



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS Y EL
PROCESO DE ESCRITURA: UNA PROPUESTA
DESDE LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA
DOCENTE”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
MOISÉS ROBERTO RAMOS RIVERA**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ**

AGUILAR

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; ENERO 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Las que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del **C. Moisés Roberto Ramos Rivera**, nombradas por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

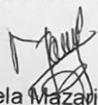
APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

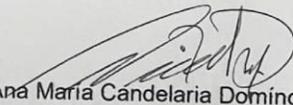
para el documento denominado **“La enseñanza de las estrategias y el proceso de escritura: una propuesta desde la reflexión de la práctica docente”** elaborado por la persona antes citada.

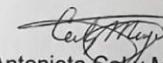
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 8 días del mes de enero del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

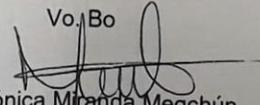
Atentamente,

“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”


Dr. Vivian Gabriela Mazariégoz Lima
Presidenta del jurado


Mtra. Ana María Candelaria Domínguez
Aguilar
Secretaría del jurado


Mtra. Antonieta Gal y Mayor Turnbull
Vocal del jurado

Vo.Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario”.

Dedicatoria

*Se acumulan en mí gran cantidad de transformaciones,
y llegado un día causan una auténtica transformación*

Jean-Paul Sartre

A mis alumnos, los que fueron y los que vendrán, sin ellos no existiría la profesión que tanto me apasiona; sin sus dudas y errores no tendría motivación de una transformación en mi práctica docente.

A los docentes que creen que la educación en las escuelas puede ser mejor cada día, y que llegar a la excelencia como meta depende también de la calidad de nosotros como docentes.

A mis hermanos y a mi papá, porque les apasiona la enseñanza tanto como a mí y porque sin duda alguna creen que se puede llegar a ser mejor cada día.

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de las implicaciones de la práctica docente respecto a la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, inglés, en un centro de lenguas en un contexto de universidad.

Este estudio se desarrolló bajo el método de investigación-acción y los resultados que se presentan son producto de las fases que se implementaron para conocer y analizar los procesos cognitivos y las estrategias de escritura que usan los participantes para desarrollar un texto, así como el análisis y reflexión sobre la práctica docente al enseñar la escritura.

Los datos para conocer los procesos cognitivos y las estrategias de escritura se obtuvieron mediante protocolos verbales en voz alta, observaciones y entrevistas, mientras que los datos para el análisis de la práctica docente, por medio del diario del profesor, videgrabaciones, planes de clases y observaciones. Los hallazgos indican que la forma como los participantes llevan a cabo los procesos cognitivos y las estrategias de escritura para desarrollar un texto podrían deberse a la influencia en la manera como el docente enseña la escritura. A partir de estos hallazgos se proponen una serie de fichas pedagógicas para la enseñanza de la habilidad escrita a través de estrategias de escritura desde el enfoque del proceso.

Palabras claves: *Escritura, enfoque de proceso, procesos cognitivos, estrategias de escritura, investigación-acción.*

Índice

Dedicatoria.....	ii
Resumen.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema y justificación.....	2
Objetivos	3
Preguntas de investigación	4
Panorama general de la investigación	4
CAPÍTULO I. LA ESCRITURA: TEORÍA E INVESTIGACIÓN.....	6
1.1 La importancia de la escritura.....	7
1.2 ¿Qué es la escritura?.....	9
1.2.1 La escritura: más allá de una simple representación de sonidos.	9
1.2.2 La diferencia entre la comunicación oral y escrita.....	11
1.3 Panorama sobre la investigación y teoría de la escritura	15
1.3.1 El texto como centro del fenómeno de la escritura.....	16
1.3.2 El lector como centro del fenómeno de la escritura.	19
1.3.3 El escritor como centro del fenómeno de la escritura.....	21
1.3.3.1 El modelo cognitivo de Flower y Hayes sobre la escritura	25
1.3.4 El estudio de la escritura en síntesis	34
CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	37
2.1 La enseñanza de la escritura: cómo y qué.....	38
2.2 Elementos para desarrollar un texto	39
2.3 La enseñanza de la escritura	47
2.4 Enfoques de la enseñanza de la escritura.....	58
2.4.1 Enfoque centrado en el producto.....	58
2.4.2 Enfoque centrado en el contexto	61
2.4.3 Enfoque centrado en el proceso	62
CAPÍTULO III. LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA	66
3.1 Las estrategias de aprendizaje: definición y características.....	67
3.2 Las estrategias de escritura	71
3.2.1 Taxonomía de las estrategias de escritura	72
3.3 La enseñanza de las estrategias: el modelo CALLA	77
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	83

4.1 El paradigma cualitativo	84
4.2 La investigación-acción.....	86
4.3 Diseño de investigación	93
4.3.1 Contexto	93
4.3.2 Participantes	94
4.3.4 La recolección de la información	97
4.3.4.1 Técnicas y herramientas para la identificación del proceso y estrategias de escritura	98
4.3.4.2 Técnicas y herramientas para el análisis de mi práctica docente	101
4.4 Desarrollo del estudio y procedimiento de recolección de la información	105
4.5 Análisis de la información, categorías y códigos	109
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.....	112
5.1 Procesos cognitivos.....	113
5.2 Estrategias.....	119
5.3 Práctica docente	129
5.4 La intervención didáctica: la enseñanza de los procesos cognitivos y de las estrategias de escritura	134
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA	146
6.1 Conclusiones	147
6.2 La propuesta didáctica	155
6.2.1 Descripción general de las fichas pedagógicas.....	157
6.2.2 Ficha 1 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de organización.....	163
6.2.3 Ficha 2 de enseñanza del proceso de textualización y la estrategia de recurso.	166
6.2.4 Ficha 3 de enseñanza del proceso de post-textualización y la estrategia de monitoreo.	168
6.2.5 Ficha 4 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de retroalimentación.....	171
6.2.6 Ficha 5 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de planeación.	171
Ficha 1	173
Ficha 2	184
Ficha 3	192
Ficha 4	201

Ficha 5	208
6.3 Sugerencias para estudios posteriores	215
REFERENCIAS	216
ANEXOS	222
Anexo 1. Actividad de práctica 1	223
Anexo 3. Actividad de práctica 3	225
Anexo 4. Actividad de escritura 1	226
Anexo 5. Actividad de escritura 2	227
Anexo 6. Guía de entrevista	228
Anexo 7. Guía de entrevista 2	229
Anexo 8. Hoja de observación	230
Anexo 9. Hoja de observación (externa)	231
Anexo 10. Diario del docente	232
Anexo 11. Bitácora de aprendizaje	233
Anexo 12. Actividad de practica 1 (Prueba piloto)	234
Anexo 13. Actividad de práctica 2 (prueba piloto)	235
Anexo 14. Actividad de práctica 3 (prueba piloto)	236
Anexo 15. Actividad de escritura 1 (prueba piloto)	237
Anexo 16. Actividad de escritura 2 (prueba piloto)	238

Lista de tablas, figuras e imágenes

<i>Figura 1. La escritura como proceso recursivo (Tribble, 1996).....</i>	23
<i>Figura 2. Modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981).....</i>	30
<i>Figura 3. Elementos para producir un texto (Raimes, 1983).....</i>	43
<i>Figura 4. La enseñanza de la escritura y sus implicaciones.....</i>	56
<i>Figura 5. Marco para la enseñanza de estrategias, Chamot, et al. (1999).....</i>	80
<i>Figura 6. Metodologías en la investigación cualitativa. (Sandín, 2010).....</i>	87
<i>Figura 7. Modelo del ciclo de investigación-acción de Kurt Lewin (McNiff, 1988).....</i>	90
<i>Figura 8. Procesos cognitivos que los participantes llevan a cabo.....</i>	119
<i>Figura 9. Ejercicios de voz pasiva en clase de escritura.....</i>	130
<i>Figura 10. Explicación en diapositiva de la voz pasiva.....</i>	130
<i>Figura 11. Plan de clases enfocada en escritura.....</i>	132
<i>Figura 12. Actividad de escritura enfocada en el componente de tipo retórico.....</i>	132
<i>Figura 13- Actividad de escritura.....</i>	133
<i>Figura 14. Hoja de revisión para realizar el proceso de post-textualización mediante la estrategia de monitoreo.....</i>	144
<i>Imagen 15. Identificación en las fichas de las Fases del modelo CALLA para la enseñanza de escritura.....</i>	159
<i>Figura 16. Explicación en la fase de presentación.....</i>	160
<i>Figura 17. Ejemplo de una actividad de escritura en la fase de práctica.....</i>	161
<i>Figura 18. Fase de evaluación en la enseñanza de las estrategias de escritura.....</i>	162
<i>Figura 19. Fase de expansión en la enseñanza de las estrategias de escritura.....</i>	163
<i>Figura 20. Imágenes en desorden.....</i>	164
<i>Figura 21. Imágenes en orden.....</i>	164
<i>Figura 22. Fase de práctica de la ficha 1 sobre la estrategia de organización.....</i>	165
<i>Figura 23. Fase de práctica, redacción y organización de ideas.....</i>	166
<i>Figura 24. Actividad de la fase de preparación de la ficha 1 para la metacognición del uso de la estrategia de recurso.....</i>	167
<i>Figura 25. Aplicación de estrategia de organización.....</i>	168
<i>Figura 26. Hoja de revisión para llevar a cabo la estrategia de monitoreo.....</i>	169
<i>Figura 27. Ejercicio de práctica para desarrollar la estrategia de monitoreo.....</i>	170
<i>Figura 28. Listado de ideas para desarrollar el texto.....</i>	172

<i>Tabla 1. Teoría e investigación de la escritura.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabla 2. Tipos de textos (Hedge, 2001).....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 3. Estrategias de aprendizaje, técnica, subestrategia y táctica. (Cohen, 1998).....</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 4. Definición de estrategias.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 5. Taxonomía de estrategias de escritura Mu (2005).....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 6. Programa de estudios de 4to nivel bloque 1 del CELE UJAT.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 7. Características de los participantes.....</i>	<i>97</i>
<i>Tabla 8. Extracto de una transcripción de protocolo verbal sobre una actividad de escritura.....</i>	<i>110</i>
<i>Tabla 9. Categorías y códigos de análisis de información sobre los procesos cognitivos.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 10. Categorías y códigos de análisis de información de las estrategias de escritura.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 11. Forma de realización del proceso de pre-textualización.....</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 12. Forma de realización del proceso de textualización.....</i>	<i>116</i>
<i>Tabla 13. Forma de realización del proceso de post-textualización.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 14. Las estrategias en la pre-textualización.....</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 15. Las estrategias en la textualización.....</i>	<i>126</i>
<i>Tabla 16. Las estrategias en la post-textualización.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 17. Resumen de estrategias usadas por los participantes.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 18. Impacto de la enseñanza de la pre-textualización.....</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 19. La estrategia de planeación.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 20. La estrategia de organización.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 21. La estrategia de retroalimentación en la pre-textualización.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 22. Efecto de la enseñanza de la estrategia de recurso.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 23. La estrategia de monitoreo en la post-textualización.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 24. Información y contexto general de las fichas.....</i>	<i>158</i>
<i>Imagen 1. Generación y organización de ideas.....</i>	<i>137</i>
<i>Imagen 2. Texto producido a partir de la planeación y organización de ideas.....</i>	<i>138</i>

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación

Un objetivo primordial dentro de la clase de lengua extranjera es que los alumnos puedan desarrollar al máximo todas las habilidades en la lengua meta; sin embargo, la escritura es la habilidad a la que se le asigna poco tiempo y atención dentro del aula (Arias, 2012). Cuando se toma en cuenta la escritura se hace como afirma Scott (en Mota de Cabrera, 2006) “incorporándola dentro de los objetivos generales de una lección específica” (p. 57).

El desbalance en cuanto a tiempo y atención de estudio y desarrollo de la escritura en relación a las otras habilidades puede ser debido a diversos factores; entre ellos la marcada preferencia por las habilidades orales a raíz del enfoque comunicativo (Cassany 2009) y el hecho que la escritura es un proceso difícil de adquirir (Tribble, 1996; Cassany en Arias, 2012), y que por lo tanto pudiera requerir mayor tiempo y supervisión por parte del docente, lo cual en muchos contextos educativos no es factible debido a los periodos cortos de los cursos, el tamaño del grupo y la carga de trabajo de los docentes.

Es posible que por la dificultad que presenta la escritura, muchos docentes decidan trabajar con los estudiantes esta habilidad de una manera superficial y simplificada. De esta forma, como afirma Scrivener (2005), la enseñanza de la escritura en el salón de clases sigue este patrón: se asigna la actividad, los alumnos escriben, se recoge el escrito y se califica. En realidad, al seguir el patrón antes mencionado muy poco se hace para que el alumno desarrolle su escritura, se le da poco valor y se desatienden las dificultades que encuentra el estudiante al redactar un texto.

Es quizá por lo anterior que se puede observar una actitud negativa hacia la escritura en los alumnos, pues al momento de realizar actividades de escritura estos muestran un rechazo y desánimo para llevar a cabo este tipo de tareas; en contraste con la disposición y la atención que prestan hacia las demás habilidades.

Los alumnos en diversas ocasiones afirman tener problemas al momento de escribir. Al expresar ese tipo de aseveraciones lo hacen tomando en cuenta la tarea de escribir como un todo, y no como una actividad que se realiza como un proceso. En dicho proceso se

emplean estrategias las cuales no son enseñadas o bien si son enseñadas no se aplican al momento de llevar a cabo una tarea de escritura. Estas estrategias ayudan y facilitan el desarrollo de la habilidad escrita; como menciona Cassany (1990), los alumnos que usan estrategias presentan mejores resultados al momento de escribir que quienes no conocen estrategias.

Por lo tanto, conocer el proceso que siguen los alumnos al momento de desarrollar un escrito puede permitir identificar qué proceso podría estar presentando mayor dificultad con la finalidad de intervenir con una didáctica que facilite el desarrollo del proceso de la escritura.

Dado que se habla de una intervención didáctica y que las estrategias ayudan en la tarea de escribir, no solo se debe conocer el proceso que presenta mayor dificultad sino también conocer las estrategias que se usan para desarrollar un escrito, con la intención de proponer una enseñanza de estrategias para desarrollarlo adecuada y satisfactoriamente.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue analizar las estrategias de escritura que utilizan los alumnos de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) para realizar los procesos de desarrollo de un texto, con la finalidad de elaborar una propuesta didáctica en forma de fichas pedagógicas para la enseñanza de los procesos cognitivos y las estrategias de escritura. Para ello se plantearon los objetivos específicos que a continuación se muestran:

- Identificar los procesos cognitivos y las estrategias de escritura que utilizan los alumnos para desarrollar un texto.
- Reconocer el proceso cognitivo de mayor dificultad al momento de elaborar un texto.
- Analizar mi práctica docente al enseñar la habilidad de escritura.

- Diseñar una propuesta didáctica sobre la enseñanza de los procesos cognitivos y las estrategias de escritura.

Preguntas de investigación

Con relación a los objetivos que se postularon surgieron las preguntas que guiaron este estudio:

- ¿Cuáles son los procesos cognitivos que siguen los alumnos para desarrollar un texto en inglés y qué estrategias de escritura utilizan para llevar a cabo estos procesos cognitivos?
- ¿Qué proceso cognitivo se le dificulta realizar a los alumnos cuando redactan un texto?
- ¿Cómo es mi práctica docente al enseñar la escritura y qué cambios debo implementar para desarrollar la habilidad de escritura en los alumnos?
- ¿Qué implicaciones tienen los cambios que realicé en mi práctica docente sobre la manera como los alumnos desarrollan un texto?

Panorama general de la investigación

Este trabajo de investigación se desarrolló de una manera sistematizada y en un orden que permite al lector ubicar los diferentes elementos que justifican los resultados y la propuesta pedagógica que es el fin último de esta tesis. A continuación se presentan de manera sintetizada cada uno de los capítulos que dan cuerpo a este trabajo.

