andalucía (2010), la competencia comunicativa comprende dos subcompetencias: la primera se refiere al dominio de la gramática o de la lengua como sistema y la segunda que se refiere al conocimiento que el hablante tiene sobre el uso funcional o social de su lengua. Igualmente, Cassany (2003) afirma que “la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.” (p. 85). Asimismo, el autor asevera que

las cuatro macrohabilidades o habilidades lingüísticas que la comunicación demanda son las de “hablar, escuchar, leer y escribir” (p.88). Para llevar a cabo los fines de la investigación, ésta únicamente se enfocó en la escritura.

De esta manera, podemos inferir que para que el estudiante desarrolle la competencia escrita es necesario haber obtenido un conocimiento sistemático y pragmático del español (competencia comunicativa) y del inglés (Vygotsky, 1962). En otras palabras, no le será suficiente con conocer todo el sistema de signos de un idioma si no es capaz de utilizarlo en contextos específicos para propósitos específicos.

Para sexto semestre, el plan de estudio de la Licenciatura en Administración de Empresas establece un último nivel de inglés: Inglés Comercial. El propósito general de la asignatura, entre otros, es lograr que los estudiantes se comuniquen de forma escrita mediante la redacción de diversos géneros literarios, ya sea para publicaciones en la comunidad universitaria, como requisito de acreditación de la asignatura. Cabezas (2015) menciona que una situación como la mencionada anteriormente lleva al estudiante a enfrentarse a uno de los retos, quizás, más complejos en su formación académica, ya que lo obliga a situarse en una posición comunicativa, plasmar sus pensamientos y conocimientos en palabras, aumentar su acervo léxico y organizar su bagaje lingüístico para adecuarlo a un contexto y público determinado; por lo tanto, la competencia comunicativa es un elemento imprescindible que no debe valorarse en torno al producto finalizado, sino debe ser considerado a la luz de todo el proceso que realiza el estudiante.

2. 1. 3 Competencia escrita

Los estudiantes que están en proceso de formación profesional deben aspirar al adecuado desarrollo de la escritura, ya sea para la transmisión de conocimientos o la difusión de investigaciones relacionadas con su área de formación.

En el plano académico y social, una de las habilidades que fomenta la capacidad de comunicarse es la de escribir. A diferencia del lenguaje oral, el escrito requiere un proceso constante, atento, estructurado y más abstracto. Krashen (1981) afirma que las personas, en este caso los estudiantes, pueden adquirir la competencia escrita, pues considera que en el discurso oral se pueden cometer errores espontáneos, pero en el escrito se utiliza formalmente el lenguaje haciendo las correcciones necesarias en el texto una y otra vez en distintos momentos y productos. De tal manera que se puede deducir que la competencia escrita provoca en los estudiantes la deconstrucción y la reconstrucción de sus ideas, agregando que la competencia escrita se da por la unión del saber, gramática y lengua; y el hacer, composición del texto (Cassany,1997).

Hablando de competencia escrita como un proceso integral donde diferentes elementos lingüísticos, sociales, y técnicos intervienen, Carlino (2003) propone el concepto de alfabetización académica para señalar “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p .410). En este sentido, reafirmamos el hecho de que la competencia escrita es parte fundamental del proceso de formación profesional de cualquier área del conocimiento. Relacionado con las palabras anteriores Flores (2014) declara lo siguiente:

Pero, ¿qué es escribir bien?, ¿cuándo se puede decir que alguien escribe mal? (...) En realidad, estas respuestas deben ubicarse en cada disciplina, ya que no es igual escribir un protocolo de investigación del área de medicina que un proyecto de desarrollo tecnológico o uno de inversión u otro de ciencias sociales, por hablar de cuatro documentos dentro de la variedad que pudiera establecerse al hacer una tipología de los proyectos académicos y profesionales. (p. 45)

Y agrega:

Una persona aprende a escribir escribiendo, y su familiaridad con diferentes géneros no aumenta como aumentan los años, sino mediante las prácticas a las que se ve expuesta. (p.46)

De acuerdo con Carlino (2003) existen diversas y suficientes investigaciones que establecen que el grado de conocimiento discursivo en educación superior no está separado de ningún campo de estudio y que no pueden ser alejadas o ignoradas para favorecer el aprendizaje de cada disciplina. Desde la consulta de un libro impreso hasta textos electrónicos, el estudiante de cualquier disciplina encuentra la oportunidad de adentrarse en nuevas formas de saber y expresión.

Cassany (2003) asegura que la persona que posee un dominio de la escritura es aquella que puede lograr la elaboración de un texto suficientemente amplio de manera coherente, por tal motivo, es innegable que la práctica de la escritura, hará que la competencia escrita sea una habilidad en los estudiantes.

Sin embargo, no se puede admitir que esta competencia emane de prácticas simples relacionados al actor de escribir; al contrario, se hace necesario un acompañamiento pedagógico para lograr su ejecución. Calsamiglia y Tusón (2008) emiten la siguiente postura con respecto a esa idea:

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno

cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. (p.68)

En las instituciones de educación es común observar actos de escritura, por ejemplo, tomar apuntes del pizarrón, hacer un resumen, realizar un mapa conceptual o cuadro sinóptico; no obstante, el desarrollo de la escritura se produce con el acompañamiento docente que se va perfeccionando con el paso del tiempo y las instituciones universitarias son uno de los lugares para desarrollarla.

2.2. Escritura

La escritura es una práctica muy importante para el desarrollo científico, tecnológico, laboral, social, económico y académico, pues la escritura produce conocimiento y poder (Tribble, 1996). Como se mencionó en el apartado anterior, existen diferentes Organismos Internacionales que la consideran como un elemento imprescindible en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas, debido a que son ellos el cimiento de los futuros egresados.

Sin embargo, a diferencia de las practicas básicas de escritura que se observan en las aulas, la escritura o la acción de escribir “significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad (...) implica (...) ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.” (Cassany, 1993, p. 2). La escritura es un proceso que demanda complejidad entre pensamiento y lenguaje y que está en función del futuro lector y el propósito que se pretenda efectuar en él.

De acuerdo con Ferreiro (1991), la escritura no debe entenderse como una acción arbitraria e inconsciente, al contrario, esta actividad implica una serie de procesos. Para la autora, el término *literacy* se ajusta al concepto de escritura:

porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales. (párr. 7)

Carlino (2008) realizó un trabajo de investigación en 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses, algunas de las conclusiones sobre escritura se muestran en la siguiente tabla:

Naturaleza y función atribuidas a la escritura.

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto. La escritura es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.	Se reconoce que escribir no es una técnica universal sino una práctica situada socialmente e inscrita ideológicamente, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, geográficas, etc.). Cada práctica de escritura instituida conforma un género discursivo.
La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe. Escribir es lo que se hace después de pensar. El conocimiento se produce y luego se escribe.	La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable. No se piensa igual con o sin escritura. Las disciplinas producen conocimiento organizado según sus géneros discursivos.
Escribir es concebido sólo en el nivel superficial normativo (ortografía, gramática) (Diment y Carlino, 2006b). Por ello, se piensa que hay una única manera de hacerlo bien.	Escribir es una tarea multinivel, que exige tomar decisiones. Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, las situaciones retóricas y los géneros discursivos son múltiples.

Figura 3. Naturaleza y función atribuidas a la escritura. Recuperado de: Carlino, P. (2006, p. 92)

Según Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980) citados en Carlino (2003) existe un potencial epistemológico en la escritura, el cual se alcanza cuando se vinculan, en el texto producido, el conocimiento del tema con el conocimiento del destinatario o futuro lector y el fin mismo de escribir. No obstante, generalmente es el docente el único lector de los textos producidos por los estudiantes, lo cual repercute en las posibilidades de retroalimentación que puede recibir el estudiante para identificar áreas de oportunidad y continuar con el proceso de desarrollo de la escritura.

Hasta el momento se ha abordado el tema de la escritura de forma general entendiéndolo como un acto que envuelve la producción gráfica, reglas lingüísticas y el dominio del conocimiento sobre lo que se escribe. Con el propósito de acotar más las posturas sobre escritura en inglés Nunan (1999) citado por Collado (2015) expresa que la composición de un texto escrito de forma coherente, fluida y con una extensión considerable representa el trabajo más complejo y poco logrado en el uso de una lengua, más aún lo es para aquellos aprendices de otro idioma. Es sabido que la mayoría de los estudiantes de inglés se muestran renuentes a, por lo menos, construir oraciones básicas, lo cual lleva a suponer que podría suceder que la producción de textos más complejos en su lengua materna sea también poco desarrollada académicamente.

En esta misma línea, Tribble (1996) sostiene que para quienes aprenden una lengua extranjera, escribir de forma correcta y acorde a situaciones determinadas es algo que, por lo regular, se evita. A pesar de que pasamos mucho tiempo escribiendo, escribir es una habilidad del lenguaje difícil de adquirir en gran medida porque rara vez se está expuesto en actividades o puestos sociales que lo demanden. Los estudiantes, generalmente, escriben

porque tienen que escribir y no porque quieran escribir, esa es una de las principales limitantes que encuentra la escritura en inglés en las aulas de lengua extranjera.

Según Tribble (1996), un escritor deberá tener cuatro tipos de conocimiento para asegurar que sabe escribir textos: el conocimiento del contenido, el conocimiento del contexto, el conocimiento del sistema de la lengua y el conocimiento del proceso de la escritura. El primero se refiere al dominio del tema, el segundo se está relacionado al saber el contexto en el que se leerá el texto, el tercero hace alusión al uso correcto del sistema lingüístico, gramatical, lexical, sintáctico, etc. y el último tiene que ver el conocer la manera más apropiada de prepararse para la escritura.

De las definiciones citadas anteriormente, surge la interrogante sobre ¿cuál debería ser el procedimiento que un estudiante de inglés debe seguir para desarrollar la competencia escrita? La respuesta es: un modelo de escritura, el cual se refiere a todos los pasos consecutivos e imprescindibles que el escritor debe seguir con el fin de producir un texto completo, es decir con las características deseables que lo componen.

Retomando a Tribble (1996) uno de los modelos de escritura que se enfoca en la escritura del inglés como lengua extranjera es el que él propone; aunque menciona que el procedimiento de la escritura no es lineal, esto es debido a que el escritor puede regresar a etapas previas de la escritura para modificar contenidos o redefinir alguna idea para darle el sentido que desean. Para el autor, existen tres momentos en el proceso de la escritura en lengua extranjera: la etapa de la pre escritura, la etapa de la composición y la redacción y la etapa de la revisión y la edición.

La etapa de la pre escritura no implica escribir como tal, pues en ella el escritor tendrá que reflexionar sobre el propósito del texto y el público al que va dirigido. En esta etapa es cuando el escritor se engancha al futuro texto. La etapa de la composición y la redacción surge de forma espontánea en la etapa previa cuando se transfieren las ideas a un primer texto, en otras palabras, se pasa del pensar al hacer. Por último, en la etapa de la revisión y edición el escritor vuelve a leer el texto, hace correcciones de cualquier índole. Generalmente, es la etapa que más se repite por lo que se sugiere el uso de una rúbrica o lista de cotejo para evaluar el texto Tribble (1996).

Para finalizar, Cassany (1997) citado por Rincón (2013), presenta una lista de los errores que más frecuentes que se comenten al escribir en inglés, éstos se presentan en la siguiente figura:

Errores que más cometen los estudiantes al escribir en inglés

Tipo de error	Ejemplo con error
Conjugar mal los tiempos verbales	<i>She watch t.v on Sundays</i> <i>My brother caught a fish</i>
Colocar mal los adjetivos	<i>My sister is a woman beautiful</i> <i>He is more young tahn me</i>
Usar falsos cognados	<i>I don't have dinner to buy a sandwich</i> <i>This signature is the most difficult.</i>
Omitir el sujeto	<i>have to learn English</i> <i>was raining yesterday</i>
Usar excesivamente el articulo <i>the</i>	<i>The people like listening to music</i>

Figura 4. Errores que más cometen los estudiantes al escribir en inglés, Cassany (1997) citado por Rincón, A. (2013, p. 88)

Resumiendo las líneas anteriores, la escritura va más allá del acto gráfico, comprende la vinculación del pensamiento y el conocimiento con la lengua, como sistema.

Implica estructurar de forma coherente las ideas con el fin de que el sentido original, de escritor a lector, se conserve. También, el desarrollo de la competencia escrita implica un continuo intento por mejorar lo que se escribe, pues comúnmente se regresará a etapas previas del modelo de escritura que se elija.

2.3 El texto

El texto es el medio por el que la escritura se manifiesta. Dentro del ámbito de la lengua, no pocos lingüistas han compartido su propia concepción de texto. Uno de ellos es Bernárdez (1982) quien presenta una definición de texto en función de las características que contiene el mismo:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

En adición, este autor establece que el texto tiene carácter comunicativo, entendido como la actividad de dar a conocer algo; carácter pragmático, refiriéndose a la intención del autor y la situación para la que se produce el texto; y carácter estructurado, el cual se refiere a las reglas de organización a nivel textual (Bernárdez, 1982).

Para De Beaugrande y Dressler (1997) el texto también tiene un rasgo comunicativo, de hecho, consideran que sin ese rasgo un texto no sería puro o genuino. A manera de conservar textualmente las palabras de estos dos autores se cita lo siguiente:

Un TEXTO es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple con siete normas de TEXTUALIDAD. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo. Por consiguiente, los textos

que no son comunicativos no pueden analizarse como si fueran textos genuinos (p. 35)

Por un lado, se considera al texto como resultado del dominio verbal, en el que factores sociales, semánticos, comunicativos y estructurales influyen en su construcción, lo cual es evidente pues es el ser humano, inmerso en diversos entornos, el productor de ellos. Del mismo modo, la segunda definición, menciona la importancia de la acción comunicativa en el texto siempre y cuando contengan ciertas normas específicas, ya que la ausencia de una sola de ellas significaría que lo que se escribe no puede pensarse como texto.

2.3.1 Propiedades del texto

Lo que hace que un conjunto de palabras pueda ser consideradas como texto son las propiedades o características que lo componen. Por texto no se entiende un número específico de palabras ni oraciones, es decir, un texto no se define por su longitud, más bien es aquello que comunica algo, sea extenso o corto, oral o escrito. Se determinó que en esta investigación se trabajara con textos escritos.

Tomando como punto de partida la obra de De Beaugrande y Dressler (1997), así como la de Cassany (2003), está claro que existen ciertas propiedades que hacen al texto una unidad analizable. Estas propiedades son: cohesión, coherencia, intencionalidad, gramática, adecuación, estilística y presentación. A continuación, se explicarán los conceptos de estas propiedades y se mencionarán los indicadores para cada una de ellas.

2.3.1.1 Cohesión

La cohesión es la forma en que están conectados los elementos (ideas, enunciados, frases, párrafos) de la *superficie verbal*. Esta conexión es dependiente de las reglas gramaticales, de

tal modo que no puede ser organizadas arbitrariamente pues afectarían o impedirían entender el sentido de lo que se quiere decir (De Beaugrande y Dressler, 1997).

Asimismo, Cassany (2003) define esta propiedad como aquellas redes de conexiones lingüísticas que relacionan las frases de un texto y que le permiten, al lector codificarlo o descodificarlo; estas conexiones están articuladas por nexos o conjunciones (aditivos, causales, adversativos, distributivos, disyuntivos, copulativos, temporales), anáfora, deixis, adverbios, preposiciones y locuciones. La conexión juega un papel importante en la escritura y las vinculaciones son la forma más evidente de identificar las relaciones de las oraciones o párrafos en el texto.

2.3.1.2 Coherencia

La coherencia es la propiedad que se relaciona con el contenido del texto, es decir, qué información se presentará en el texto y la manera en que se hará. En esta propiedad se toma en cuenta la calidad, la cantidad y la organización de la información que contiene el texto la información que en él se incluye y pretende la correcta organización semántica de la misma (Cassany, 2003).

Por otra parte, según De Beaugrande y Dressler (1997) la coherencia alude a la lógica en el sentido más amplio de la palabra. Se puede afirmar que existe coherencia en un texto cuando los conceptos o ideas expuestas tienen relación válida entre sí. El principio de causalidad es necesario en este atributo textual, esto es, acciones anteriores dan sentido a las posteriores. La coherencia además de estar relacionada con palabras u orden, tiene que ver, también, con los procesos cognitivos del lector al estar frente al texto, ya que a menudo, éste recurre a la inferencia para mantener la cohesión y el sentido del texto. (De Beaugrande y Dressler, 1997)

Algunos de los rasgos principales que hacen a un texto coherente es que la información que se presente en él sea la necesaria, sin excederse ni escatimar lo que el lector necesita conocer (cantidad de información); también, es necesario que la información se presente de forma clara y sin ambigüedad (calidad de información), además de tener una estructura lógica jerarquizada, en un sentido general debe contener un inicio, un desarrollo y un desenlace (Cassany, 2003).

2.3.1.3 Intencionalidad

La intencionalidad es un rasgo que surge desde el pensamiento del escritor. Se refiere al propósito que tiene el autor al escribir. Existe una interdependencia entre intencionalidad, cohesión y coherencia; las dos primeras contribuyen a que la intencionalidad sea entendida por el lector (De Beaugrande y Dressler, 1997).

La intencionalidad tiene que ver con lo que el escritor pretende dar al lector por medio del texto. Para Bernárdez (1982) la intención comunicativa del texto incluye: informar, persuadir o prescribir. De esta manera se concluye que todo texto cumple con la propiedad de la intencionalidad, pues siempre se escribirá por una razón inherente al escritor.

2.3.1.4 Gramática

La gramática está sumamente ligada con la morfología y la sintaxis, de ahí que el autor se refiera a estos dos elementos como componentes importantes de la gramática. Manejar la morfosintaxis significa utilizar las palabras y sus formas de manera organizada para lograr una mejor comprensión y una mejor expresión. En el dominio de la gramática es importante conocer las reglas de la lengua, sin embargo, esto no es suficiente, el hecho de conocerlas debe llevar al escritor a afinar su actividad de escritura (Cassany, 2003).

Tener un dominio de la gramática implica saber aplicar las reglas ortográficas, pero también incluye conocer las categorías gramaticales y saber combinarlas para expresar mejor el propósito de la escritura. En español es común que en una oración las palabras puedan situarse en lugares distintos sin perder el sentido original de la misma. En la frase: “*Las flores fueron cortadas a media mañana*” se conserva el mismo significado si se expresa: “*Fueron cortadas las flores a media mañana*”. Algo distinto sucede con el inglés, pues generalmente las oraciones siguen un patrón constante, correcto y válido: sujeto-verbo-complemento y el uso de palabras pertenecientes a ciertas categorías gramaticales son inamovibles, como es el caso de los adjetivos y de algunos adverbios. De tal manera que la elaboración de un texto escrito requiere un dominio gramatical y morfosintáctico mayor.

Para Halliday (2004), los elementos que ayudan a discernir el uso correcto de la gramática son varios, sin embargo, existen algunos que están presentes en la mayoría de los textos en inglés y son los siguientes: ortografía, estructura oracional (sujeto, verbo y complemento), preposiciones, auxiliares, prefijos y sufijos.

2.3.1.5 Adecuación

La adecuación tiene que ver con la adaptación de la lengua a los diferentes contextos geográficos, históricos, sociales, etc., así como la elección del registro que se utilizará al escribir (formal, coloquial o especializado). De esta manera, el escritor elegirá dentro de toda la variedad lingüística que domina la que más se adecue al contexto (Cassany, 2003).

Un texto mantiene la propiedad de adecuación cuando utiliza el registro apropiado para el lector, este puede ser coloquial, formal o especializado, y debe mantenerse durante todo el texto. También, cuando el texto producido cumple con el propósito comunicativo que persigue el escritor.

2.3.1.6 Estilística

La estilística “analiza la capacidad expresiva general de un texto, es decir: la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, etc.” (Cassany, 2003, p. 328). En otras palabras, se refiere a la capacidad expresiva del escritor utilizando metáforas, recursos verbales, literarios y comunicativos, figuras poéticas, entre otros.

Dentro de esta propiedad se pueden encontrar: la riqueza, variación y precisión léxica que se refiere a la evasión de palabras repetitivas y al uso de sinónimos; la complejidad y variación sintáctica se refiere a la redacción fluida, con formas sintácticas variadas y complejas, con y variación de conectores, y, por último, los recursos retóricos que incluyen el uso de figuras retóricas como la metáfora y las figuras literarias (Cassany, 2003).

2.3.1.7 Presentación

La presentación contempla dos dimensiones: el formato y el diseño que se le dé al texto. Dentro de este formato se incluye la caligrafía o el grado de inteligibilidad, la limpieza, el formato de página, la organización de la introducción, el desarrollo y la conclusión en capítulos o apartados y la tipografía que se refiere al formato de fuente que se utiliza en el texto (Cassany, 2003).

2.4 El constructivismo en el aprendizaje y escritura de una lengua extranjera (inglés)

A lo largo de la historia los enfoques de enseñanza han sufrido cambios importantes relacionados a la concepción del alumno como sujeto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se podría afirmar que una de los grandes momentos en el ámbito educativo y pedagógico se da cuando el enfoque constructivista de la educación logra fracturar la idea de que el docente es el componente medular del proceso de adquisición del conocimiento, aquel

ser omnisciente que era poseedor de todo conocimiento y, al mismo tiempo, el medio por el que los estudiantes adquirirían intelecto de manera formal.

En la actualidad, el enfoque mecanicista o conductista en la educación ha decrecido, en contraste, el enfoque constructivista ha reivindicado el rol del estudiante en el proceso de adquisición de conocimiento, concibiéndolo como el agente activo de dicho proceso.

Para el constructivismo, el objetivo principal es que el individuo esté inmerso en un proceso constante de construcción de su propio aprendizaje, dicho en otras palabras, el sujeto se vale de su conocimiento previo como herramienta partiendo de contextos reales, es decir, en interacción con su entorno, en otras palabras, lo social.

Durante mucho tiempo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en el que se incluye de desarrollo de la competencia escrita en inglés, estuvo regido por métodos basados en la repetición y memorización de normas gramaticales, así como de palabras agrupadas en campos semánticos, como ejemplo se puede mencionar el método de Gramática-Traducción (The Grammar Translation Method) creado en 1840 (Hernández, 2014). Aunque es cierto que para lograr el desarrollo de la competencia escrita el estudiante debe poseer un vocabulario amplio y conocer las reglas gramaticales del inglés, esto no le será suficiente para afirmar que ha culminado el proceso de desarrollo de la escritura en esta lengua. En palabras de Escandón (2014):

Resulta indispensable en la escritura el dominio de la gramática, sobre todo de los rudimentos sintácticos. Sin embargo, los estudiantes pronto se dan cuenta de que rellenar los espacios en blanco de las diferentes posiciones de las palabras según un patrón sintáctico es insuficiente (p. 46).

Paulatinamente, diversos métodos fueron integrándose y con ellos las concepciones de los actores, maestro y alumno, se transformaron. Para el caso de la competencia escrita, el enfoque constructivista ve a la escritura como un instrumento de aprendizaje, pues al escribir el alumno necesita tomar en consideración lo que sabe, lo reorganizará y obtendrá nuevos pensamientos, además de nuevos significados (García, 2002). Un ejemplo de método con enfoque constructivista es el método CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) pues partiendo de lo que el estudiante ya sabe y con la guía del maestro, producirá información nueva, en la cual se incluyen textos escritos (Hernández, 2014).

Corrales (2009) habla sobre la importancia que tiene la lengua materna como soporte de los conceptos aprendidos en una lengua extranjera, en este caso el inglés, porque los alumnos no están “vacíos” lingüísticamente hablando:

...la persona ya no es una “tabla rasa” en cuanto al conocimiento de una lengua. Al aprender un conocimiento lingüístico nuevo, muchas veces, especialmente en los niveles de baja suficiencia en el segundo idioma, el aprendiz utiliza su conocimiento previo de su lengua materna para establecer relaciones entre los dos idiomas (p. 163).

Cuando un estudiante está desarrollando la competencia escrita en inglés entra en un proceso metalingüístico, empieza a hacerse consciente de cómo usa su propia lengua, de sus deficiencias, pero también presenta un mejoramiento pragmático, gramático y semántico, aunque lo mencionado se dará cuando el alumno haga frente a experiencias de escritura nunca antes conocidas.

2.1.1 Jean Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo

Jean Piaget es, sin duda, uno de los referentes constructivistas más reconocidos en el ámbito educativo. Su teoría del desarrollo cognitivo ha influido en la creación de diversos métodos pedagógicos, además de estar vigente en la actualidad. Es evidente que, en los programas

relacionado a las asignaturas de lenguas extranjeras, los contenidos partan de lo simple a lo complejo; de esta manera los estudiantes necesitan manejar los conceptos esenciales o básicos para retomarlos conforme su nivel avanza.

En el proceso de desarrollo de la competencia escrita, el alumno se encuentra en continuo procedimiento de verificar significados, estructuras, intenciones y pensamientos. Para plasmar aquello que quiere decir es necesario empezar tantas veces sea necesario, Ferreiro y Teberosky (1979) lo llaman errores constructivos y los conciben como elementos inamovibles para lograr el propósito que se persigue. Un ejemplo de este tipo de error en el desarrollo de la escritura de una lengua extranjera es cuando los alumnos entran en conflicto al descubrir que una palabra en inglés puede fungir como verbo de acción y como auxiliar verbal al mismo tiempo, por ejemplo, *have* y *do*. Los alumnos, al verse confrontados por estos errores constructivos entran a una etapa que Piaget llama adaptación cuyos componentes constitutivos son la asimilación y la acomodación; el primero se refiere a cómo el individuo da cara a un estímulo del exterior con la ayuda de sus propios esquemas mentales, el segundo hace alusión a la modificación de dichos esquemas con el fin de reestructurar el aprendizaje (Zambrano, P., Cedeño, G., y Rivadeneira, M., 2016).

Otro ejemplo de este proceso de adaptación es detectable cuando, principalmente en niveles iniciales, los estudiantes tienen la necesidad de encontrar un significado paralelo o equivalente a conceptos que manejan en su lengua materna, sin embargo, no siempre existe esa similitud en los idiomas.

En este sentido, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es muy puntual al afirmar que el conocimiento es provocado debido a un desequilibrio en los esquemas cognitivos de una persona, es decir, el estudiante se encuentra frente a un problema o situación que no ha

experimentado, o al menos no de la manera habitual, cuya solución dependerá de su correcta adaptación a esta nueva realidad. Braylan y Bereterbide (2007) consideran que las asignaturas de lenguas extranjeras deben planearse, entre otros, en torno a la solución de problemas para favorecer el desarrollo cognitivo del estudiante. Sin embargo, es necesario aclarar que no se debe confundir la idea de provocar problemas con saturar de problemas a los estudiantes, pues lo último conllevaría al estudiante a perder el interés por ejecutar la tarea eficazmente.

2.1.2 Lev Vygotsky, lengua extranjera y la zona de desarrollo próximo

Nacido en 1896, Lev Semyónovich Vygotsky es otro de los grandes referentes en el enfoque constructivista para el ámbito educativo. Su obra ha permeado en los diferentes métodos pedagógicos utilizados en diversos niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior. Para Vygotsky (1989) citado por García, F., Sánchez, F., y Govea, L. (2009) el conocimiento no son conceptos que se pasen de persona a persona, sino que es algo que se construye a partir de la interacción social.

Según Vygotsky (1962), la asimilación del idioma natal y de una lengua extranjera da lugar a una categoría exclusiva de procesos de desarrollo del lenguaje, al que va unido el desarrollo de la lengua escrita. Este autor considera inevitable el conocimiento de la lengua materna para dominar otra lengua. Para el caso particular de la investigación, de acuerdo a Vygotsky, se tiene que considerar que el dominio del español es menesteroso para el dominio del inglés, así como que el proceso de desarrollo de la escritura tiene un vínculo entre ambas lenguas. Lo anterior dista de los enfoques comunicativos donde los alumnos son expuestos a métodos que alejan la reflexión de conceptos lingüísticos necesarios para el uso adecuado de una lengua extranjera.

Durante el proceso de la escritura en lengua extranjera los estudiantes han de ampliar el registro de significados que conocen sobre distintas palabras en su lengua materna, Vygotsky (1962) lo llama *repertorio semántico*, y aprenderán nuevos significados de palabras que probablemente no conocían o reafirmará algunos otros como en el caso de los cognados o falsos cognados, palabras que por su similitud morfológica y fonética pueden o no significar lo mismo en una lengua u otra.