En el Capítulo 1 se define qué es la escritura, a través de una comparación entre la lengua escrita y la lengua oral. Por otro lado, en este mismo capítulo se discuten la investigación y las teorías que sirven para estudiar el fenómeno de la escritura. Se profundiza

en la teoría enfocada en el escritor y en el enfoque del proceso que es explicado a partir del modelo cognitivo sobre los procesos al escribir que proponen Flower y Hayes (1981).

En el capítulo 2 se aborda el tema de la didáctica de la escritura, se detallan los diversos elementos que los alumnos deben aprender para desarrollar un texto. También se abunda sobre los tres enfoques de enseñanza de la escritura centrándose la discusión en el enfoque del proceso.

En el capítulo 3 se aborda la definición de estrategia y sus características, se detalla y se hace referencia a las estrategias de escritura. Aquí también se describe el modelo de enseñanza de estrategias que se denomina *enfoque de aprendizaje cognitivo para el ámbito académico* (CALLA, por sus siglas en inglés) usado como base para la propuesta didáctica.

En el Capítulo 4 se describe la metodología que se utilizó para llevar a cabo este estudio. Se habla principalmente sobre la investigación cualitativa y en especial sobre el método de investigación-acción, además se mencionan el contexto, los participantes y las herramientas que se utilizaron para recoger los datos. De igual manera se señala el proceso que se siguió para recoger los datos, codificarlos y categorizarlos.

En el Capítulo 5 se proveen el análisis y la discusión de la práctica docente al enseñar la escritura, los datos que son analizados emergen de la implementación de las herramientas y las técnicas y de la triangulación de éstas. La discusión se encuentra dividida en cuatro partes: procesos cognitivos, estrategias, práctica docente y la intervención didáctica, la que a su vez se divide en la enseñanza de los procesos cognitivos y de las estrategias de escritura.

En el Capítulo 6 se proporcionan las conclusiones del estudio, se describe la propuesta didáctica y se detallan los elementos que se tomaron en cuenta para el diseño de las fichas pedagógicas. Así también se dan recomendaciones para futuros estudios.

CAPÍTULO I. LA ESCRITURA: TEORÍA E INVESTIGACIÓN

1.1 La importancia de la escritura

“En el principio creó Dios los cielos y la tierra”.

Génesis 1:1

El versículo con el que abre uno de los libros más influyentes en el mundo, la Biblia, nos da cuenta de la relevancia que tiene la escritura en la vida del ser humano. En este pequeño fragmento se transmite una idea que distingue al cristiano del ateo, la creencia que existe un Dios que dio origen a toda la materia que nos rodea. ¿De qué manera es que llegó esa idea hasta el día de hoy? Gracias a la escritura. Hubiese sido imposible conocer lo que Moisés, el autor del libro de Génesis, expresó hace más de 6000 años en Medio Oriente en un idioma distinto al español si no se hubiese plasmado en un papel esa idea que sigue influyendo hasta nuestros días. De tal envergadura es la función de la escritura en la sociedad, pues permite transmitir un pensamiento que dura a través de los años y que además es capaz de llegar a diversos espacios.

El ejemplo de la Biblia es solo uno de la gran cantidad que podemos citar, como la conocida filosofía de Aristóteles, la hermosa literatura de Shakespeare, la ideología de Hitler que desató una guerra, la poesía de Neruda, las canciones de Facundo Cabral, todos en distintas épocas y lugares transmitieron lo que pensaban; para tal acción utilizaron la escritura. Lo hicieron de esa forma porque conocían que otra manera no hubiesen tenido el impacto que deseaban alcanzar, tampoco hubiesen alcanzado a diferentes círculos sociales, y esas ideas ni siquiera hubiesen cruzado la frontera de sus habitaciones en donde las pronunciaron. Estas personas conocían perfectamente la función y el alcance que la escritura tiene en la vida social.

Poseer como sociedad un medio de comunicación que posibilite expresarnos a través del tiempo y del espacio es verdaderamente una ventaja que ha sido aprovechada en la actualidad por la ciencia. Los pilares de la ciencia son el conocimiento que se almacena en los libros, en las revistas y en los artículos, a través de la ciencia se ha desarrollado toda la tecnología que utilizamos ahora, la información que se convierte en dato y que se utiliza en la creación de un sin número de objetos es factible debido a que se ha registrado por el medio escrito. En suma, como señalan White y Arndt (1992) a través de la escritura podemos intercambiar ideas, hacer sentir, persuadir y convencer a otras personas. Podemos descubrir y articular ideas de una manera que solo en la lengua escrita pueden suceder.

Por otro lado, a partir de las recientes investigaciones sobre la escritura, se ha evidenciado que es un medio más para desarrollar la cognición. Como menciona Tribble (1996) “es a través del dominio de la escritura que el individuo llega a ser verdaderamente efectivo en su organización intelectual, ...en la expresión de sus ideas y argumentos” (p. 13). Esto se debe a que muchos elementos subyacen al acto de escribir, cuando practicamos la escritura en realidad no realizamos una acción sino que estamos llevando a cabo muchos procesos de tipo cognitivo. Brookes y Grundy (2005) señalan que cuando escribimos filtramos la información que deseamos transmitir en forma de mensaje, se escoge lo que deseamos decir, el orden como lo decimos y el propósito. En otras palabras, tratamos que la información sea condensada y económica, diferente a como sucede en la forma hablada. El resultado de todo este proceso es que al escribir experimentamos un desarrollo de la cognición.

También, la escritura es un instrumento que permite el desarrollo de la identidad en la edad infantil. Específicamente la escritura del nombre, que tiene una carga afectiva asombrosa para el niño. Ferreiro (2013) nos dice que “la escritura está vinculada con la propia ampliación de la identidad, el descubrir que se puede ser uno mismo también por escrito” (online), por lo tanto esta misma autora afirma que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura indicando que son ellos mismos a través de las graffías.

La escritura está en todas partes, no lo podemos evitar: está en el cine con los subtítulos, con el nombre de la película; en los baños, en la televisión, en el celular, y por

supuesto en los libros que sin la escritura no existirían. En fin, a donde quiera que vayamos la escritura está presente. Sin duda alguna, la escritura tiene un valor enorme en la vida del ser humano; ya que le permite expresarse, aportar ideas, permanecer a través de estas ideas en el tiempo, llegar a otras sociedades, dialogar de forma diacrónica con diversas personas e inclusive, influenciar a otros. También es de gran relevancia pues posibilita el desarrollo de la cognición y de la identidad. Por estas razones es crucial aprender y enseñar a escribir para tener las ventajas que aporta esta forma de comunicación. Sin embargo, como veremos más adelante, tanto en lengua materna como en lengua extranjera no se le da la suficiente atención a la enseñanza de la escritura por lo que muchos alumnos no desarrollan esta habilidad de manera apropiada.

Hasta aquí se ha discutido el porqué es importante la escritura; no obstante, no se ha definido qué es la escritura, lo cual a continuación se presentará.

1.2 ¿Qué es la escritura?

Contestar la pregunta que lleva como título este apartado no es una labor sencilla. Se podría dar una definición; sin embargo, la escritura es un fenómeno complejo que lleva implícito muchos elementos que la convierten en un tema multifacético, que de proveer solo un concepto sería verla a lo lejos, y como consecuencia interpretarla de una forma vaga. Por este motivo, para la faena de definir la escritura, primero es necesario describir el fenómeno de escribir, luego resaltar sus características a través de la comparación con la comunicación oral.

1.2.1 La escritura: más allá de una simple representación de sonidos.

En la búsqueda de la definición de escritura partiremos de una visión simplista para después proveer un concepto completo y holístico de lo que es la escritura. En el diccionario de la lengua española se define a la escritura como el acto de escribir, a su vez escribir es representar las palabras o las ideas con las letras u otros signos trazados en papel u otra

superficie (Real Academia Española, 2017). Por su parte Araya (2013) indica que “el lenguaje escrito puede considerarse simplemente como la habilidad de comunicarse a través de un sistema lingüístico, de manera escrita. Es un modo de expresarse, de buscar comunicación” (p. 48). Hasta este punto podemos decir que la escritura es como muchos la conciben: la unión de letras y la representación de sonidos de la lengua oral. De igual forma podemos apreciar que la escritura se realiza para la comunicación por medio de un sistema lingüístico como el inglés o el español. Sin embargo, esta definición presenta una visión fragmentada de lo que es la escritura ya que existen situaciones y contextos como el desarrollo de un ensayo o una poesía en donde no es posible aplicar dicha definición.

Muchos autores están de acuerdo que escribir es más que la representación de la lengua hablada (Brookes y Grundy, 2005; Crystal, 2003; Raimes, 1983), esta definición es válida si solo la empleáramos para las actividades como un dictado. No obstante, esta conceptualización queda sin alcance cuando se usa para la realización de un ensayo, una tesis o una poesía en donde la escritura está presente como un instrumento que se utiliza para transmitir un mensaje y que este mensaje debe ser presentado de manera coherente y ordenado. Por este motivo, a la definición previa se puede añadir que la escritura es una forma de resolución de problema que involucra procesos como la generación de ideas, la planificación, la fijación de un objetivo, el monitoreo y la evaluación de lo que ha sido y será escrito, así como la búsqueda de las palabras con las cuales expresar el significado exacto de lo que se quiere expresar (White y Arndt, 1992).

Como vemos en la definición anterior, la escritura puede ser comparada con la lectura en el sentido que leer no es solo pasar la vista sobre las palabras para descifrar el código, sino la lectura es, además de esto, extraer el mensaje del escritor. Así pues, la escritura además de representar sonidos, es también expresar un mensaje que pasa por un proceso de pensamiento. Entonces, podemos manifestar que la escritura es plasmar los sonidos de la lengua hablada para transmitir un mensaje a partir del dominio de un sistema lingüístico y del conocimiento de una serie de procesos cognitivos.

En la sección anterior se pretendió definir a la escritura, si bien lo que se dijo sirve para enmarcar al fenómeno de escribir, esto no es suficiente. Es por ello que para entender

de manera más profunda esta definición de la escritura a continuación se proporcionarán las características de la escritura a partir de una comparación con la comunicación oral.

1.2.2 La diferencia entre la comunicación oral y escrita

El salto del hombre de nómada a sedentario trajo consigo cambios, entre estos las formas y necesidades de comunicación (Halliday, en Nunan, 1999). La lengua escrita surge de este cambio como una respuesta a los vacíos que se tenían en la comunicación que no eran llenados con la sola utilización de la lengua hablada. Esta forma de comunicación que le sucede al habla ha llegado hasta la actualidad y se utiliza en diversos contextos y para muchas funciones, de tal manera que goza de una importancia similar a la lengua hablada. Sin embargo, la lengua hablada posee diferencias significativas en relación a la lengua escrita, diferencias que se mostrarán en seguida y que servirán para describir sobre todo a la lengua escrita, tema del que aquí se habla.

La primera gran diferencia entre el habla y la escritura, la más obvia que se puede enlistar, es la forma en que se realizan y el producto que generan. Crystal (2003) nombra a estas formas: sustancia fónica, para el habla, y sustancia gráfica, para la escritura. La forma de ser de la primera tiene que ver con el uso del aire y el sistema respiratorio, mientras que la forma del segundo se realiza usando normalmente las manos. El producto que del habla se deriva, son los sonidos llamados fonemas que cuentan con significado, y para la lengua escrita, el producto esencial son las letras o símbolos gráficos. Como menciona Garman (1990), dependiendo de los sistemas de escritura estos productos pueden ser ideográficos, como el chino y el coreano; silábicos como el japonés o alfabéticos como el español.

La segunda característica que distingue a la lengua escrita de la lengua oral es la permanencia y el alcance.. La escritura tiene la cualidad de trascender en tiempo y espacio (Brookes y Grundy, 2005). En contraste la oralidad es momentánea ya que requiere de la interacción de dos personas en el instante. En relación al espacio, en la antigüedad la lengua oral tenía la limitante de que se requería que dos individuos estuvieran presente de forma

física, hoy con las tecnologías como el celular e internet la trascendencia en el espacio es posible y similar a la escritura.

Otro contraste que se puede mencionar es que la escritura es más consciente, planeada, elaborada, en tanto que el habla es espontánea (Brookes y Grundy, 2005; Raimés, 1983). En razón de esta característica se desprende que el producto de la lengua escrita pueda ser editado y bosquejado la cantidad de veces que el escritor considere necesario con el fin de transmitir de la manera más clara y precisa el mensaje.

Con respecto a los rasgos lingüísticos, la disimilitud entre la lengua oral y la lengua escrita está en la complejidad con que se construyen las oraciones y la forma en que se realizan. La complejidad de la lengua oral radica en la forma en que se conectan las oraciones, pues al expresarse de forma hablada se utilizan una serie de oraciones las cuales deben ir conectadas. Por el contrario, en la lengua escrita se tiende a elaborar oraciones que contienen la mayor cantidad posible de información, para esto cada oración posee una complejidad interna (Nunan, 1999). También, a partir de lo anterior, la lengua oral hace más uso de elementos gramaticales como pronombres, conjunciones, adverbios; la lengua escrita tiene más contenido léxico principalmente sustantivos o grupos de sustantivos para expresar una idea, lo que se conoce como densidad léxica (Nunan, 1999). Como resultado, en la lengua oral se depende de los verbos para comunicar mientras que la lengua escrita se subordina a la nominalización, es decir, se convierten palabras que pertenecen a otra categoría gramatical en sustantivos.

Byrne (1991) apunta otra serie de divergencias entre lo oral y lo escrito. Según este autor, en la forma oral del idioma existe una interacción e intercambio de roles que es inmediata, la persona con quien se interactúa es específica; a raíz de la interacción que se lleva en momento real se obtienen respuestas inmediatas y regularmente se utilizan recursos diferentes al lingüístico como gestos, expresiones faciales o movimientos del cuerpo. En cambio en la forma escrita el lector no está presente y por lo tanto no se da una interacción; sin embargo, aunque es importante resaltar que en la actualidad esta característica no aplica del todo pues con el envío de mensajes vía celular o internet por medio de los chat de las redes sociales la interacción de forma escrita es ahora posible, de igual forma el uso de gestos

o expresiones faciales es posible en la forma escrita con la introducción de dibujos llamados “emoticones” que sintetizan un sentimiento como el enojo y la alegría. Por lo tanto se puede decir que la escritura, en ese sentido, es inmediata y similar a la lengua oral.

Otro aspecto característico de la lengua escrita es la estabilidad con la que se mantiene a lo largo del tiempo, en contraste la lengua hablada que tiende a variar con mucha más rapidez (Brookes y Grundy, 2005). A causa de la estabilidad de la que goza la escritura, ésta posee un estatus especial dentro de la sociedad por lo tanto es usada como medio de comunicación para contratos, escritos sagrados y textos con una tendencia al registro formal (Crystal, 2003). En ese mismo sentido Tribble (1996) afirma que los lingüistas han evidenciado que la principal función social de la escritura es el registro de cosas o el desarrollo de ideas y argumentos mientras que el habla se versa hacia la función de la creación de relaciones interpersonales.

Por último, dos rasgos en donde difieren la lengua oral y la lengua escrita son: a) en la manera de aprender estas formas de comunicación y b) los elementos que se emplean para transmitir el mensaje. En cuanto al primer rasgo, primero, la lengua oral es universal; es decir, toda persona que no tenga impedimento físico desarrollará la lengua oral al estar en sociedad e interactuar con los individuos que la conforman. No así para adquirir la lengua escrita se requiere de una instrucción formal, en la escuela normalmente (Raines, 1983). No todos los individuos logran aprender a leer y escribir, es decir ni siquiera aprenden estas habilidades en su nivel más básico como es descifrar el código lingüístico y la representación de la lengua oral, a esto es lo que conocemos como analfabetismo. No obstante, quienes sí logran aprender a escribir, y es aquí en donde señalamos la segunda diferencia en relación a los elementos que se emplean para transmitir el mensaje, se utilizan una serie de elementos como los signos de puntuación que se emplean para darle sentido al texto, señalar pausas, cambio de ideas, entonaciones, además de otras características prosódicas como el uso de mayúsculas y minúsculas, así como la organización espacial que la lengua oral no posee (Crystal, 2003).