De igual manera en el proceso de escritura, los estudiantes pueden tener diferentes intenciones comunicativas, en función al contexto social en el que se desarrolla la competencia escrita. Es posible que existan casos en los que se escribe para uno mismo y otros en el que los futuros lectores han modelar el propósito de la escritura:

“...la escritura misma exige más atención a la función representativa de la lengua extranjera y, en consecuencia, requiere un enfoque pedagógico clara e intensamente reflexivo, incluso, como ya he señalado, de aspectos sociocomunicativos tales como la posición jerárquica de los interlocutores...” (Escandón, 2014, p. 43)

Como parte de una habilidad o conocimiento a desarrollar, la escritura en inglés no florecería si no está acompañada de un docente que invitara al alumno a lograr por él mismo el desarrollo de la competencia escrita en inglés adecuando las actividades necesarias con el objetivo de alcanzar nuevos aprendizajes partiendo de lo que ya conoce.

El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* propuesto en la obra de Vygotsky (Hernández, 1998) y trasladándolo al tema central de la investigación, conduciría al docente a considerar el desenvolvimiento real y el posible nivel resultante de gracias a ese empuje pedagógico provocado por el docente, abarcando desde los conceptos básicos de estructuras hasta las intenciones comunicativas durante el proceso de la producción de un texto.

2.1.3 David Paul Ausubel y el aprendizaje significativo

David Paul Ausubel fue un psicólogo pedagogo norteamericano muy reconocido en el área educativa por sus contribuciones al campo de la educación por medio de sus estudios en psicología cognitiva. La idea fundamental de sus trabajos sobre aprendizaje y cognición es lo que el estudiante ya sabe, pues a partir de eso podrá incorporar y retener nuevos significados. Es importante mencionar que los estudios de Ausubel sobre el aprendizaje fueron realizados en el contexto escolar, de tal manera que resultan adecuados y relevantes para el sector educativo.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel tiene su punto de partida en la recepción de la información por parte del alumno, misma que se vincula con conceptos o ideas destacadas ya existentes en la cognición del estudiante. Para que esto sea posible es imprescindible que exista “tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo” (Ausubel, 2002, p.25). Lo que caracteriza al material al que se refiere el autor es que vincularse de forma no arbitraria, sino que debe poseer un significado lógico y que el estudiante que recibe este material pueda anclarlo o relacionarlo con conceptos o ideas preexistentes (Ausubel, 2002).

El aprendizaje significativo se encuentra condicionado al proceso de asimilación (Ausubel, 2002). Ésta sucede cuando un concepto o proposición virtualmente significativo se anexa a un concepto o preposición que lo puede recibir por la misma naturaleza de su significado. Con esto no sólo se reciben conceptos, se modifican y, al mismo tiempo, modifican el concepto previo, dándole un nuevo significado. Es por esta razón que es necesario determinar con qué conceptos cuentan los estudiantes antes de insertarlos en un proceso de desarrollo de

competencia escrita, de otra manera, se estaría trabajando sobre bases nada sólidas lo que repercutiría en la motivación y ejecución de la tarea.

Se pueden mencionar tres tipos de aprendizaje significativo por recepción: por representación, por conceptos y por proposición.

El aprendizaje significativo representacional tiene mayor relación con el uso de la memoria, “se produce cuando el significado de unos símbolos arbitrarios se equipará con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y muestran para el estudiante cualquier significado que expresen sus referentes.” (Ausubel, 2002, p. 26). Esto es un evento muy común en el proceso de aprendizaje del inglés y surge cuando el estudiante desconoce el significado de una palabra debido a que la morfología no le da un referente al cual anclarlo, haciendo necesario el uso de un guía o mediador (diccionario/docente/compañero), no siendo así con los cognados pues la misma estructura morfológica le ayuda al estudiante a crear ese vínculo con sus estructuras cognitivas.

“Los conceptos se pueden definir como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y están designados por el mismo signo o símbolo” (Ausubel, 2002, p.26). El aprendizaje significativo de conceptos se produce en dos momentos, en la niñez, a través de la experiencia directa; y en la etapa escolar y la adultez por medio de la asimilación, ya que los rasgos o atributos de la nueva información pueden adecuarse o combinarse con conceptos o ideas actuales. El éxito del desarrollo de la competencia escrita en inglés dependerá de los recursos conceptuales que tenga el estudiante al momento de enfrentar el proceso de la escritura y su capacidad de adecuar los nuevos conceptos a las situaciones, estructuras, productos, etc.

El aprendizaje significativo de proposiciones verbales no se limita al aprendizaje de palabras aisladas, por el contrario

Es similar al aprendizaje representacional, en el sentido de que, después de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa se relacione e interaccione con ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva, aparecen nuevos significados. Sin embargo, en este caso, la tarea del aprendizaje, o la proposición potencialmente significativa, consta de una idea compuesta que se expresa verbalmente en una expresión que contiene tanto significados de palabras de carácter denotativo y connotativo como las funciones sintácticas de las palabras y las relaciones entre ellas. (Ausubel, 2002, pp. 27-28).

Se puede concluir que el aprendizaje por proposiciones verbales es el que se manifestaría en el producto final de la escritura, pues ya no son palabras aisladas las que se escriben, más bien es el conjunto de esas palabras que forman un texto lógico, cohesionado, coherente, con propósito informativo y con un significado global.

Por último, para dar paso al siguiente apartado, es necesario considerar que el modelo por competencias está relacionado al enfoque socio constructivista por considerar al aprendiz bajo una concepción de actividad y no de pasividad.

El trabajo por competencias se inserta, pues, en el modelo socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje, en la teoría de la acción, en cuanto que se antepone la funcionalidad del aprendizaje, la actividad del sujeto, para lo que se movilizan de manera interrelacionada los diferentes componentes de la competencia: conocimientos, procedimientos y actitudes. Ello hace que las competencias en educación tengan un carácter funcional, ya que buscan la aplicación del conocimiento adquirido y de los esquemas de actuación a otras situaciones y problemas reales. (Álvarez y García, 2011, p. 6)

No puede existir una competencia escrita si el estudiante transcribe o imita textos elaborados por alguien más, pues dejaría de ser parte de la dinámica de su aprendizaje, en consecuencia, no tendrían instrumentos que les posibiliten convertirse en buenos escritores.

Para concluir el capítulo, se puede afirmar que estas propiedades hacen que un texto sea una unidad de comunicación efectiva. Sin importar la longitud del producto escrito es posible hallar estas propiedades (Cassany, 2003). Esto sustenta la idea de que los textos que realizaron los sujetos de estudios son analizables, y que la habilidad para identificarlas y desarrollarlas es un evento progresivo y constante.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Toda investigación debe considerar la metodología que llevará a alcanzar los objetivos planteados al iniciar el trabajo de campo. La falta de organización y planeación metodológica podrían tener fuertes y riesgosas repercusiones en la obtención de resultados certeros y fiables. El presente capítulo detalla los elementos metodológicos que se consideraron apropiados para concretar la parte medular de este trabajo. En él se describen el enfoque y alcance de la investigación, la hipótesis y las variables de Investigación, el diseño de la investigación, la selección de la muestra, la recolección de datos y los procedimientos.

3.1 Enfoque y perspectiva de la investigación

En el ámbito educativo, la investigación posibilita la generación de conocimiento por medio del estudio de un determinado fenómeno, sin embargo, es importante delimitar el tipo de enfoque y perspectiva que se tomarán para lograr los objetivos planteados al inicio del presente documento.

El presente trabajo tuvo como objetivo desarrollar la competencia escrita en lengua extranjera (inglés) en estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana en la ciudad de Puebla, como consecuencia ello surgieron las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias para desarrollar la cohesión se podrían utilizar en la producción de textos escritos para favorecer el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?, ¿Cuál es el nivel de coherencia que presentan los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?, ¿Qué

propiedades gramaticales poseen los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?, ¿Los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana distinguen y manejan las características de la adecuación en un texto? y, por último, ¿Qué enfoque y perspectiva metodológica pueden dar respuesta a los planteamientos anteriores?

3.1 .1 Descripción metodológica

Tomando en consideración las líneas anteriores se optó por elegir un enfoque cuantitativo para la investigación, ya que en este tipo de enfoque “...se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones...” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). En este orden de ideas, para medir la competencia escrita se tomaron como variables cuatro propiedades del texto: cohesión, coherencia, gramática y adecuación bajo la perspectiva de tres autores: Cassany (2003) y De Beaugrande y Dressler (1997).

3.1.2 Alcance de la investigación

Otro aspecto a considerar para el presente trabajo es el tipo de alcance o perspectiva que tuvo la investigación, misma que dependerá de la manera en la que queramos abordar las variables de investigación. En este sentido, el alcance que se adecuaba al propósito de la investigación fue un alcance descriptivo ya que se centra en puntualizar propiedades o rasgos de algún fenómeno que se desee analizar (Hernández et al, 2014). De tal manera que en la presente investigación se buscó identificar el desarrollo de la competencia escrita examinando el manejo de las propiedades o las características de los textos escritos en estudiantes de primer semestre de licenciatura.

3.1.3 Diseño de a investigación

El diseño de la investigación que se utilizó para dar respuesta a la problemática expuesta en este documento fue un diseño cuasi experimental de tipo transversal, ya que en este diseño los grupos de sujetos "...ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento)" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 151).

Como es sabido, en grupos universitarios el docente e investigador no tiene injerencia en la conformación de los grupos con los que trabajará. En este caso los sujetos están agrupados de acuerdo a sus intereses de formación profesional desde el inicio del semestre y hasta finalizar la licenciatura; esta es la razón por la que se optó por este tipo de diseño de investigación. Para poder lograr los objetivos de esta investigación se trabajó con dos grupos de sujetos: el grupo de control y el grupo experimental

3.2 Hipótesis /premisa

La naturaleza de la investigación, al ser de tipo descriptiva, remite a la reflexión sobre una premisa de investigación que es la siguiente: *"La competencia escrita del inglés como lengua extranjera de los alumnos de primer semestre de licenciatura a menudo presenta áreas de oportunidad que al ser detectadas y atendidas incrementarán su desempeño para expresar argumentos e ideas de creciente complejidad."*

Como se mencionó en el apartado anterior, para desarrollar la competencia escrita en lengua extranjera de los sujetos de estudio se tomaron en consideración las propiedades de los textos escritos y se seleccionaron cuatro de ellas: cohesión, coherencia, gramática y adecuación. La selección se realizó considerando cuáles eran las propiedades más asequibles

para los alumnos de primer semestre, algunos de ellos con conocimiento previo del idioma significativamente básico o nulo.

3.3 Sujetos: Universo y muestra de estudio

Los dos grupos de sujetos de investigación se encuentran cursando estudios de nivel superior en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana plantel Chulavista. La universidad se encuentra ubicada en un área con buena infraestructura no muy alejada del centro de la ciudad, colinda con otras dos universidades de la misma zona. El plantel cuenta con todos los servicios necesarios para su funcionamiento, entre ellos, biblioteca, laboratorios para cada carrera, sala de cómputo, entre otros.

Hasta marzo de 2020 estos estudiantes estaban inscritos bajo la modalidad presencial en el turno matutino, desafortunadamente el panorama cambió drásticamente debido a la contingencia sanitaria que atravesó el mundo a causa del COVID_19 lo que provocó que las clases fueran transmitidas por medio de plataformas digitales, de tal manera que por este medio se trabajó con ellos.

3.3.1 Selección de la muestra

Otro elemento a mencionar sobre las consecuencias de la crisis sanitaria del año 2020 es el bajo número de estudiantes matriculados en esta universidad. Originalmente, se pretendía que los sujetos de estudio fueran estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Comunicación, pues como parte del perfil de egreso se contempla la comunicación en un segundo idioma. No obstante, la carrera no se ofertó en el 2020 porque no se contó con el mínimo de alumnos requeridos para abrir el programa. De tal manera que se trabajó con los otros dos grupos asignados: Arquitectura (grupo control) y Administración de empresas

(grupo experimental). Se consideró al grupo de la Licenciatura en Administración de Empresas para ser el grupo control porque en el perfil de egreso se contempla la habilidad para comunicarse en inglés.

En definitiva, el confinamiento que provocó la pandemia en el año 2020 modificó el contexto escolar de los estudiantes, en especial la de los sujetos de investigación debido a que al ser estudiantes de nuevo ingreso conocen únicamente a simple vista la institución en la que se encuentran inscritos y a sus compañeros de clase debido a que las clases presenciales no estaban permitidas. Esto forzó a la institución a generar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que facilitara la adquisición de conocimiento a los estudiantes.

Las clases de lengua extranjera, donde se desarrolló la investigación, constaban de 4 horas a la semana tanto para el grupo control como para el experimental. Para tal efecto se utilizaba la herramienta de videoconferencias “Zoom” y la plataforma institucional “educativa”. Ningún estudiante se vio imposibilitado para acceder a estas dos herramientas. Sin embargo, a menudo se suscitaban inconvenientes con la conexión intermitente a internet.

El grupo de experimental se encontró conformado por 11 estudiantes, 4 mujeres y 7 hombres de entre 18 y 23 años, todos ellos estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Administración de Empresas. El grupo control estuvo integrado por 14 estudiantes de la licenciatura en Arquitectura de primer semestre, 5 mujeres y 9 hombres de entre 18 y 24 años. En ambos grupos la interacción de los estudiantes pareció desarrollarse en un ambiente de respeto y solidaridad.

Dentro del contexto familiar de los sujetos de ambos grupos se puede afirmar que una de las ventajas de trabajar a distancia es que se manifestaron ciertas condiciones sociales que

influyen en la vida diaria de los estudiantes. Tanto los integrantes del grupo control como del grupo experimental son de nivel socioeconómico medio-bajo, hijos de padres trabajadores. Todos los sujetos de investigación son hablantes del español como lengua materna, un integrante del grupo control mencionó que su segunda lengua era el náhuatl.

En el grupo experimental se distinguió una mayor disposición al aprendizaje del idioma que en el grupo control. Dos integrantes tenían un buen dominio, aunque necesitaban pulir ciertos conocimientos aplicados en el idioma. Tres sujetos demostraron un nivel muy por debajo de sus compañeros, sin embargo, tenían una actitud abierta a la enseñanza. El resto del grupo, tenía dominio regular en el idioma lo que permitió trabajar de manera fluida y constante. De igual manera, la mayoría del grupo demostraban interés en la clase, lo cual se reflejaba al tener una participación activa durante las intervenciones.

Los rasgos sobresalientes que se lograron identificar del grupo control son los siguientes: tres estudiantes mostraban un dominio desarrollado del inglés como lengua extranjera, esto se comprobó a lo largo de la intervención didáctica con las actividades de aprendizaje que se solicitaban. La mayoría de los integrantes de este grupo tenía un nivel de suficiente a regular en el dominio del idioma inglés, algunos de ellos mencionaron que su primer acercamiento al idioma fue en el nivel escolar previo. Alrededor de la mitad de los estudiantes dijeron tener interés en el idioma, el resto del grupo lo entendía como un requisito para pasar el semestre. Aun así, la mayoría mantenía el mismo ritmo de aprendizaje.

La relación de los sujetos de investigación queda resumida en la siguiente tabla:

Sujetos de la investigación			
<i>GRUPO</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>
Experimental	7	4	11
Control	9	5	14

Fuente: Elaboración propia

3.4 Instrumentos

El diseño y la creación del instrumento de investigación es uno de los procesos más importantes y exactos que el investigador debe realizar donde se consideran aspectos como el tema, la temática, los sujetos, la espacialidad, la temporalidad, los objetos, etc. De tal manera que a continuación se presentarán distintos elementos que se tomaron en cuenta para obtener el instrumento final de recolección de datos y la intervención didáctica con sus secuencias didácticas y planes de clase correspondientes

En el diseño de estos instrumentos se tomaron en consideración los objetivos de la investigación (tanto al general como específicos), al planteamiento del problema y a las preguntas de investigación, así como el respaldo teórico presentado en el capítulo anterior relacionado al texto y sus propiedades.

De las seis propiedades que se mencionan en el marco teórico se seleccionaron 4 de ellas: cohesión, coherencia, gramática y adecuación, pues se consideró que estas propiedades son frecuentemente identificadas en los textos en general y, por lo tanto, en aquellos que producirían los sujetos de investigación de acuerdo al nivel de inglés. Otra razón por la que se redujo el número de variables fue para mantener un control adecuado y completo de todo el procedimiento de trabajo de campo debido a la modalidad de enseñanza que se adoptó en todo el país por la contingencia sanitaria a causa del COVID-19.

Para cada una de las variables seleccionadas se establecieron rasgos o indicadores que marcaron la pauta para examinar las propiedades que poseen los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, así como su identificación en textos escritos ajenos; todo lo anterior para la elaboración de la prueba objetiva de recolección de datos y su aplicación antes y después de la intervención didáctica (pretest y postest).

El primer instrumento que se construyó fue una Prueba Objetiva de Recolección de Datos que constó de dos secciones: la primera, un cuestionario de opción múltiple que integró preguntas relacionadas a identificar los indicadores de las 4 variables de estudio y la segunda, una prueba de expresión escrita libre que se calificó con una rúbrica evaluativa cuyos parámetros eran los indicadores de cada variable.

La prueba objetiva de recolección de datos estuvo conformada por veinte preguntas relacionadas una lectura previa sencilla para estudiantes de primer semestre y de nivel básico en inglés, de las cuales todos los indicadores se establecieron con base en las aportaciones de Cassany (2003) y De Beaugrande y Dressler (1997).

Para la primera variable, cohesión, se determinó que los sujetos deberían distinguir y manejar nexos que unen las palabras y los enunciados, también el uso de las preposiciones, relacionar oraciones con la intención de entender el sentido general de un párrafo, así como elegir palabras u oraciones que le permitan expresar mejor alguna idea. En el caso de la coherencia, las características que indican que un texto presenta esta cualidad son: la sustitución de palabras por otras que mantengan el sentido de la oración, la comprensión del principio de causalidad, y la inferencia. Es importante mencionar que estas dos propiedades están interrelacionadas, pues al trabajar en el desarrollo de una de ellas, se propicia el desarrollo de la otra ya que ambas promueven la relación de ideas.

Otra variable que se consideró en la presente investigación es la gramática, cuyos indicadores no sólo se reducen a las reglas ortográficas, también se consideraron en el presente trabajo, el uso del verbo “To be”, la concordancia de 3ª persona en presente simple, el uso de contracciones y la colocación de adjetivos en relación con el sustantivo. La gramática es una de las propiedades más practicadas en la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que es de esperarse que sea una de las variables más desarrollada después de la intervención.

Para finalizar, la última propiedad que se promovió fue la adecuación. Esta propiedad, representó mucho más cuidado y atención que las anteriores debido a que los indicadores no se encuentran textualmente explícitos en el escrito, sino que se identifican aludiendo a la inferencia. Dentro de los indicadores a reconocerse se incluyeron: el registro del texto, el contexto para el que fue escrito, el reconocimiento de expresiones idiomáticas o asociaciones metafóricas.

A continuación, se sintetizan los indicadores de cada variable en forma de lista:

Las preguntas 1 a la 5 se relacionan a la cohesión del texto cuyos indicadores se enlistan a continuación:

- Identifica los nexos que unen los enunciados
- Distingue los diferentes significados de las preposiciones “at/in/on”
- Relaciona dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo
- Selecciona las oraciones que expresan mejor una idea.

Las preguntas 6 a 10 se enfocan en la propiedad de la coherencia, a continuación, los indicadores:

- Sustituye palabras sin alterar el sentido de la oración
- Identifica las acciones anteriores que dan sentido a las posteriores
- Infiere información partiendo de aseveraciones anteriores.

Las preguntas 11 a 15 se diseñaron para obtener información sobre la gramática del texto y se establecieron los siguientes indicadores:

- Conjuga correctamente el verbo “To be”
- Identifica la concordancia del presente simple en tercera persona.
- Conoce el significado de las contracciones del presente simple
- Coloca los adjetivos antes que el sustantivo

Por último, las preguntas 16 a la 20 buscaron obtener información sobre la propiedad de la adecuación a través de estos indicadores:

- Identifica el tipo de registro de un texto
- Identifica el contexto del texto
- Reconoce expresiones idiomáticas
- Entiende el significado de expresiones idiomáticas

La siguiente tabla muestra la operacionalización de variables donde se mencionan el tema, la dimensión, las variables, los indicadores, los ítems, y las preguntas que le dan sustento a la prueba objetiva de recolección de datos:

TEMA	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES	ITEM	PREGUNTAS
Competencia comunicativa	Competencia escrita	Cohesión	Identifica los nexos que unen los enunciados	1. En la línea uno, la palabra que enlaza dos oraciones es	1, 2, 3, 4, 5, 21
			Distingue los diferentes significados de las preposiciones "at/in/on"	2. En la línea dos, "a las" se refiere a	
		Coherencia	Relaciona dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo	3. En la línea tres, "así que" significa	6, 7, 8, 9, 10, 21
			Selecciona las oraciones que expresan mejor una idea.	4. El párrafo uno habla de	
			Sustituye palabras sin alterar el sentido de la oración	5. Elija la oración que exprese información de la mejor manera.	
			Identifica las acciones anteriores que dan sentido a las posteriores	21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)	
			Infiere información partiendo de	6. En la línea cinco, la palabra "temprano" se puede cambiar por	
				7. Amanda llega temprano a la escuela porque	
				8. De acuerdo con la línea siete, usted deduce que	
				9. De acuerdo con la información de las líneas nueve y diez, se puede decir que	

			aseveraciones anteriores.	10. En la línea ocho, la palabra "hoy" se puede cambiar por 21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)	
		Gramática	<p>Conjuga correctamente el verbo "To be"</p> <p>Identifica la concordancia del presente simple en tercera persona</p> <p>Conoce el significado de las contracciones del presente simple</p> <p>Coloca los adjetivos antes que el sustantivo</p>	<p>11. Elija la frase correcta</p> <p>12. In línea once, la frase "A las 2:30 sale de la escuela" debe cambiarse para</p> <p>13. En la línea doce, la palabra " doesn't " es la forma corta de</p> <p>14. Según la información contenida en el párrafo tres. "Le Rue" es</p> <p>15. La forma corta de "no es pequeña" en las líneas nueve y diez es</p> <p>21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)</p>	11, 12, 13, 14, 15, 21
		Adecuación	<p>Identifica el tipo de registro de un texto</p> <p>Identifica el contexto del texto</p> <p>Reconoce expresiones idiomáticas</p> <p>Entiende el significado de expresiones idiomáticas</p>	<p>16. Según la lectura, el texto presenta</p> <p>17. Según la lectura, el texto está escrito para</p> <p>18. Una expresión idiomática en el párrafo tres es</p> <p>19. Las expresiones o modismos idiomáticos se utilizan generalmente en</p> <p>20. El significado de la expresión idiomática en el párrafo tres es</p> <p>21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)</p>	16, 17, 18, 19, 20, 21

--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se procedió a la construcción del segundo instrumento: la intervención didáctica. Para Gómez (2013)

el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto será posible si el tipo de experiencia Interpersonal en que se vea inmerso el alumno lo permite. (p. 76)

De tal manera que para lograr dicho propósito en la intervención didáctica se diseñaron 4 secuencias didácticas (una para cada variable) en las que se consideraron los propósitos de aprendizaje, la competencia a favorecer (competencia escrita para los fines que la investigación tuvo), competencia de aprendizaje, categorías, competencias genéricas y atributos, el contenido del programa de la asignatura Inglés I y los objetos de aprendizaje, evidencias de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

Se diseñaron 4 planes de clase con una duración de 300 minutos para cada uno, el paradigma de aprendizaje de estos planes giró en torno al paradigma constructivista sobre el que está sostenido el enfoque por competencias.

3.5 Procedimientos

Una vez que se diseñaron los instrumentos se sometieron a un jueceo. El jueceo cuantitativo del instrumento de recolección de datos comenzó el 17 de septiembre del año 2020. El propósito del jueceo fue contar con valiosos puntos de vista para enriquecer la Prueba Objetiva "Desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera (inglés) en

estudiantes de licenciatura". Para tales fines se procedió a seleccionar jueces que cumplieran con cuatro criterios:

- a. Docentes con experiencia en educación.
- b. Profesionales con estudios de maestría y/o doctorado.
- c. Desempeño en funciones de investigación educativa.
- d. Reconocida trayectoria académica.

Los jueces que valoraron el instrumento de la presente investigación fueron: el Dr. Edgar Gómez Bonilla, profesor investigador y coordinador de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Dra. Cecilia Concepción Cuan Rojas, profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Dr. Jorge Luis Mendoza Valladares, Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato y el Mtro. Alejandro García Limón, asesor técnico pedagógico de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública.

La solicitud de jueceo se realizó con un oficio de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP dirigido a cada juez, también se envió un documento donde se sintetizaba el trabajo de investigación con el propósito de acercar al juez al propósito de la investigación. El jueceo finalizó el 12 de octubre, fecha en la que se terminaron de recibir los reportes de jueceo y las modificaciones sugeridas por los jueces.

Dentro de los comentarios realizados por los jueces, se mencionó la necesidad de integrar una rúbrica evaluativa para el texto escrito producido por los estudiantes donde se tomaran en consideración los indicadores de las cuatro variables para determinar el nivel de

competencia escrita que poseen los estudiantes de primer semestre de licenciatura, entre otras sugerencias de redacción. Cabe resaltar que los reactivos fueron considerados desde muy pertinentes a pertinentes en el proceso de validación del instrumento por parte de los jueces.

El pilotaje de la prueba objetiva de recolección de datos se realizó el día jueves 13 de octubre del año 2020 con un grupo de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana. El grupo de estudiantes que realizaron la prueba estuvo conformado por estudiantes inscritos en la Licenciatura de Derecho. Para que la prueba pudiera ser aplicada a manera de pilotaje, se perfeccionó con los comentarios y las observaciones que hicieron los jueces.

Durante el pilotaje, se presentaron dos situaciones constantes en casi todos los textos producidos por los estudiantes en la segunda parte de la prueba: el uso de traductor en todo el texto, lo cual se evidenció al revisar que los textos realizados no contenían ningún error gramatical, ni de coherencia, al uso correcto de conectores y a la formulación de oraciones bien estructuradas. El segundo inconveniente que se suscitó en esta parte de la prueba fue que los textos no contenían el mínimo de palabras solicitadas, aunque no se esperaba que los textos presentaran cien palabras al ser textos en inglés de nivel básico, algunos de ellos estaban conformados por contados enunciados aislados, sin ninguna relación entre sí. Cabe destacar que ningún alumno expresó su opinión sobre la prueba. De lo anteriormente mencionado se realizaron los cambios necesarios para la aplicación del pretest en el grupo de control y el experimental.

3.6 Aplicación del instrumento

La aplicación del instrumento se realizó por medio de herramientas digitales en todo momento debido a la contingencia sanitaria a causa del COVID-19. La aplicación del pretest se realizó el día 15 octubre para el grupo control y el 16 de octubre para el grupo experimental. La prueba se conformó de dos secciones: la primera estaba diseñada para que los estudiantes leyeran un pequeño texto inédito correspondiente a nivel básico mismo que incluyó elementos que conforman las cuatro propiedades del texto que se investigan: cohesión, coherencia, gramática y adecuación; y la segunda parte estaba diseñada para que los estudiantes pudieran poner en práctica la competencia escrita por medio de la redacción de un texto breve y de autoría propia donde expresaran ideas sobre sus hábitos o rutinas.

Uno de las situaciones a las que se adaptó la investigación fue al impedimento de la aplicación del instrumento de forma presencial y con ello garantizar resultados fiables. En primera instancia, se contempló el uso de la herramienta Google Forms para que los estudiantes contestaran la prueba, sin embargo, con los inconvenientes suscitados en el pilotaje, se optó por el uso de la herramienta digital Quizziz, la cual permite al docente asignar el tiempo del tiempo que tienen los sujetos para responder las preguntas, esto imposibilitó el uso de traductor o herramientas adicionales que alteraran los resultados.

Los estudiantes recibieron por medio de su plataforma institucional el texto para leerlo y la liga del cuestionario en la herramienta Quizziz. Para responderlo cada alumno registró sus datos de identificación y posteriormente accedieron a las preguntas. Cada pregunta se diseñó para ser contestada en un tiempo máximo de 45 segundos.

En la segunda sección, donde los estudiantes pusieron en práctica su escritura, la indicación fue que produjeran un texto de mínimo cien palabras, similar al que leyeron previamente,

para esta sección se trabajó con cámaras encendidas en parejas de estudiantes, con un máximo de 20 minutos para completar la actividad. Se les hizo hincapié en evitar usar alguna herramienta adicional como traductor con el propósito de obtener resultados fiables y verídicos.

Después del pretest se comenzó con la intervención didáctica para el grupo de control. Como se mencionó anteriormente, para diseñar la intervención se elaboraron secuencias didácticas incluidas los planes clase para cada una. La intervención tuvo una duración de 4 semanas del 21 de octubre de 2020 al 13 de noviembre y en cada semana se trabajó con una propiedad diferente por medio de estrategias que promovieran el desarrollo de la competencia escrita en los sujetos de investigación.