El objetivo de este apartado es mostrar las características de la lengua escrita con la finalidad de complementar su descripción, para tal propósito se recurrió a la lengua hablada como apoyo para realizar una descripción que pudiera proveer una visión más nítida. De lo

anterior podemos enlistar a manera de resumen las características de la lengua escrita aquí mostradas:

La escritura:

- 1.- Posee sustancia gráfica, y de lo que ella se deriva son letras o símbolos gráficos (Crystal, 2003).
- 2.- Transciende en tiempo y espacio (Brookes y Grundy, 2005).
- 3.- Es consciente, planeada, elaborada (Brookes y Grundy, 2005; Raimés, 1983).
- 4.- Tiene complejidad interna, tiende a la densidad léxica y hace uso de la nominalización; por lo tanto, depende de los sustantivos (Nunan, 1999).
- 5.- No es inmediata con respecto a interacción, por lo tanto normalmente el escritor no necesariamente conoce al lector (Byrne, 1991).
- 6.- Es más invariable, a raíz de esta estabilidad posee mejor estatus en la sociedad con respecto a otras formas de comunicación (Brookes y Grundy, 2005).
- 7.- Funciona en la sociedad primordialmente para el registro de cosas o el desarrollo de ideas y argumentos (Crystal, 2003).
- 8.- Requiere de instrucción formal para ser aprendida. No todos llegan a adquirirla (Raimés, 1983).
- 9.- Utiliza elementos como los signos de puntuación que se emplean para darle sentido al texto, señalar pausas, cambio de ideas, entonaciones, además de otras características prosódicas como el uso de mayúsculas y minúsculas, colores, organización espacial (Crystal, 2003).

1.3 Panorama sobre la investigación y teoría de la escritura

La escritura es un fenómeno de estudio complejo, lo es por las múltiples facetas que presenta, las cuales propician un abordaje que no es unilateral sino que abarca diversas perspectivas para su comprensión. Para ilustrar esta complejidad podemos mencionar que un escritor que desea transmitir un mensaje a un amigo por medio de un correo electrónico se verá en una situación muy distinta a un escritor que debe desarrollar un ensayo en un examen para obtener una calificación. En ambos casos hay enormes discrepancias, se pueden señalar que están en contraste los objetivos, la motivación, el uso de vocabulario, los formatos, el estilo, la audiencia y el proceso para construir estos textos. Es por esta razón que uno se preguntaría si pueden estudiarse bajo el techo de una sola teoría el ejemplo de las dos situaciones de escritura anteriores. Desde luego la respuesta es no, pues la comprensión del fenómeno sería parcial, como menciona Cumming (2010) “una sola teoría no puede ser capaz de explicar un fenómeno tan complejo... en donde están involucradas variables psicológicas, culturales, políticas, lingüísticas y educativas” (p. 19). Entonces, la escritura requiere teorías que enmarquen los matices que esta presenta, y es por este motivo que han surgido, de acuerdo con Hyland (2002), tres principales corrientes teóricas: el texto, el lector y el escritor.

En este apartado se abordarán las tres corrientes teóricas antes mencionadas con la finalidad de conocer el enfoque y los aspectos que estudian sobre fenómeno de escribir. Se comienza describiendo la teoría enfocada en el texto y las dos bifurcaciones que ésta presenta: el texto como objeto y el texto como discurso. Después se expone la teoría enfocada en el lector y por último se da a conocer la teoría que se centra en el escritor. En esta sección se abundará en esta última teoría debido a que el objetivo del trabajo que aquí se presenta es conocer cuál es el proceso y las estrategias que el escritor, el alumno, utiliza para desarrollar un texto. Por ello, se expondrán dos modelos cognitivos que explican el proceso que el escritor lleva a cabo cuando escribe, enfatizando el modelo que proponen Flower y Hayes (1981) ya que es el que se utilizó en este trabajo de investigación.

1.3.1 El texto como centro del fenómeno de la escritura.

La teoría y la investigación que tienen como eje principal al texto es la primera forma como se comenzó a estudiar la escritura. En este primer periodo del desarrollo de la investigación de la escritura se estudiaba a los textos como un objeto; es decir, los textos son piezas con aspectos tangibles y analizables (Hyland, 2002). Para ello, los estudios de un escrito versaron sobre dos vertientes: las características lingüísticas y las características retóricas. Cada una de estas líneas de investigación analizaba aspectos diferentes; así pues, Cumming (2001) los divide en micro, que se enfoca en estudiar aspectos a nivel oración, y macro, en donde el estudio es versado en aspectos a nivel texto.

En relación a la primera característica lingüística que trata sobre el estudio de los elementos lingüísticos en el texto, se visualiza al texto como un ente autónomo que no necesita del contexto, del escritor o del lector; pues lo único que se requiere para la comunicación es acomodar adecuadamente las palabras, frases y oraciones. De acuerdo con Hyland (2002), la autonomía del texto radica en que las ideas son transferidas de una mente a otra con el solo hecho de realizar un texto gramaticalmente correcto, las posibles interpretaciones que el escritor o el lector le pudiesen conferir al escrito no caben en esta perspectiva puesto que el escritor con el solo hecho de codificar de manera correcta usando la sintaxis, morfología y léxico bajo las reglas del sistema que utilice es capaz de transmitir el mensaje sin problemas de múltiples interpretaciones. De igual forma, el lector al conocer el sistema y descifrar lo que está gramaticalmente correcto no tendrá posibilidad de recibir el mensaje de una manera distinta a la que se encuentra en el texto, las palabras están en el lugar adecuado y expresan el significado adecuado; por lo tanto, el contexto en que se escribe o se lee es irrelevante.

La crítica que surge de esta perspectiva es que se tiene evidencia que tanto el lector como el escritor poseen creencias que influyen al momento de escribir y leer. Esto es constatado en textos como un contrato o artículo científico que poseen la característica de ser bastantes explícitos en los cuales no pareciera tener cabida la variedad de interpretaciones; no obstante, estos tipos de textos en realidad tienden a ser interpretados de diversas formas por los lectores (Hyland en Hyland, 2002). Además, se ha demostrado que el hecho de que

una persona utilice una complejidad sintáctica y el uso adecuado de la gramática para la construcción de su texto no es garantía de que el escrito sea apropiado, pues estos conocimientos no son suficientes para los diferentes contextos y propósitos del escrito.

Posterior a los estudios de las formas lingüísticas del texto, se emigra hacia las características retóricas de éste. La diferencia fundamental entre estas dos posturas es que el objeto, texto, en una se considera un ente autónomo que no toma en cuenta al escritor o al lector mientras que en la otra, el texto permanece anclado al propósito de comunicación que se desea y por esta razón tanto el lector como el escritor son fundamentales (Hyland, 2002).

En la postura del texto como discurso encontramos que cada elemento gramatical cumple una función y propósito, el texto va más allá de un simple acomodo correcto de las palabras. Las palabras que se escogen dentro del texto están relacionadas con el propósito comunicativo del escritor. De esta manera la gramática es vista como un recurso para la comunicación; es decir, el texto es una forma de comunicación compuesto de formas lingüísticas que poseen propósito y función las cuales atienden al objetivo que el escritor desea alcanzar en el lector. Así pues, los estudios que se hacen dentro de esta perspectiva se relacionan con la identificación de funciones retóricas de unidades discursivas del texto. Estos estudios tienen como finalidad conocer qué papel juegan las porciones del texto dentro de todo el entramado; un ejemplo de esto son los párrafos introductorios dentro de los ensayos, que como unidad tienen la finalidad de proponer una tesis que se defenderá durante los siguientes párrafos. A su vez, dentro de la introducción se analizan el conjunto de palabras que tienen como finalidad exponer la tesis e introducir el tema a desarrollar. Estos estudios enmarcan a las palabras de una manera concatenada, en donde cada una de las palabras tiene una función que sirve para formar un bloque el cual tiene un propósito definido dentro del párrafo, este bloque formado por palabras cumple con un propósito dentro de todo el texto que ayuda de forma conjunta a realizar la función de comunicar el objetivo del escritor.

También, dentro de esta visión, la de los textos como discursos, se analizan los géneros textuales. De acuerdo a Hyland (2002) “los géneros son abstractos, son formas socialmente reconocidas de usar el idioma” (p.16). Por eso, cuando el lector se enfrenta a un tipo de texto, el lector puede inferir la posible finalidad del escrito a partir de la forma en que

está organizada la información, o sea las características visuales que tiene el texto serán un primer estímulo que lo lleve a tener una concepción de las ideas que encontrará dentro del texto. Luego, conforme el lector se va adentrando en la lectura, este podrá comprobar las hipótesis que se formula por medio de los estímulos visuales a partir de las palabras que especialmente se usan para ese género textual. Las regularidades de la estructura discursiva de un texto ayudan a obtener el significado que el escritor plasma en el texto.

Como se puede observar en esta breve descripción de la investigación y la teoría de la escritura enfocada en el texto, la escritura es analizada a partir del producto que se obtiene; es decir, el texto. Este producto posee propiedades que pueden ser observadas, manipuladas y analizadas similares a cualquier objeto, estas propiedades pueden ser lingüísticas o retóricas. En las del primer tipo, el texto transmite significado a partir del empleo correcto de la sintaxis de la lengua, ni el lector ni el escritor son relevantes pues si se conoce la forma en que se acomodan las palabras en el texto el escritor puede codificar y el lector puede decodificar sin margen de ambigüedad. Por otra parte, cuando se analiza el texto desde lo retórico se subraya que el empleo de las formas gramaticales debe ser correcta y que éstas cumplen una función. La sintaxis o morfología no son el principal motivo por el cual aparezcan determinadas palabras dentro de un texto, sino que las palabras que se utilizan responden a una intención que el escritor desea transmitir al lector. Por su parte, el lector no decodifica el mensaje solo a partir del conocimiento de cómo se instalan correctamente las palabras en el texto sino que se auxilia en el conocimiento de las convenciones sociales usadas llamadas géneros, que poseen características gramaticales y discursivas que las distinguen una de otra.

Cumming (2001) señala que la evidencia que surge del análisis de los textos ya sea a nivel local por medio de la gramática o a nivel global por medio del discurso, ninguna ayuda a explicar por qué o cómo los escritores cambian sus conductas de escritura. Por eso aparecen en el plano las investigaciones y teoría sobre a) el proceso que el escritor lleva a cabo cuando redacta y b) el contexto en que se desarrolla la escritura. La primera está enfocada en el escritor y la segunda en el lector. Ambas se explicarán a continuación.

1.3.2 El lector como centro del fenómeno de la escritura.

El estudio de la escritura desde el texto no satisface por completo la comprensión de este fenómeno ya que no logra explicar el cambio de conducta de los escritores cuando redactan un texto. Como reacción, surge la investigación y teoría que pone énfasis en el lector. En esta perspectiva, el punto central es la escritura como interacción entre el escritor y el lector. La visión que se tiene de la escritura es que el escritor crea sus textos con la intención de interrelacionarse, por lo que cada una de las palabras y formas lingüísticas que el escritor escoge dentro del texto responden a esta intención. Entonces, el lector es la parte medular debido a que el escritor en su búsqueda por crear significado, tiene que adaptar su texto al lector y su contexto; es decir, cada recurso empleado debe atender a una convención que sea familiar para el lector ya que de otra manera la interacción y el intercambio de significado no se llevaría a cabo (Hyland, 2002).

Hyland (2002) indica que hay tres vertientes dentro de este enfoque: la escritura como interacción social, la escritura como construcción social y la escritura como poder e ideología. Por otro lado, Cumming (2001) plantea que de acuerdo al contexto, a nivel micro, la escritura es un medio de desarrollo individual y de expresión de la identidad; mientras que a nivel macro la escritura funciona como cambio social y para la participación dentro de una comunidad discursiva. A continuación se esbozará la perspectiva centrada en el lector, así como cada una de las vertientes que esta presenta.

En primer lugar, el enfoque en el lector sitúa a la escritura como una forma de interacción social. Esta interacción se lleva a cabo puesto que el escritor no realiza su texto para él mismo, salvo en situaciones como el diario; por el contrario, el texto lo realiza el escritor con la intención de que otras personas conozcan sus ideas. Precisamente, el objetivo de comunicar e interactuar hace que el escritor adapte sus formas lingüísticas y retóricas a las necesidades del lector para que el lector consiga extraer el mensaje del texto. En la misma dirección, el escritor al tener en consideración al lector puede mover su mirada hacia los tipos de textos. Los diferentes tipos de textos que existen presentan características que han sido construidas en sociedad, estas particularidades de cada texto son parte del conocimiento que posee el lector, este puede reconocer dichas características que le ayudan a recoger el

significado que el escritor transmite. Por esta razón, Hyland (2002) menciona que el escritor explota las habilidades del lector para reconocer los tipos de textos, lo cual auxilia en la decodificación del mensaje. El texto se convierte así en un espacio de interacción en donde se da una relación social entre el escritor y el lector.

Si bien la escritura es una forma de interacción social, esta interacción no ocurre solo entre el escritor y el lector de forma individualista; al contrario, cada uno de ellos está insertado dentro de una comunidad que delimita las formas en que se usa el lenguaje. La razón por la cual se utilice determinado tipo de palabras dentro de un texto dependerá de las prácticas sociales que se den dentro de lo que se llama comunidad discursiva (Hyland, 2002). Por lo tanto, la escritura está atada a formas sistematizadas de organización social. En esta visión de la escritura, la comunicación es un acto social en donde las formas del discurso están establecidas dentro de los grupos a los que pertenecen el escritor y el lector. Cada una de estas convenciones que les atribuyen estas colectividades rigen la manera en que se transmite el mensaje en el texto. La crítica que se le hace a esta forma de ver la escritura es que las convenciones que están establecidas por las agrupaciones sociales pueden llegar a ser vistas como correctas e inamovibles, por lo que la crítica hacia esas formas ya preestablecidas no pueden tener cabida. En razón de esta crítica que se hace a esta visión de la escritura, nacen los estudios que tienen que ver con la escritura como poder e ideología.

La escritura es un acto social, y como tal, las relaciones que se dan entre el escritor y el lector tienen de fondo a una comunidad a la que estos pertenecen que delimita la manera en que crean un texto y cómo lo descifran. Dentro de las colectividades a las que pertenecen el escritor y el lector hay relaciones de poder e ideologías que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el texto (Canagaraj, 2010). La tercera vertiente de la teoría centrada en el lector enfatiza cómo estas relaciones de poder e ideologías que poseen los miembros de determinada comunidad son expuestas en el texto a partir de las formas en que los individuos usan el lenguaje. Van Dijk (en Hyland, 2002) indica que los textos pueden transmitir ideologías y reproducir relaciones de poder desiguales a través de la representación de las cosas o las personas. Cada individuo tiene una forma particular de ver el mundo, esta visión está delineada por el contexto social que lo rodea, y es esta mirada la que se expresa en los documentos escritos. Cumming (2001) señala que la escritura también se ha investigado

desde la perspectiva en donde esta puede servir como una forma de emancipación y cambio social, esto a partir del empoderamiento de las minorías y el equilibrio de poder como consecuencia.

La corriente que aquí se describe versa sobre el lector. De acuerdo a lo que se expuso en este apartado, la escritura es vista como una forma de interacción entre el escritor y el lector; sin embargo, esta forma de intercambio de ideas no se da en el seno de lo individual pues tanto el escritor como el lector pertenecen a una sociedad. Se puede decir entonces que el plano individual del escritor y el lector está delimitado por el plano social; ya que las creencias, ideas, prácticas sociales y culturales que estos poseen son llevadas al texto, por este motivo el escritor no escoge las palabras de forma arbitraria sino que su propia comunidad lo empuja a utilizar determinadas formas lingüísticas y de igual forma a atender al contexto de su posible audiencia tomando en cuenta que el lector pertenece a una comunidad. De los elementos que se transmiten en un texto, las ideologías y las relaciones de poder están presentes. Estos dos componentes tienen un énfasis especial puesto que por medio del texto se puede influir en grupos sociales para reproducir formas de pensamiento, representaciones del mundo y mantener o distribuir el poder.