En todo momento se trató de apegarse al procedimiento que estos documentos marcaban, entre ellos actividades de enseñanza, aprendizaje y productos finales. Una vez finalizada la intervención, se procedió a la aplicación del postest el 19 de noviembre de 2020 para el grupo experimental y el 20 de noviembre para el grupo control utilizando los mismos medios del pretest.

Este capítulo tuvo como finalidad exponer a detalle la metodología utilizada para acceder a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, misma que tuvo que pasar por procesos adaptativos no considerados al momento de plantear el proyecto de investigación previo. Sin embargo, se puede afirmar que se obtuvieron resultados satisfactorios y suficientes.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El siguiente apartado tiene como objetivo presentar la información obtenida después de la aplicación de la prueba objetiva de recolección de datos. Los datos arrojaron resultados favorecedores con respecto a la intervención realizada en todas las variables de investigación: cohesión, coherencia, gramática y adecuación.

Los datos obtenidos del pretest y del postest se generaron automáticamente por la herramienta utilizada, en ella se pudieron apreciar los porcentajes de respuestas correctas o incorrectas, el porcentaje para cada reactivo, y también la información específica de cada sujeto, entre otros datos necesarios, todo esto que facilitó la realización de las gráficas para cada grupo para su interpretación posterior.

Los resultados recabados serán presentados por medio de graficas de barras con el propósito de hacer más sencillo el análisis y la interpretación. En primer lugar, se presentarán los resultados del pretest de ambos grupos, posteriormente se describirá el proceso de intervención didáctica para después presentar los datos obtenidos en el postest, finalmente se compararán los resultados del pretest y del postest con el fin de aproximar una conclusión general de los resultados.

4.1 Datos de identificación

Los sujetos que participaron en la investigación suman un total de 23 estudiantes todos estudiantes de nivel superior. Lamentablemente, debido a la crisis sanitaria que afectó a todo el mundo, en especial al sector educativo y económico, la matrícula en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana disminuyó drásticamente, esto afectó a la investigación pues

el número de sujetos informantes disminuyó. Sin embargo, el propósito de este trabajo se realizó exitosamente.

Los informantes son alumnos inscritos en la licenciatura de Administración de empresas (grupo experimental) y Arquitectura (grupo control). Como se mencionó en el planteamiento del problema, los sujetos seleccionados para formar parte del grupo control fueron los del grupo de la Licenciatura en Administración de Empresas debido a que en el perfil de egreso se contempla la habilidad para comunicarse en inglés.

El grupo de experimental “A” se encuentra conformado por 11 estudiantes, 4 mujeres y 7 hombres de entre 18 y 23 años. El grupo control “B” está integrado por 14 estudiantes 5 mujeres y 9 hombres de entre 18 y 24 años. Todos los sujetos son estudiantes de primer ingreso y todos han tenido un contacto previo con el idioma, no obstante no ha sido de manera equitativa para todos; mientras algunos de ellos han recibido clases de inglés desde su formación inicial o por medio de clases particulares, otros tanto han iniciado su acercamiento con el idioma en el nivel medio superior.

4.2 Pretest

La prueba objetiva de recolección de datos que conformó el pretest se realizó en días diferentes para cada grupo. Para el grupo control se realizó el 15 de octubre del 2020 y para el grupo experimental el 16 de octubre del mismo año. Durante la aplicación de esta prueba se contó con un total de 100 minutos sin ninguna interrupción y sin realizar ninguna actividad previa al ejercicio.

Como ya se ha mencionado, el pretest estuvo constituido por dos secciones: la primera de ellas fue una serie de preguntas relacionadas a un texto inédito donde se tomaron en

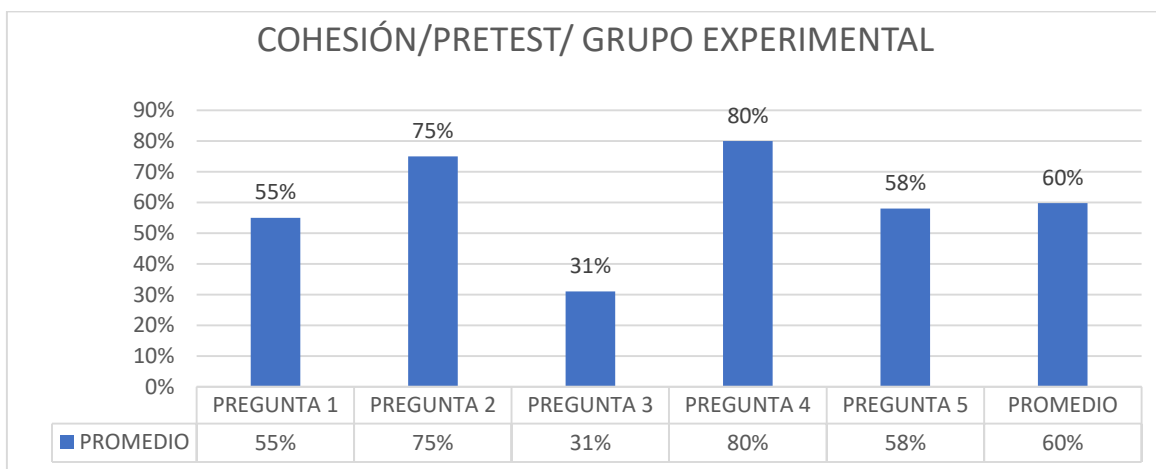
consideración estructuras básicas del idioma y un vocabulario común para el nivel de los estudiantes además de estar implícitas las variables a investigar.

En la segunda parte, los estudiantes tuvieron la oportunidad de demostrar su dominio en escritura en inglés bajo la indicación de realizar un texto amplio y no únicamente oraciones aisladas. Se pidió que el tema del texto estuviera relacionado a sus hábitos o rutinas ya que las estructuras de este tópico están consideradas dentro del nivel básico del idioma según el programa de la asignatura que estaban cursando en ese momento. El parámetro de medición de estos textos fue por medio de la escala Likert, tomando en consideración los indicadores de la tabla de operacionalización de variables.

4.2.1 Grupo experimental

4.2.1.1 Variable 1: Cohesión

Gráfico 1. Variable 1: Cohesión/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Los datos que se presentan en el gráfico 1 muestran un porcentaje ligeramente por encima de la media como promedio obtenido en esta variable (60%). Como se puede observar, la pregunta número 3 (ligada a la identificación de los nexos que unen los enunciados) obtuvo

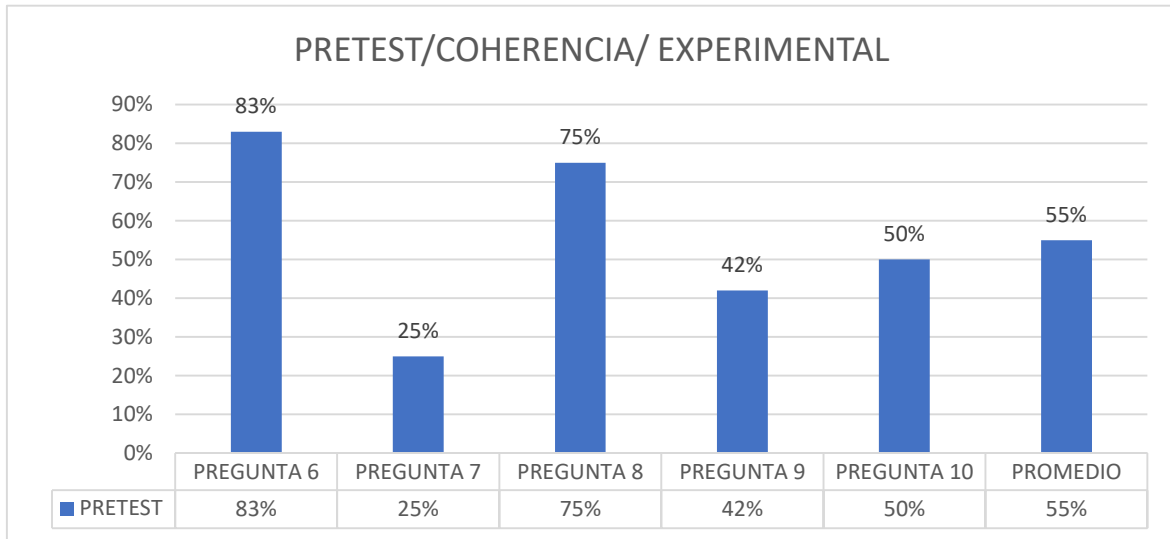
el porcentaje más bajo de esta variable (31%), a diferencia de la pregunta 4 (referente a relacionar dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo) que obtuvo el porcentaje mayor (80%). Estos resultados permitieron conocer el manejo de la variable de los estudiantes, así como saber qué elementos de la cohesión están más desarrollados (véase gráfico 1).

Con los resultados obtenidos en esta gráfica se puede constatar que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *regular* (promedio de 3 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la cohesión textual, por lo tanto, es importante seguir promoviendo el uso de conectores o nexos (Cassany,2003) para desarrollar la cohesión textual y, como resultado, la competencia escrita en inglés.

En otro sentido, una de las especulaciones que surgen al presentar el resultado de esta gráfica es el hecho de saber si los sujetos obtuvieron un resultado igual o más favorable del manejo de esta propiedad al producir un texto por ellos mismos. Otro aspecto importante a considerar con base en la información de este gráfico es que se pueden prever mejores resultados al realizarse el posttest debido a que los estudiantes no partirán de cero en el manejo de esta variable.

4.2.1.2 Variable 2 Coherencia

Gráfico 2. Variable 2: coherencia/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

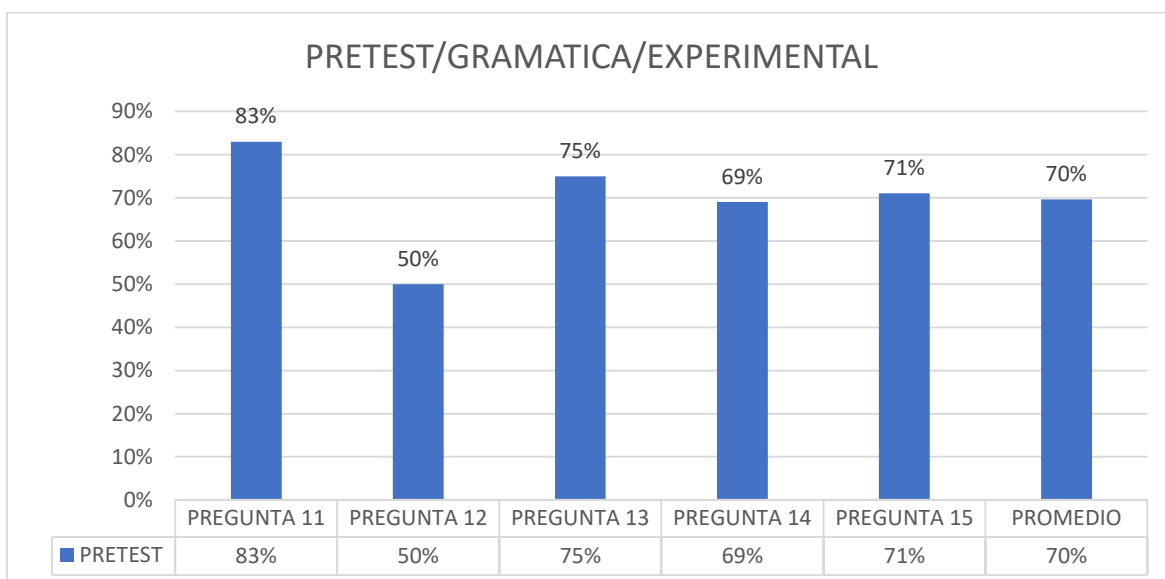
Los datos mostrados en el gráfico 2 también demuestran un porcentaje ligeramente por encima de la media con promedio obtenido en esta variable del 55%. Como se puede constatar, la pregunta número 7 (cuyo objetivo fue identificar las acciones anteriores que dan sentido a las posteriores) obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable (25%), a diferencia de la pregunta 6 (relacionada a la sustitución de palabras sin alterar el sentido de la oración) que obtuvo el porcentaje mayor (85%) (véase gráfico 2).

Con la información de esta gráfica se puede constatar que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *regular* (promedio de 2.75 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la coherencia textual; de ellos el uso de sinónimos o sustitución de palabras (Cassany, 2003), correspondiente a la pregunta 6, es el elemento mejor empleado por los estudiantes, por el contrario, la causa y efecto (De Beaugrande y Dressler, 1997), es uno de los elementos débiles de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que la diferencia considerable entre los dos elementos con mayor y menor porcentaje puede deberse a que la variedad de vocabulario es repetitiva durante las clases de inglés por lo cual, la mayoría de los estudiantes de un mismo nivel comparten el mismo léxico y saben su significado, es decir, su *repertorio semántico* (Vygotsky, 1962), sin embargo, el encontrar la causa o el efecto de alguna oración puede representar mayores dificultades.

4.2.1.3 Variable 3 Gramática

Gráfica 3. Variable 3: Gramática/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

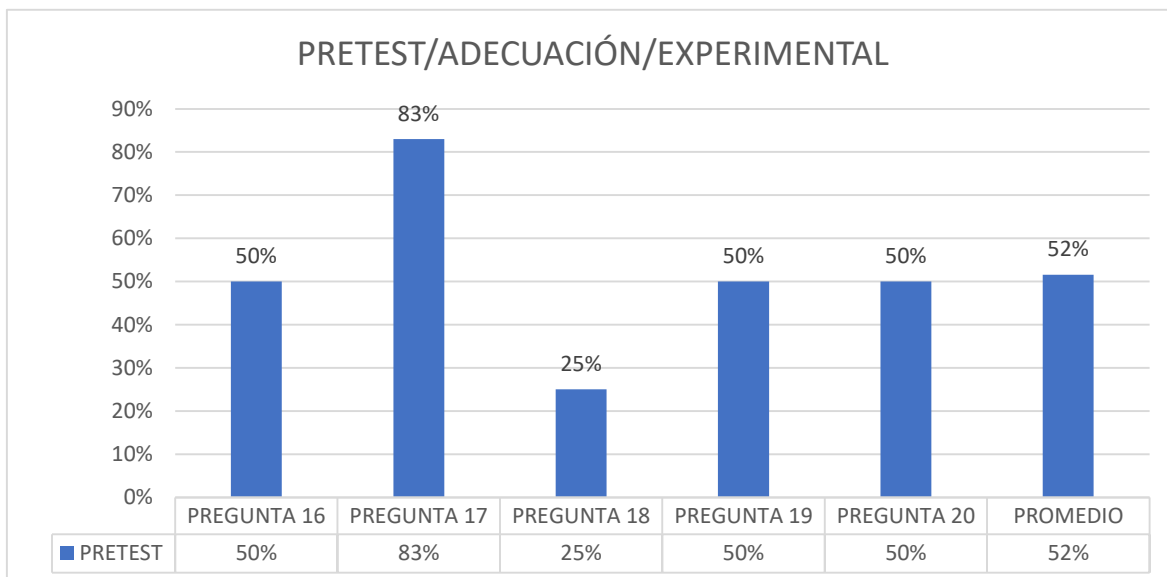
La información que se presentan en el gráfico 3 proyecta el mayor porcentaje obtenido de las 4 variables de estudio con un promedio obtenido del 70%. En general, ninguna pregunta tiene valores por debajo del 50%, de hecho, ese es el porcentaje más bajo correspondiente a la pregunta 12 (referente concordancia del presente simple en tercera persona), en contraste con el 83% correspondiente a la pregunta 11 (cuyo propósito es conjugar correctamente el verbo To be) (véase gráfico 3).

Con la información de esta gráfica se puede constatar que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *bueno* (promedio de 3.5 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la gramática textual. La pregunta 12, está relacionada a uno de los errores más comunes que cometen los estudiantes al escribir en inglés: conjugar mal los tiempos verbales (Cassany, 1997) citado en Rincón (2013).

De las líneas anteriores se confirma que la gramática es la propiedad más desarrollada por los estudiantes del grupo experimental, de hecho, su dominio es bueno al considerarse un grupo en el nivel 1 de inglés de su plan de estudio, lo cual permite esperar una mejora sustancial después de la intervención. El hecho de que los estudiantes demuestren un dominio mayor de esta propiedad puede deberse al contacto constante que han tenido con la gramática durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues muchas veces es la única propiedad de la escritura que se refuerza continuamente, aunque a menudo sin propósitos textuales. No obstante, el enfoque constructivista con el que se realizó la intervención ve a la escritura como un instrumento de aprendizaje, pues al escribir el alumno necesita tomar en consideración lo que sabe, lo reorganizará y obtendrá nuevos pensamientos, además de nuevos significados (García, 2002).

4.2.1.4 Variable 4 Adecuación

Gráfica 4. Variable 4: Adecuación/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

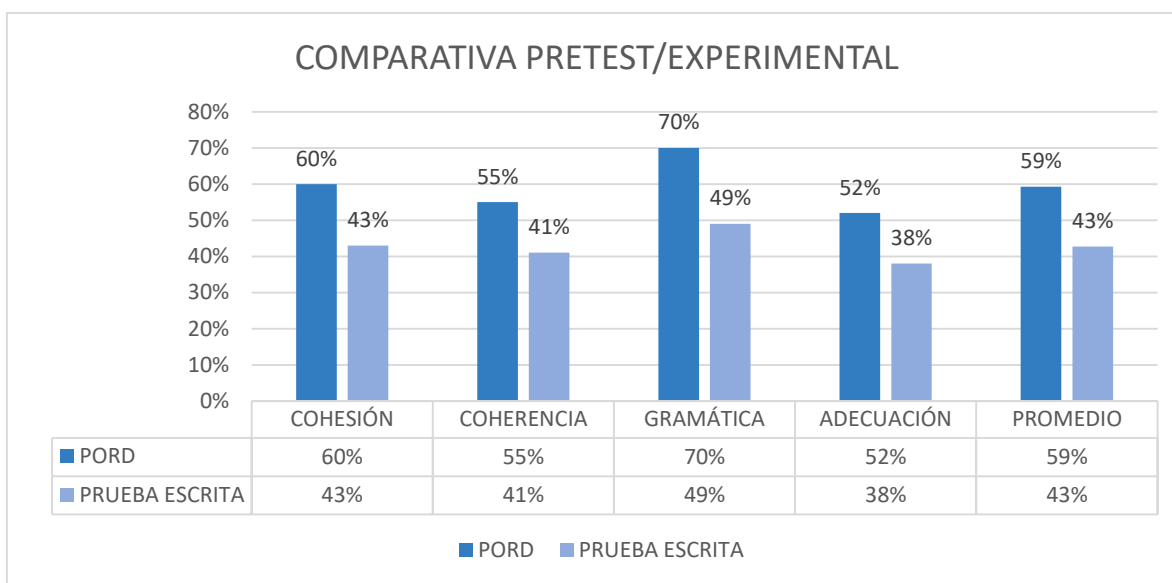
Los datos mostrados en el gráfico 4 revelan un porcentaje ligeramente por encima de la media con promedio obtenido en esta variable del 52%. Como se puede constatar, la pregunta número 18 (relacionada a reconocer expresiones idiomáticas) obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable (25%), a diferencia de la pregunta 17 (cuyo objetivo fue identificar el contexto del texto) que obtuvo el porcentaje mayor (83%). Estos resultados fueron útiles para conocer el manejo de la variable por parte de los estudiantes del grupo experimental, así como saber qué elementos de la adecuación son los mejor manejados antes de la intervención. (véase gráfico 4).

Con la información de esta gráfica se evidencia que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *regular* (promedio de 2.6 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos pertenecientes a la adecuación de un texto. De ellos, el conocimiento de expresiones idiomáticas, correspondiente a la pregunta 18, es uno de los elementos más desconocidos por los estudiantes. Esta fue la propiedad que obtuvo el promedio más bajo en comparación con los tres restantes.

En relación con los datos presentados, se puede admitir que el porcentaje obtenido para esta variable no representa un hecho inesperado, ya que el uso de los elementos de la adecuación implica un conocimiento amplio o, por lo menos, suficiente de un contexto y de la elección de una variedad lingüística específica (Cassany, 2003), aspectos que no son comúnmente considerados en los programas de las asignaturas de inglés debido a que los estudiantes rara vez están inmersos en un contexto angloparlante fuera del horario de clase de inglés.

4.2.1.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita

Gráfica 5. Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita



Fuente: elaboración propia

La información presentada en el gráfico 5 muestra la diferencia del porcentaje de cada variable que los sujetos obtuvieron en la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita. Como promedio general de la prueba escrita se obtuvo un 43%, esto representa una diferencia del 16% menos que la Prueba Objetiva de Recolección de Datos. Se puede advertir que variable con menor porcentaje fue la adecuación en ambas pruebas.

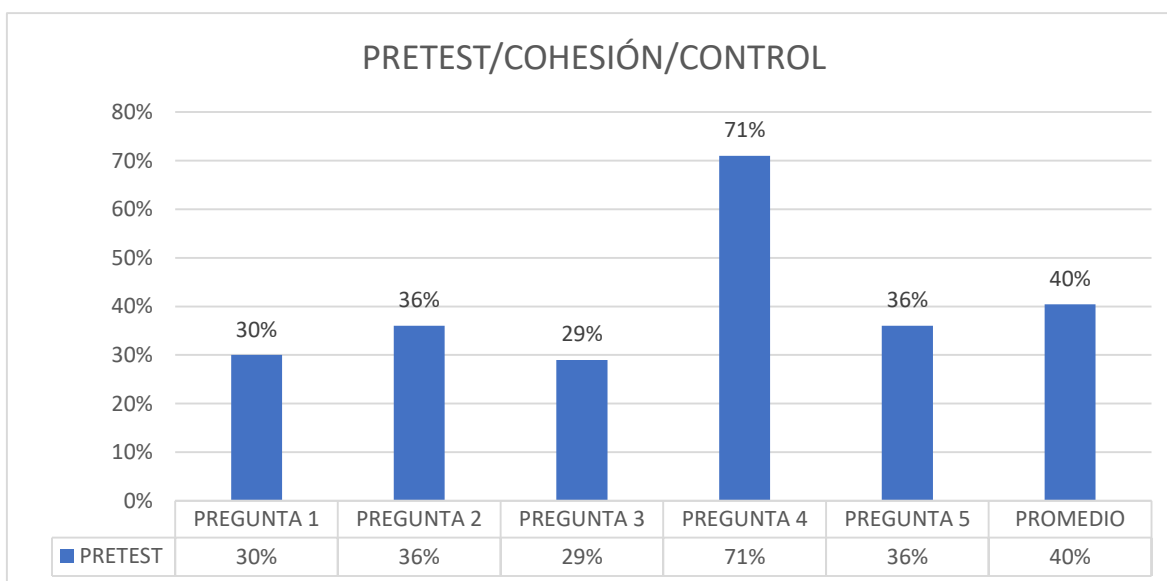
Estos hallazgos fueron útiles para conocer las diferencias entre contestar preguntas formuladas con base en un texto y producir, de forma individual, un texto inédito sobre un tema básico como lo es rutinas y hábitos. No obstante, la producción de textos es una práctica que debe atenderse en la ejecución de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Para Tribble (1996) quienes adquieren una lengua extranjera, escribir de forma adecuada es algo que, por lo usualmente, se evita.

Con la información de este gráfico se concluye que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *regular* (promedio de 2.5 de acuerdo a la escala Likert) de la competencia escrita en inglés.

4.2.2 Grupo Control

4.2.2.1 Variable 1 Cohesión

Gráfico 6. Variable 1: Cohesión/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Los datos que se presentan en el gráfico 6 muestran un porcentaje por debajo de la media como promedio obtenido en esta variable (40%). Se puede advertir que la pregunta número 3 (ligada a la identificación de los nexos que unen los enunciados) obtuvo el porcentaje más

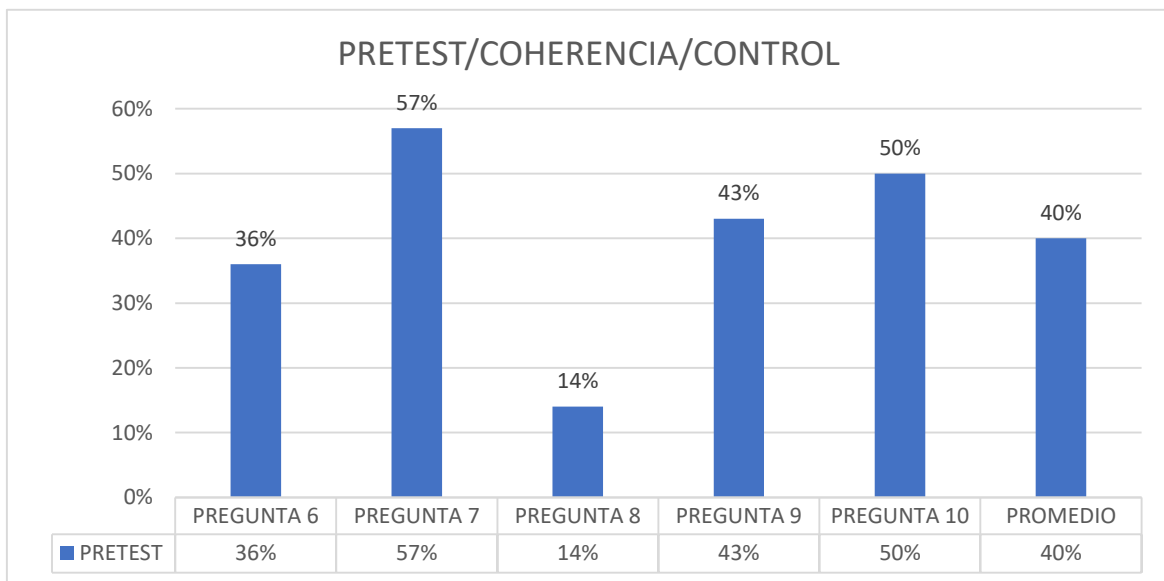
bajo de esta variable (29%), a diferencia de la pregunta 4 (referente a relacionar dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo) que obtuvo el porcentaje mayor (71%). Estos resultados otorgan información valiosa para indagar sobre el manejo de esta variable en este grupo, así como saber qué indicadores de la cohesión están más desarrollados (véase gráfico 6).

Esta información demuestra que el grupo control posee un manejo *suficiente* (promedio de 2 de acuerdo a la escala Likert) de los indicadores que conforman la cohesión de un texto, de tal manera que es necesario que los estudiantes tengan contacto con temas relacionados al uso de conectores o nexos (Cassany,2003) para desarrollar efectivamente la competencia escrita en inglés.

Por otro lado, es importante mencionar que se pueden prever resultados favorables en el posttest ya que, aunque no se realizaría ninguna intervención con el grupo control, el seguimiento y la ejecución del programa de la asignatura, así como el conocimiento que demuestran los estudiantes tendrían que ser suficiente para mostrar mejoría. Finalmente, un dato importante es que en ambos grupos la pregunta con mayor y menor porcentaje fueron las mismas (pregunta 4 y pregunta 3 respectivamente).

4.2.2.2 Variable 2 Coherencia

Gráfico 7. Variable 2: Coherencia/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



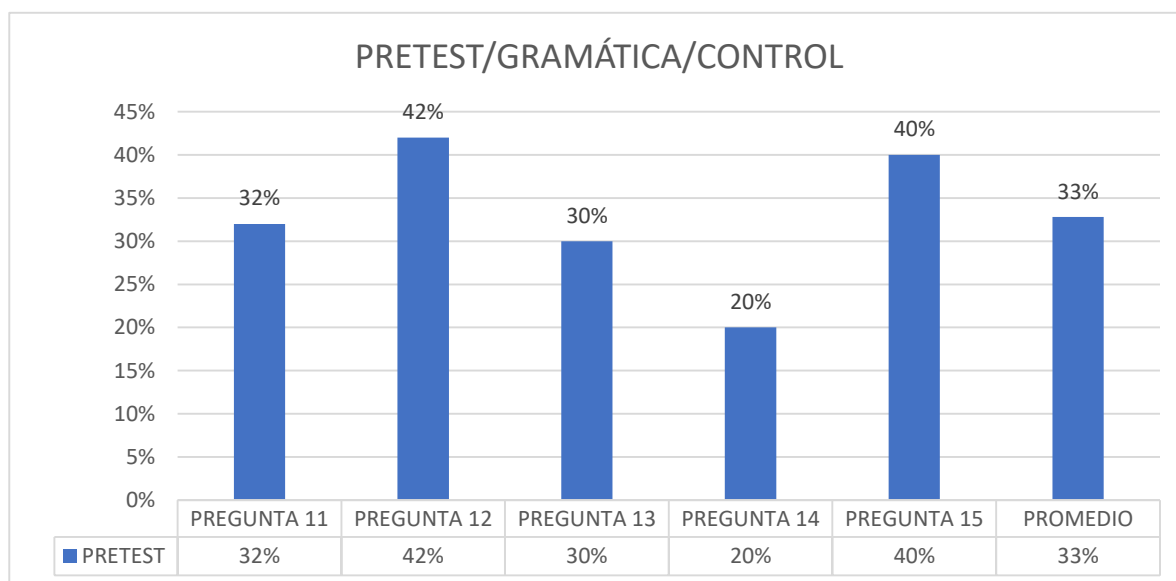
Los datos mostrados en el gráfico 7 presentan un promedio obtenido en esta variable del 40%. Como se puede constatar, la pregunta número 8 (ligada a la inferencia de la información partiendo de aseveraciones anteriores) obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable (14%), en comparación con la pregunta 7 (cuyo objetivo fue identificar las acciones anteriores que dan sentido a las posteriores) la cual obtuvo el porcentaje mayor (57%) (véase gráfico 7).