1.3.3 El escritor como centro del fenómeno de la escritura.

La visión centrada en el escritor es la respuesta que surge a la tendencia del texto como parte central del fenómeno de la escritura. En la perspectiva que se describe en esta sección, se muda de las características lingüísticas y retóricas del texto hacia las acciones que el escritor lleva a cabo para elaborar un escrito. Johns (1990) sostiene que bajo la perspectiva centrada en el escritor se encuentran dos principales corrientes: la expresivista que enfatiza la creatividad del escritor como fuente primaria para la producción de un texto y la cognitivista que trata sobre los procesos cognitivos que se llevan a cabo al escribir. Es preciso advertir dos cuestiones; la primera, este enfoque surge antes del enfoque centrado en el lector; no obstante, se presenta hasta este punto en este documento a razón de que se abundará acerca de este enfoque pues uno de los objetivos de la investigación es conocer la forma en que los

alumnos, escritores, desarrollan un texto, específicamente qué estrategias y qué procesos utilizan. La segunda cuestión es que el objetivo de esta investigación motiva que se aborde con mayor profundidad la postura cognitivista del enfoque centrado en el lector, por ello, se explicará el modelo de Flower y Hayes (1981) y algunos resultados de las investigaciones sobre este aspecto.

La primera crítica hacia el enfoque centrado en el texto es la visión de la escritura como una expresión personal. Esta postura indica que el escritor es un ente con creatividad, por lo tanto la libre expresión de las ideas que este haga en su texto le ayudan a autodescubrirse y a crecer cognitivamente, para que esto ocurra el escritor debe estar libre de imposiciones con respecto a los modelos de redacción o ideas; por el contrario, se le debe solo estimular para que de esta manera pueda sacar a flote la creatividad innata que posee (Hyland, 2002). La crítica que recibe esta postura se basa en la idea que no todas las personas tienen una misma capacidad de intelectual y creativa, y que por lo tanto es muy aventurado decir que el escritor es quien debe desarrollar un texto sin ayuda de nadie. La gran carga individualista y centrada en el escritor dan a esta postura el adjetivo de extremista. De igual manera coloca al escritor como un sujeto que no posee influencia de otros sujetos, pues la capacidad de expresión es innata y esta es autónoma del contexto del escritor.

Por otro lado, se puede encontrar la postura cognitiva, interés de este estudio que se reporta, que esencialmente visualiza a la acción de escribir como una actividad de resolución de problema (Jhons, 1990). Cuando el escritor realiza la tarea de redacción de un escrito lo hace utilizando diversas estrategias para resolver el problema de tipo retórico que se le presenta. Para esto, el escritor analiza la situación que se le plantea, después elabora un plan para resolver las dificultades del escrito; cuando tiene definido el plan, lleva a cabo la tarea de escribir. Finalmente, revisa el plan llevado a cabo para realizar modificaciones que le ayuden a lograr de forma óptima el objetivo que es resolver el problema retórico. A través de todos estos procedimientos, la cognición es el factor central y por lo tanto sujeto a ser investigado.

Se puede decir entonces que la escritura no es solo una acción sino un conjunto de acciones en donde la cognición juega un papel relevante para llevar a cabo cada una de las

acciones que son complementarias entre ellas para la creación de un texto. Podría señalarse que en apariencia la escritura es un acto que es lineal por la manera en que se describe: primero se analiza, luego se planea, se escribe, inmediatamente se revisa para que finalmente se edite. No obstante, en esta perspectiva cognitiva la escritura es de carácter recursiva; en otras palabras, los procesos como se realiza pueden repetirse indefinidamente. Así, cuando se escribe no se hace de una forma segmentada, paso a paso, sino que se puede planear, después escribir y regresar a la fase de planeación a partir de lo que se produjo.

Flower y Hayes (1981) mencionan que el modelo lineal que plantea Gordon Rohman es aceptado y sirve para mejorar la escritura en muchos contextos. Las fases que se plantean dentro de este modelo lineal son descritas como pre-escritura que es la acción antes de redactar, la escritura la cual es la redacción propiamente y la post-escritura que es la acción que se realiza después de escribir. Estas fases son visualizadas como acciones que se realizan al momento que cada una de ellas es terminada; por lo tanto, el proceso que el escritor llevaría a cabo sería planear, luego escribir y por último revisar. Desde la postura cognitiva, Flower y Hayes (1981) aseveran que el escritor constantemente planea y revisa durante el proceso de creación de un texto. Como se ilustra en la figura 1, cada una de las fases se repiten constantemente y de igual forma en múltiples ocasiones estas fases se traslapan; debido a esto se dice que la escritura es recursiva.



Figura 1. La escritura como proceso recursivo (Tribble, 1996)

Otro aspecto relevante de la perspectiva cognitivista es que la escritura es generativa. Al momento que se redacta, los escritores exploran y descubren ideas, en un primer momento las ideas pueden ser concebidas antes de comenzar el escrito; sin embargo, el texto mismo que se crea sirve como estímulo para otras ideas las cuales surgen en el acto de escribir, los escritores analizan estas ideas que son descubiertas, las plasman y este proceso se manifiesta como un continuo (Hyland, 2002).

Las investigaciones que se han llevado a cabo desde esta perspectiva van en diferentes direcciones; por ejemplo, hay estudios centrados en las diferencias y similitudes del proceso que se lleva a cabo en la creación del texto entre escritores expertos y novicios; de igual forma se han realizado estudios de contraste cuando un escritor desarrolla un texto similar en L1 y L2, o bien se han analizado las estrategias y procesos cognitivos que se utilizan. Hyland (2008) asevera que a partir de los estudios desde la perspectiva enfocada en el escritor se ha podido avanzar en el conocimiento de las dificultades que los alumnos enfrentan al redactar un texto. Un conflicto muy común al que se enfrentan los alumnos es la falta de conocimiento acerca del tema del cual se les pide que redacten. Por su parte, Krapels (1990, p. 49) proporciona de forma resumida los siguientes hallazgos más relevantes:

- “La falta de competencia en la habilidad escrita es el resultado de la falta de competencia en composición más que la falta de competencia lingüística.
- Los procesos de composición de escritores inexpertos son similares en L1 y L2, por lo tanto las diferencias entre los escritores en L1 y L2 se relaciona con el dominio de la composición más que en el bagaje de la L1.
- Los procesos de composición de escritores expertos son diferentes en L1 y L2, por lo tanto este hallazgo contradice el punto anterior.
- Los procesos de composición de L1 se transfieren a la L2.
- El uso de la L1 es una de las estrategias más comunes que se utiliza a la hora de redactar en L2”.

Por su parte, Cumming (2001) señala que de la investigación sobre proceso de composición se ha llegado a algunas conclusiones como la mejora y el dominio de las habilidades para planear, revisar y editar al escribir en L2. Un aspecto esencial que subraya

Cumming (2001) es la metodología que se ha utilizado para investigar sobre el proceso, a saber, los métodos introspectivos entre ellos resalta el protocolo verbal en voz alta, así como las entrevistas y diarios personales. Como se ha indicado con anterioridad, la característica principal del enfoque centrado en el escritor es que visualiza a la escritura como una tarea de resolución de problemas, por lo tanto Silva (en Hyland, 2002) sostiene que diversos estudios indican que las estrategias que se utilizan durante el desarrollo de un escrito pueden o no transferirse de la L1 a la L2. Por otro lado, los escritores en L2 tienden a planear menos que en L1, los escritores en L2 se encuentran con mayor dificultad para fijar los objetivos de sus textos, o que estos escritores revisan más pero reflexionan menos sobre sus escritos.

En esta perspectiva centrada en el escritor se ha destacado la teoría cognitiva sobre el proceso de escritura que proponen Flower y Hayes (1981). La propuesta que hacen estos autores ha tenido una importante influencia en el desarrollo de la comprensión sobre cómo se desarrollan los textos, y en particular sobre los procesos que se llevan a cabo al realizar la acción de escribir. Por esta razón, en seguida se describirá el modelo cognitivo que proponen Flower y Hayes (1981); ya que ayudará como referencia para el objetivo de la investigación que aquí se expone el cual es conocer el proceso que usan los alumnos cuando redactan, y con ello identificar los problemas a los que se enfrentan.

1.3.3.1 El modelo cognitivo de Flower y Hayes sobre la escritura

La teoría sobre la escritura desde el enfoque cognitivo ha desarrollado modelos que ayudan a explicar el fenómeno de escribir. La investigación a partir de la base cognitiva expone básicamente tres puntos: la diferencia entre escritores novicios y expertos, el proceso para desarrollar un texto, y las estrategias que se utilizan durante este proceso. Para el primer punto, Scardamalia y Bereiter (1992) enuncian dos modelos que se ocupan de caracterizar y distinguir los escritores novatos y expertos. Para el segundo punto, el modelo de Flower y Hayes (1981) se vierte sobre el proceso y los subprocesos de la escritura; que dentro de estos procesos están insertados las estrategias que usan los escritores para poder resolver el problema retórico que se le plantea al escritor. Se advierte que el foco principal de esta sección es la descripción del modelo que proponen Flower y Hayes pues es el modelo que

proporciona una referencia acorde a los objetivos de esta investigación; sin embargo, se mencionará de forma somera el trabajo de Scardamalia y Bereiter con la intención de justificar la razón por la cual no se usó como referencia para este trabajo de investigación. El punto sobre las estrategias será abordado en el capítulo siguiente, y en esta sección solo se mencionará a Sasaki (2004) sobre las estrategias relacionadas a los escritores novatos y expertos.

Los estudios de Scardamalia y Bereiter (1992) subrayan que el proceso y la forma en que un escritor novato y un escritor experto desarrollan un texto son diferentes. Estos autores explican estas diferencias entre los dos tipos de escritores a partir de dos modelos: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. El primer modelo, decir el conocimiento, sirve para señalar que los escritores novatos solo traen de la memoria directamente las imágenes y el conocimiento que poseen del tema que deben escribir y las plasman en forma de texto; mientras que los escritores expertos se rigen bajo el modelo de transformar el conocimiento, primero estos pasan por el proceso que usa un escritor novato para después llevar a cabo la acción que distingue a un novato de un experto la cual es realizar una conversión del conocimiento que poseen; es decir, a partir de la escritura misma que desarrollan, pasan por un proceso de metacognición que produce un conocimiento nuevo. De igual forma, las diferencias entre los escritores novatos y expertos se encuentran en las formas de llevar a cabo el proceso de escribir; por ejemplo, Sasaki (2004) menciona que los escritores novatos realizan menos planeación y cuando la llevan a cabo lo hacen de forma local; en contraparte, los escritores expertos, pasan más tiempo planeando y adecuando el texto a su audiencia, y la planeación la realizan en forma global tomando en consideración la coherencia y la cohesión de cada uno de los párrafos.

Aunque los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992) aportan una nueva faceta sobre el fenómeno de la escritura, estos modelos se enfocan primordialmente en las diferencias entre los dos tipos de escritores, y como señalan estos autores, el objetivo de conocer esta diferencia entre escritores es ayudar a los alumnos a pasar de ser escritores novatos a ser escritores expertos. Si bien lo anterior es de suma relevancia, en este trabajo el foco de interés es conocer el proceso que llevan a cabo los alumnos cuando redactan, con la finalidad de extraer las estrategias que utilizan e identificar los problemas a los que se enfrentan a fin de

realizar una intervención que les permita resolver esas dificultades; con esto no se pretende caracterizar o describir a los escritores con la finalidad de clasificarlos en novatos o expertos. Por consiguiente, el marco de referencia que se utiliza es el modelo de Flower y Hayes (1981).

El modelo cognitivo que se desprende de la teoría que plantean Flower y Hayes (1981) tiene como unidad de análisis los procesos mentales. Estos procesos son estudiados a partir de protocolos verbales en voz alta a fin de conocer la parte interna del proceso, es decir, el pensamiento. La teoría que plantean estos autores descansa sobre la base de cuatro postulados:

- El proceso de escritura es una serie de procesos de pensamiento que el escritor lleva a cabo u organiza al momento de redactar.
- Los procesos que suceden al momento de escribir tienen la característica de estar ordenados jerárquicamente, cada uno de los procesos puede traslaparse.
- La acción de escribir es en sí misma un proceso de pensamiento orientado a un objetivo, guiado por el conjunto de metas del escritor.
- El escritor crea sus propias metas de dos maneras: la primera forma, a partir del propósito genera metas principales y submetas, estas últimas ayudan a realizar la meta principal; el segundo modo, a partir de lo que se aprende del texto que se va redactando.

A partir del primer postulado, Flower y Hayes (1981) proponen un modelo cognitivo (figura 2) para describir la escritura. En este modelo se visualiza el fenómeno de escribir como un procedimiento dinámico en donde participan una serie de procesos cognitivos. Los elementos principales o de orden primario en este modelo son tres: el contexto de la tarea (task environment), la memoria a largo plazo del escritor (writer's long-term memory) y los procesos de la escritura (writing processes). En seguida se detallarán cada uno de estos elementos que explican el proceso de la escritura.

El primer componente de orden primario es el contexto de la tarea (task environment), este elemento se refiere a todas las condiciones externas al escritor. El problema retórico

(rethorical problem) y el texto que se va construyendo son dos componentes que constituyen el contexto de la tarea. En esta teoría cognitiva la escritura es vista como una actividad de resolución de problema, por lo tanto el problema retórico es un factor esencial dentro del proceso.

El problema retórico se refiere a la tarea que el escritor debe resolver; o en otras palabras, la situación sobre lo que debe redactar. En el problema retórico se localizan el tema o sobre lo que se escribirá, la audiencia o a quién se dirigirá el mensaje del texto, y el rol de quien escribe, este último se encuentra muchas veces de forma implícita. Un aspecto crucial acerca del problema retórico es su correcta representación por parte del escritor; es decir, éste debe comprender los aspectos que delimitan el problema y situarse dentro de éste para llevar a cabo su resolución.

El texto que se va construyendo es el segundo elemento del contexto de la tarea. Este componente funciona como determinante del texto que se va formando; por ejemplo, desde el momento que asignamos un título al texto nos determina qué será el punto central a desarrollar, luego las ideas centrales van fijando las ideas secundarias que complementarán a las ideas centrales, de igual forma cada párrafo van determinando los párrafos sucesivos. Tanto el texto que se va construyendo como el problema retórico funcionan como parte del contexto de la tarea, ambos son elementos que son externos al escritor, uno dirigido desde afuera y otro desde el texto mismo.

El segundo componente de orden primario dentro del modelo que aquí se describe (Flower y Hayes, 1981) es la memoria a largo plazo (long-term memory). Aquí se ubica el conocimiento del escritor, que se caracteriza por ser estable. La memoria a largo plazo sirve como un almacén a donde el escritor puede acudir para rescatar el conocimiento que le ayudará a resolver el problema retórico. Dentro de este almacén de información, el escritor tiene a su disposición el conocimiento sobre el tema, la audiencia y el rol que desarrollará; este conocimiento le permitirán llevar a cabo de manera correcta la representación del problema retórico lo cual a su vez le ayudará en la tarea de la resolución del problema. En este punto es de suma relevancia remarcar lo siguiente; si dentro del conocimiento que el

escritor posee, en su memoria a largo plazo, desconoce algunos de los elementos del problema retórico o no ha tenido una experiencia real, entonces la representación del problema será más ambigua, y en consecuencia implicará mayor dificultad para resolverlo. Otro problema que se relaciona con la memoria a largo plazo es la manera en que se recupera la información y la capacidad para adaptar dicha información en relación al problema retórico. Recuperar la información puede ocasionarle conflicto al escritor debido a que la memoria a largo plazo es una entidad estable; por lo tanto, para recuperar dicha información se necesitan estímulos, en este caso, las palabras. Aquí uno puede deducir que si el tema, por ejemplo, se conoce muy poco, el escritor tendrá menos estímulos para poder ir recuperando la información o bien al no poseer conocimiento, no podrá extraer nada de la memoria a largo plazo.

El tercer componente primario del modelo de escritura de Flower y Hayes (1981) son los procesos de escritura (writing processes), este componente es un conjunto de elementos, a saber, cuatro: la planeación, la traducción, la revisión y el monitor.