Con la información de esta gráfica se puede constatar que los sujetos del grupo experimental tienen un manejo *suficiente* (promedio de 2 de acuerdo a la escala Likert) de la coherencia textual y sus indicadores; de los cuales la causa y el efecto (De Beaugrande y Dressler, 1997) es el elemento más utilizado por los estudiantes; por el contrario, la inferencia (Cassany, 2003), una parte de la cohesión que necesita reforzarse durante el avance del programa de estudios.

Como se mencionó en el capítulo II esta propiedad tienen relación con los procesos cognitivos del estudiante (De Beaugrande y Dressler, 1997) al tratar de deducir información partiendo de lo que se sabe, sin embargo, es posible que se presente una falta de comprensión del vocabulario que hace que esta inferencia no pueda realizarse; no obstante, se debe recordar que en el proceso de la escritura el alumno se enfrenta a un proceso continuo de búsqueda de significados y relaciones para lograr estructurar sus pensamientos plasmarlos.

4.2.2.3 Variable 3 Gramática

Gráfica 8. Variable 3: Gramática/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

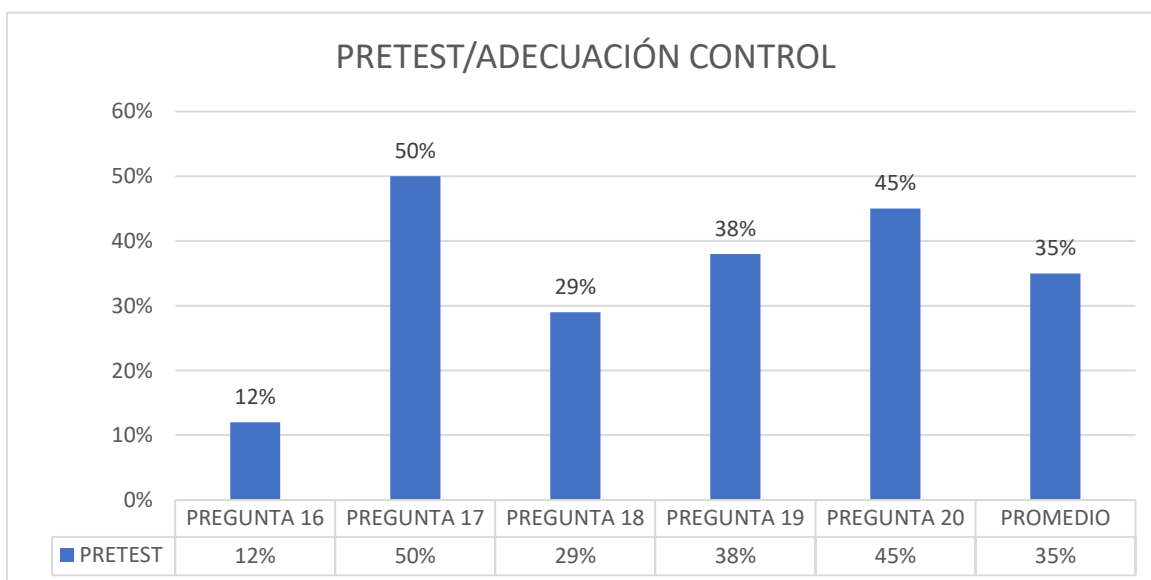
A diferencia del grupo experimental, los resultados mostrados en el gráfico 8 proyecta el menor porcentaje obtenido de las 4 variables de estudio con un promedio obtenido del 33%. Se puede apreciar que ninguna pregunta tiene porcentajes por encima del 50%. La pregunta 12 (relacionada a la concordancia del presente simple en tercera persona) arrojó el porcentaje más alto (42%), a diferencia de la pregunta 14 (referente a la colocación correcta de los adjetivos) que obtuvo el menor porcentaje (20%) (véase gráfico 8).

Estos porcentajes resultan necesarios para conocer el manejo de la gramática por parte de los sujetos de estudio. Los sujetos del grupo control poseen un manejo *suficiente* (promedio de 1.65 de acuerdo a la escala Likert) de los indicadores de la gramática del texto. Las preguntas 12 y 14, están relacionada a la concordancia del presente simple en tercera persona y al uso sintáctico de los adjetivos en una oración, para Cassany (1997) citado en Rincón (2013) estos son dos de los errores más frecuentes de los alumnos al escribir en inglés.

De estos resultados se observa que para el grupo control, a diferencia del experimental, la gramática es la propiedad menos desarrollada por los estudiantes. contrariamente a lo expuesto para el grupo experimental se podría suponer que el acercamiento al idioma ha sido más alejado en este grupo, para corroborarlo se tendría que continuar con una investigación de análisis de casos para obtener conclusiones precisas. Esta es la propiedad que arrojó el promedio más bajo para el grupo control.

4.2.2.4 Variable 4 Adecuación

Gráfica 9. Variable 4: Adecuación/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

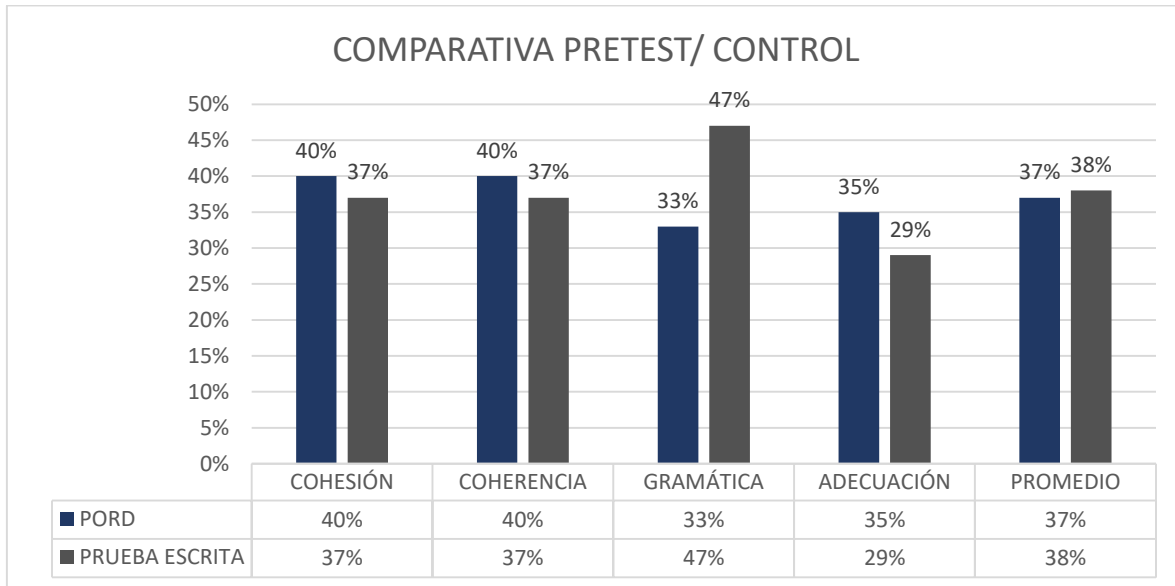
Los datos presentados en el gráfico 9 demuestran un porcentaje obtenido en esta variable del 35%. La pregunta número 17 (relacionada a identificar el contexto del texto) obtuvo el porcentaje más alto de esta variable (50%), en contraste con la pregunta 16 (que tuvo como objetivo identificar el tipo de registro de un texto) que obtuvo el porcentaje más bajo (12%) (véase gráfico 9).

Con los datos de esta gráfica se establece que los sujetos del grupo control poseen un manejo *suficiente* (promedio de 1.7 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos pertenecientes a la adecuación de un texto. Se puede observar que para los sujetos es más sencillo identificar dónde se usaría este texto o para qué fines más que diferenciar el registro del mismo que va ligado con la pregunta anterior.

Se podría especular que, para los sujetos de este grupo, la adecuación no es un elemento significativo, por el contrario, podría ser información arbitraria y poco útil en el contexto escolar y social en el que se encuentran; al contrario, la información que se presente en el aula sino debe ser adecuada para anclarlo o relacionarlo con conceptos o ideas preexistentes (Ausubel, 2002).

4.2.2.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita

Gráfico 10. Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita



Fuente: elaboración propia

Los datos presentados en el gráfico 10 señala la diferencia del porcentaje de cada variable que los sujetos obtuvieron en ambas pruebas. Como promedio general de la prueba escrita se obtuvo un 38%, esto representa una diferencia del 1% mayor que la Prueba Objetiva de Recolección de Datos. Nuevamente se observa que la variable con menor porcentaje fue la adecuación en ambas pruebas.

De la misma manera que en el grupo experimental, estos resultados sirven para conocer las diferencias entre ambas pruebas. En el caso de la prueba escrita, la información concluye que existe una mínima diferencia que la favorece (1%). Con la información de este gráfico se concluye que los sujetos del grupo experimental poseen un manejo *suficiente* (promedio de 1.8 de acuerdo a la escala Likert) de la competencia escrita en inglés.

4.3 Intervención

Como se mencionó anteriormente, para lograr el propósito de la investigación se diseñó una intervención didáctica conformada por 4 secuencias didácticas correspondientes a cada variable, con este objetivo en mente se tomaron en cuenta los propósitos de aprendizaje, las competencias de aprendizaje, las categorías, así como las competencias genéricas y atributos, el contenido del programa de la asignatura Inglés I y sus propios objetos de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación; cada secuencia didáctica se diseñó en torno a promover el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera.

Durante la intervención se pudo constatar que para los sujetos de estudio la escritura no es algo con lo que estén familiarizados. Se hizo notar una tendencia bastante fuerte del uso de herramientas como el medio para lograr objetivos, en este caso la construcción de oraciones, textos, identificación de categorías verbales, así como el uso de conectores. Esto se incrementó aún más por la modalidad de enseñanza adoptada a causa de la crisis sanitaria por lo que uno de los mayores retos de la intervención en línea fue el buscar soluciones ante problemáticas no esperadas para poder obtener resultados fiables tanto como fuera posible.

Es importante resaltar que en estas semanas de intervención, se confirmó lo que se menciona sobre Vigotsky (1962) en el marco teórico de la investigación: Durante el proceso de la escritura en lengua extranjera los estudiantes han de ampliar el registro de significados que conocen sobre distintas palabras en su lengua materna, Vygotsky (1962) lo llama repertorio semántico, y aprendieron nuevos significados de palabras que probablemente no conocían y reafirmaron algunos otros, como en el caso de los cognados o falsos cognados, palabras que por su similitud morfológica y fonética pueden o no significar lo mismo en una lengua u otra.

Constantemente se recordaba a los estudiantes la disponibilidad de la investigadora por aclarar todas las dudas y nunca se descalificaron los errores del estudiante, por el contrario, se explicaba la razón de este. Se aplicaron estrategias que permitieran una y otra vez la identificación de los indicadores de las propiedades del texto.

Dentro de las fortalezas del grupo experimental se puede mencionar: la disponibilidad de algunos de sus miembros por aprender una segunda lengua, la mejora de una alumna en específico en su desempeño desde el inicio de curso hasta estas dos semanas de intervención. Dentro de las debilidades están: el uso de herramientas, poca participación grupal, cámaras apagadas, la existencia de los alumnos que tienen mayor conocimiento ante la constante insistencia de querer responder las preguntas que sus compañeros no querían o no podían o no se esforzaban por contestar.

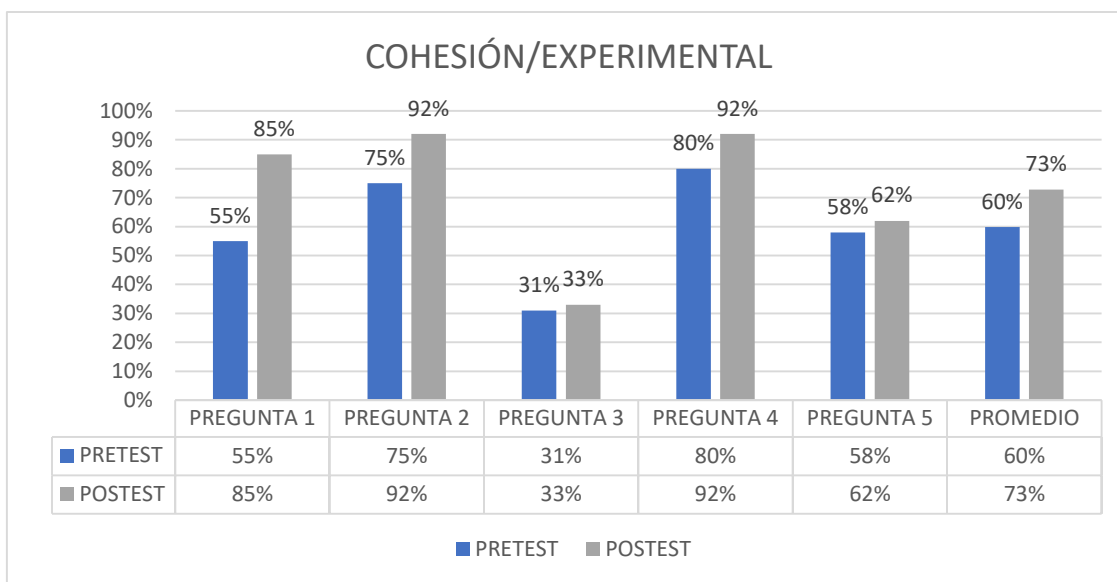
4.4 Postest

Como última etapa de recolección de datos, se procedió a la aplicación del postest el 19 de noviembre de 2020 para el grupo experimental y el 20 de noviembre para el grupo control utilizando los mismos medios del pretest. A continuación, se presentan los datos obtenidos después de realizado el postest

4.4.1 Grupo Experimental

4.4.1.1 Variable1: Cohesión

Gráfico 11. Variable 1: Cohesión/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Los datos que se presentan en el gráfico 11 muestran un promedio total obtenido del 73% en el postest. Como se puede observar, la pregunta número 3 (ligada a la identificación de los nexos que unen los enunciados) obtuvo nuevamente el porcentaje más bajo de esta variable (33%), a diferencia de la pregunta 4 (referente a relacionar dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo) y la pregunta 2 (relacionada a distinguir los diferentes significados de las preposiciones “at/in/on”) que obtuvieron el porcentaje más alto (92%) (véase gráfico 11).

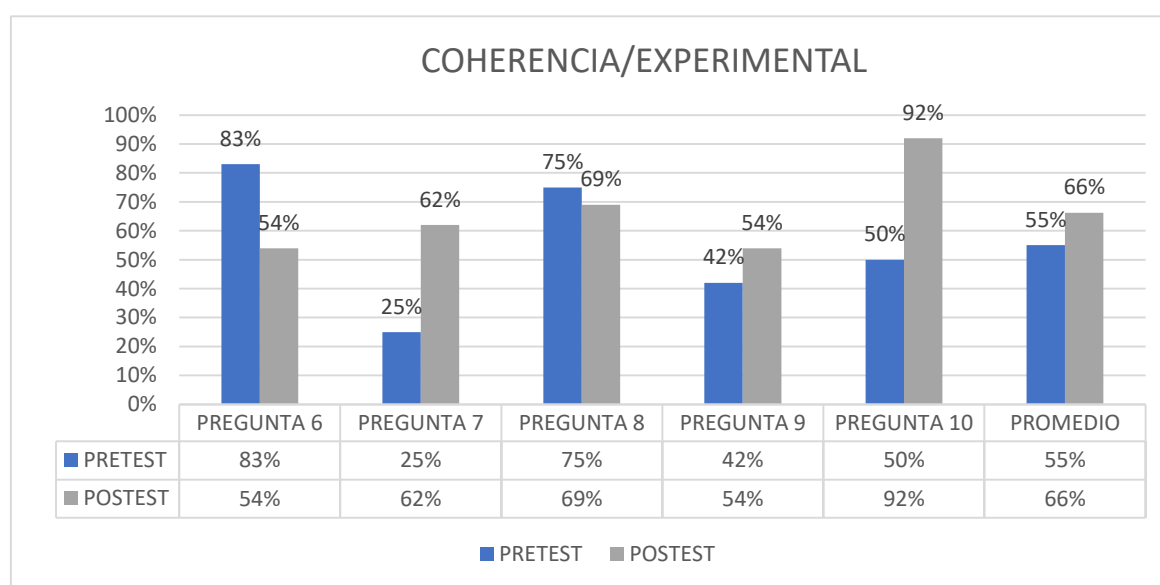
Con los resultados obtenidos en esta gráfica se puede corroborar un avance para el grupo experimental en esta variable. Del 60% obtenido en el pretest, se alcanzó un 73% en el postest; es decir, un aumento del 13%. Todas las preguntas de esta variable lograron un avance, en especial la pregunta 1 que presentó un avance bastante alto del 30%, en contraste con la pregunta 3 que aumentó un 2%.

Después de la intervención, los sujetos del grupo experimental pasaron de poseer un manejo *regular* a un manejo *bueno* de los elementos de la cohesión textual (progresó de 3 a

3.6 de acuerdo a la escala Likert), por lo tanto, se validó que la intervención basada en el enfoque constructivista logró promover el desarrollo de la cohesión y como resultado, de la competencia escrita en inglés. Este avance se puede sustentar en un concepto de Vigotsky al que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo, este sostiene que el profesor debe determinar el nivel real de desarrollo del alumno y su nivel de desarrollo potencial al ejecutar actividades acompañado o guiado por el mismo profesor o por alguien más capaz (Hernández, 1998).

4.4.1.2 Variable 2 Coherencia

Gráfica 12. Variable 2: Coherencia/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de dato



Fuente: elaboración propia

La información que demuestra el gráfico 12 muestra un promedio total obtenido del 66% en el posttest. En esta gráfica, las preguntas 6 y 9 (relacionadas sustituir palabras sin alterar el sentido de la oración e inferir información partiendo de aseveraciones anteriores respectivamente) obtuvieron el porcentaje más bajo de esta variable (54%), en comparación

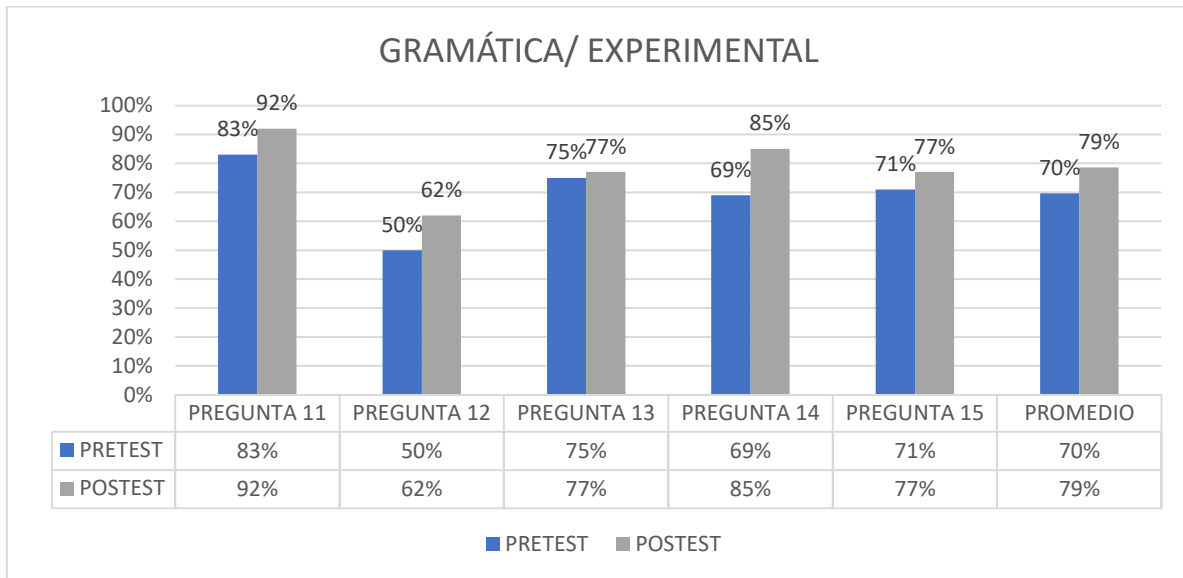
con la pregunta 10 (sustituir palabras sin alterar el sentido de la oración) que obtuvieron el porcentaje más alto (92%) (véase gráfico 12).

Nuevamente se obtuvo un resultado favorable para esta variable en el grupo experimental. Un aumento del 11% evidencia el progreso de los sujetos en el manejo de la coherencia. Del 55% obtenido en el pretest, se pasó a un 66% en el posttest; no obstante, no todas las preguntas de esta variable lograron un avance, tal es el caso de las preguntas 6 y 8 (relacionadas sustituir palabras sin alterar el sentido de la oración e inferir información partiendo de aseveraciones anteriores respectivamente), las cuales disminuyeron un 29% y 6% respectivamente.

El hallazgo anterior demuestra que a pesar de que los sujetos de este grupo continúan en la escala *regular* de esta propiedad (mejoró de 2.7 a 3.3 de acuerdo a la escala Likert) lograron una mejora en el dominio de la coherencia; no obstante, no se puede afirmar que los estudiantes hayan mejorado el uso de sinónimos (Cassany, 2003) ya que las dos preguntas relacionadas a ello, una muestra el valor más alto y la otra una disminución considerable. Basándose en lo que menciona Vygotsky (1962) los sujetos de este grupo aún no desarrollan por completo la competencia escrita ya que para que esto suceda es necesario haber obtenido un conocimiento sistemático y pragmático del español (competencia comunicativa) y del inglés, como lo es el saber utilizar palabras distintas manteniendo el significado o distinguir aquello que está implícito en un texto. Pese a ello se validó que la intervención logró su objetivo en promover el desarrollo de la competencia escrita en inglés.

4.4.1.3 Variable 3 Gramática

Gráfica 13. Variable 3: Gramática/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

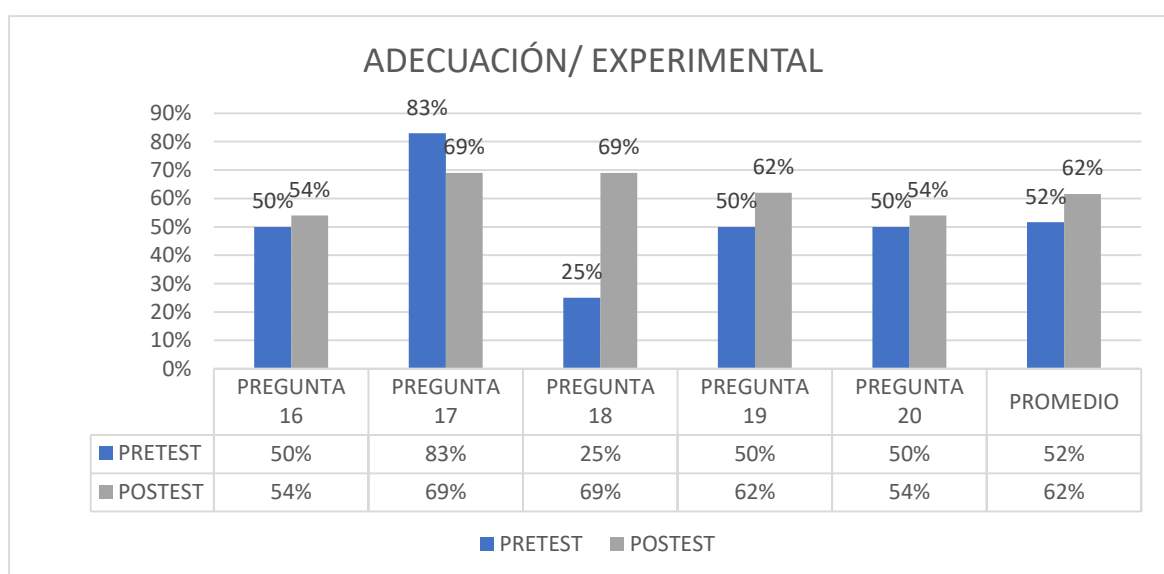
Los datos presentados en el gráfico 13 proyectan un promedio total obtenido del 79% en el posttest. En este caso, la pregunta número 12 (ligada identificar la concordancia del presente simple en tercera persona) obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable (62%), en contraste con la pregunta 11 (referente a conjugar correctamente el verbo “To be”) que obtuvieron el porcentaje más alto (92%) (véase gráfico 13).

Con la información obtenida se puede confirmar un avance para el grupo experimental en esta variable. Del 70% del promedio obtenido en el pretest, se alcanzó un 79% en el posttest; es decir, un aumento del 9%. Cada una de las preguntas de esta variable aumentó en porcentaje, en particular la pregunta 14 (relacionada a colocar los adjetivos antes que el sustantivo) que logró un aumento 16% en comparación con lo generado en el pretest.

Seguidamente de la intervención, se puede constatar que los sujetos del grupo experimental continúan con un manejo *bueno* (incrementó de 3.5 a 3.9 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la gramática textual que, aunque se mantiene en la misma escala, genera la convicción de un avance significativo en el grupo. Como se presentó en el capítulo 2, nuevamente la pregunta 12, relacionada a uno de los errores más comunes que cometen los estudiantes al escribir en inglés: conjugar mal los tiempos verbales (Cassany, 1997) citado en Rincón (2013) sigue siendo un área de oportunidad que atender en este grupo.

4.4.1.4 Variable 4 Adecuación

Gráfico 14. Variable 4: Adecuación/ grupo experimental/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

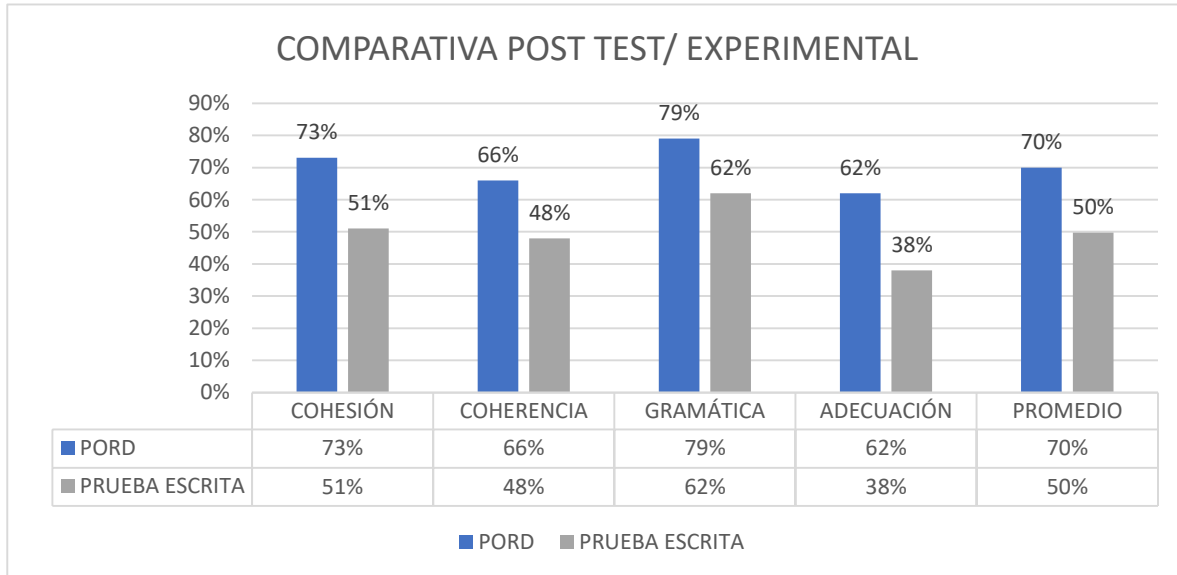
Los datos del gráfico 14 muestran un promedio total obtenido del 62% en el postest. Como se puede observar, las preguntas número 16 y 20 (cuyo objetivo fue identificar el tipo de registro de un texto y entender el significado de expresiones idiomáticas) alcanzaron el porcentaje más bajo de esta variable (54%), a diferencia de las preguntas 17 y 18 (vinculadas a identificar el contexto del texto y reconocer expresiones idiomáticas) que obtuvieron el porcentaje más alto (69%) (véase gráfico 14).