El primero de estos elementos es la planeación, que de acuerdo a Flower y Hayes (1981) es el acto en el cual el escritor crea una representación interna del conocimiento que usará para desarrollar el escrito. La planeación surge como consecuencia de la representación que el escritor haya hecho del problema retórico, que es externo al escritor; por lo que a partir del tema, audiencia y rol y con ayuda de la memoria a largo plazo, el escritor crea una representación del conocimiento que posee que le ayudará en la resolución del problema planteado. Por esto, la planeación se puede decir que está presente en el inicio de un escrito, es el cómo en la resolución del problema de acuerdo a los conocimientos que tiene el escritor tomando en cuenta lo que se le plantea como problema. A pesar de que la planeación aparece al principio del proceso de escritura, este elemento también es uno de los que constantemente se presenta en casi todo momento del proceso de escribir. El motivo de que éste aparezca en todo momento es porque el texto que se va construyendo sirve como estímulo, esto provoca que la representación interna que se tenía en un principio pueda ser susceptible a modificarse.

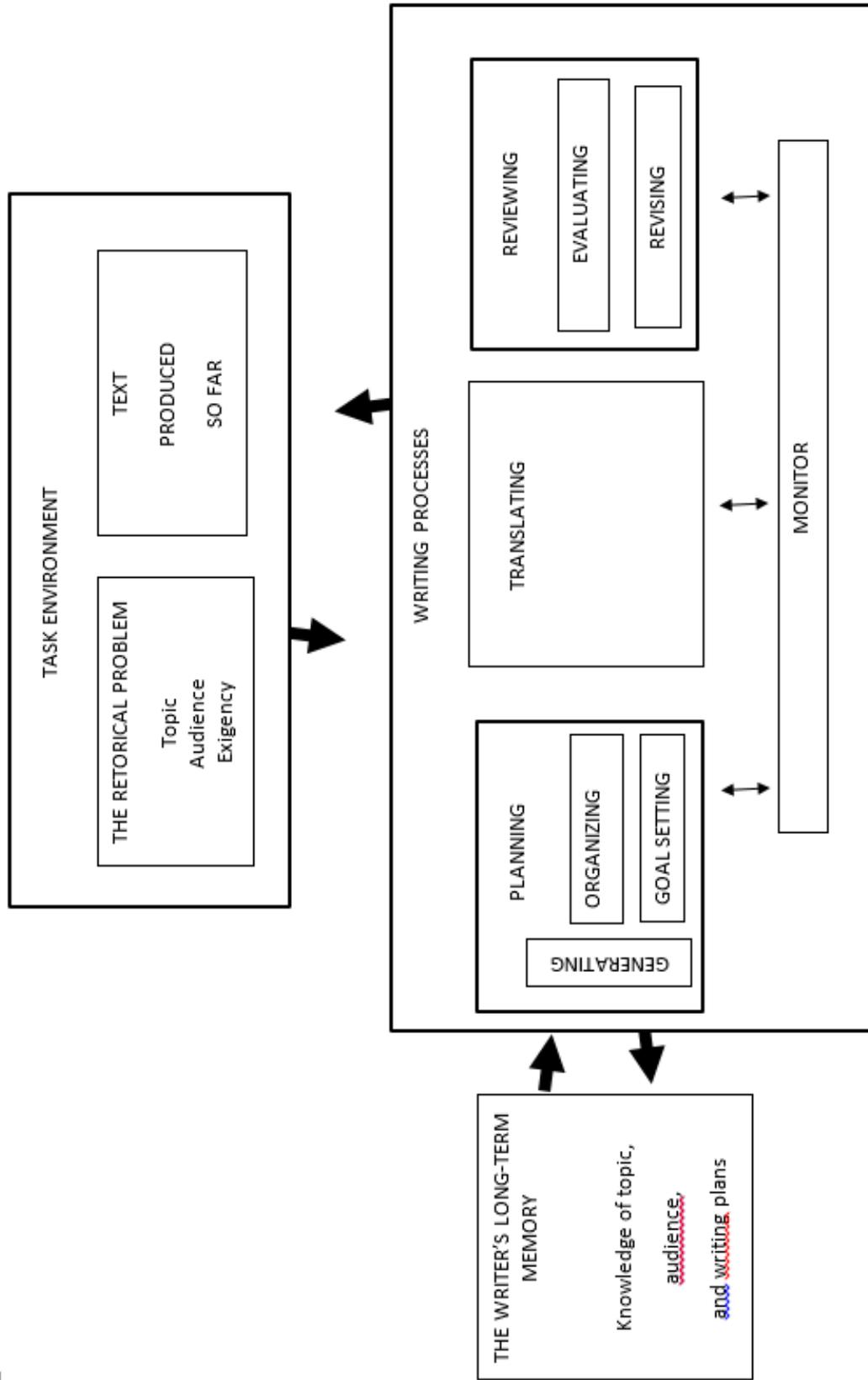


Figura 2. Modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981)

La planeación está compuesta por tres unidades: la generación de ideas, la organización y el establecimiento del objetivo. La generación de ideas se refiere a la extracción de la información de la memoria a largo plazo, esta información puede ser fragmentada y sin conexión. La organización se manifiesta como una ayuda del escritor en la creación de significado, pues a partir de las ideas que en ocasiones están sin conexión, mediante la organización el escritor le da sentido a toda la masa de información inconexa. Un punto sustancial de la organización es que al escritor le permite localizar categorías a partir del agrupamiento de ideas con la finalidad de crear significado. El último punto de la planeación que mencionan Flower y Hayes (1981) es el establecimiento del objetivo. El escritor establece sus objetivos que pueden ser procedimentales o sustanciales; los primeros tienen que ver con la manera en que se llevará a cabo la resolución del problema retórico, mientras que los sustanciales se refieren al contenido del escrito, o sea, lo que se escribirá. Se puede decir que este punto es parte fundamental del acto creativo que caracteriza a la escritura, pues es el escritor quien asigna el objetivo del texto. Por último, los objetivos que el escritor asigna conducen a generar ideas, a su vez estas ideas conllevan a generar nuevos y más complejos objetivos.

El segundo elemento de los procesos de escritura es la traducción, el nombre de este proceso hace alusión a la acción de poner las ideas e imágenes en palabras. El proceso de traducción es básicamente plasmar las ideas en papel, hacer visible las ideas. Durante el proceso de traducción pueden presentarse errores en el texto, y pobre o nula planeación a nivel global, esto como causa de una sobrecarga de la capacidad de la memoria a corto plazo; este problema que se presenta sobre todo en escritores novatos o en niños se debe a que ocupan su atención en aspectos superficiales como la gramática o la ortografía por lo que se presenta dicha sobrecarga de trabajo cognitivo. Contrario a lo que sucede con los escritores que han desarrollado diversas habilidades como la construcción de oraciones o la planeación global del texto, habilidades que se hacen en automático lo cual les evita enfocarse en aspectos que conllevan a la sobrecarga cognitiva que se mencionó anteriormente.

El tercer elemento que forma parte de los procesos de escritura es la revisión. La revisión se compone de dos: la evaluación y la revisión. El proceso de revisión de acuerdo a

Flower y Hayes (1981) puede servir como un estímulo para continuar con el proceso de traducción; esto sucede dado que el escritor al leer o releer lo que ha plasmado como texto, puede sentirse impulsado a generar nuevas ideas. Estos autores señalan que tanto los subprocesos de revisión y evaluación como el de generación de ideas pueden presentarse de manera constante durante todo el proceso de escritura e interrumpir cualquier otro subproceso.

El último elemento dentro de los procesos de la escritura es el monitoreo. La función básica de este elemento es la determinación del momento en que el escritor pasa de un proceso a otro. Así por ejemplo, un escritor podrá iniciar el proceso de planeación a través de la generación de ideas, el monitoreo es el proceso que le indicará al escritor hasta qué punto es suficiente para pasar a la organización o bien al proceso de traducción. De igual forma el monitoreo puede indicarle al escritor si éste, suponiendo que se encuentra en el proceso de revisión, debe regresar a un proceso anterior como la planeación en donde el escritor deba organizar o generar nuevas ideas. Es pues el proceso de monitoreo el que administra en qué punto el escritor se debe mover entre los procesos y subprocesos.

Los procesos cognitivos que integran al proceso de escritura poseen un orden jerárquico. Este segundo postulado que sostiene la teoría de Flower y Hayes (1981) se refiere a que dentro de un proceso están inmersos subprocesos que ayudan a realizar las acciones que corresponden al proceso al que pertenecen. Como se dijo con anterioridad, escribir no es una acción sino un conjunto de acciones en donde existe interacción entre los componentes, cada elemento del proceso puede influir en otro. Por ello no se puede hablar de un proceso de escritura lineal sino recursivo con un orden jerárquico, es decir, que los escritores pueden planear lo que redactarán al inicio del texto; sin embargo, esto no significa que no pueda volver a este proceso de planeación una vez que comenzó otro proceso, pues el mismo texto que se va construyendo puede servir de estímulo que permita planear y reorganizar las ideas. Es pues que los procesos al ser recursivos se repiten y se traslapan.

En lo que respecta a los dos últimos postulados, en donde se dice que la acción de escribir es en sí misma un proceso de pensamiento orientado a un objetivo, guiado por el conjunto de metas del escritor, estos postulados refieren a los objetivos. Para Flower y Hayes

(1981), la escritura es en sí misma una actividad guiada por objetivos. Estos objetivos se ramifican creando redes de objetivos para ir cumpliendo los objetivos más generales; similar al orden jerárquico del proceso en donde un proceso está conformado por otros subprocesos que ayudan a cumplirlo. Los objetivos pueden ser de dos tipos: de proceso y de contenido. Con los primeros, el escritor determina lo que desea transmitir; lo cual es el cómo, y con los otros, delimita la forma en que llevará a cabo las acciones de construcción del texto, es decir el qué. El escritor crea estos objetivos en primera instancia, fijando objetivos primarios apoyados de objetivos secundarios, y luego, a partir del texto que redacta surgen nuevos objetivos o replantea los ya existentes.

Como se pudo observar en la descripción de la teoría que proponen Flower y Hayes (1981), el proceso de la escritura se caracteriza por ser recursivo; es decir, las acciones que se llevan a cabo para redactar pueden repetirse y en ocasiones traslaparse durante el proceso de escribir; también, escribir es una actividad que se guía por objetivos para resolver el problema de tipo retórico que se suscite; los objetivos los plantea el escritor y pueden ramificarse en objetivos secundarios para llegar a cumplir objetivos primarios. Por último, y lo más resaltante, esta teoría propone un modelo de escritura en donde el proceso de escritura está compuesto por un conjunto de procesos que a su vez se componen de subprocesos. Es decir, en este modelo de proceso de escritura interactúan tres principales componentes, estos son a) la memoria a largo plazo del escritor, b) el contexto de la tarea, y c) los procesos de la escritura. Estos tres elementos son de gran importancia cuando son llevados al terreno de la didáctica de la escritura, pues el contexto de la tarea permite diseñar actividades relevantes para el aprendiente tomando en cuenta los tres elementos que componen el problema retórico: el propósito, la audiencia y el rol del lector y del escritor. De igual forma a partir de los procesos que componen el modelo que se describió se pueden extraer y conocer la forma en que escriben los alumnos y las dificultades que estos encuentran durante el proceso de resolución del problema retórico.

La teoría e investigación centrada en el escritor que aquí se detalló visualiza el fenómeno de la escritura como una actividad de resolución de problema en donde uno de los aspectos más relevantes es la manera en que el escritor sortea los obstáculos para llevar a

cabo la resolución del problema retórico. Tal como se explicó, el escritor es el centro de estudio; por lo tanto, las investigaciones se orientan hacia el conocimiento del proceso que sigue el escritor para desarrollar un texto. En este sentido, se explicó el modelo cognitivo sobre la escritura que proponen Flower y Hayes (1981), ya que ha sido el modelo más influyente dentro del estudio de la escritura desde la visión cognitiva. La crítica que se le hace a esta visión es que está demasiado centrada en los aspectos psicolingüísticos, y en consecuencia se dejan de lado los aspectos sociales que rodean al escritor. A pesar de esta crítica, gracias a este modelo se ha podido saber más sobre la manera en que un escritor desarrolla un texto, esta aportación ha permitido desarrollar metodologías para la enseñanza de la escritura tanto en L1 como en L2 a partir de la enseñanza de los procesos de escritura.

1.3.4 El estudio de la escritura en síntesis

Al principio de esta sección, el cual es panorama sobre la investigación y la teoría de la escritura, se hizo la aseveración que el estudio del fenómeno de la escritura es complejo; esto se ve reflejado en las diversas teorías que anteriormente se detallaron las cuales intentan describir y explicar dicho fenómeno, como se observa en la tabla 1.

Cada una de las teorías explica un aspecto de este objeto de estudio, puesto que es sumamente complicado abarcar en una sola investigación las diferentes aristas de la escritura. En ese tono, en lo que respecta al presente trabajo de investigación se decidió seguir el enfoque centrado en el escritor desde la perspectiva cognitiva; ya que los objetivos que se enmarcan son conocer los procesos que siguen los alumnos al momento de redactar un texto en inglés; así como identificar las estrategias que éstos utilizan dentro de cada proceso. Esta exploración de los procesos y las estrategias posibilitan la identificación de las dificultades que los alumnos encuentran al desarrollar un texto. Por lo anterior, la perspectiva cognitiva permite realizar dichos objetivos, aunque sin duda el alcance se limita solo a conocer la parte cognitiva, el proceso y las estrategias, desde el modelo de Flower y Hayes (1981). Este trabajo proporciona una base en el contexto en donde se realiza, el cual no se había explorado con anterioridad.

<i>Enfoque</i>	<i>Perspectiva teórica</i>	<i>Investiga</i>	<i>Principales características y aportes</i>
En el texto	Lingüística	Aspectos lingüísticos del texto	El texto es un objeto. El texto es un ente autónomo, solo es necesario conocer como se estructuran las palabras para transmitir significado.
		Aspectos discursivos del texto	Las formas lingüísticas poseen propósito y función las cuales atienden a la función comunicativa del texto, es decir, el objetivo que el escritor desea alcanzar en el lector.
En el lector	Sociolingüística	El texto como un forma de interacción social	El texto funciona como un puente para que el lector y el escritor dialoguen, el objetivo de comunicar e interactuar hace que el escritor adapte sus formas lingüísticas y retóricas a las necesidades del lector para que consiga extraer el mensaje del texto. El escritor puede apoyarse en estructuras socialmente creadas de los textos (géneros) para que el lector extraiga el mensaje.
		El texto como parte de una comunidad discursiva	El escritor y el lector están insertados dentro de una comunidad que delimita las formas en que se usa el lenguaje. La razón por las cuales se utiliza determinado tipo de palabras dentro de un texto dependerá de las prácticas sociales que se den dentro de lo que se llama comunidad discursiva. La comunicación es un acto social en donde las formas del discurso están establecidas en los grupos a los que pertenecen el escritor y el lector.
		La influencia del texto en relación al poder y la ideología	La escritura es un acto social, y como tal, las relaciones que se dan entre el escritor y el lector tienen de fondo a una comunidad a la que estos pertenecen, dentro de las colectividades hay relaciones de poder e ideologías que se manifiestan en el texto a través de la representación de las cosas o las personas.
En el escritor	Psicolingüística	La creatividad del escritor para desarrollar un texto	El escritor es un ente con creatividad, por lo tanto la libre expresión de las ideas que este haga en su texto le ayudan a autodescribirse y a crecer cognitivamente, se debe estimular al escritor para que pueda explotar la creatividad innata que posee.
		Los procesos cognitivos al desarrollar un texto	La escritura es una actividad de resolución de problema, en donde el escritor utiliza diversas estrategias para resolver el problema de tipo retórico que se le presenta. Escribir no es solo una acción sino un conjunto de acciones en donde la cognición juega un papel relevante. La escritura es recursiva y generativa.

Tabla 1. Teoría e investigación de la escritura.

La investigación de la escritura es una actividad muy reciente tal como lo indica Matsuda (2005); pero a pesar del corto tiempo que se lleva estudiando este fenómeno, se ha avanzado en descifrarlo y comprenderlo de una manera más profunda, y los aportes que han hecho las teorías han sido traducidas en metodologías para la enseñanza de la escritura, primero en L1 y posteriormente en L2. La influencia sobre lo último, L2, es el interés aquí; por ello, en el siguiente apartado se puntualizará sobre los diferentes enfoques didácticos de la escritura.