De los resultados recabados se puede verificar un avance en esta variable, es decir, un aumento del 10%; ya que del 52% generado en el pretest, se logró un 62% en el postest; Casi todas las preguntas de esta variable ampliaron su porcentaje final, con excepción de la pregunta 17 (relacionada a identificar el contexto del texto) cuya disminución fue del 14% en relación a lo que se obtuvo en el pretest (83%). Este hallazgo nos invita a recordar que para que los sujetos desarrollen la competencia escrita en inglés es necesario que posean conocimiento sobre el uso funcional o social de la lengua (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2010), y esto representa posiblemente uno de los más grandes retos que el estudiante mexicano debe experimentar al no estar inmerso en una cultura angloparlante que le proporcione más información que la que el docente le acerca.

Finalmente, posterior a la intervención, se puede constatar que los sujetos del grupo experimental continúan con un manejo *regular* (aumentó de 2.6 a 3.1 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la adecuación textual y aunque se mantiene en la misma escala, representa un progreso en el grupo.

4.4.1.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita

Gráfica 15. Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita



Fuente: elaboración propia

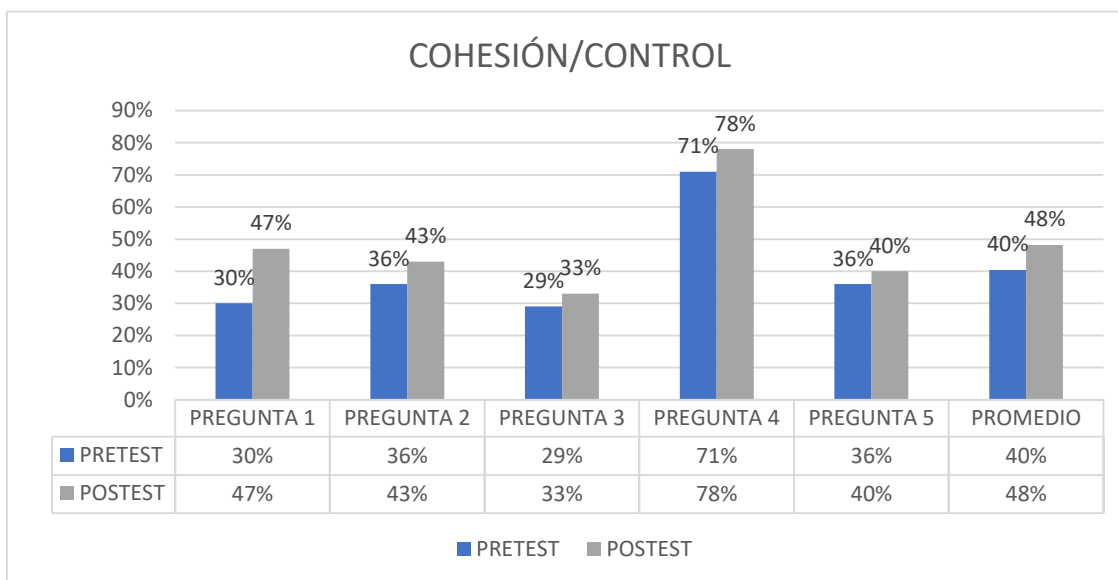
La información presentada en el gráfico 15 muestra la diferencia del porcentaje de cada variable que los sujetos obtuvieron en la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita. Como promedio general de la prueba escrita se obtuvo un 50%, es decir, aumentó 7% en comparación con la misma prueba en el pretest. Se puede corroborar que nuevamente la variable con menor porcentaje fue la adecuación.

Estos hallazgos fueron útiles para constatar el progreso de los estudiantes en la producción de textos, pues se concluye que, aunque los sujetos del grupo experimental mantienen un manejo *regular* (de 2.5 aumentó a 3 de acuerdo a la escala Likert) de la competencia escrita en inglés, la intervención didáctica logró su propósito.

4.4.2 Grupo Control

4.4.2.1 Variable 1 Cohesión

Gráfico 16. Variable 1: Cohesión/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Los resultados mostrados en el gráfico 16 revelan un promedio total obtenido del 48% en el posttest. Como se puede observar, la pregunta número 3 (ligada a la identificación de los nexos que unen los enunciados) obtuvo nuevamente el porcentaje más bajo de esta variable (33%), a diferencia de la pregunta 4 (referente a relacionar dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo) que proyectan el porcentaje más alto (78%) (véase gráfico 16).

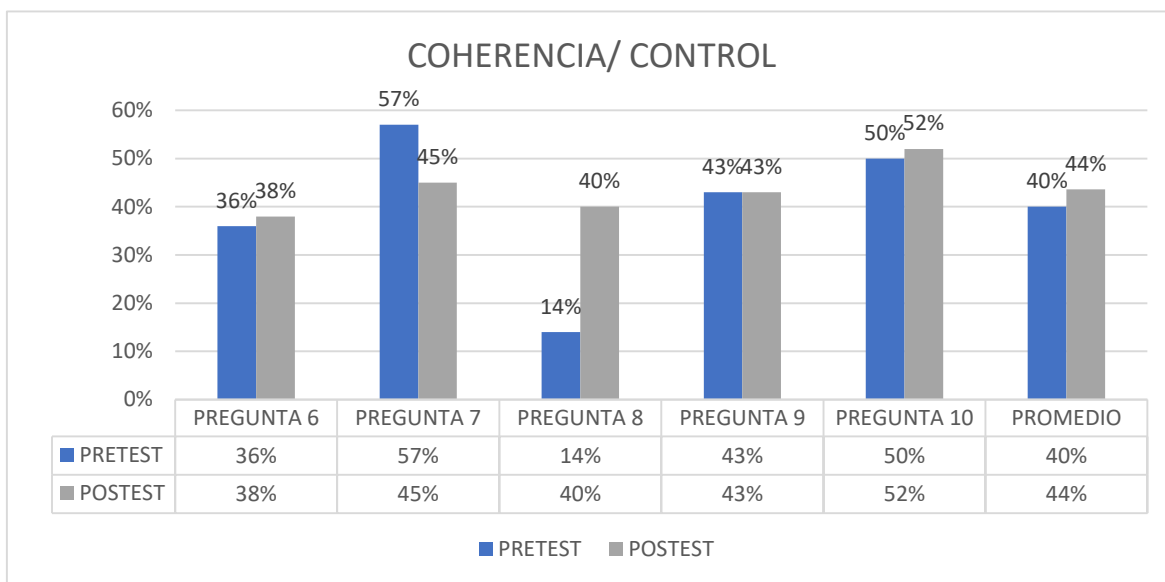
Con estos datos se puede corroborar un avance para el grupo control en esta variable. Del 40% obtenido en el pretest, se alcanzó un 48% en el posttest; lo que representa un aumento del 8%. Todas las preguntas de esta variable lograron un avance, en especial la pregunta 1 (relacionada a identificar los nexos que unen los enunciados) que presentó un avance del 17%, en comparación con lo obtenido en el pretest.

Los sujetos del grupo control mantienen una escala *suficiente* del manejo de los elementos de la cohesión textual (incrementó de 2 a 2.4 de acuerdo a la escala Likert), no

obstante, esta variable tuvo mayor incremento con el grupo en el que se aplicó la intervención.

4.4.2.2 Variable 2 Coherencia

Gráfico 17. Variable 2: Coherencia/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

La información que demuestra el gráfico 17 muestran un promedio total obtenido del 44% en el posttest. En esta gráfica, la preguntas 6 (relacionadas a sustituir palabras sin alterar el sentido de la oración) obtuvo el porcentaje más bajo (38%), en comparación con la pregunta 10 (sustituir palabras sin alterar el sentido de la oración) que obtuvieron el porcentaje más alto (52%) (véase gráfico 17).

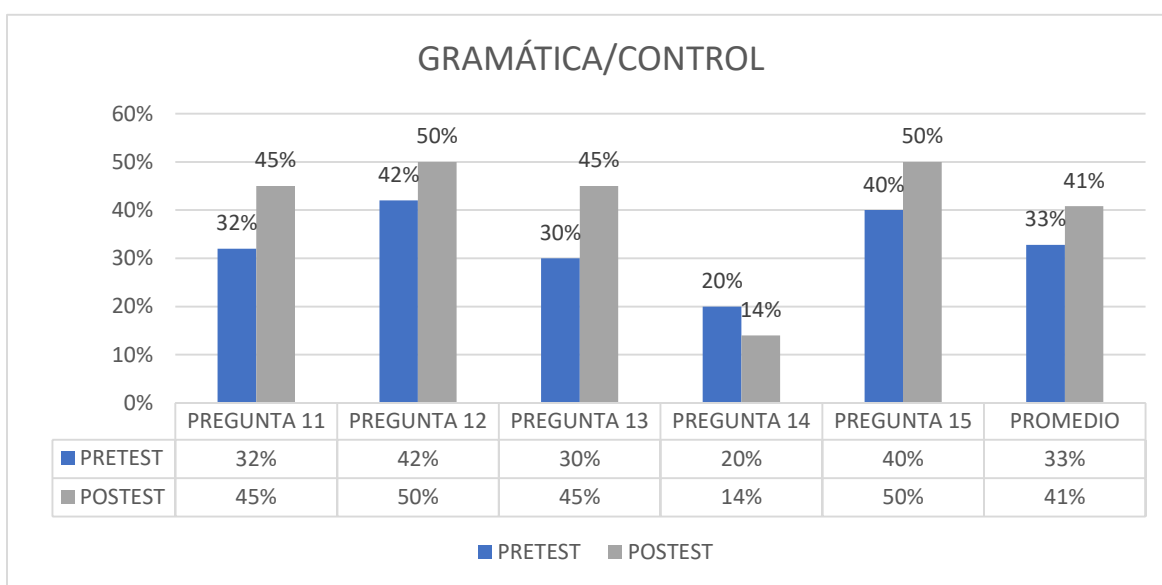
Se obtuvo un aumento para esta variable del 4% lo cual evidencia el progreso de los sujetos en el manejo de la coherencia. Del 40% obtenido en el pretest, se pasó a un 44% en el posttest; sin embargo, no todas las preguntas de esta variable lograron un avance, tal es el caso de las preguntas 7 y 9 (relacionadas a identificar las acciones anteriores que dan sentido

a las posteriores y a inferir información partiendo de aseveraciones anteriores, respectivamente), la primera disminuyó en un 12% y la segunda no aumentó ni disminuyó.

Lo anterior permite concluir que a pesar de que los sujetos de este grupo continúan en la escala *suficiente* de esta propiedad (con un progreso de 2 a 2.2) de acuerdo a la escala Likert) lograron una sutil mejora en el dominio de la coherencia; por tal motivo se comprueba que también esta variable tuvo mayor incremento con el grupo en el que se ejecutó la intervención.

4.4.2.3 Variable 3: Gramática

Gráfico 18. Variable 3: Gramática/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Los datos presentados en el gráfico 18 proyectan un promedio total obtenido del 41% en el postest. En este caso, la pregunta número 14 (ligada a colocar los adjetivos antes que el sustantivo) no sólo obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable, si no que disminuyó (del 20% pasó al 14%), en contraste con las preguntas 12 y 15 (referentes a identificar la concordancia del presente simple en tercera persona y conocer el significado de las

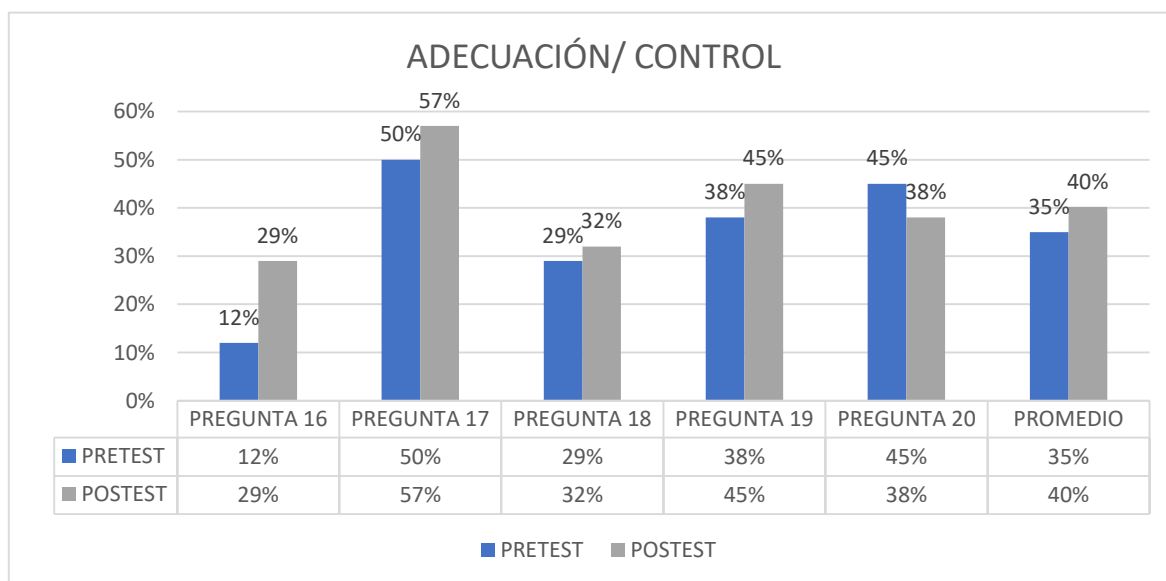
contracciones del presente simple) que obtuvieron el porcentaje más alto (50%) (véase gráfico 18).

Con la información obtenida se puede confirmar un avance para el grupo experimental en esta variable. Del 33% del promedio obtenido en el pretest, se alcanzó un 41% en el posttest; es decir, un aumento del 8%. A excepción de la pregunta 14, cada una de las preguntas de esta variable aumentó su porcentaje.

Seguidamente de la intervención, se puede constatar que los sujetos del grupo control continúan con un manejo *suficiente* (incrementó de 1.6 a 2 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la gramática textual y a diferencia de las dos propiedades anteriores, esta variable tuvo el mismo incremento decimal en la escala Likert en ambos grupos, pero con un promedio porcentual final de casi el doble para el grupo experimental en relación con el grupo control.

4.4.2.4 Variable 4: Adecuación

Gráfico 19. Variable 4: Adecuación/ grupo control/ prueba objetiva de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Los datos del gráfico 19 muestran un promedio total obtenido del 40% en el postest. Se advierte que la pregunta 16 (cuyo objetivo fue identificar el tipo de registro de un texto) obtuvo el porcentaje más bajo de esta variable (29%), a diferencia de la pregunta 17 (vinculada a identificar el contexto del texto y reconocer expresiones idiomáticas) que alcanzó el porcentaje más alto (57%) (véase gráfico 19).

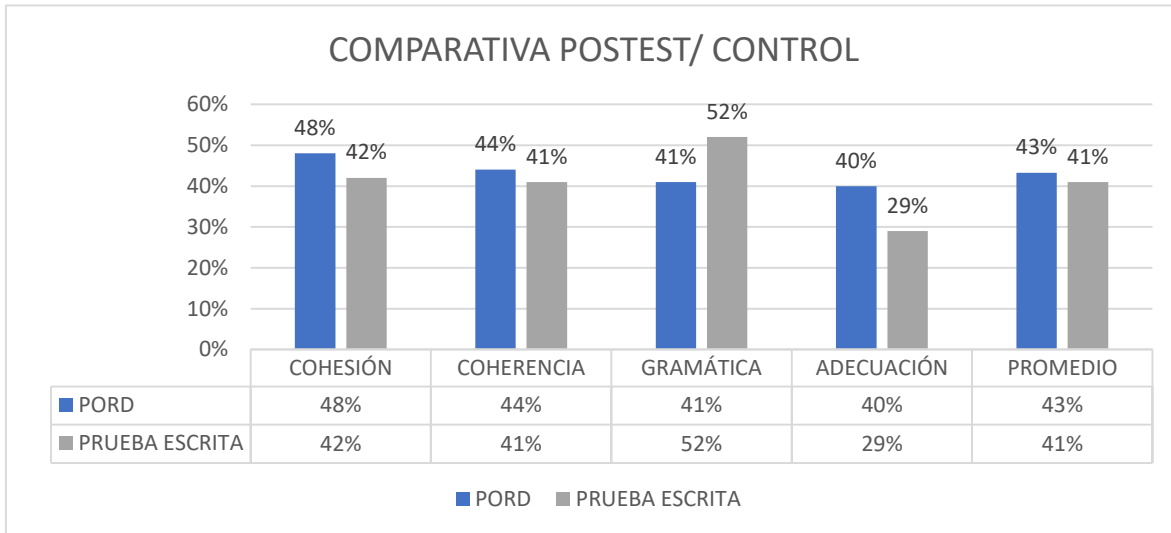
Con la información obtenida se observa un avance en esta variable para este grupo del 5%, pues del 35% del promedio obtenido en el pretest, se alcanzó un 40% en el post. Con excepción de la pregunta 20 (vinculada a entender el significado de expresiones idiomáticas) misma que disminuyó un 7% en comparación con el pretest, cada una de las preguntas de esta variable aumentó su porcentaje.

Después de la intervención, los sujetos del grupo control continúan con un manejo *suficiente* (aumentó de 1.7 a 2 de acuerdo a la escala Likert) de los elementos que conforman la adecuación textual y aunque se mantiene en la misma escala con el menor avance de todas las variables que se midieron en la investigación, representa un progreso en el grupo.

Recordemos que para Tribble (1996), aquella persona que escribe deberá poseer ciertos tipos de conocimiento para afirmar que sabe escribir textos: el conocimiento del contenido, el conocimiento del contexto, el conocimiento del sistema de la lengua y el conocimiento del proceso de la escritura. Por lo tanto, una de las posibles razones de este hallazgo es que la adecuación está relacionada con el conocimiento del contexto y de lo que está implícito al escribir y, como ya se ha mencionado, esto va más allá de las otras propiedades textuales pues implica la habilidad del escritor para realizar conclusiones o discernir información.

4.4.2.5 Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita

Gráfico 20. Comparativa entre la Prueba Objetiva de Recolección de Datos y la prueba escrita



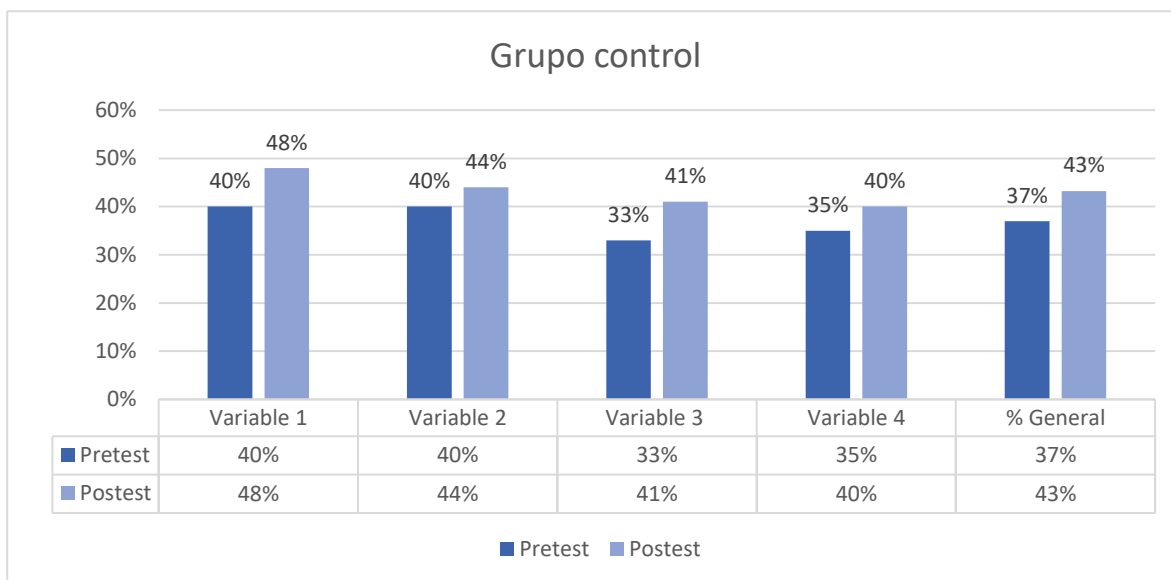
Fuente: elaboración propia

Los datos presentados en el gráfico 20 señalan la diferencia del porcentaje de cada variable que los sujetos obtuvieron en ambas pruebas. Como promedio general de la prueba escrita se obtuvo un 41%, esto representa un aumento del 3% en la misma prueba en comparación con el pretest. Las variables reflejaron un aumento, con excepción de la adecuación que mantuvo el mismo porcentaje en el pretest y posttest (29%).

De la misma manera que en el grupo experimental, estos resultados sirven para conocer las diferencias entre ambas pruebas. Con la información de este gráfico se concluye que los sujetos del grupo experimental mantienen un manejo *suficiente* (de 1.8 aumentó a 2.1 de acuerdo a la escala Likert) de la competencia escrita en inglés.

4.5 Variables del grupo control antes y después de la intervención

Gráfico 21. Variables del grupo control antes y después de la intervención



Fuente: elaboración propia

Los datos del gráfico 21 muestran los promedios generales obtenidos por el grupo control antes y después de la intervención. Como se puede observar, una de las variables con mayor porcentaje es la cohesión, redes de conexiones lingüísticas que relacionan las frases de un texto y que le permiten al lector codificarlo o descodificarlo (Cassany, 2003), tanto en el pretest (40%) como en el postest (48%). Contrariamente, la variable que obtuvo un menor porcentaje en este grupo es la adecuación, la elección del registro que se utilizará al escribir (formal, coloquial o especializado) (Cassany, 2003), cuyo porcentaje fue 35% para el pretest y 40% para el postest (véase gráfico 21).

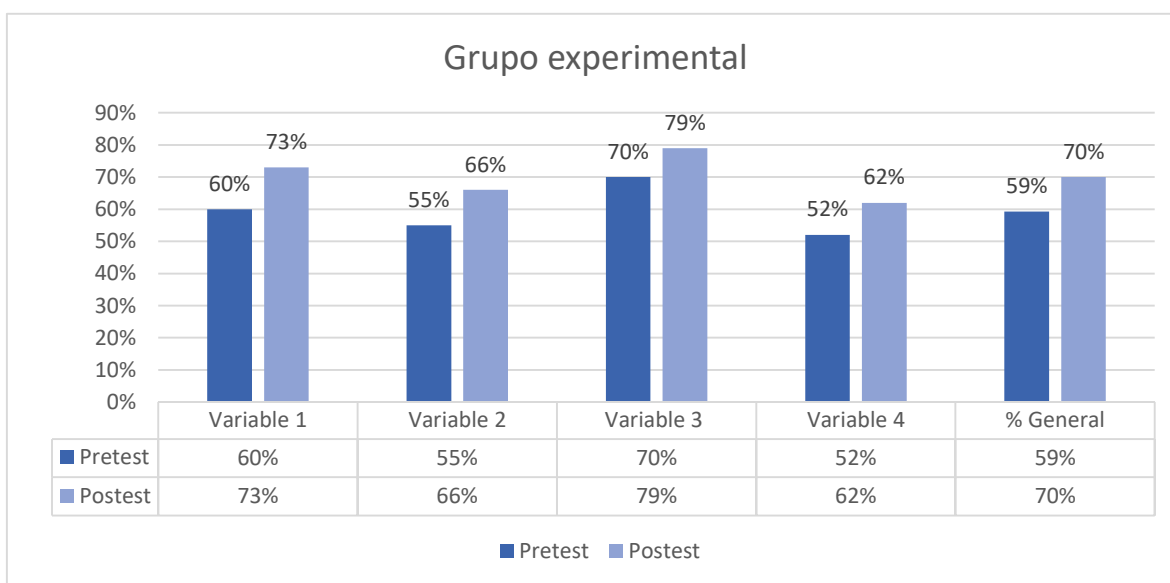
La variable con un mayor porcentaje de desarrollo es la cohesión, cuyo aumento corresponde al 8%, mientras que la variable que obtuvo un incremento menor en relación a las otras es la coherencia con el 4%. De manera general estos sujetos demuestran continuar con un dominio

suficiente en todas las variables. El porcentaje general de avance es de 6 puntos del posttest en relación al pretest.

Estos resultados permiten especular la necesidad de agregar estrategias o planes de trabajo que promuevan en los sujetos de este grupo el desarrollo de la escritura en inglés, incluyendo en el programa actividades enfocadas a desarrollar esta competencia.

4.6 Variables del grupo experimental antes y después de la intervención

Gráfico 22. Variables del grupo experimental antes y después de la intervención



Fuente: elaboración propia

La información del gráfico 22 muestra las cifras generales obtenidos por el grupo experimental antes y después de la intervención. Se puede advertir que una de las variables con mayor porcentaje es la gramática, la cual implica saber aplicar las reglas ortográficas, pero también incluye conocer las categorías gramaticales y saber combinarlas para expresar mejor el propósito de la escritura (Cassany, 2003) con un 60% para el pretest y un 73% para

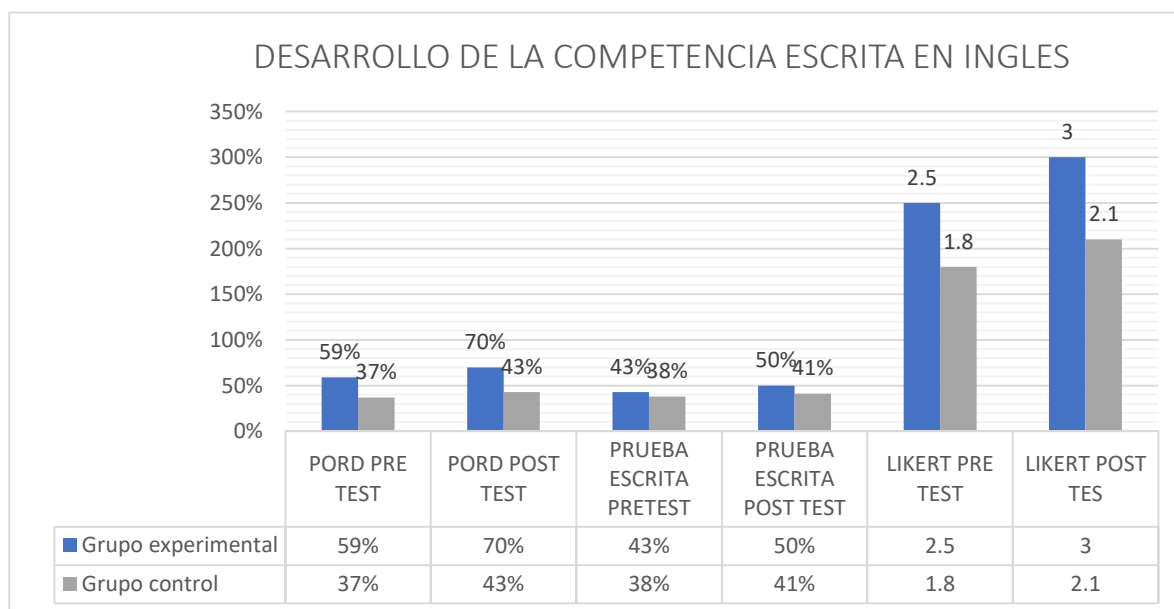
el posttest; en contraste la variable con un menor porcentaje es la adecuación con un 52% para el pretest y un 62% para el posttest (véase gráfico 22).

Es importante mencionar que, aunque en el párrafo anterior se mencionan las variables con el promedio más alto, esto no significa que sean aquellas que demuestran un mayor avance. Por ejemplo, la variable con un mayor porcentaje de avance es la cohesión, cuyo aumento corresponde al 13%, mientras que la variable que obtuvo un incremento menor en relación a las otras es la gramática con el 9%.

De manera general estos sujetos pasaron de un dominio regular a un dominio bueno las variables después de la intervención. El porcentaje general de avance es de 11 puntos del posttest en relación al pretest. Estos resultados confirman la utilidad de la intervención para promover el desarrollo de la competencia escrita, pues el grupo control únicamente obtuvo 6 punto de incremento en el posttest.

4.7 Porcentaje del desarrollo de la competencia escrita en inglés del grupo experimental y grupo control antes y después de la intervención

Gráfico 23. Porcentaje del desarrollo de la competencia escrita en inglés del grupo experimental y grupo control



Fuente: elaboración propia

Los datos que se presentan en el gráfico 23 muestran el nivel de desarrollo de la competencia escrita antes de la intervención didáctica y después de ella. Se observan que los rangos de la escala Likert progresaron favorablemente para ambos grupos, sin embargo, mientras el aumento del grupo control fue de .3, el incremento para el grupo experimental fue de .5 en escala Likert (véase gráfico 23), suceso que comprueba la utilidad de las secuencias didácticas con enfoque constructivista en el desarrollo de la competencia escrita en inglés, ya que tanto para la Prueba Objetiva de recolección de datos como para la prueba escrita o producción de textos, los sujetos que participaron en la intervención obtuvieron porcentajes de progreso mayores que aquellos que no colaboraron.

Como se externó al inicio, una de las interrogantes que surgieron era saber si los sujetos del grupo experimental obtendrían un resultado igual o más favorable en la producir un texto. La respuesta es negativa; sin embargo, es necesario tener en cuenta que Nunan (1999) citado en Collado (2015) afirma que la composición de un texto escrito de forma coherente, fluida y con una extensión considerable representa el trabajo más complejo y poco logrado en el uso de una lengua, más aún lo es para aquellos aprendices de otro idioma.

El presente apartado tuvo como finalidad ofrecer la descripción, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, los cuales han sido favorables de acuerdo al propósito que la investigación tiene y que proporcionan información para emitir juicios valorativos según los hallazgos encontrados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de la competencia escrita en inglés implica un conjunto de retos disciplinares y cognitivos tanto para el estudiante que está en proceso de adquirirla como para el docente quien es el facilitador de los recursos didácticos que lleguen a consolidar o encaminar este proceso. Si ya el aprendizaje de una lengua extranjera en los salones de clase representa un desafío que no todos están dispuestos a experimentar, el poseer un adecuado manejo de la escritura en otro idioma es algo que los estudiantes no consideran de gran importancia para su formación académica.

El objetivo de la investigación se estableció partiendo del planteamiento del problema el cual giró en torno a que los alumnos del primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana inscritos en los diferentes niveles de lengua extranjera no cuentan con un dominio adecuado de la competencia escrita, ni tampoco utilizan estrategias que les permitan mejorar esta condición.

De tal manera que para indagar sobre esta situación se estableció el objetivo general de este trabajo, el cual fue desarrollar la competencia escrita en inglés en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Administración de empresas de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana. Este objetivo se pudo cumplir gracias a la intervención que se realizó con los sujetos de estudio del grupo experimental, los resultados demuestran que los sujetos de este grupo pasaron de un dominio de 2.5 a 3 en la escala Likert, mientras que los sujetos de grupo control pasaron de 1.8 a 2.1 en esta escala.

Con respecto a los objetivos específicos, el primero buscaba diseñar y aplicar un instrumento que mida el nivel de desempeño de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes que cursan el primer semestre, para lograrlo se procedió a construir una Prueba Objetiva de Recolección de Datos y una prueba escrita de un texto inédito, la cual se calificó con base en los indicadores presentados en la Tabla de operacionalización de variables.

El resto de los objetivos se centraron en las propiedades textuales. A continuación, se presentan:

- Aplicar estrategias para desarrollar la cohesión en producción de textos escritos para favorecer el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Analizar el nivel de coherencia que presentan los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Examinar las propiedades gramaticales que poseen los textos escritos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Distinguir el manejo de la adecuación en la redacción de diversos textos de los estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana

Estos objetivos engloban el trabajo presentado en la metodología, ya que para cumplirlos se procedió a utilizar los instrumentos creados y aplicarlos a cada grupo, así como interpretar

os resultados. Posteriormente, se diseñaron planes de clase para la intervención, misma que contó con un enfoque constructivista de la escritura, el cual sostiene que el estudiante aprende con base en sus conocimientos previos, por lo cual se retomaron autores clásicos de este paradigma como Vygotsky, Ausubel, Piaget y Bruner.

Se realizó la intervención didáctica para promover el desarrollo de la competencia escrita en inglés, tomando como eje central las propiedades del texto, cuyo proceso se resume en tres etapas, la aplicación del pretest para determinar el nivel de competencia escrita en lengua extranjera que poseen los estudiantes de primer semestre de la licenciatura de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana y establecer las estrategias para desarrollar la cohesión, coherencia, gramática y adecuación en la producción de textos de estos estudiantes; seguido de la ejecución de la intervención en donde se consideraron los resultados obtenidos previamente y el enfoque constructivista en la enseñanza y, finalmente, la aplicación del postest que sirvió como instrumento comparativo para establecer el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia escrita en inglés antes y después de la intervención.

Los resultados del postest nos indican que el objetivo de esta investigación pudo alcanzarse. Los estudiantes del grupo experimental demostraron un mayor avance en el manejo de la competencia escrita en inglés que aquellos que pertenecían al grupo control. También se puede afirmar que todas las propiedades promovidas en la intervención tuvieron un incremento mayor en este grupo en comparación con el avance del grupo control quienes no fueron sujetos a intervención. No obstante, se tuvo evidencia en el postest de que persistían dificultades en la producción de textos propios, es decir, cuando los alumnos tenían que

escribir un texto con sus propias palabras y recurrieron al uso de traductores, así como en situaciones específicas del manejo de las propiedades, entre ellas:

- Conectar oraciones para construir un texto
- Significado de vocabulario
- Concordar de la tercera persona del singular en presente simple
- Conocer el significado de las expresiones idiomáticas propias de otra lengua

A pesar de lo anterior se puede concluir que la intervención didáctica es una herramienta que no sólo promueve el desarrollo de la competencia escrita en inglés sino que es un instrumento bastante útil para que los estudiantes se den cuenta de que pueden ser agentes activos en su propio proceso de desarrollo de la escritura en inglés y sean conscientes de las habilidades que están desarrollando poco a poco, ya que la intervención permite la movilización de saberes tanto previos como de aquellos que se vayan reestructurando a lo largo de la intervención.

Asimismo, este trabajo permite reafirmar el compromiso del docente para construir y adaptar actividades que propicien esta movilización de saberes en los estudiantes como elemento imprescindible para promover el desarrollo de la competencia escrita en inglés y, de esta manera, ellos puedan modificar su propio concepto de escritura y la utilidad que le otorgan, porque como se mencionó en el capítulo II, la escritura tiene un carácter epistémico según Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980) citados en Carlino (2003).

Previsiones y recomendaciones

Uno de los principales cambios imprevistos que se presentaron durante la investigación fue la crisis sanitaria que impidió la modalidad presencial en las aulas mexicanas y, por ende, en la manera de aplicar los instrumentos y la forma de experimentar una intervención educativa tanto para los sujetos como para la investigadora. Sin embargo, el presente trabajo se concluyó con éxito respondiendo al planteamiento del problema y logrando los objetivos del mismo y esto da pie a establecer ciertas previsiones y recomendaciones ante situaciones que pudieran suceder en las asignaturas donde se promueva el desarrollo de la competencia escrita en inglés.

Se recomienda a la Universidad Politécnica Hispanomexicana, considerar la presente investigación como una fuente confiable que sirva como base para la creación de talleres de escritura de lengua extranjera o jornadas de escritura, que les permita a los estudiantes acercarse a esta disciplina que no está separada de ningún área de conocimiento. De acuerdo con Carlino (2003) existen diversas y suficientes investigaciones que establecen que el grado de conocimiento discursivo en educación superior no está separado de ningún campo de estudio y que no pueden ser alejadas o ignoradas para favorecer el aprendizaje de cada disciplina.

Por otro lado, desde la experiencia de la docente se observó que el programa de la asignatura de Inglés I se centra más en los elementos gramaticales de la lengua que en el desarrollo de la competencia escrita en inglés, posiblemente se deba a que la gramática es el elemento más enseñado en las aulas, sin embargo, de nada sirve a los estudiantes no tener errores gramaticales si no tienen la habilidad de crear oraciones extensas o un texto propio a causa del desconocimiento de otros elementos de la lengua, como lo son las propiedades textuales

o la competencia comunicativa. Por lo tanto, se propone el incremento de actividades relacionados a la escritura que vaya permitiendo el perfeccionamiento de esta competencia en los estudiantes y se entienda la importancia de plasmar el pensamiento y el conocimiento propio.

Otro punto importante a mencionar es que, ante la falta de estrategias de aprendizaje de los estudiantes para desarrollar la competencia escrita en inglés, se consideren actividades con base en lo que los alumnos ya saben, de esta manera se tendrán expectativas reales del avance esperado y se evitará un desánimo o desinterés en los alumnos al ver que no tienen el avance esperado que marque el programa. Del mismo modo se sugiere a los docentes que sean moderados con los logros que esperan que los estudiantes alcancen recordando que es un proceso más lento en algunos casos que en otros.

En relación a los estudiantes, se menciona el hecho de que los alumnos al verse ante pruebas de escritura en lengua extranjera intenten resolver ciertas dudas de la manera más sencilla pero poco beneficiosa para ellos usando herramientas digitales, como traductores, cuyo uso constante afectan la adquisición de nuevas palabras o el proceso reflexivo de cómo construir oraciones o textos de manera coherente, cohesionada, gramaticalmente correcta y adecuada. En cambio, se propone que en las asignaturas de inglés se opte por la creación de un glosario o banco de vocabulario personalizado que cada uno construya en cada clase para que los estudiantes puedan consultarlo en cualquier momento, además este tipo de actividad asegura que cada uno aprenda palabras nuevas de acuerdo a sus necesidades.

Alternativas de mejora

Para concluir este capítulo es necesario mencionar qué alternativas de mejora pueden considerarse en beneficio de los sujetos de estudio. A pesar de que los resultados dan cuenta del logro del objetivo general de la investigación, así como de los específicos, un hallazgo clave fue que el desempeño de ambos grupos al responder la Prueba Objetiva de Recolección de Datos fue más exitoso que la producción de textos inéditos, donde muchos sujetos lograron escribir contadas oraciones sin conexión unas con otras.

Lo anterior lleva a considerar la necesidad de hacer de la competencia escrita una destreza fuertemente promovida para estos sujetos, mediante el conocimiento y manejo de las propiedades textuales, en especial y en el caso de estos sujetos, aumentando las actividades relacionadas a la cohesión y la coherencia en el texto para que sean capaces de estructurar textos cada vez más amplios y también a la adecuación, ya que como se describió en los resultados, esta es la propiedad que logró un menor desarrollo, no obstante se preveía que esta pudiera ser una propiedad poco utilizada por estos sujetos, pues no figura dentro de los temas del programa de la asignatura.

Es innegable el impacto que la modalidad de clases a distancia ha afectado el interés o, incluso, la permanencia de los estudiantes en las clases, por lo que las actividades de escritura podrían alternarse para no hacerlas monótonas o predecibles para ellos. Todo esto conllevaría al beneficio de que estos sujetos venan un progreso paulatino de sus habilidades, lo cual incrementaría su motivación e interés en la adquisición de una lengua extranjera y, como resultado, de su competencia escrita.

Propuesta de Curso de Práctica docente flexible

Concepción y desarrollo de la escritura en el aula

Blanca Alicia Islas Montero

blanca.islasmontero@viep.com.mx

Facultad de Filosofía y Letras

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

RESUMEN

El presente anexo tiene como finalidad presentar la propuesta pedagógica de influencia social, misma que se define como un Taller llamado Concepción y desarrollo de la escritura en el aula que tiene como objetivos: acercar a los docentes hacia una concepción práctica de la escritura, considerando su importancia para los procesos comunicativos globales, conocer y aprender a examinar las propiedades que poseen los textos escritos y diagnosticar el nivel de competencia escrita en los estudiantes para crear estrategias que les ayuden a desarrollar su competencia escrita.

En este documento se exponen diversos aspectos que conforman la propuesta, entre ellos los aspectos referenciales, los aspectos teóricos y los aspectos metodológicos, los cuales consolidan y sustentan todo el ejercicio didáctico construido para su aplicación en el aula, con actividades delimitadas tanto para el facilitador como para el participante.

Palabras clave: Texto, Escritura, Propiedades del texto, Estrategias didácticas, Diagnóstico

INTRODUCCIÓN

El maestro o facilitador es el organizador del proceso educativo y una de sus funciones principales es estimular y dirigir el aprendizaje de forma que los alumnos no sean sujetos pasivos influenciados, sino participantes activos y conscientes, que se involucren activamente en su propio conocimiento.

La implementación del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula representa un mejor camino que inicia el docente hacia la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Permite al docente contribuir y mejorar los procesos de interrelación ente alumno, docente, conocimiento y escritura. Como docentes debemos ser capaces de reconocer las barreras epistemológicas y didácticas que impiden a nuestros estudiantes acceder al conocimiento de una manera consciente, nítida y significativa. Sólo de esta manera podríamos jactarnos de hacer una buena práctica docente.

Este curso es importante porque contiene la organización de actividades sugeridas y orientadas a aplicar estrategias de enseñanza y de aprendizaje por medio de la elaboración de actividades subsecuentes para lograr una clara delimitación de lo que es la escritura y de cómo se tiene que entender para su correcto desarrollo en el aula.

El taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula es una propuesta desarrollada con base en la investigación presentada previamente con el fin de incentivar el aprendizaje y la reflexión tanto de los docentes de manera directa, como de los alumnos de manera indirecta a través de la preparación continua y el mejoramiento de los técnicas y estrategias didácticas utilizadas en el salón de clases.

Toda propuesta pedagógica debe estar sustentada conceptualmente, metodológicamente y estratégicamente para poder visualizar su importancia y su impacto en los docentes y en la institución a donde pertenecen. Lo anterior, indudablemente, impactará la efectividad de la práctica pedagógica afianzando los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

En el presente documento se presentan los lineamientos del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula cuyos objetivos son:

Acercar a los docentes hacia una concepción práctica de la escritura, considerando su importancia para los procesos comunicativos globales.

Conocer y aprender a examinar las propiedades que poseen los textos escritos.

Diagnosticar el nivel de competencia escrita en los estudiantes y crear estrategias que les ayuden a desarrollar su competencia escrita.

ASPECTOS REFERENCIALES

El propiciar la formación docente al saber aprovechar los recursos didácticos, tener conocimiento sobre estrategias didácticas y el saber cómo y cuándo aplicarlas ofrece al docente un panorama nada improvisado de sus intenciones de aprendizaje, asimismo ofrece al estudiante la oportunidad de experimentar un aprendizaje dinámico y diverso, lejos de la tradición de enfocarse únicamente en libros de texto, presentaciones y discursos sobre un tema en específico creando ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades de los

estudiantes. De tal manera que es necesario mencionar ciertos aspectos referenciales relacionados a los diferentes tipos de gestión que envuelven esta propuesta pedagógica.

La gestión educativa implica, entre otras cosas, la capacidad de solución de los problemas por medio de las tecnologías y la capacitación del personal, en este caso del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula, esta búsqueda de soluciones e implementaciones hará que la gestión se perfeccione paulatinamente. (Chacón, 2014). Aunque, desafortunadamente, la gestión educativa no tiene una serie de pasos para hacerla exitosa en todos los contextos, es necesario considerar el pensamiento compartido para tener una visión más completa y compleja del rumbo de la institución.

Por otro lado, según Acevedo (2017) la gestión institucional tiene un papel muy importante, junto con la enseñanza, por medio de la creación de proyectos, el trabajo conjunto y el acceso y uso de la información, en la obtención de resultados favorables por parte de los alumnos, he aquí una de las razones por las que la implementación del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula resulta favorecedor para la institución que lo recibe.

En tercer lugar, se tiene a la gestión escolar, cuando cuenta con la colaboración de los docentes, hace que crezca el sentido de aportación a la sociedad, pero también de crecer y de aprender Fierro (1998); es así como la gestión escolar es el medio para el mejoramiento. La gestión escolar como un medio para el aprovechamiento de recursos busca cubrir las necesidades de la institución para enfrentar momentos de escasez, sin dejar de tener la visión necesaria para superarla en algún momento dado. Para Fierro (1998) “una participación producto de la investigación y del reconocimiento de las necesidades y expectativas de los actores, la cual conduce a la reflexión [...] se convierte en una gestión auténtica” (p. 277).

Finalmente, según Castro (2009) “el diseñar un proyecto de gestión pedagógica en el establecimiento escolar es la oportunidad de proyectar la enseñanza y aprendizaje en virtud de las necesidades y aspiraciones de la comunidad escolar, es hacer más pertinente la oferta educativa” (p. 78). En este sentido, se puede afirmar la necesidad de establecer una gestión pedagógica que abarque, mayormente, las áreas de oportunidad que se detecten con la finalidad de alcanzar el aprendizaje ideal en los estudiantes o, al menos, acercarse lo más que se pueda a ello.

Es bien sabido que los docentes se enfrentan continuamente al rechazo de los estudiantes en términos de la práctica de la escritura, debido, en parte, a la creciente demanda de recursos tecnológicos que proporcionan al estudiante una salida sencilla para realizar tareas relacionadas a la generación de ideas para plasmarlas en un texto. El taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula resulta ideal para acercar a los docentes a la construcción de una concepción correcta de la escritura y, por ende, acercarlos a la práctica continua de escribir.

Este proyecto de gestión escolar es experimentado, principalmente, por los docentes quienes al estar frente a grupo pueden detectar acertadamente y, a través de la reflexión, los problemas que se suscitan en lo general y en lo particular en su ambiente escolar, en palabras de Castro (2009) La elaboración de un proyecto de gestión pedagógica es:

La oportunidad de construir una propuesta curricular-pedagógica que abra oportunidades para que la escuela recupere su sentido, siendo facilitadora de procesos de socialización de las diversidades culturales y propiciadora de encuentros para la apropiación crítica de lo común y lo distinto, lo global y lo específico, lo uno y lo diverso. (p. 79)

Se podría afirmar que un proyecto de gestión pedagógica oferta múltiples beneficios a los docentes y a la institución en general. Castro (2009) menciona que el acto educativo tendrá un nuevo sentido al retomar la reflexión del pensamiento para construir conocimiento y no únicamente almacenar o memorizar conceptos; también contextualizará la unión de la teoría y la práctica que aumentará un saber construido por ambas vertientes, así mismo ofrece posibilidades de mejora, soluciones e innovaciones en el contexto escolar.

De acuerdo con lo publicado en el Diario oficial de la Federación (2008), las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad forman parte del modelo de gestión escolar que busca mejorar los aprendizajes del alumnado, y también la práctica docente en dicho programa. Por tal motivo es necesario presentar cuáles son los Estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social en la Escuela que se promoverán por medio del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula y que contribuirán a “apoyar los procesos de autoevaluación en la escuela para retroalimentar el diseño de la planeación estratégica y reconocer los impactos en procesos pedagógicos y aprendizajes de los alumnos” (DOF, 2008, p. 15).

A continuación, se presentan los Estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social en la escuela que justifican la propuesta del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula, estos estándares propiciarán la capacitación docente que influirá directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también aquellos que los docentes podrán desarrollar durante su participación de este taller dirigido.

A.4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

A.8. Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.

A.9. Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.

A.10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los profesores ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.

A.11. Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros. (Diario oficial de la Federación, 2008)

Además, se pretende que con el taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula promover los siguientes estándares de Gestión Escolar para la Educación Básica (SEP, 2010):

- Estándar 1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico
- Estándar 4. Compromiso de aprender

De tal manera que los docentes participantes tendrán la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que promuevan la escritura en el aula, conociendo conceptos y estrategias que garanticen el aprendizaje de los estudiantes, motivándolos y desarrollando habilidades ante esta difícil tarea de la escritura.

ASPECTOS TEÓRICOS

La responsabilidad de promover el aprendizaje dentro del salón de clase es uno de los valores más importante que debe poseer un profesional de la educación. Una propuesta pedagógica tiene como propósito promover el aprendizaje, pero no únicamente partiendo del aprendizaje de los alumnos, sino desde la fuerza docente, la comunidad educativa y la institución.

Para López (2017) “La gestión educativa y pedagógica considera cada vez de manera más intrínseca a los actores sociales del proceso docente educativo, sus necesidades e intereses y la vinculación de los propósitos individuales, las motivaciones e intereses del colectivo” (p. 208). Con base en lo anterior el presente taller servirá a los docentes interesados en el tema a adquirir nuevos conocimientos y estrategias para abordar la escritura en el aula.

Es importante mencionar que ninguna disciplina es ajena a la escritura. De acuerdo con Carlino (2003) existen diversas y suficientes investigaciones que establecen que el conocimiento discursivo no está separado de ningún campo de estudio y que no pueden ser alejadas o ignoradas para favorecer el aprendizaje de cada disciplina. De igual manera, la presente propuesta pedagógica no está limitada a ningún nivel académico por cuanto la escritura es una práctica transversal presente a lo largo de toda la formación académica de los estudiantes.

Para que lo anterior sea posible es necesario que el docente frente a grupo esté familiarizado con metodologías que favorezcan la competencia escrita por medio de la formación continua. Según en DOF, en el ACUERDO número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019, la Secretaría de Educación Pública define la formación continua de la siguiente manera:

Proceso sistémico de capacitación y actualización del personal educativo para garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; propiciar trayectorias de experiencias y saberes a través de cursos, talleres y/o diplomados, diseñados conforme a las capacidades profesionales que debe reunir el personal educativo, que aseguren la vivencia de las habilidades y valores necesarios como profesionales para interactuar con los estudiantes y sus contextos en ambientes armónicos, y de aprecio por el arte y la cultura. (p. 5)

Con base en lo anterior, el diseño y la implementación del taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula contribuye a la formación continua de docentes para promover un mejor desempeño pedagógico dentro del aula, garantizando el dominio disciplinar, didáctico y pedagógico de la planta docente.

ASPECTOS METODÓLOGICOS

La orientación metodológica de esta propuesta pedagógica será con un enfoque constructivista. Para el constructivismo, el propósito central es que el individuo, en este caso los docentes, se valgan de su conocimiento, habilidades y actitudes previas para asegurar la construcción, adaptación y asimilación de nueva información tomando como base contextos reales, es decir, su propio salón de clases. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de esta propuesta:

- Título de la propuesta: Taller Concepción y desarrollo de la escritura en el aula
- Opción formativa: Formación Continua.
- Tipo de programa al que corresponde: Taller
- Destinatarios: Maestras y maestros frente a grupo, Directivos escolares y asesores técnicos pedagógicos en educación media superior y superior.
- Nivel al que está dirigido: Bachillerato y Licenciatura
- Servicios educativos a la que está dirigida: Regular.
- Temática a desarrollar o servicios que atiende: Español, Idiomas.
- Duración: 40 horas, distribuidas en 8 sesiones. (5 horas por semana)
- Modalidad de trabajo: Sesiones presenciales que se pueden adecuar a sesiones en línea o semipresenciales (modalidad mixta) dependiendo del semáforo epidemiológico.
- Horas mínimas a cubrir: 40 horas.
- Competencias a desarrollar:

Competencia general del taller: Valora la importancia del desarrollo de la competencia escrita en el aula para promover la escritura en sus alumnos por medio del análisis, la discusión, el intercambio de opiniones y la aplicación de estrategias didácticas en el aula.

- Sesión 1: Enfoque constructivista en el aula para el desarrollo de la escritura

Analiza el enfoque constructivista en el desarrollo de la escritura por medio del análisis del marco teórico y la lectura de un texto con el fin de identificar los conceptos clave que influyen en el desarrollo la competencia escrita.

- Sesión 2: Competencia comunicativa

Identifica los elementos de la competencia comunicativa por medio del análisis teórico y representativo (textos y videos) de esta competencia para entender la importancia del manejo de la lengua en contextos específicos y en la escritura.

. Sesión 3: Competencia escrita

Examina el concepto de competencia escrita considerando el sustento teórico presentado, así como su propia experiencia y las de otros para identificar los principales retos que implica el promover la escritura en el aula y poder proponer actividades que ayuden a favorecerla.

. Sesión 4: El texto y sus propiedades

Analiza y contrasta las diferentes definiciones de “texto” y sus propiedades desde la perspectiva de dos autores mediante el análisis de las bases teóricas presentadas y la elaboración de un cuadro comparativo para redactar una reflexión personal (ensayo) sobre la importancia de dominar el uso de las propiedades textuales.

. Sesión 5: El texto y sus propiedades (segunda parte)

Examina las propiedades del texto, así como sus indicadores a través del análisis teórico para poder identificarlas en diferentes textos con el propósito de proponer empíricamente estrategias que ayuden a los estudiantes a conocer y manejar estas propiedades durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita.

. Sesión 6: Diagnóstico del nivel de competencia escrita de los estudiantes

Elabora una Prueba de Recolección de Datos mediante el análisis y la selección de los indicadores de las propiedades textuales en una rúbrica evaluativa para poder determinar el nivel de competencia escrita en sus estudiantes.

. Sesión 7: Análisis e interpretación de resultados

Determinará el nivel de competencia escrita de sus estudiantes por medio de la interpretación de los resultados de la Prueba de Recolección de datos y la elaboración de un reporte detallado de cada para conocer las áreas de oportunidad que deben ser atendidas

. Sesión 8: Estrategias didácticas para promover la escritura en el aula

Con base en los resultados obtenidos, propone diversas estrategias de enseñanza por medio del sustento teórico y el intercambio de experiencia de los participantes. para facilitar a sus estudiantes el manejo de las propiedades del texto.

. Perfil de ingreso:

. Profesionales de cualquier área interesados en el desarrollo de la escritura

. Experiencia docente frente a grupo (preferentemente)

. Disposición de aprender y mejorar su práctica docente

. Interés en la formación continua y la capacitación constante

- . Interés en la escritura
- . Interés en conocer y aplicar estrategias para promover la escritura en el aula
- . Disponibilidad para asistir a las sesiones programadas
- . Perfil de egreso:
 - . Promueve la escritura en el aula considerando las necesidades de sus estudiantes
 - . Construye ejercicios o actividades que lleven al estudiante a desarrollar su escritura de manera clara y consciente.
 - . Aplica diversas estrategias para desarrollar habilidades de escritura en el aula.
 - . Elabora instrumentos de evaluación de la escritura en estudiantes de educación media superior y superior.
- . Perfil de las y los académicos, asesores o facilitadores
- . Grado de dominio de conocimientos: Nivel maestría
 - . Elementos mínimos indispensables con los que se habrán de contar para la impartición y desarrollo del programa académico: Docentes con experiencia en una o algunas de las siguientes áreas: español, comunicación, lectura y redacción o lenguas modernas.
- . Procedimiento formal de evaluación
 - . La evaluación de las sesiones del taller será por medio de diarios de clase, escala de actitudes, rúbricas y listas de cotejo de los productos realizados por los participantes, en ellas se dará cuenta del logro o el grado de dominio alcanzado por la y el participante en el desarrollo de las actividades académica
- . Proceso de acreditación
 - . El documento final que acreditará el curso será una constancia emitida por la institución donde se establecerán el número de créditos correspondientes al taller. El porcentaje de los rubros a evaluar será el siguiente: 40% productos de aprendizaje (este porcentaje se evaluará con rúbricas, listas de cotejo y cuestionarios) 30% participación activa en clase y 30% de presentación del tema asignado.
- . Evaluación y seguimiento
 - . Durante todas las sesiones se tendrá un tiempo para recuperar los conocimientos previos, así como una sesión de preguntas, respuestas e intercambio de opiniones que contribuyan a la retroalimentación del aprovechamiento del taller. Las asesorías personales estarán disponibles media hora antes de iniciar las sesiones.

Sesión I: Enfoque constructivista en el aula para el desarrollo de la escritura

Competencia de aprendizaje: Analiza el enfoque constructivista en el desarrollo de la escritura por medio del análisis del marco teórico y la lectura de un texto con el fin de identificar los conceptos clave que influyen en el desarrollo la competencia escrita.

Apertura: Introducción al taller y lineamientos. Actividad de integración. Recuperación de conocimientos, conceptos e ideas previas que respondan a las preguntas planteadas sobre el tema por medio del análisis de un cuadro concentrador de diversas teorías constructivistas. Identificación de las ideas centrales del enfoque constructivista por medio de un mapa conceptual. Presentación del tema “Enfoque constructivista en el aula para el desarrollo de la escritura”

Desarrollo: Lectura del texto: La vida de la escritura: El maestro constructivista. Identificación de los conceptos clave relacionadas al desarrollo la competencia escrita. Síntesis de las características del enfoque constructivista para el desarrollo de la escritura.

Cierre: En equipos, presentación de las síntesis de cada asistente y se elaborará uno solo. Presentación en plenaria del trabajo realizado. Elaboración de Conclusiones

Instrumentos de evaluación: Diario de clase para evaluar el mapa conceptual. Lista de cotejo para evaluar la síntesis de la lectura. Rubrica evaluativa para evaluar las conclusiones en plenaria.

Sesión II: Competencia comunicativa

Competencia de aprendizaje: Identifica los elementos de la competencia comunicativa por medio del análisis teórico y representativo (textos y videos) de esta competencia para entender la importancia del manejo de la lengua en contextos específicos y en la escritura.

Apertura: Recuperación de conocimientos, conceptos e ideas previas por medio de una lluvia de ideas. Identificación de los conceptos clave por medio de un cuadro sinóptico. Presentación del tema: “Competencia comunicativa”

Desarrollo: Análisis de textos para identificar los elementos de la competencia comunicativa y su uso. Elaboración de una presentación donde se expongan los ejemplos de estos elementos y se argumente su papel en la competencia comunicativa.

Cierre: Presentación del trabajo realizado. Elaboración de conclusiones

Instrumentos de evaluación: Escala de actitudes para evaluar el cuadro sinóptico. Lista de cotejo para evaluar la presentación. Lista de cotejo para evaluar las conclusiones.

Sesión III: Competencia escrita

Competencia de aprendizaje: Examina el concepto de competencia escrita considerando el sustento teórico presentado, así como su propia experiencia y las de otros para identificar los principales retos que implica el promover la escritura en el aula y poder proponer actividades que ayuden a favorecerla.