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

2.1 La enseñanza de la escritura: cómo y qué

El ser humano por naturaleza necesita comunicarse con otras personas pues es un ser social. Para transmitir sus ideas, éste opta primordialmente por usar la lengua oral puesto que es inmediata y natural; natural, ya que cualquier persona, si no presenta problemas de lenguaje, la desarrolla. No obstante, existen situaciones en la cotidianidad en donde la lengua escrita exige ser utilizada, y cuando se presenta la ocasión, el individuo debe conocer una serie de elementos que van desde los conocimientos mecánicos como saber trazar las líneas de las palabras hasta los elementos cognitivos como generar y organizar las ideas, todos estos componentes con la finalidad de transmitir de la mejor manera el mensaje que desea. La diferencia aquí es que la lengua escrita no se aprende de forma natural, no es innata, como ocurre con la lengua oral, sino que para que alguien utilice la comunicación escrita requiere una instrucción formal. De esta misma manera parece ocurrir en L2, en donde los alumnos tienen una preferencia hacia el uso de la lengua oral para comunicarse, ya que no solo la lengua oral es más práctica e inmediata sino que los elementos que la componen tienen la apariencia de ser menos difíciles, esto debido a la naturalidad de la lengua oral, pues cualquier individuo tiene como expectativa el uso de ésta. También, al igual que en L1, la lengua escrita en L2 es exigida en ciertas situaciones; por ejemplo, en un examen, y si desarrollar un escrito en lengua materna presenta una exigencia considerable, desde luego en L2 la dificultad es aún mayor por los elementos que deben conocerse para llevar a cabo la tarea de escribir. A pesar de esta dificultad de la expresión escrita, a través de los diferentes enfoques de enseñanza de la escritura el alumno puede llegar a dominar esta habilidad. Es esta enseñanza o instrucción formal de la escritura de L2 el interés de la investigación que aquí se presenta y que por lo tanto se abordará en este apartado.

Lo que aquí se expondrá va en dirección de dos puntos centrales que responden a dos preguntas: ¿Qué componentes de la escritura debe aprender el alumno para desarrollar un texto? Y ¿Cómo puede el docente enseñar la expresión escrita?

En respuesta a la primera pregunta se describirán los elementos que caracterizan a la escritura, como son la sintaxis, la coherencia, el vocabulario, el proceso, entre otros; el conocimiento de estos elementos son los que un alumno requiere como herramientas para desarrollar un texto óptimo en L2.

Con respecto a la segunda pregunta, primero se describirá cómo se ha enseñado a redactar tradicionalmente, tocando dos perspectivas las cuales son escribir para aprender y aprender a escribir. Posteriormente, se explicarán los diversos momentos que han caracterizado la didáctica de la escritura, retomando los enfoques que surgen a partir de la teoría de la escritura expuestas en el apartado anterior, teniendo como centro de interés el enfoque en el proceso.

2.2 Elementos para desarrollar un texto

Como se ha mencionado con anterioridad en este capítulo, la escritura es sin duda alguna una actividad compleja; parte de esta complejidad radica en que su realización efectiva requiere del conocimiento de diversos aspectos. Así, por ejemplo, para que un alumno redacte un ensayo, en primer lugar es necesario que conozca del tema. Luego, de acuerdo al tipo de ensayo, se requiere cierta organización de los párrafos, para que después en razón de esta organización se emplee vocabulario específico con la finalidad de conectar las ideas. Tan solo en este ejemplo se puede percibir que un alumno para comunicar de manera eficiente un mensaje por el medio escrito debe conocer al menos tres aspectos: contenido, vocabulario y organización. Estos y otros elementos que están inmersos a la hora de escribir son los que forman parte de la complejidad de la redacción. En esta sección se abordarán dichos elementos usados para desarrollar un texto, los cuales nos indican el qué de la didáctica de la escritura.

Cuando se habla de la habilidad escrita es posible aseverar que es una habilidad que la mayoría de las personas no llega a dominar ni en L1 ni en LE (Byrne, 1991; Nunan, 1999). La falta de dominio de la escritura se debe en parte, como menciona Raimés (1983), a que aprender a desarrollar un texto es una tarea ardua que demanda conocer muchos elementos, y de acuerdo con Hedge (2001) estos elementos aparecen de forma simultánea al escribir; es

decir, un escritor debe atender varios aspectos a la vez cuando redacta, lo cual convierte a la tarea de escribir en una actividad difícil. Brookes y Grundy (2005) señalan que son demasiados los elementos que componen la escritura, y que en realidad muy pocas veces nos percatamos de todos ellos. En general, los escritores solo logran asimilar los aspectos ortográficos y gramaticales a la hora de redactar; y en ocasiones, solo algunos escritores alcanzan a ser conscientes de la organización de un texto.

A la falta de dominio de la habilidad escrita se pueden añadir otras dificultades como causa, aparte de los diversos elementos que la componen. Byrne (1991) indica que en la escritura existen tres problemas: psicológico, lingüístico y cognitivo.

El problema psicológico hace referencia al hecho de que cuando nos comunicamos de forma oral estamos acostumbrados a tener a nuestro interlocutor presente; sin embargo, la escritura es esencialmente una actividad en solitario y el hecho de que nos comunicamos sin que haya una interacción inmediata y directa, hace que la escritura sea difícil. Además, la ausencia física del lector obliga al escritor a ser muy cauteloso al momento de escoger las palabras y la organización del texto; así como cuidar la coherencia para poder transmitir el mensaje de manera óptima.

Por otro lado, el problema lingüístico hace referencia a que en la comunicación oral normalmente se emiten oraciones gramaticalmente incompletas y rara vez pensamos en la organización de las oraciones dado que la lengua oral es espontánea, o bien al hablar podemos repetir el mensaje a nuestro interlocutor puesto que está presente por la inmediatez de la lengua oral. En contraste, al escribir tenemos que compensar estos aspectos, las oraciones por lo tanto tienen que entenderse por sí solas ya que no podemos repetir o clarificar.

El tercer problema que advierte Byrne (1991) es el cognitivo. La escritura es una habilidad que requiere instrucción formal en donde se deben aprender ciertas estructuras lingüísticas que no son usadas o usadas muy pocas veces en la forma oral, ocasionando una dificultad al momento de usar estructuras lingüísticas que no son familiares.

En la enseñanza de la escritura se debe tomar en consideración los problemas que describe Byrne (1991) así como los elementos que componen la escritura. Brookes y Grundy (2005) consideran que si los alumnos son conscientes sobre los elementos que forman la

escritura, esta concientización podría facilitar la adquisición de la habilidad de escribir. Ahora bien, estos elementos son diversos y muchos autores describen cada uno de ellos de diferentes maneras, por lo que a continuación se abordarán estos elementos de acuerdo a cada uno de los autores que los describen.

Tribble (1996) sintetiza los elementos de la escritura en cuatro conocimientos que debe poseer un alumno para desarrollar un escrito, estos son: contenido, contexto, sistema lingüístico y proceso de escritura.

El primer conocimiento se relaciona al contenido. Este conocimiento implica saber sobre el tema que se abordará en el texto. Por ejemplo, un alumno que desee escribir en un contexto académico deberá conocer y tener un dominio de los conceptos del área de la que escribirá, sea esta área química, física, historia, etc. Este conocimiento es la base para que el escritor logre desarrollar de manera exitosa su texto, pues como mencionan Flower y Hayes (1981), el conocimiento del tema auxilia en la resolución del problema retórico; ya que este conocimiento permite que el problema retórico o actividad de escritura se represente de manera adecuada y que se comprenda. Cuando existe una representación adecuada del problema retórico, la resolución de éste es más fácil de realizar. Además tener información del tema en la memoria a largo plazo posibilita que hayan estímulos que se traducen en texto.

El segundo conocimiento es con respecto al contexto. Este conocimiento se refiere a tener la capacidad de entender quien leerá el texto; en otras palabras, la audiencia. Conocer al lector engloba de manera implícita el propósito del texto, puesto que cuando se escribe se hace para realizar una acción, ya sea que se redacte un diario para registrar las memorias del día o se redacte un anuncio publicitario para dar a conocer un producto. El problema que ocasiona no poseer un conocimiento del contexto es que el mensaje que se exprese no sea efectivo dado que conocer al lector permite escoger el registro, el tipo de vocabulario, el orden del texto, entre otros aspectos que propician la decodificación correcta del mensaje. De igual manera que el conocimiento anterior, conocer el contexto permite la representación óptima del problema retórico lo cual facilita su resolución.

El conocimiento lingüístico es el tercer conocimiento que plantea Tribble (1996). Este conocimiento es con respecto a la sintaxis y al léxico. Este conocimiento es de utilidad en un escrito para transmitir con claridad, coherencia y cohesión las ideas que se desean. La sintaxis

permite que exista un acomodo correcto de las palabras para formar oraciones, a su vez el léxico propicia que se encadenen una oración con otra y que las ideas vayan en una misma dirección para evitar ambigüedades.

Por último, el conocimiento sobre el proceso de escritura. Este conocimiento trata sobre las acciones de carácter cognitivo que se realizan al escribir; a saber, de acuerdo al modelo de Flower y Hayes (1981): la planeación, la traducción y la revisión. Los escritores que comprenden los procesos y cómo se desarrollan estos procesos de forma efectiva, son los escritores que producen textos más efectivos (Hedge, 2001).

De los autores que mencionan los componentes que se necesitan para redactar, Raimés (1983) es quizá la que proporciona una imagen más completa de la dificultad al escribir, pues señala la gama diversa de conocimientos que constituyen a un escrito y que estos conocimientos son los que el escritor debe dominar para redactar un escrito de manera clara y eficiente. Los elementos, como se advierten en la figura 3, pueden plantear al escritor poca dificultad o un obstáculo abrumador al escritor. Para ejemplificar lo anterior, se podría decir que un alumno de habla española que estudia el idioma inglés tendría poca dificultad con respecto a la caligrafía; por el contrario, este alumno se encontraría con una dificultad mayor si hablamos de ortografía en donde el inglés a diferencia del español posee más sonidos que letras.

Por otro lado, Byrne (1991) señala dos tipos de recursos que se utilizan cuando se escribe: uno es el recurso grafológico y otro, el recurso retórico. Cada uno de estos recursos está constituido por elementos como la ortografía, la puntuación, el léxico, entre otros.

Los recursos grafológicos incluyen principalmente la ortografía y la puntuación, así como los títulos, los pies de página, las tablas de contenido y los índices, aunque estos últimos elementos no aparezcan en todos los tipos de textos. Estos recursos se relacionan con elementos superficiales a nivel de la palabra.

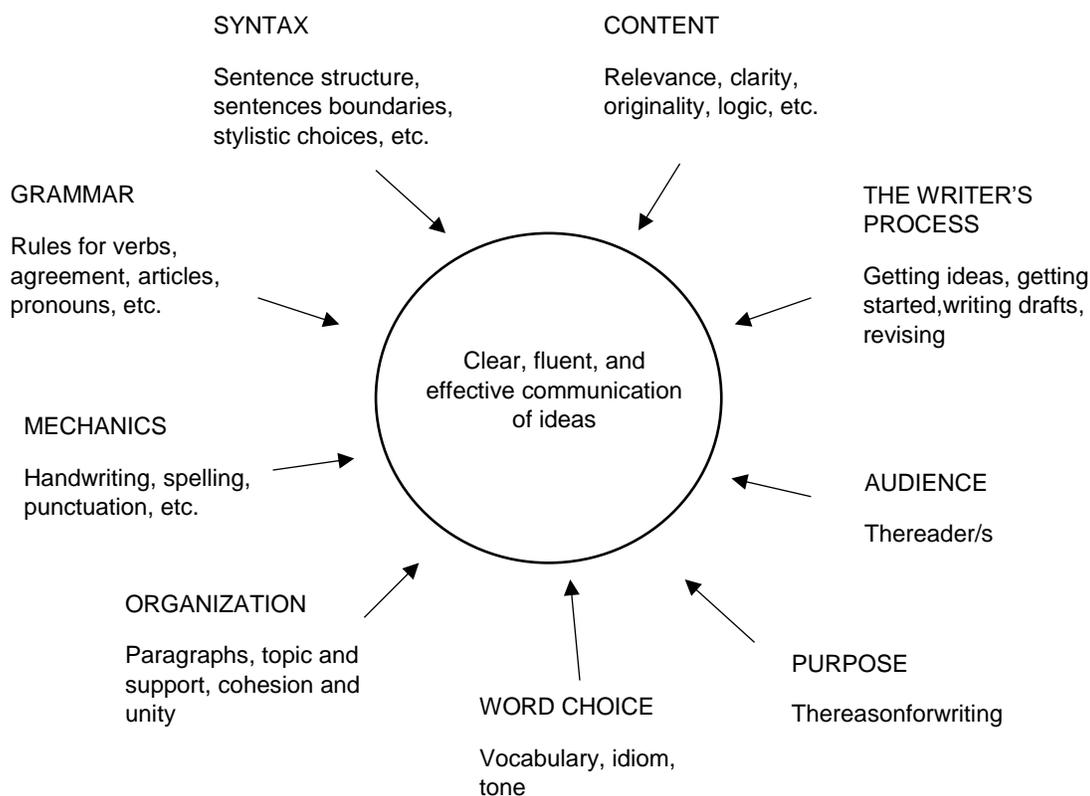


Figura 3. Elementos para producir un texto (Raimes, 1983)

El primer elemento de los recursos grafológicos es la ortografía. El dominio de la escritura implica el dominio de saber la forma como se escribe de manera correcta una palabra. El inglés, en especial, implica un problema a la hora de escribir; ya que la relación entre los sonidos y las letras es compleja, pues en inglés hay 44 fonemas y solo 26 letras en el alfabeto que representan estos sonidos, por ello tanto para nativos como no nativos esto causa dificultad al momento de redactar (Byrne, 1991). Dado que los errores ortográficos raramente interfieren en el mensaje del texto, es por lo tanto inapropiado enfatizar mucho en la ortografía al momento de enseñar la escritura.

En lo que respecta a la puntuación, este es un elemento que no está tan estandarizado como la ortografía, y por este motivo implementar los signos de puntuación dentro de un texto es una tarea complicada. El elemento de puntuación ayuda al lector a comprender de mejor manera el mensaje, pues existen signos de puntuación que nos indican si la oración es

interrogativa, admirativa o cuando se cambia de una idea a otra. Cuando se enseña la puntuación se debe enfatizar la corrección con respecto al efecto que causa en el lector el uso incorrecto de ésta. Para ejemplificar, en las siguientes oraciones a partir del uso de la coma, la significación varía en gran manera:

- a) Let's eat mom!
- b) Let's eat, mom!

En el ejemplo de la letra a) el significado es que el interlocutor invita a comerse a su mamá, es decir la acción de comer recae sobre “mom” que es el objeto; mientras que en la letra b) la significación es que la mamá, “mom”, acompañará al interlocutor a comer; es decir, “mom” no es el objeto dentro de la oración. La puntuación es un elemento complicado de adquirir ya que depende mucho del mensaje y del contexto, pues la puntuación es menos estandarizada que la ortografía, y las posibilidades de uso son muy variadas.

Otros recursos grafológicos son los títulos, los pie de página, las tablas de contenido, los índices, aunque a veces no se le da mucha importancia a estos elementos, en muchas situaciones son relevantes, ya que aportan datos sobre el tema que se está tratando de dar a conocer, así como información suplementaria y el orden en que se presentan las ideas. Lo anterior ayuda mucho al lector para comprender el mensaje que se transmite.

En cuanto a los recursos retóricos, Byrne (1991) los clasifica en lógicos, gramaticales y léxicos. Los recursos retóricos se utilizan para referirse a todos los elementos que son utilizados para desarrollar un texto en donde las oraciones estén organizadas de forma coherente como un todo, para que de esta manera se cumpla el propósito comunicativo del escritor.