Apertura: Recuperación de conocimientos previos por medio de un cuestionario. Presentación del tema: ¿Qué es la competencia escrita y por qué es importante promoverla en nuestros estudiantes?

Desarrollo: Intercambio de comentarios de los datos obtenidos del marco teórico y de su marco referencial; es decir, desde su perspectiva, para identificar cuáles son las principales dificultades que tiene el estudiante durante el desarrollo de la competencia escrita. Elaboración de un reporte de las dificultades más mencionadas y enumerarlas por orden de importancia.

Cierre: Dinámica de una mesa redonda en la que se mencionen y describan estrategias para promover la competencia escrita, la cual debe incluir estrategias, actividades, materiales, recursos, etc. Elaboración de conclusiones.

Instrumentos de evaluación: Diario de clase para la evaluación de cuestionario. Lista de cotejo para evaluar el reporte de las principales dificultades que tiene el estudiante durante el desarrollo de la competencia escrita. Rúbrica evaluativa de la participación en la mesa redonda.

Sesión IV: El texto y sus propiedades

Competencia de aprendizaje: Analiza y contrasta las diferentes definiciones de “texto” y sus propiedades desde la perspectiva de dos autores mediante el análisis de las bases teóricas presentadas y la elaboración de un cuadro comparativo para redactar una reflexión personal (ensayo) sobre la importancia de dominar el uso de las propiedades textuales.

Apertura: Recuperación de conocimientos previos por medio de un ejercicio de solución de problemas. Presentación del tema: ¿Qué es el texto? Definición de diferentes autores.

Desarrollo: Análisis y contraste de las diferentes definiciones de texto por medio de las dos lecturas de: Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). y De Beaugrande y Dressler, 1997). Elaboración de un cuadro comparativo tomando en consideración la información presentada con anterioridad.

Cierre: Elaboración de un ensayo sobre la importancia de dominar el uso de las propiedades textuales, considerando los cuadros comparativos y la información de los temas presentados. Elaboración de conclusiones.

Instrumentos de evaluación: Diario de clase para evaluar la dinámica de solución de problemas. Lista de cotejo para evaluar el cuadro comparativo. Rúbrica para evaluar el Ensayo.

Sesión V: El texto y sus propiedades (segunda parte)

Competencia de aprendizaje: Examina las propiedades del texto, así como sus indicadores a través del análisis teórico para poder identificarlas en diferentes textos con el propósito de proponer empíricamente estrategias que ayuden a los estudiantes a conocer y manejar estas propiedades durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita.

Apertura: Recuperación de conocimientos previos por medio de un ejercicio de solución de problemas. Presentación del tema. ¿Cuáles son las propiedades del texto y cómo se pueden identificar?

Desarrollo: Elaboración de una lista de estrategias o actividades que ayuden a los estudiantes a conocer y manejar estas propiedades y sus indicadores durante el proceso de desarrollo de la competencia escrita; todo esto anterior considerando el marco teórico presentado y su experiencia frente al aula.

Cierre: Elección de dos estrategias para ponerlas en práctica con todos los asistentes y con su grupo de estudiantes. Elaboración de conclusiones.

Instrumentos de evaluación: Escala de actitudes para evaluar la solución de problemas. Lista de cotejo para evaluar la lista de estrategias. Rúbrica evaluativa para evaluar las conclusiones.

Sesión VI: Diagnóstico del nivel de competencia escrita de los estudiantes

Competencia de aprendizaje: Elabora una Prueba de Recolección de Datos mediante el análisis y la selección de los indicadores de las propiedades textuales en una rúbrica evaluativa para poder determinar el nivel de competencia escrita en sus estudiantes.

Apertura: Recuperación de conocimientos previos por medio de reflexiones sobre el tema. Presentación del tema: ¿Cómo realizar una prueba de recolección de datos? Una herramienta útil para el diagnóstico en el aula.

Desarrollo: Elaboración de una rúbrica evaluativa donde se verifique la relación de cada propiedad con los indicadores. Elaboración de una prueba de recolección de datos de forma individual. Verificación del número de pregunta corresponde al indicador que evaluar.

Cierre: Presentación de a prueba de recolección de datos y su rúbrica evaluativa. Elaboración de conclusiones.

*Se tendrá que aplicar la prueba de recolección de datos a sus estudiantes con el propósito de utilizarla en la siguiente sesión.

Instrumentos de evaluación: Diario de clase para evaluar las reflexiones. Lista de cotejo para evaluar la rúbrica evaluativa. Rúbrica evaluativa para evaluar las conclusiones.

Sesión VII: Análisis de resultados

Competencia de aprendizaje: Determina el nivel de competencia escrita de sus estudiantes por medio de la interpretación de los resultados de la Prueba de Recolección de datos y la elaboración de un reporte detallado de cada para conocer las áreas de oportunidad que deben ser atendidas.

Apertura: Recuperación de conocimientos previos por medio de reflexiones sobre el tema. Presentación del tema: interpretación de resultados. Análisis de los datos obtenidos en cada prueba por medio de la elaboración de gráficas.

Desarrollo: Descripción e interpretación de las gráficas obtenidas.

Cierre: Elaboración de un reporte proporcionando la mayor información disponible para conocer el nivel de manejo de cada propiedad, así como los indicadores que presentan el mayor y menor porcentaje.

Instrumentos de evaluación: Escala estimativa para evaluar las reflexiones. Rúbrica evaluativa para la elaboración e interpretación de gráficas. Lista de cotejo para evaluar el reporte.

Sesión VII: Estrategias didácticas para promover la escritura en el aula

Competencia de aprendizaje: Con base en los resultados obtenidos, propone diversas estrategias de enseñanza por medio del sustento teórico y el intercambio de experiencia de los participantes para facilitar a sus estudiantes el manejo de las propiedades del texto.

Apertura: Presentación de los resultados obtenidos por cada asistente. Presentación del tema: Estrategias didácticas para promover el desarrollo de la competencia escrita con base en el trabajo de tesis de maestría: Desarrollo de la competencia escrita en estudiantes de licenciatura.

Desarrollo: Elaboración de un plan de trabajo para promover el desarrollo de la competencia escrita donde se utilicen diferentes estrategias tomando en consideración los resultados obtenidos en la sesión anterior.

Cierre: Elaboración de las conclusiones generales. Cierre del taller

Instrumentos de evaluación: Lista de cotejo para evaluar la presentación de los resultados

Lista de cotejo para evaluar el plan de trabajo. Escala estimativa para evaluar las conclusiones generales.

CONSIDERACIONES FINALES

Con el propósito de considerar cualquier aspecto no mencionado con anterioridad se establece lo siguiente:

Todos los participantes deberán firmar su asistencia al inicio y fin de cada sesión

En caso de no asistir a alguna sesión se deberá presentar un justificante emitido por su jefe inmediato donde se explique el motivo de la ausencia y donde se comprometa a recuperar el material visto para estudiarlo individualmente. Dos faltas causarían baja del taller

Se espera una conducta de respeto y compañerismo de cada participante. Cualquier conducta indebida que transgreda las normas convencionales de ética y convivencia será suficiente para causar baja del taller.

REFERENCIAS O BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, C. et. al. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*. 1 (46), 53-95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00053.pdf>

ACUERDO número 455 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad (31 de diciembre de 2010). *Diario oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a455.pdf>

Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019 (28 de febrero de 2019). *Diario oficial de la Federación*. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201903/201903-RSC-6NaGoi95tZ-ReglasdeOperacin2019_ok.pdf

Carlino, Paula (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>

Castro, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14 (1), 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444006.pdf>

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20 (2), 150-161. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

López, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio. *Revista científica dominio de las ciencias*, 3 (1), pp. 201-215. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/384>

SEP (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México. <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Estandares.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. y García, I. (2011). Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo. *Lenguaje y textos*, 33, 5-8.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/desarrollo_de_competencias_escritas_en_los_diferentes_niveles_del_sistema_educativo._alvarez_t.pdf
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós
- Braylan, M. y Bereterbide, D. (2007) El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y vida*, 27 (4), 58-65
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Braylan.pdf
- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Espasa Calpe.
- Cabezas, E. (2015). The communicative competence in the written construction of the texts.point and conceptions for the teaching of english language in Cuba. *Revista Científico Pedagógica Atenas*. 1(29). 136-147.
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/144/257>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. (2ª ed.). Ariel
- Carlino, Paula (2003). *Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles*. *Educere*, 6(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
- Carlino, P. (2006). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo*. *Signo y Señal*, 16, 71-117. ISSN: 0327-8956
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxqb3JhYWRhc2dpY2VvbGVtfGd4OjJlYzE5M2MzZGVhMTc0Mzk>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Serie Didáctica y Literatura. GRAÓ.
- CENNI. (2019) *Introducción*. Recuperado de: <http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Introduccion>
- CENNI. (2019) *Preguntas y Respuestas*. Recuperado de:
<http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Introduccion>
- Collado, A. (2015). Los procesos de escritura en inglés como lengua extranjera: una experiencia mediada por tic en el nivel medio. *KIMÜN revista interdisciplinaria de formación docente*, 1 (1), 71-88. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/7192/6974>
- Corrales, K. (2009). *Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2*. *Zona Próxima*, 10, 156-167. ISSN: 2145-9444.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1625/4657>

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2ª Ed. Cambridge University Press. P. 110.
http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Ariel.
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. ISSN: 0185-2698
- Education First (2019). Índice EF de nivel de inglés, una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés.
https://www.ef.com.es/~/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-euro.pdf
- Escandón, Arturo. (2014). La escritura en una lengua extranjera como ciencia de la escritura o gramatología. *Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 25, 34-50. ISSN 1344-9109
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2010). Competencia en comunicación lingüística: Competencia Lingüística vs. Competencia Comunicativa. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6, 1-5. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6727&s=>
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12, (3).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1991). La teoría de Piaget en relación a aprendizaje de la lectura y la escritura. *Quehacer Educativo*, 1, 9-11.
<https://www.fumtep.edu.uy/index.php/editorial/item/1182-la-teoria-de-piaget-en-relacion-al-aprendizaje-de-la-lectura-y-la-escritura>
- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 43-60.
https://www.researchgate.net/publication/280319192_La_competencia_comunicativa_escrita_de_los_estudiantes_de_ingenieria_y_la_responsabilidad_institucional
- Frade, Laura. (2009). *Planeación por competencias*. México. Inteligencia educativa
- García, A. (2002). La vida de la escritura II: El maestro constructivista. *Pulso*, 25, 11-23. ISSN: 1577-0338 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243723.pdf>

- García, F., Sánchez, F., y Govea, L. (2009). Construcción de conocimientos en el aula de inglés como lengua extranjera. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10 (2), 165-180. ISSN: 1317-5815.
- Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la producción académica en abierto de la UCM. p. 36 <https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México. (6ª ed). McGraw-Hill.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Ediciones Paidós
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Ley general de educación. (2019). Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López-Cureño, S. (2019). El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia. *Revista Universidad Abierta*, 18.
<https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/04/22/el-modelo-de-competencias-en-educacion-superior-analisis-funcionalidad-e-importancia/>
- Manual General de Organización de la Secretaría de Educación, publicado en el Periódico Oficial Gaceta del Gobierno del 13 de Junio de 2017.
<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2017/jun134.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002) Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Council for Cultural Cooperation Education Committee.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Neira, Angie. (20015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año*. [tesis doctoral, Universidad de Concepción, Chile] Repositorio Bibliotecas UdeC.
http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/1883/1/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010).
<https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en..>

- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016) La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. ISBN: 978-92-806-4837-9
http://panorama.oei.org.ar/dev/wpcontent/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Porras Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 24, 263-290.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927
- UPHM. (2020). Comunicación. Recuperado de: <http://www.uphm.edu.mx/comunicacion/>
- UPHM. (2020). Identidad. Recuperado de: <http://www.uphm.edu.mx/identidad/>
- UNESCO. (2003). La educación en un mundo plurilingüe. p. 27.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- UNESCO-IBE. (2009). IBE Working Papers on Curriculum Issues. 8. 2-13.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Rincón, A. (2013). Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública [tesis de maestría, Escuela de Graduados en Educación]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC)
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626565/Adriana_Paola_Rinc%c3%b3n_Acevedo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roux, R. González, E. & Mendoza, J. (2018) Experiencia de intervención pedagógica para mejorar los aprendizajes disciplinares y de escritura académica en inglés de estudiantes de lingüística aplicada. *Revista: Pensamiento Educativo*. 55 (2). 1-13.
https://www.researchgate.net/publication/337745868_Experiencia_de_intervencion_pedagogica_para_mejorar_los_aprendizajes_disciplinares_y_de_escritura_academica_en_ingles_de_estudiantes_de_linguistica_aplicada
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Ecoe.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zambrano, P., Cedeño, G., y Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

ANEXOS

ANEXO A.

Tabla de operacionalización de variables

TEM	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES	ITEM	PREGUNTAS
A					
Competencia comunicativa	Competencia escrita	Cohesión	<p>Identifica los nexos que unen los enunciados</p> <p>Distingue los diferentes significados de las preposiciones "at/in/on"</p> <p>Relaciona dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo</p> <p>Selecciona las oraciones que expresan mejor una idea.</p>	<p>1. En la línea uno, la palabra que enlaza dos oraciones es</p> <p>2. En la línea dos, "a las" se refiere a</p> <p>3. En la línea tres, "así que" significa</p> <p>4. El párrafo uno habla de</p> <p>5. Elija la oración que exprese información de la mejor manera.</p> <p>21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)</p>	1, 2, 3, 4, 5, 21
		Coherencia	<p>Sustituye palabras sin alterar el sentido de la oración</p> <p>Identifica las acciones</p>	<p>6. En la línea cinco, la palabra "temprano" se puede cambiar por</p>	6, 7, 8, 9, 10, 21

			<p>anteriores que dan sentido a las posteriores</p> <p>Infiere información partiendo de aseveraciones anteriores.</p>	<p>7. Amanda llega temprano a la escuela porque</p> <p>8. De acuerdo con la línea siete, usted deduce que</p> <p>9. De acuerdo con la información de las líneas nueve y diez, se puede decir que</p> <p>10. En la línea ocho, la palabra "hoy" se puede cambiar por</p> <p>21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)</p>	
		Gramática	<p>Conjuga correctamente el verbo "To be"</p> <p>Identifica la concordancia del presente simple en tercera persona</p> <p>Conoce el significado de las contracciones</p>	<p>11. Elija la frase correcta</p> <p>12. In línea once, la frase "A las 2:30 sale de la escuela" debe cambiarse para</p> <p>13. En la línea doce, la palabra " doesn't " es la forma corta de</p>	11, 12, 13, 14, 15, 21

			<p>del presente simple</p> <p>Coloca los adjetivos antes que el sustantivo</p>	<p>14. Según la información contenida en el párrafo tres. "Le Rue" es</p> <p>15. La forma corta de "no es pequeña" en las líneas nueve y diez es</p> <p>21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)</p>	
		Adecuación	<p>Identifica el tipo de registro de un texto</p> <p>Identifica el contexto del texto</p> <p>Reconoce expresiones idiomáticas</p> <p>Entiende el significado de expresiones idiomáticas</p>	<p>16. Según la lectura, el texto presenta</p> <p>17. Según la lectura, el texto está escrito para</p> <p>18. Una expresión idiomática en el párrafo tres es</p> <p>19. Las expresiones o modismos idiomáticos se utilizan generalmente en</p> <p>20. El significado de la expresión idiomática en el párrafo tres es</p>	16, 17, 18, 19, 20, 21

				21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)	
--	--	--	--	--	--

ANEXO B

Instrumentos

Prueba Objetiva de Recolección de Datos

1. **1** Amanda is a very intelligent girl, she's fourteen and lives with his mother in **2** Paris. In the mornings, she wakes up at 6 o'clock and takes a shower. **3** Then, she has breakfast. Her mother is a good chef so she prepares a **4** typical french breakfast. After that, she goes to school.

2. **5** The school isn't far from her house, therefore she gets to school early. **6** She sits in front of board, near to the teacher, her favorite subject is arts. **7** She doesn't like maths very much but she is good with the numbers. **8** Today she has lunch at the cafeteria with her friends, Diana and Anne. **9** The cafeteria have enough room for all the people, it is not small. After **10** lunch, they come back to the classroom. She leave school at 2.30 and **11** backs home.
3. **12** On Fridays she doesn't do homework, so she usually goes out with **13** her mother or her friends. On Saturdays Amanda and her mother **14** go shopping and have dinner at "Le Rue" a famous french **15** restaurant in a city close to Lyon. They love the way the food is cooked. **16** When they visit "Le Rue" they eat like a horse.

1. In line one, the word that links two sentences is

- a) a
- b) and
- c) in
- d) with

2. In line two, the word "at" refers to

- a) time
- b) place
- c) manner
- d) quantity

3. In line three, the word "so" means

- a) contrarily
- b) as a result
- c) incompatibly
- d) incongruously

4. Paragraph one talks about

- a) Amanda's family
- b) Amanda's hobbies
- c) Amanda's routines
- d) Amanda's favorite food

5. Choose the sentences that express information in the best way.

- a) Amanda prefers french food because she likes typical french food
- b) Amanda prefers french but she likes food
- c) Amanda likes food. Amanda prefers french
- d) Amanda likes cake coffe she likes desserts

6. In line five, the word "early" can be changed for a) delayed

- b) at night
- c) late
- d) on time

7. Amanda gets to school early because

- a) She lives near the school
- b) She doesn't live near the school
- c) She lives next to the school
- d) She lives in front of the school

8. According to line 6, you infer that

- a) Amanda likes doing experiments
- b) Amanda and her friends do exercise
- c) Amanda likes draw and painting
- d) Amanda knows other languages

9. According to the information in lines eight and nine , you can say that

- a) The cafeteria is a good place to have lunch
- b) The cafeteria is closed
- c) The cafeteria is a small place
- d) They don't go to the cafeteria

10. In line eight, the word “today” can be changed for

- a) Next day
- b) This day
- c) Last day
- d) Nowadays

11. Choose the correct sentence

- a) Amanda, Diana and Anne is friends
- b) Amanda, Diana and Anne are friends
- c) Amanda, Diana and Anne am friends
- d) Amanda, Diana and Anne does not friends

12. In line 10, the sentence “At 2:30 she leave school” need to be changed for

- a) “At 2:30 she leaving school”
- b) “At 2:30 she leaves school”
- c) “At 2:30 she does leaves school”
- d) “At 2:30 she do not leave school”

13. In line 12, the word “doesn’t” is the short form of

- a) Does is not
- b) Do not
- c) Do is not
- d) Does not

14. According to the information in paragraph three. “Le Rue” is

- a) a very good and popular restaurant
- b) a restaurant very good and popular
- c) a very good resaurant pupular
- d) very restaurant popular and good

15. The short form of “it is not small” in line nine is

- a) It is’t small

- b) It isn't small
- c) Isn't small
- d) isn't it small

16. According to reading, the text presents

- a) a formal language
- b) a common language
- c) a poetic language
- d) a specialized language

17. According to reading, the text is written for

- a) an english class
- b) an important conference about Paris
- c) a religious ceremony
- d) an introduction for a baseball game

18. One idiomatic expression in paragraph three is

- a) They love the way the food is cooked
- b) Le Rue
- c) They eat like a horse
- d) Go shopping and have dinner

19. Idiomatic expressions or idioms are usually use in

- a) Colloquial texts
- b) Formal texts
- c) Scientific texts
- d) Legal texts

20. The meaning of the idiomatic expression in paragraph three is

- a) Amanda and her mother eat a lot
- b) Amanda and her mother have a horse
- c) Amanda and her mother love eating a horses
- d) Amanda and her mother have a horse

21. Write a similar paragraph with your own information. Try to write as much information as you can (your routine, your likes, your hobbies, etc.)

1. **1** Amanda es una chica muy inteligente, tiene catorce años y vive con su **2** madre en París. Por las mañanas, se despierta a las en punto y se ducha. **3** Después, ella desayuna. Su madre es una buena chef, así que prepara **4** un típico desayuno francés. Después de eso, ella va a la escuela.
2. **5** La escuela no está lejos de su casa, por lo tanto, llega temprano a la **6** escuela. Ella se sienta en frente del pizarrón, cerca de la maestra, su **7** materia favorita es Arte. A ella no le gustan mucho las matemáticas, pero **8** es buena con los números. Hoy almuerza en la cafetería con sus amigas, **9** Diana y Anne. La cafetería tiene suficiente espacio para toda la gente, no **10** es pequeña. Después de almorzar, regresan al salón de clases. A las **11** 2:30 sales de la escuela y regresa a casa.
3. **12** Los viernes no hace tarea, así que usualmente sale con su mamá o sus **13** amigas. Los sábados, Amanda y su mamá van de compras y van a **14** cenar a "Le Rue", un famoso restaurante francés en una ciudad cerca **15** de París. Les encanta la forma en que se cocina la comida en ese lugar, **16** cuando visitan "Le Rue" comen como un caballo.

1. En la línea uno, la palabra que enlaza dos oraciones es

- a) a
- b) y
- c) en
- d) con

2. En la línea dos, "a las" se refiere a

- a) tiempo
- b) colocar
- c) manera
- d) cantidad

3. En la línea tres, "así que" significa

- a) contrariamente

- b) como resultado
- c) de forma incompatible
- d) de forma incongruente

4. El párrafo uno habla de

- a) La familia de Amanda
- b) Las aficiones de Amanda
- c) Las rutinas de Amanda
- d) La comida favorita de Amanda

5. Elija la oración que exprese información de la mejor manera.

- a) Amanda prefiere la comida francesa porque le gusta la comida típica francesa.
- b) Amanda prefiere el francés, pero le gusta la comida
- c) A Amanda le gusta la comida. Amanda prefiere el francés
- d) A Amanda le gustan el café y el pastel que le gustan los postres

6. En la línea cinco, la palabra "temprano" se puede cambiar por

- a) en la mañana
- b) por la noche
- c) tarde
- d) a tiempo

7. Amanda llega temprano a la escuela porque

- a) Vive cerca de la escuela
- b) Ella no vive cerca de la escuela
- c) Vive al lado de la escuela
- d) Vive frente a la escuela

8. De acuerdo con la línea siete, usted deduce que

- a) A Amanda le gusta hacer experimentos
- b) Amanda y sus amigos hacen ejercicio
- c) A Amanda le gusta dibujar y pintar
- d) Amanda conoce otros idiomas

9. De acuerdo con la información de las líneas nueve y diez, se puede decir que

- a) La cafetería es un buen lugar para almorzar
- b) La cafetería está cerrada
- c) La cafetería es un lugar pequeño
- d) No van a la cafetería

10. En la línea ocho, la palabra "hoy" se puede cambiar por

- a) Al día siguiente
- b) Este día
- c) El último día
- d) Hoy en día

Nota: de las preguntas 11 a la 15 es posible no encontrar una traducción equivalente en español, por lo que se sugiere ver la prueba original como referencia

11. Elija la frase correcta

- a) Amanda, Diana y Anne es amigas
- b) Amanda, Diana y Anne son amigas
- c) Amanda, Diana y Anne soy amigas
- d) Amanda, Diana y Anne no amigas

12. In línea once, la frase "A las 2:30 sale de la escuela" debe cambiarse para

- a) "A las 2:30 saliendo de la escuela "
- b) "A las 2:30 sale de la escuela"
- c) "A las 2:30 no sale de la escuela "
- d) "A las 2:30 no sales de la escuela"

13. En la línea doce, la palabra " doesn't " es la forma corta de (nota: no se puede traducir)

- a) Does is not
- b) Do not
- c) Do is not
- d) Does not

14. Según la información contenida en el párrafo tres. "Le Rue" es

- a) un restaurante muy bueno y popular
- b) un restaurante muy bueno y popular
- c) un muy buen restaurante popular
- d) muy popular restaurante y bueno

15. La forma corta de "no es pequeña" en las líneas nueve y diez es

- a) No es pequeño
- b) No es pequeño
- c) No es pequeño
- d) ¿no es pequeño?

16. Según la lectura, el texto presenta

- a) un lenguaje formal
- b) un lenguaje común
- c) un lenguaje poético
- d) un idioma especializado

17. Según la lectura, el texto está escrito para

- a) una clase de inglés
- b) una importante conferencia sobre París
- c) una ceremonia religiosa
- d) una introducción para un partido de béisbol

18. Una expresión idiomática en el párrafo tres es

- a) Les encanta la forma en que se cocina la comida
- b) Le Rue
- c) Comen como un caballo
- d) Ir de compras y cenar

19. Las expresiones o modismos idiomáticos se utilizan generalmente en

- a) Textos coloquiales

- b) Textos formales
- c) Textos científicos
- d) Textos jurídicos

20. El significado de la expresión idiomática en el párrafo tres es

- a) Amanda y su madre comen mucho
- b) Amanda y su madre tienen un caballo
- c) Amanda y su madre les encanta comer caballos
- d) Amanda y su madre tienen un caballo

21. Escriba un párrafo similar con su propia información. Trate de escribir tanta información como sea posible (rutina, gustos, pasatiempos, etc.)

Grupo:

Nombre:

		RANGO	Muy bien	Bien	Regular	Suficiente	Deficiente
VARIABLES	INDICADORES	ESCALA	5	4	3	2	1
COHESIÓN	Utiliza nexos para unir enunciados						
	Distingue los diferentes significados de las preposiciones “at/in/on”						
	Relaciona dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo						
	Al escribir, selecciona las oraciones que expresan mejor una idea.						
COHERENCIA	Sustituye palabras sin alterar el sentido de la oración						
	En el texto producido, las acciones anteriores que dan sentido a las posteriores						
	El contenido del texto permite inferir información partiendo de aseveraciones anteriores.						
GRAMÁTICA	Conjuga correctamente el verbo “To be”						
	Hace uso de la concordancia del presente simple en tercera persona						

	Hace uso de las contracciones del presente simple						
	Coloca los adjetivos antes que el sustantivo						
ADECUACIÓN	El registro del texto es adecuado						
	Adecua el texto al contexto						
	Entiende el significado de expresiones idiomáticas						
	Utiliza expresiones idiomáticas						
	TOTAL:						
	PROMEDIO:						

Rubrica evaluativa para la pregunta 21

ANEXO C

Secuencia didáctica y plan clase

Delimitación de la secuencia didáctica

Nivel:	Licenciatura	Grado:	1	Asignatura:	Ingles I
---------------	---------------------	---------------	----------	--------------------	-----------------

Bloque:	Un día normal
Contenido:	Presente simple

Propósito de aprendizaje
Utilizando el tiempo presente simple, expresa ideas claramente relacionadas entre sí para desarrollar la cohesión en un texto escrito.

Competencia que se favorece:
Competencia escrita

SECUENCIA DIDÁCTICA			
	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
	Clase 1	Clase 2	Clase 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Actividades cotidianas	Estructura gramatical del tiempo presente simple, afirmativo, negativo e interrogativo	Uso de preposiciones y conectores en el empleo del presente simple
Competencia CATEGORÍA	Se expresa y comunica		
Competencia Genérica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		
Atributo	4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.	4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.	4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
Competencia de aprendizaje	Desarrolla la competencia escrita por medio de la adquisición de vocabulario, la construcción de oraciones y la redacción de un texto corto para promover el manejo de la cohesión en un texto escrito		
Evidencia de aprendizaje	Lista de vocabulario con base en la lectura proporcionada	Construcción de oraciones	Redacción de un texto corto utilizando conectores, preposiciones que relacionen de forma

			clara y armoniosa las ideas expresadas.
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo	Rúbrica	Lista de cotejo

PLAN CLASE

Título del Bloque:	Un día normal
---------------------------	----------------------

Propósito del bloque	Utilizando el tiempo presente simple, expresa ideas claramente relacionadas entre sí para desarrollar la cohesión en un texto escrito.
-----------------------------	--

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Inglés I	Primer semestre	2020

Número de clases: 3

Fechas: 21, 22y 23 de octubre	Tiempo: 300 minutos
-------------------------------	---------------------

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Presente simple, conectores y preposiciones	Redacta un texto corto describiendo actividades cotidianas usando el tiempo presente simple para proporcionar información acerca de su vida o la de otros.

Categoría	Competencia Genérica	Atributo
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.		Competencia de aprendizaje
Competencia escrita		Desarrolla la competencia escrita por medio de la adquisición de vocabulario, la construcción de oraciones y la redacción de un texto corto para promover el manejo de la coherencia en un texto escrito.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Lectura en libro digitalizado Presentación del tema diapositivas en power point. Pizarrón virtual	Texto escrito producido por los estudiantes empleando elementos indicadores de la cohesión

Paradigma del aprendizaje constructivista	
Saberes	Conocimientos: Identifica verbos relacionados a actividades cotidianas Identifica la estructura del presente simple en forma afirmativa, negativa e interrogativa. Memoriza preposiciones, nexos, conjunciones.

	Habilidades: Redacta un texto breve utilizando conectores y preposiciones en presente simple
	Actitudes: Discrimina los elementos que propician la cohesión en un texto.

Estrategia didáctica

Se elabora un texto que exprese actividades cotidianas. Para asegurar la cohesión del texto, se explica la función de los elementos que la constituyen.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de verbos relacionados a actividades diarias. Presentación y explicación del presente simple. Presentación y explicación de preposiciones y conectores.</p> <p>Interrogatorio: Se realizan preguntas sobre las actividades cotidianas de los estudiantes</p> <p>Solución de problemas: Distinguir la estructura del presente simple. Reconoce la función de los elementos de la cohesión en un texto.</p> <p>Obtención de productos: Repaso de los elementos básicos de una oración. Ejemplos de cómo relacionar oraciones.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Identifica verbos en un texto que indiquen actividades cotidianas por medio de preguntas hechas por la docente. Conoce la estructura del presente simple en forma afirmativa, negativa e interrogativa. Responde a las preguntas: ¿Qué haces durante el fin de semana? ¿Qué haces después de ir a la escuela? ¿A qué hora te levantas usualmente?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> En el texto, subraya oraciones completas que expresen actividades diarias, así como palabras que conecten dos o más oraciones o párrafos y que muestren las relaciones entre ellos.</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Enuncia las actividades que realiza un fin de semana Nombra palabras que unen dos o más oraciones. Construye oraciones en presente simple utilizando el vocabulario presentado. Posteriormente, une dos o más oraciones de manera que amplíe el sentido de lo que se quiere expresar. Elabora un texto de 100 palabras como mínimo</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Presenta a sus compañeros y a la docente el texto producido</p>

Apoyos y Recursos	Libro World English Computadora Plataforma: zoom y e-ducativa
--------------------------	---

Distribución del Tiempo

Inicio: 50 minutos

Se inicia la sesión preguntando a los alumnos lo que ellos y su familia realizan en un día cualquiera. Se presenta una lectura relacionada a las actividades de distintas personas en un día habitual. Por turnos, los estudiantes leen el texto completo. Se pide hacer una lista de los verbos de la lectura, para después traducirlos.

Desarrollo: 150 minutos

Se presenta la estructura del presente simple en forma afirmativa, negativa e interrogativa.

Se realizan preguntas relacionados a actividades diarias:

- ¿Qué haces durante el fin de semana?
- ¿Qué haces después de ir a la escuela?
- ¿A qué hora te levantas usualmente?

Una vez presentada la estructura del presente simple, se pide identificar y subrayar oraciones completas de la lectura que expresen actividades diarias, así como palabras que conecten dos o más oraciones o párrafos y que muestren las relaciones entre ellos.

Individualmente, se enuncian las actividades que se realizan durante un fin de semana.

Se pide construir oraciones en presente simple utilizando el vocabulario presentado.

Posteriormente, une dos o más oraciones de manera que se amplíe el sentido de lo que se quiere expresar.

Se elabora un texto de 100 palabras como mínimo utilizando conectores y preposiciones.

Cierre: 100 minutos

Se presentan los textos producidos
Se proporciona retroalimentación de las áreas de oportunidad detectadas
Se resuelven dudas si es que las hubiera.

Evaluación

Formativa:
Se evalúa el uso de conectores y preposiciones, así como las relaciones entre oraciones para dar sentido a un texto en presente simple.

Instrumento de evaluación

Lista de cotejo para evaluar el vocabulario de verbos

	SI	NO	PARCIALMENTE
Distingue los verbos de otras categorías gramaticales			
El alumno distingue verbos relacionados a			

actividades cotidianas de otros que no lo son.			
El alumno identificó todos los verbos de la lectura			
Los verbos que agregó a su lista de vocabulario están escritos correctamente			
El alumno tradujo correctamente los verbos			

Rúbrica para evaluar la construcción de oraciones					
	BUENO		REGULAR		DEFICIENTE
Estructura de la oración	Incluye los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)		Omite uno de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)		No incluye dos o más de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)
Uso de vocabulario presentado	Comprende y utiliza el vocabulario presentado en la clase anterior		Comprende y utiliza limitadamente el vocabulario presentado en la clase anterior		No comprende ni utiliza el vocabulario presentado en la clase anterior
Tiempo Verbal	Utiliza el presente simple en todas las oraciones		A veces utiliza el presente simple en las oraciones		No conoce ni utiliza el tiempo presente simple
Uso de conectores o preposiciones	Utiliza conectores o preposiciones para unir dos o más oraciones y ampliar el sentido de lo que se pretende decir		Utiliza limitadamente conectores o preposiciones para unir dos o más oraciones y ampliar el sentido de lo que se pretende decir		No utiliza conectores o preposiciones para unir dos o más oraciones, por o tanto, no amplía el sentido de lo que se pretende decir

Lista de cotejo para evaluar el texto producido			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Utiliza nexos para unir los enunciados			
Distingue los diferentes significados de las preposiciones “at/in/on” y las utiliza			

Relaciona dos o más ideas para dar un sentido general al párrafo			
Reflexiona y elige las oraciones que expresan mejor una idea.			

Delimitación de la secuencia didáctica

Niv	Licenciat	Gra	1	Asignatu	Ing
el:	ura	do:	o	ra:	lés I

Bloque:	Tiempo libre
Contenido	Actividades recreativas

Propósito de aprendizaje
Utilizando el tiempo presente simple, expresa ideas sobre actividades recreativas, deportes o pasatiempos para desarrollar la coherencia en un texto escrito.

Competencia que se favorece:
Competencia escrita

SECUENCIA DIDÁCTICA			
	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
	Clase 1	Clase 2	Clase 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Vocabulario de actividades recreativas, pasatiempos y deportes	Hábitos y costumbres	Celebraciones famosas alrededor del mundo
Competencia CATEGORÍA	Piensa crítica y reflexivamente		
Competencia Genérica	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.		
Atributo	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética
Competencia de aprendizaje	Desarrolla la competencia escrita por medio de la adquisición de vocabulario, la construcción de oraciones y la redacción de un texto corto sustentando su postura y la de otros de manera crítica para promover el manejo de la coherencia en un texto escrito.		

Evidencia de aprendizaje	Lista de vocabulario	Construcción de oraciones partiendo de palabras aisladas	Redacción de una entrevista considerando los elementos que conforman la coherencia en un texto
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo	Rúbrica	Lista de cotejo

PLAN CLASE

Título del Bloque:	Actividades recreativas
---------------------------	--------------------------------

Propósito del bloque	Utilizando el tiempo presente simple, expresa ideas sobre actividades recreativas, deportes o pasatiempos para desarrollar la coherencia en un texto escrito.
-----------------------------	---

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Inglés I	Primer semestre	2020

Número de clases: 3

Fechas:	Tiempo: 300 minutos
---------	---------------------

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Actividades recreativas, sinónimos, inferencias, causalidad.	Redacta una entrevista relacionada a pasatiempos o actividades recreativas empleando elementos que favorezcan la coherencia del texto

Categoría	Competencia Genérica	Atributo
Piensa Crítica y reflexivamente	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.		Competencia de aprendizaje
Competencia escrita		Desarrolla la competencia escrita por medio de la adquisición de vocabulario, ordenar palabras para construir oraciones y la redacción de un texto corto sustentando su postura y la de otros de manera crítica para promover el manejo de la coherencia en un texto escrito.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Lectura en libro digitalizado Presentación del vocabulario en diapositivas en power point. Pizarrón virtual	Redacción de una entrevista considerando los elementos que conforman la coherencia en un texto.

Paradigma del aprendizaje constructivista	
Saberes :	Conocimientos: Identifica vocabulario relacionado a actividades recreativas, deportivas y pasatiempos Identifica sinónimos

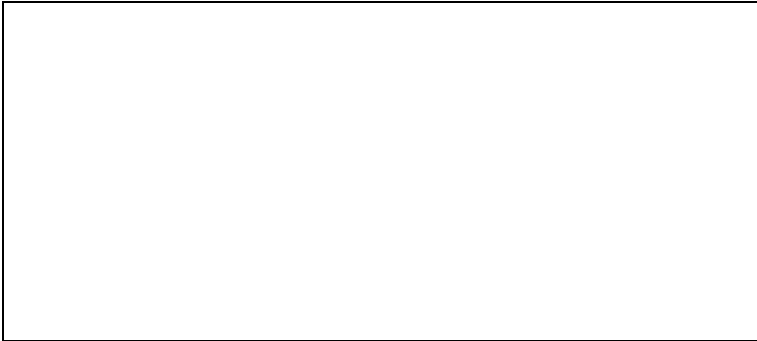
	<p>Habilidades:</p> <p>Ordena palabras para construir oraciones</p> <p>Utiliza sinónimos.</p> <p>Infiere información partiendo de datos previamente dados.</p> <p>Reconoce el principio de causalidad</p> <p>Redacta una entrevista considerando los elementos que conforman la coherencia en un texto.</p>
	<p>Actitudes:</p> <p>Estructura de manera coherente un texto</p>

Estrategia didáctica	
<p>En parejas, se elabora una entrevista donde se exprese y argumente preferencias de hábitos, pasatiempos o actividades recreativas. Para asegurar la coherencia del texto, se explica la función de los elementos que la constituyen.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de vocabulario relacionado a actividades recreativas, pasatiempos, y deportes.</p> <p>Presentación y explicación de sinónimos, inferencia y principio de causalidad.</p> <p>Explicación de cómo expresar opiniones o argumentos.</p> <p>Definición y explicación de lo que es una entrevista.</p> <p>Interrogatorio: Se realizan preguntas sobre actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre y se pide que justifiquen su respuesta.</p> <p>Solución de problemas: Identificación de los componentes de una oración.</p> <p>Ordena palabras para construir oraciones</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Identifica verbos relacionados a actividades recreativas, pasatiempos y deportivas por medio de preguntas hechas por la docente.</p> <p>Identifica sinónimos, inferencias y el principio de causalidad.</p> <p>Responde a las preguntas: ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué es lo que más te gusta de esa actividad? ¿Consideras que inviertes bien tu tiempo libre?</p> <p>Conoce la definición de entrevista</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> Subraya oraciones completas que expresen actividades recreativas, pasatiempos, y deportes, así como sinónimos, causas y efectos</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Identifica los elementos de una oración.</p> <p>Construye oraciones relacionadas al tema partiendo de palabras desordenadas.</p> <p>Con base en la información de las oraciones previas, elabora una entrevista, considerando los elementos que dan coherencia a un texto, sobre actividades recreativas de su preferencia.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Presenta a sus compañeros y a la docente el texto producido</p>

Reconoce la función de los elementos de la coherencia en un texto.

Obtención de productos:

Orientación, por medio de ejemplos, de cómo estructurar la entrevista y expresar sus ideas o argumentos



Apoyos y Recursos

Libro World English
Computadora
Plataforma: zoom y e-ducativa
Google translate

Distribución del Tiempo

Inicio: 50 minutos

Se inicia la sesión preguntando a los alumnos lo que realizan en su tiempo libre, cuáles son los deportes más practicados en el país, etc.

Se presenta una lectura relacionada a las actividades que se pueden realizar como hábitos o pasatiempos.

Por turnos, los estudiantes leen el texto completo.

Se pide hacer una lista todas las actividades recreativas o deportivas de la lectura, para traducirlos.

Desarrollo: 200 minutos

Se presentan ejemplos de sinónimos, inferencias y el principio de causalidad presentes en la lectura anterior.

Para promover la expresión de ideas y argumentos, se realizan preguntas relacionados al vocabulario de la sesión anterior:

¿Qué haces durante el fin de semana?

¿Qué haces después de ir a la escuela?

¿A qué hora te levantas usualmente?

Se pide identificar y subrayar oraciones completas de la lectura que expresen actividades recreativas, pasatiempos, y deportes, así como sinónimos, causas y efectos

En las oraciones previamente subrayadas, se identificarán los elementos que las componen, por ejemplo: sujeto, verbo, complemento, etc.

La docente proporciona conjuntos de palabras desordenadas con la finalidad de que los estudiantes construyan oraciones utilizando el vocabulario presentado.

Una vez formadas las oraciones, éstas se reescribirán utilizando por lo menos un sinónimo en cada oración, de manera que el sentido de la oración permanezca.

En parejas, se elabora una entrevista sobre actividades recreativas de su preferencia, considerando los elementos que dan coherencia a un texto (sinónimos, inferencias y causalidad).

Se pide por lo menos cinco turnos para cada participante en los que expresen sus ideas o argumentos

Cierre: 50 minutos

Se presentan los textos producidos.

Se proporciona retroalimentación de las áreas de oportunidad detectadas

Se resuelven dudas si es que las hubiera.	
Evaluación	Formativa: Se evalúa el uso de sinónimos, inferencias y principio de causalidad al expresar ideas o argumentos.

Instrumento de evaluación

Lista de cotejo para evaluar el vocabulario de verbos			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Distingue los verbos de otras categorías gramaticales			
El alumno distingue verbos relacionados a actividades recreativas, pasatiempos y deportes de otros que no lo son.			
El alumno identificó todos los verbos de la lectura			
Los verbos que agregó a su lista de vocabulario están escritos correctamente			
El alumno tradujo correctamente los verbos			

Rúbrica para evaluar la construcción de oraciones					
	BUENO		REGULAR		DEFICIENTE
Estructura de la oración	Incluye los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)		Omite uno de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)		No incluye dos o más de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)
Uso de vocabulario presentado	Comprende y utiliza el vocabulario presentado en la sesión anterior		Comprende y utiliza limitadamente el vocabulario presentado en la sesión anterior		No comprende ni utiliza el vocabulario presentado en la sesión anterior

Verbal	Tiempo	Utiliza el presente simple en todas las oraciones	A veces utiliza el presente simple en las oraciones	No conoce ni utiliza el tiempo presente simple
	Sinónimos	Sustituye palabras sin alterar el sentido de la oración	Sustituye palabras aunque a veces altera el sentido de la oración	Sustituye palabras pero altera el sentido de la oración
	Coherencia	Se entiende lo que se quiere expresar en la oración.	Se entiende de manera limitada lo que se quiere expresar en la oración.	No se entiende lo que se quiere expresar en la oración.

Lista de cotejo para evaluar el texto producido colaborativamente			
	SI	NO	PARCIALMENTE
incluye sinónimos			
Las acciones anteriores dan sentido a las posteriores			
El contenido del texto presentado es suficiente y claro para inferir información			
El texto es claro, es decir, se entiende lo que quiere expresarse			
Los estudiantes aportaron argumentos individualmente			
Los estudiantes pudieron trabajar colaborativamente			

Delimitación de la secuencia didáctica

Nivel:	Licenciatura	Gra:	1	Asignatura:	Inglés I
---------------	---------------------	-------------	----------	--------------------	-----------------

Bloque:	Celebraciones
Contenido:	Reglas gramaticales

Propósito de aprendizaje
Utiliza correctamente las reglas gramaticales y sintácticas de las terceras personas, contracciones y adjetivos para producir textos gramaticalmente correctos.

Competencia que se favorece:
Competencia escrita

SECUENCIA DIDÁCTICA			
	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
	Clase 1	Clase 2	Clase 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Adjetivos	Contracciones	Terceras personas
Competencia CATEGORÍA	Piensa crítica y reflexivamente		
Competencia Genérica	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos		
Atributo	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
Competencia de aprendizaje	Desarrolla la competencia escrita por medio de un cuestionario, la construcción de oraciones y la redacción de una anécdota para promover el dominio de la gramática en un texto escrito.		
Evidencia de aprendizaje	Cuestionario	Construcción de oraciones	Redacción de una anécdota
Instrumento de evaluación	Prueba escrita	Rúbrica	Lista de cotejo

PLAN CLASE

Título del Bloque:	Celebraciones
---------------------------	----------------------

Propósito del bloque	Utiliza correctamente las reglas gramaticales y sintácticas de las terceras personas, contracciones y adjetivos para producir textos gramaticalmente correctos.
-----------------------------	---

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Inglés I	Primer semestre	2020

Número de clases: 3

Fechas:	Tiempo: 300 minutos
---------	---------------------

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Terceras personas, contracciones y adjetivos	Identifica y aplica reglas gramaticales en la construcción de un texto de tipo anecdótico.

Categoría	Competencia Genérica	Atributo
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.		Competencia de aprendizaje
Competencia escrita		Desarrolla la competencia escrita por medio de la resolución de ejercicios, construcción de oraciones y la redacción de una anécdota para promover el dominio de la gramática en un texto escrito.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Lectura en libro digitalizado Presentaciones en power point. Pizarrón virtual	Redacción de una anécdota considerando los elementos que conforman la gramática textual

Paradigma del aprendizaje constructivista	
Saberes	Conocimientos: Identifica los adjetivos Identifica las contracciones en presente simple Examina las diferencias gramaticales de las terceras personas

	<p>Habilidades: Resuelve ejercicios escritos relacionados al uso de adjetivos Distingue contracciones Distingue la diferencia entre terceras personas y el resto de ellas Redacta una anécdota considerando los elementos gramaticales previamente vistos.</p>
	<p>Actitudes: Valora la importancia de la gramática en la producción de textos.</p>

Estrategia didáctica

Escribe una anécdota, relacionada a festividades o celebraciones, aplicando las reglas gramaticales de terceras personas, contracciones y adjetivos en tiempo presente simple.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de vocabulario relacionado a adjetivos.</p> <p>Presentación y explicación de contracciones del tiempo presente simple</p> <p>Explicación de la particularidad de las terceras personas en presente simple</p> <p>Definición y explicación de lo que es una anécdota</p> <p>Interrogatorio: Se realizan preguntas sobre festividades o celebraciones que acostumbran a realizar los estudiantes y sus familias.</p> <p>Se indaga sobre cómo diferenciar los adjetivos de las otras categorías gramaticales, sobre los significados y uso de las contracciones en inglés y sobre cómo diferenciar a las terceras personas en presente simple.</p> <p>Solución de problemas: Identificación de los adjetivos, contracciones y</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> Identifica vocabulario relacionado a adjetivos por medio de preguntas hechas por la docente con base en la lectura</p> <p>Identifica contracciones en presente simple y las diferencias gramaticales en terceras personas.</p> <p>Responde a las preguntas: ¿Qué características o rasgos tienen los personajes de la lectura? ¿Qué significa “don’t, doesn’t, i’m, he’s, isn’t, etc.?” ¿Qué particularidad tiene un verbo al designarlo a “he, she, it?”</p> <p>Conoce la definición de entrevista</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> En el texto, identifica oraciones que contengan adjetivos, contracciones y terceras personas y los clasifica en la categoría gramatical que corresponde</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> Resuelve ejercicios relacionados a adjetivos y su función con respecto al objeto o la persona que califican</p> <p>Construye oraciones usando contracciones en presente simple</p> <p>Elabora una anécdota en tercera persona incluyendo adjetivos y contracciones, aplicando las reglas gramaticales de estos.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> Presenta a sus compañeros y a la docente el texto producido</p>

terceras personas para la solución de ejercicios y la construcción de oraciones.

Identificación y comprensión de las reglas gramaticales que rigen el uso de adjetivos, contracciones y terceras personas.

Obtención de productos:

Orientación, por medio de ejemplos, de cómo redactar anécdotas

Apoyos y Recursos	Libro World English Computadora Plataforma: zoom y e-ducativa Google translate
Distribución del Tiempo	
<p>Inicio: 50 minutos Se inicia la sesión preguntando a los alumnos cuáles son las celebraciones que ellos o su familia están acostumbrados a realizar. Se presenta una lectura relacionada a algunas festividades más famosas del mundo como carnavales, tradiciones, o días festivos. Por turnos, los estudiantes leen el texto completo y contestan un cuestionario relacionado a la lectura.</p> <p>Desarrollo: 150 minutos Se explica la definición de adjetivos y sus reglas gramaticales, se realiza la misma actividad para explicar el tema de contracciones y terceras personas, ambos temas en presente simple.</p> <p>Para promover la comprensión gramatical de los contenidos se realizan las siguientes preguntas. ¿Qué características o rasgos tienen los personajes de la lectura? ¿Qué significa “don’t, doesn’t, i’m, he’s, isn’t, etc.?” ¿Qué particularidad tiene un verbo al designarlo a “he, she, it”?</p> <p>En el texto, se pide identificar oraciones que contengan adjetivos, contracciones y terceras personas. Posteriormente, se clasifican en la categoría gramatical que corresponda.</p>	

Se solicita construir oraciones relacionadas a festividades o celebraciones usando contracciones en presente simple.

Individualmente, se redacta una anécdota, sobre alguna celebración o fecha importante, en tercera persona incluyendo adjetivos y contracciones, aplicando las reglas gramaticales de estos. La anécdota será de por lo menos 200 palabras.

Cierre: 100 minutos

Se presentan los textos producidos al resto de estudiantes

Se proporciona retroalimentación de las áreas de oportunidad detectadas

Se resuelven dudas si es que las hubiera.

Evaluación	<p>Formativa: Se evalúa el uso de las reglas gramaticales de los adjetivos, las contracciones y el uso de terceras personas en presente simple</p>
-------------------	--

Instrumento de evaluación

Cuestionario		
The monkey festival is on the last Sunday in november	True	False
The monkeys are calles “the dancers monkeys”	True	False
Lots of food are given to the monkeys	True	False
The monkeys cut electric cables	True	False
The monkeys are popular in Lopburi	True	False

Rúbrica para evaluar la construcción de oraciones			
	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Estructura de la oración	Incluye los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)	Omite uno de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)	No incluye dos o más de los elementos básicos que constituyen una oración (sujeto, verbo y complemento)
Uso de vocabulario presentado	Comprende y utiliza el vocabulario presentado en la sesión anterior	Comprende y utiliza limitadamente el vocabulario presentado en la sesión anterior	No comprende ni utiliza el vocabulario presentado en la sesión anterior

Verbal	Tiempo	Utiliza el presente simple en todas las oraciones	A veces utiliza el presente simple en las oraciones	No conoce ni utiliza el tiempo presente simple
	Verbos	Conjuga correctamente los verbos	Conjuga correctamente los verbos la mayoría de las veces	No conjuga correctamente los verbos
	Contracciones	Utiliza contracciones en presente simple	A veces utiliza contracciones en presente simple	No utiliza contracciones en presente simple
	Adjetivos	Coloca los adjetivos antes que el sustantivo	A veces coloca los adjetivos antes que el sustantivo	No coloca los adjetivos antes que el sustantivo

Lista de cotejo para evaluar el texto producido			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Conjuga correctamente el verbo "To be"			
Utiliza correctamente la concordancia del presente simple en tercera persona			
Utiliza correctamente las contracciones del presente simple			
Coloca los adjetivos antes que el sustantivo			

Delimitación de la secuencia didáctica

Niv el:	Licenciat ura	Gra do:	1 o	Asignatu ra:	Ing lés I
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------	------------------------	---------------------

Bloque:	Variedad de textos.
Contenido	Registro, contexto y expresiones idiomáticas.

Propósito de aprendizaje
Identifica las características de la adecuación de un texto para promover el manejo de esta propiedad al redactar un escrito.

Competencia que se favorece:
Competencia escrita

SECUENCIA DIDÁCTICA			
	APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
	Clase 1	Clase 2	Clase 3
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Registro del texto	Contexto del texto	Expresiones idiomáticas
Competencia CATEGORÍA	Se expresa y comunica		
Competencia Genérica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		
Atributo	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
Competencia de aprendizaje	Desarrolla la competencia escrita por medio de cuestionarios y la producción de textos y preguntas para promover el manejo de la adecuación en un texto escrito.		
Evidencia de aprendizaje	Cuestionario	Cuestionario	Texto escrito
Instrumento de evaluación	Prueba escrita	Prueba escrita	Rúbrica

PLAN CLASE

Título del Bloque:

Variedad de textos

Propósito del bloque

Identifica las características de la adecuación de un texto para promover el manejo de esta propiedad al redactar un escrito.

Asignatura	Grado:	Ciclo Escolar:
Inglés I	Primer semestre	2020
Número de clases: 3		
Fechas:		Tiempo: 300 minutos

Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.	Aprendizaje esperado:
Registro, contexto y expresiones idiomáticas	Redacta un texto corto describiendo actividades cotidianas usando el tiempo presente simple para proporcionar información acerca de su vida o la de otros.

Categoría	Competencia Genérica	Atributo
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.		Competencia de aprendizaje
Competencia escrita		Desarrolla la competencia escrita por medio la producción de textos para promover el manejo de la adecuación en un texto escrito.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Presentación de diferentes textos en power point. Pizarrón virtual	Texto escrito producido por los estudiantes empleando elementos indicadores de la adecuación.

Paradigma del aprendizaje constructivista	
:	Saberes Conocimientos: Identifica los tipos de registro de un texto Identifica el contexto para el que se escribe un texto Identifica expresiones idiomáticas
	Habilidades: Comprende el significado de algunas expresiones idiomáticas Reescribe textos adecuándolos para quien va dirigido

	<p>Actitudes:</p> <p>Discrimina el registro y el contexto de un texto como resultado del manejo de la adecuación.</p>
--	---

Estrategia didáctica

Se elabora un texto acorde a las características del público a quien se dirige. Para asegurar la adecuación textual, se explica la función de los elementos que la constituyen.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
<p>Observación: Presentación de distintos textos.</p> <p>Presentación de expresiones idiomáticas</p> <p>Interrogatorio: Se realizan preguntas sobre el registro, el contexto y las expresiones idiomáticas de los textos presentados.</p> <p>Solución de problemas: Adecuación de un texto para un determinado público.</p> <p>Obtención de productos: Ejemplos de cómo reescribir o adecuar un texto</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i></p> <p>Identifica las diferencias entre distintos textos relacionados con el registro y el contexto de cada uno</p> <p>Identifica expresiones idiomáticas</p> <p>Responde a las preguntas: ¿El texto presenta un registro formal, informal o especializado? ¿El texto fue escrito en un contexto escolar, laboral, familiar, etc.? ¿Qué significa la expresión “más claro que el agua”?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i></p> <p>Identificar los tipos de registro de un texto Identificar los contextos para los que fueron escritos los textos. Comprender el significado no literal de las expresiones idiomáticas</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i></p> <p>Reescribir los textos adecuándolos a una situación dada.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i></p> <p>Presenta a sus compañeros los textos reescritos</p>

Apoyos y Recursos	<p>Computadora Plataforma: zoom y e-ducativa Google translate Google</p>
--------------------------	--

Distribución del Tiempo

Inicio: 50 minutos
Se inicia la sesión presentando distintos textos a los alumnos.
Se realizan preguntas como:
¿El texto presenta un registro formal, informal o especializado?
¿El texto fue escrito en un contexto escolar, laboral, familiar, etc.?
¿Qué significa la expresión “más claro que el agua”?

Se pide seleccionar el texto que más les haya gustado para hacer un análisis del mismo

Desarrollo: 150 minutos

Se explica en qué consiste el registro y el contexto de un texto.

Se explica la función de las expresiones idiomáticas y se proporcionan ejemplos de las mismas.

Se presentan algunos extractos de textos con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el contexto de cada uno.

Posteriormente, se proporcionan textos formales, informales y especializados al azar. Se pide a los estudiantes la reelaboración de uno de ellos, cambiándole el registro, el contexto (dados por la docente) y agregando expresiones idiomáticas si fuera necesario.

Cierre: 100 minutos

Se presentan los textos producidos

Se proporciona retroalimentación de las áreas de oportunidad detectadas

Se resuelven dudas si es que las hubiera.

Evaluación	<p>Formativa: Se evalúa el manejo de la adecuación en los textos reescritos por los estudiantes.</p>
-------------------	--

Cuestionario: Análisis de texto	
¿Qué tipo de registro crees que tenga el texto?	Respuesta:
Imagina que te pidieron escribir el texto que seleccionaste, ¿para quién lo escribes y en qué lugar o escenario?	Respuesta:
¿Consideras que el texto contiene vocabulario o expresiones que cualquier persona podría entender?	Respuesta:

Cuestionario: Contexto del texto	
Indicaciones: lee los textos y deduce el contexto para el cual se escribió.	
1	Texto
2	Texto
3	Texto
4	Texto

5	Texto
----------	--------------

Rúbrica para evaluar la producción del texto					
	BUENO		REGULAR		DEFICIENTE
Registro	Se mantiene el mismo registro en todo el texto		Se mantiene el mismo registro en casi todo el texto		No hay evidencia de que el registro haya cambiado
Contexto	El texto es adecuado al contexto para el que se solicitó escribirlo.		El texto es parcialmente adecuado al contexto para el que se solicitó escribirlo.		El texto no es adecuado al contexto para el que se solicitó escribirlo.
Expresiones idiomáticas	El texto contiene expresiones acordes al registro y al contexto para el que se escribe		El texto contiene algunas expresiones que no son acordes al registro y al contexto para el que se escribe		El texto no contiene expresiones acordes al registro y al contexto para el que se escribe