Los elementos lógicos son las palabras o frases que indican relaciones de significado dentro de las oraciones y entre las oraciones. Estas relaciones pueden ser de adición, comparación, contraste, resultado o ejemplificación. Por ejemplo, en inglés la conjunción “but” (pero) y los adverbios “nevertheless” (no obstante) y “however” (sin embargo) expresan contraste. A partir de estos componentes el escritor organiza sus ideas y ayudar al lector a seguir la idea de una oración a otra.

Por su parte, los elementos gramaticales sirven para la cohesión de un texto puesto que estos componentes establecen conexiones dentro del texto; dos ejemplos de estos elementos gramaticales son las anáforas y los deícticos.

El último de los elementos que integran los recursos retóricos es el léxico, los textos pueden presentar coherencia a partir del vocabulario al usar sinónimos o palabras claves que proporcionan la ilación de ideas.

Otro de los autores que mencionan los elementos que están presentes en la escritura es Hedge (2001). Esta autora señala que a partir del análisis de los textos ya producidos se puede apreciar que el escritor debe conocer ciertos elementos que conforman y que ayudan a realizar el texto: la organización del texto, la estructura de los párrafos, la cohesión, el formato y el tipo de texto. A este último elemento Hedge (2001) lo clasifica en seis tipos de acuerdo a su estructura, audiencia y propósito, como se puede apreciar en la tabla 2.

Los textos personales son los tipos de escritos que le sirven al mismo escritor, como los diarios. Los textos de estudio tienen la característica de ser para el escritor mismo, al igual que los textos personales; sin embargo como su nombre lo indica, la función de estos textos es para aprender. Estos incluyen las notas que se hacen cuando se lee, notas de clase y resúmenes para un examen. En cuanto a los textos públicos, estos son los textos que tienen como audiencia a una institución o compañía como parte de un público general. Estos tipos de textos incluyen oficios, solicitudes y formas. Otro tipo de texto son los creativos, entre los cuales podemos mencionar a los poemas, las historietas y los cuentos. Aunque los textos creativos son escritos para el mismo escritor, al igual que los textos personales y de estudio, tienen como característica principal que normalmente son compartidos con otras personas y, en L1, estos textos sirven para desarrollar la motivación, y como desarrollo social y personal en los niños. Respecto a los textos sociales, la finalidad de estos textos es establecer y mantener las relaciones sociales con familiares o amigos. En este rubro se encuentran las cartas, las postales, las invitaciones y los mensajes de teléfono. El último tipo de texto que menciona Hedge (2001) es el texto institucional. Estos textos se relacionan con los roles profesionales que son usados en el ambiente laboral, normalmente usados por ejecutivos de negocios, profesores e ingenieros. Algunos de los tipos de textos son los memos, las minutas,

los oficios y los reportes. De igual forma, en cada área hay textos especializados como contratos o ensayos académicos.

Tipos de textos		
Textos personales	Textos públicos	Textos creativos
Diarios Lista de compras Notas Direcciones Recetas	Oficios de petición, queja Formas	Poemas Cuentos Rimas Novelas Canciones Autobiografías
Textos sociales	Textos de estudio	Textos institucionales
Cartas Invitaciones Carta de agradecimiento, condolencias, felicitación Cablegramas Mensajes telefónicos Instrucciones a amigos, familiares	Notas de lectura Notas de clases Resúmenes Sinopsis Reseñas Reportes de experimentos, de talleres, de visitas Ensayos Bibliografías	Agendas Minutas Memorandos Reportes Reseñas Contratos Carta de negocios Avisos públicos Publicidad Posters Instrucciones Discursos Solicitudes Curriculum vitae Especificaciones

Tabla 2. Tipos de textos (Hedge, 2001)

De la misma manera que Hedge (2001), Halliday (en Nunan, 1999) clasifica los escritos; no obstante este último autor los cataloga en tres grupos de acuerdo a su propósito. En el primer grupo se encuentran los textos que se utilizan para la accionar; por ejemplo, los anuncios públicos, las etiquetas de productos, los menús, los directorios telefónicos y los manuales. En un segundo grupo están los textos que tienen la función de informar, entre estos se encuentran los periódicos, las revistas, la publicidad y los trípticos. En el último grupo se localizan los escritos cuya función es entretener, dentro de este grupo entran los comics, los libros de ficción, la poesía y las novelas.

Otro aspecto que Hedge (2001) y Tribble (1996) recalcan sobre los componentes de la escritura es que los escritores se limitan al momento de plasmar en un escrito acciones que se realizan con la lengua hablada como son los gestos o el tono. A estos componentes se les conocen como elementos paralingüísticos y prosódicos. Los elementos prosódicos son los aspectos no verbales de la lengua hablada que son utilizados sistemáticamente para ayudar a darle significado a las oraciones, estos elementos son: el ritmo, el fraseo, y las pausas. Mientras tanto, los elementos paralingüísticos no son parte sistemática del idioma, pero le

dan significado a lo que decimos. Dentro de los elementos paralingüísticos encontramos la manera en que hablamos, si hablamos bajo, lento, fuerte o rápido; así como las expresiones faciales y físicas (Tribble, 1996). Para compensar la ausencia de tono, gestos o articulaciones, Para compensar estos dos elementos de la expresión oral, el escritor debe usar básicamente la puntuación y algunos elementos como la tipografía: la negrita, la cursiva o el subrayado (Tribble, 1996). De acuerdo a Hedge (2001), el escritor tiene que hacer un escrito que sea efectivo, por lo tanto se requiere un alto nivel de organización en el desarrollo de las ideas e información, un alto nivel de precisión para que no haya ambigüedad en el significado, el uso de estructuras gramaticales complejas para el énfasis y el enfoque, y escoger de manera adecuada el vocabulario, la gramática y las estructuras de las oraciones para crear un estilo que sea apropiado al tema y a la audiencia.

2.3 La enseñanza de la escritura

Al inicio de este capítulo se abordó la importancia de la escritura, se mencionó que su relevancia radica en que es un medio que perdura a través del tiempo y el espacio, además de posibilitar el desarrollo de la cognición lo cual es sumamente crucial en el ámbito académico. Esta forma de comunicación posee enormes ventajas, por lo cual se pudiera aseverar que la enseñanza y aprendizaje de la escritura es primordial en las aulas. Sin embargo, nada más alejado de la idea anterior es lo que ocurre en muchos contextos escolares, pues tanto en L1 como en LE no se le da la suficiente atención a la expresión escrita (White y Arndt, 1992; Tribble, 1996; Hedge, 2001), y en consecuencia, esta habilidad es la que muchos alumnos nunca logran dominar (Hedge, 2001). Por ello, en esta sección se discutirá sobre la enseñanza de la escritura, específicamente se tratarán tres puntos: el primero, acerca del porqué los alumnos no logran desarrollar la escritura; esta cuestión está ligada a la enseñanza ya que es una de las causas por la cual no se desarrolla la habilidad de escribir. Por lo tanto, en el segundo punto se analizará cómo se enseña la escritura y cómo influye en el desarrollo de la habilidad de escritura de los alumnos, así también, a raíz de la forma en que se ha empleado la didáctica de la escritura se dará a conocer algunas de las prácticas en la didáctica de la escritura que tiene el docente. Finalmente, se abordarán los diferentes

enfoques de la enseñanza de la escritura que surgen de las teorías puesto que el foco central es el cómo de la didáctica.

Hedge (2001) afirma que la escritura es la habilidad que más se desdeña dentro de las aulas y es la que menos desarrollan los alumnos. De acuerdo a lo discutido en la sección anterior, existen diversos elementos que están inmersos a la hora de escribir, estos componentes no solo son demasiados sino que a menudo surgen al mismo tiempo durante la redacción. Por ello, se podría decir que tanto alumnos como docentes rehúyen a la escritura como una consecuencia de lo difícil que es adquirir y enseñar esta habilidad. Entonces analicemos las posibles causas por las cuales, en primer lugar, un alumno tiende a ser indiferente a la escritura y, como consecuencia, a no intentar desarrollarla.

Fuera del contexto escolar, la escritura es poco usada (Cross, 1999). De todas las habilidades que se enseñan en una clase de LE, la escritura en general se utiliza en pocas ocasiones y en contextos muy específicos. Scrivener (2005) indica que alrededor del año 1990 muy pocas personas usaban la comunicación escrita de forma cotidiana, pero a partir de la introducción del internet y la popularidad del e-mail, los foros en la web y los mensajes de texto del celular se experimentó un incremento en el uso del medio escrito como forma de comunicación. A pesar de estas nuevas formas de comunicación, pocas son las personas que escriben en la vida diaria, y cuando lo hacen, los escritos son cortos; por ejemplo, recados, lista de compras o rellenar alguna forma. La disminución de la necesidad de textos extensos ha desencadenado que los aprendientes volteen a ver más hacia las otras habilidades y que la escritura quede en último término.

Por lo anterior, existe mucha más demanda por aprender la lengua oral que la lengua escrita. Tribble (1996) señala que la lengua oral es la que prevalece como objetivo en los aprendientes adultos, y lo podemos observar al menos en el ámbito de los negocios o cuando los adultos aprenden una lengua para poder desenvolverse en el país en donde vacacionarán, en otras palabras, aprenden un idioma para sobrevivir (Brookes y Grundy, 2005), y en este contexto la lengua escrita queda rezagada. Es por ello que se coincide con Hedge (2001) cuando asevera que la mayoría de los alumnos no saben desarrollar un texto de manera eficiente, y muchos alumnos concluyen sus estudios sin haber sido escritores expertos, al contrario del dominio de la lengua oral que se desarrolla a niveles avanzados.

Aunque en otros contextos el uso de la habilidad escrita sea reducido, al menos en el ámbito escolar esta habilidad es de suma relevancia, ya que los alumnos tienen que enfrentar situaciones en donde deben redactar ensayos para acreditar una materia, contestar preguntas de un examen, tomar notas o realizar una tesis. Y es que a pesar de que la escritura es una habilidad que está desvalorizada y que es difícil de adquirir, ésta debería ser dominada y valorizada por el alumno en igual proporción que las otras habilidades.

A partir de lo expuesto, se puede decir entonces que posiblemente los alumnos no desarrollan la escritura a razón de lo difícil de esta habilidad por los múltiples elementos que la componen, y que además es un medio de comunicación que se utiliza muy poco o en ámbitos muy acotados de la cotidianidad, en tanto que si se relaciona el esfuerzo que implica desarrollar un escrito y la utilización y alcance de ésta, se puede percibir que es demasiado esfuerzo que rinde poca retribución en la vida fuera de las aulas. Además de estos argumentos que señalan algunas de las posibles causas por la cual un alumno no desarrolla la habilidad de escribir, existe otra posible razón la cual se relaciona con la enseñanza de la expresión escrita.

No solo los alumnos desatienden la habilidad de escritura cuando aprenden una LE, lo mismo parece suceder con los docentes que de igual forma consideran que enseñar a redactar es una tarea ardua y complicada que requiere mucha atención. White y Arndt (1992) advierten que las actividades de escritura en muchas ocasiones se asignan como tarea para realizar en casa pues para que un alumno desarrolle un texto en el aula requiere demasiado tiempo, lo cual en diversos contextos escolares el tiempo es lo que se trata de optimizar. Por este motivo, la escritura se deja de lado con la finalidad de desarrollar las demás habilidades.

A la gran inversión de tiempo que requiere una actividad de escritura dentro del aula, se puede añadir la inversión de tiempo que se necesita para leer el producto de estas actividades tal como lo señala Cross (1999). Esto es cierto dentro del contexto mexicano, en donde la normalidad es que un docente atienda a muchos grupos y que cada uno de estos grupos sea grande. Así, el docente quien por lo regular carece de tiempo, evita asignar actividades de escritura.

También Byrne (1991) enfatiza tres dificultades de la enseñanza de la escritura:

1. La mayoría de los alumnos llega a la clase de LE con hábitos formados en la L1 o con carencia de conocimiento sobre la construcción de un texto.
2. Las experiencias previas que tienen los alumnos en L1 en relación a redactar un escrito es muchas veces negativa y de frustración, como consecuencia estos alumnos rehúyen a las actividades de escritura.
3. A diferencia de la L1, en la L2 el alumno carece de un vasto conocimiento del léxico, esta situación afecta la escritura puesto que limita la forma de expresarse.

Podemos apreciar que enseñar la escritura supone una considerable dificultad para el docente. La multiplicidad de elementos que hay que enseñar, el tiempo para desarrollar una actividad de escritura y evaluar, y las experiencias que los alumnos traen desde la L1 son factores que inciden en la manera en que se ha moldeado la didáctica de la escritura en LE. De hecho, lo que se puede apreciar es una simplificación de la didáctica de la escritura que aunada a la falta de consenso en cuanto a un enfoque de enseñanza y a la influencia que han tenido las teorías de aprendizaje en turno, se puede apreciar el cómo se enseña la escritura lo cual en seguida se abordará.

La respuesta natural a la dificultad que plantea la enseñanza de la escritura es la simplificación de su didáctica. Es casi imposible encontrar contextos en donde se deje de lado completamente la habilidad de escritura, los docentes en su mayoría tratan de dedicarle algo de tiempo para desarrollar esta habilidad; por lo que acuden a formas prácticas para enseñar la escritura, aun cuando verdaderamente no se esté enseñando a escribir. Una de estas formas simplificadas de enseñar a escribir es la que señala Scrivener (2005): se asigna la actividad de escritura, se recoge y se califica. Se puede apreciar que esta forma de enseñar la escritura rara vez se realiza en el salón pues se tiende a asignar como tarea, ya que las actividades de escritura son dejadas hasta el final de la clase después de haber estudiado las demás habilidades. Cuando las actividades de escritura se realizan se hacen como un refuerzo o complemento de las actividades para desarrollar las demás habilidades. Al momento de calificar el escrito, el docente solo se enfoca en la gramática y el vocabulario.

Otro aspecto que ha caracterizado la didáctica de la escritura es la tendencia a usar el enfoque basado en el producto el cual pone énfasis en los aspectos superficiales como la gramática y el vocabulario. Esta inclinación hacia el enfoque basado en el producto es un resultado de la influencia de métodos y enfoques de enseñanza de una lengua que se derivan de las teorías del aprendizaje, específicamente el conductismo.

Con respecto a lo anterior, Raimés (1983) menciona que la forma tradicional de la enseñanza de la escritura se relaciona con la enseñanza de la gramática por medio de la lengua escrita; es decir, la escritura es una especie de vehículo usado para el aprendizaje de estructuras gramaticales de la lengua. Por su parte, Cross (1999) señala que las lenguas en general se enseñaban como las lenguas clásicas, el griego y el latín, a través de la traducción, esta práctica común se trasladó a la enseñanza de la escritura en donde lo más importante era la gramática y el vocabulario tal como lo señala Raimés (1983). Después, se desarrollaron diferentes metodologías de las cuales se encuentran el método directo y el método audiolingual, que se enfocaban en la repetición como manera de aprender una lengua, desde luego estos métodos tenían su raíz en la teoría conductista (Brookes y Grundy, 2005). Estas dos metodologías veían en la escritura una forma de reforzar lo que se había estudiado en la habilidad oral a través de la redacción de textos, por lo tanto la escritura era una habilidad secundaria que tenía la función de apoyo en el desarrollo de la lengua oral (Nunan, 1999). Además, el método audiolingual se centraba en la corrección y precisión gramatical más que en la comunicación (Brookes y Grundy, 2005).

Posterior al método audiolingual y directo, se insertó en la enseñanza de lenguas el enfoque comunicativo. De acuerdo a Brookes y Grundy (2005), a partir del enfoque comunicativo a la escritura se le ha concebido de otra forma, ya no como una habilidad secundaria sino como una habilidad que es autónoma, y como una herramienta que sirve para expresar ideas, no una mera herramienta para practicar la gramática. A pesar del salto que se da hacia el enfoque comunicativo, muchas veces se entiende al enfoque comunicativo como una serie de actividades orales, ya que comunicarse se relaciona más con lo oral que con lo escrito; esto ha generado que la enseñanza de la escritura sea relegada, de la misma forma que con los métodos de enseñanza anteriores.

El desconocimiento de la teoría y de los diferentes enfoques de enseñanza de la escritura son otra posible causa por la cual el docente simplifica la didáctica de la escritura y opta por usar el enfoque centrado en el producto. En general, la investigación del fenómeno de la escritura es prácticamente reciente (Matsuda, 2005). En México el estudio de la escritura es aún más reciente, de acuerdo a Roux y Encinas (2013) estos estudios comenzaron a mediados de 1990. Al ser una actividad reciente dentro del contexto mexicano, las publicaciones sobre este fenómeno, la escritura, son muy escasas (Encinas, Keranen, y Salazar, 2010). Polio (2003, p.35) señala lo siguiente:

Teacher who do not personally carry on their own research studies might additionally be drawn to research findings through interest in reading about the work of others whose questions under investigation help them better understand their work as writing teachers. Even teachers who might claim that they are not researchers and are not research oriented nevertheless directly or indirectly tap into research findings as they choose textbooks, plan curricula and syllabi.

En relación a lo anterior, entonces se podría sostener que al no existir suficiente investigación y publicación de resultados de los estudios sobre la escritura, el docente tiene pocos elementos para comprender, modificar y mejorar su forma de enseñar la escritura, y al tener a la mano, en su mayoría, material enfocado en la forma más que en la comunicación para enseñar la escritura, este opta por implementar una didáctica de la escritura centrado en la forma.

Hasta este punto podemos decir que la didáctica de la escritura tradicionalmente se ha inclinado hacia una simplificación: asignar la actividad de escritura, normalmente como tarea, recoger el escrito y calificarlo. De esta simplificación resalta el énfasis que le asigna el docente a la gramática y al vocabulario en donde la escritura es un medio para aprender y practicar estructuras gramaticales y el léxico. De acuerdo con estas características de la enseñanza de la habilidad escrita se puede decir que los docentes enseñan a los alumnos la escritura para aprender. Tribble (1996) y Harmer (2004) señalan que en la didáctica de la escritura existen dos enfoques: escribir para aprender y aprender a escribir. Cuando un docente utiliza la habilidad de escritura para reforzar las demás habilidades, y que además

resalta la práctica de la gramática y la adquisición del vocabulario usando como medio una actividad de escritura, se dice que el enfoque que el docente usa es enseñar al alumno a escribir para aprender. Por el contrario, cuando el docente enseña los diferentes elementos que componen la escritura, sean estos los elementos retóricos, el proceso, la audiencia, y por supuesto la gramática, y que además enseñe a los alumnos a escribir para comunicarse entonces se habla de un enfoque de aprender a escribir. Por ello, como se ha descrito la forma de enseñanza de la escritura, se puede decir que tradicionalmente se usa el enfoque de escribir para aprender. Ahora bien, a partir de esta visión de la didáctica se han desencadenado diversas prácticas y formas de concebir la escritura y su enseñanza, lo cual en su mayoría ha repercutido de forma negativa para que el alumno logre ser atraído y domine la habilidad de escribir.

Las teorías del aprendizaje, sobre todo el conductismo, y el enfoque del producto desde la lingüística dejan una herencia a la enseñanza de la escritura, la cual es que esta habilidad tiene un valor secundario. Cross (1999) señala que en la enseñanza de lenguas la escritura ocupa un lugar de soporte para las demás habilidades; es decir, la escritura sirve como reforzamiento, sobre todo para la gramática o el vocabulario. Esta visión repercute en que a la escritura se le conciba como una habilidad dependiente de las demás y no como una habilidad autónoma que pueda desarrollarse como ente principal de la clase. Es por ello que la característica de la enseñanza de la escritura como se mencionó sea escribir para aprender.

Brookes y Grundy (2005) mencionan que al diseñar actividades de escritura se deben tomar en cuenta la autenticidad y la utilidad del texto que se redactará; pues en la cotidianidad, cuando escribimos, lo hacemos con un propósito en mente. No obstante, otro reflejo de la manera simplificada de la didáctica de la escritura son las actividades que se asignan las cuales carecen de autenticidad, es decir, no representan el tipo de escritura que el alumno enfrenta en la vida cotidiana fuera del aula (Scrivener, 2005). Como consecuencia, las actividades de escritura que no son auténticas terminan por ser irrelevantes para el alumno. Brookes y Grundy (2005) señalan que las actividades deberían ser con un propósito real y no actividades que se queden solo en el salón de clases.

Además de la falta de autenticidad y utilidad de las actividades de escritura, se puede señalar que en la manera tradicional de enseñar la escritura se omite el elemento que es la

audiencia. Este elemento, que es imaginarse quien será el lector del texto, se deja de lado cuando se pide al alumno que redacte un texto puesto que las actividades de escritura van destinadas al propósito de aprender y reforzar otra habilidad; además, como se indicó en el párrafo anterior, la falta de autenticidad resulta en textos que tendrán única y exclusivamente como propósito realizar una actividad de salón de clases, en otras palabras, los textos que los alumnos redactarán en el salón de clase serán para la clase y en muchas ocasiones la audiencia se acota al profesor. El docente es la única persona que lee los textos, es la audiencia a quien se dirigen los textos. La consecuencia de la forma de enseñanza tradicional es que en las actividades de escritura no es explícito para quien se escribirá el texto. Hedge (2001) recalca que en la vida real cuando escribimos siempre tenemos de referencia a la audiencia a quien dirigiremos el mensaje, por lo tanto, la audiencia debería de considerarse a la hora de diseñar las actividades de escritura. También, de acuerdo a esta autora, conocer quién será el lector le facilita al alumno el proceso para desarrollar un texto, ya que provee el contexto, sin lo cual sería difícil saber cómo y qué escribir, dado que al conocer la audiencia podemos decidir el registro, el contenido o el estilo del texto.

Otra práctica derivada de la manera simplificada de enseñar la escritura es que el alumno desarrolla los textos en solitario (Scrivener, 2005). Si bien es cierto que la escritura es una actividad que se realiza la mayor parte del tiempo de manera individual, ésta, sin embargo, puede ser enseñada de una forma diferente en donde el alumno se apoye de las ideas, opiniones, conocimiento y experiencias de los demás miembros de una clase. Las actividades de escritura pensadas a ser realizadas en solitario pueden acarrear desmotivación, dado que escribir de este modo, sin interacción, hace que la carga de trabajo sea sumamente pesada; pues la escritura, como ya se explicó, plantea una dificultad enorme.

Finalmente, se puede decir que otra práctica que proviene de la didáctica de enseñar la escritura para aprender es que la gramática es el elemento central de un escrito. Desde luego que la gramática es relevante pero esta debiera ser vista como una herramienta y medio para comunicarse, no como un elemento independiente que ocupa un todo al momento de elaborar un texto (White y Arndt, 1992). Con relación a este punto, estos autores señalan que las investigaciones han demostrado que enfocarse en los errores gramaticales no ayudan ni para la fluidez ni para la precisión al momento de desarrollar un texto, ya que la escritura

involucra saber habilidades de tipo cognitivas y no solo gramaticales, por eso dominar la gramática no hace que se domine la escritura. De aquí que se derive de igual forma la forma tradicional de calificar un texto que es marcar los errores, normalmente de tipo gramatical. Esta práctica la hace el docente por lo regular, de acuerdo a Scrivener (2005), colocando notas o información en cada error que se tenga dentro del texto, estas notas en muchas ocasiones son difíciles de comprender por parte del alumno, y además estas notas enfatizan los errores lo cual puede desmotivar al alumno.

Hasta este punto en esta sección se ha expuesto cómo se ha enseñado la escritura y algunas de las implicaciones en referencia a la adquisición de esta habilidad por parte de los alumnos, tal como se muestra en la figura 4.

Se puede resumir entonces que la forma tradicional de enseñar la escritura tiende a una simplificación; es decir, se reduce su didáctica a tres momentos: la asignación de la actividad de escritura, la recogida de los escritos y evaluar el escrito. Esta simplificación podría deberse a ciertos factores. Primero, el hecho de que escribir implica una serie de elementos que hacen que su enseñanza sea compleja y laboriosa, por esta característica de la escritura se requiere tiempo para que un alumno lleve a cabo un actividad de escritura dentro del aula, además, el docente para calificar los escritos de un clase necesita una gran inversión de tiempo, lo cual en muchos contextos no es posible. Un segundo posible factor de la minimización de la didáctica de la escritura es la influencia de los métodos, como el audiolingual y el directo, que provienen de la teoría conductista que aún persiste en la enseñanza de lenguas en donde se le da mayor énfasis a la gramática y en la cual la escritura es vista como una habilidad secundaria que funciona como complemento de otras habilidades. Otra posible causa es el desconocimiento sobre la teoría y didáctica de la escritura pues la investigación sobre este fenómeno es muy reciente y por lo tanto existen pocas investigaciones y por ende la publicación sobre el fenómeno de la escritura es escasa; lo cual junto con el segundo factor ha propiciado otra circunstancia en donde se emplea el enfoque centrado en el producto al cual le interesa el escrito final.

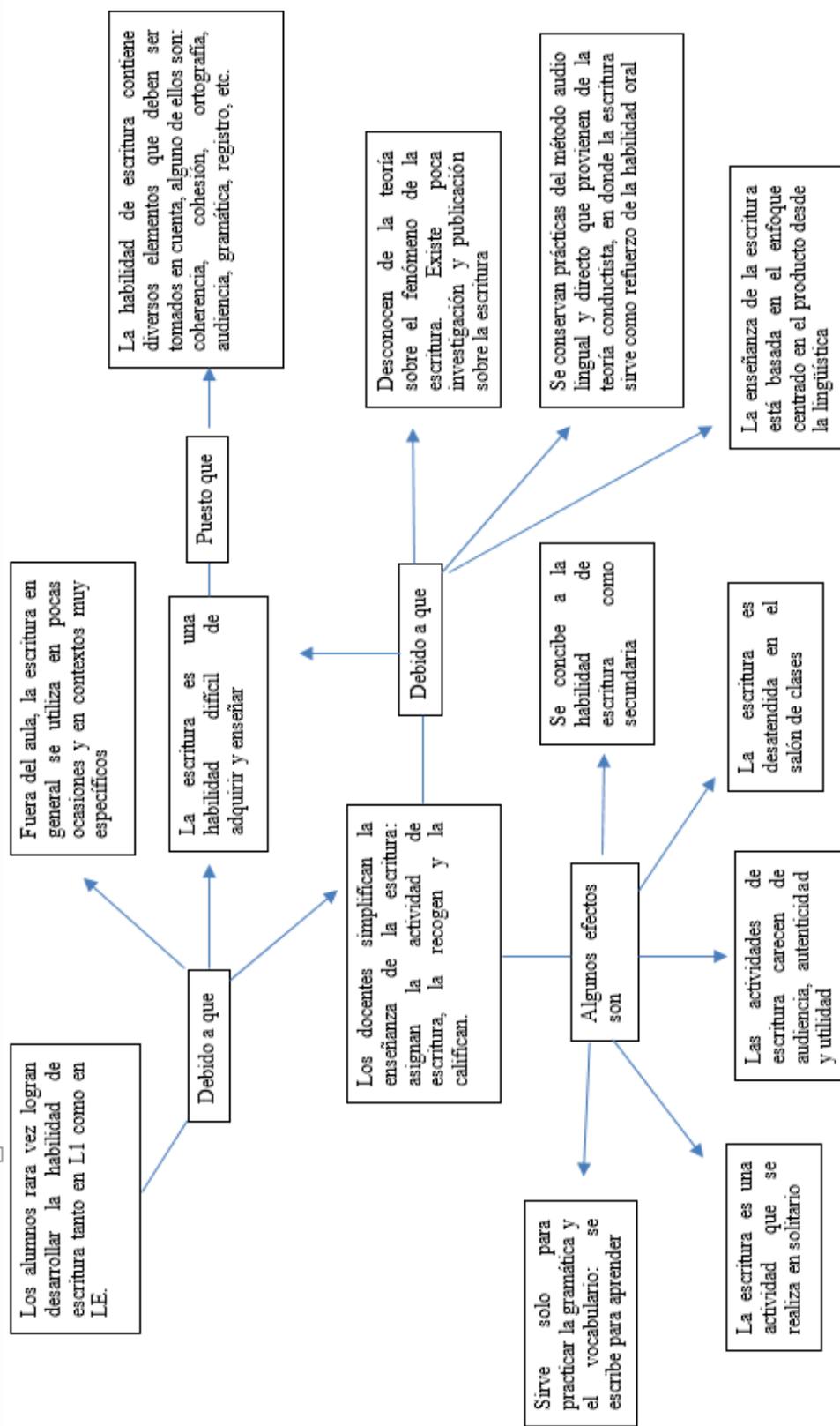


Figura 4. La enseñanza de la escritura y sus implicaciones.

La forma simplificada de la escritura ha generado efectos en su didáctica, uno de estos efectos es que en el aula se escribe para aprender; es decir, la escritura es una herramienta que se usa para adquirir otro tipo de conocimiento o habilidad y no la propia habilidad de escribir, o en otras palabras, no se aprende a escribir. Normalmente lo que se aprende a través de una actividad de escritura es la gramática y el vocabulario, es por ello que probablemente cuando se califica un escrito la tendencia es a enfatizar los errores gramaticales y el uso de vocabulario, dejando de lado los demás elementos que conforman la habilidad de escribir.

Dado que la escritura sirve para aprender y es una actividad difícil de enseñar porque requiere tiempo, esta habilidad es desatendida en el aula rezagándola a ser la actividad que se estudia al final de la clase y que además se asigna como tarea para realizar fuera del aula. Por último, el desconocimiento de la teoría y el énfasis en los elementos superficiales ha generado que las forma de asignar las actividades de escritura sean para desarrollarse de forma individual, además de que las actividades implican una práctica demasiado difícil para el alumno ya que las actividades de escritura carecen de elementos sustanciales como son la audiencia, la autenticidad y la utilidad.

Finalmente, la simplificación de la didáctica de la escritura no favorece a que el alumno adquiera la habilidad de escribir. A este factor que es de suma relevancia, se le puede añadir el hecho de que la escritura es una habilidad sumamente difícil de adquirir por los diversos elementos que se deben aprender y tomar en consideración a la hora de escribir; además de esto, la escritura es una habilidad que en raras ocasiones se usa en la vida fuera de las aulas. Por todo lo anterior, es reducido el número de alumnos que verdaderamente logran desarrollar la habilidad de escribir.

Como se mostró aquí, la forma tradicional de enseñar la escritura es una mera reducción de una habilidad la cual implica varios elementos y que es autónoma. Se puede visualizar que la didáctica de la escritura está cargada hacia el enfoque centrado en el producto; sin embargo, existen otros enfoques que además de proveer otra visión de la enseñanza de la escritura ayudan para que el alumno pueda adquirir la difícil habilidad de escribir. Por este motivo a continuación se describirán los enfoques de la enseñanza de la escritura.

2.4 Enfoques de la enseñanza de la escritura

La enseñanza de la escritura plantea un verdadero reto al docente puesto que son diversos los elementos que componen esta habilidad y cada uno de estos elementos requiere una didáctica diferente. Sería imposible abarcar la enseñanza de todos los elementos de la escritura bajo un enfoque de enseñanza, es por este motivo que existen distintos enfoques para enseñar la habilidad de escribir. Estos enfoques se derivan de las investigaciones y teorías que como se examinó con anterioridad (ver tabla 1) pueden centrarse en el lector, el escritor o el texto. Aunque existen diversas formas de clasificar estos enfoques de enseñanza, de acuerdo a sus características, los elementos que se enseñan al usarlos y la perspectiva teórica de donde provienen; se podrían clasificar en tres enfoques: centrado en el producto, centrado en el contexto y centrado en el proceso. Es a partir de este agrupamiento que a continuación se darán a conocer cada uno de estos enfoques de enseñanza de la escritura.

2.4.1 Enfoque centrado en el producto

El enfoque de enseñanza de la escritura centrado en el producto tiene sus raíces en la teoría centrada en el texto la cual desde una perspectiva lingüística tiene como foco de interés el estudio de los aspectos gramaticales y retóricos de los textos cuando están terminados, de allí que se tome el nombre de enfoque centrado en el producto.

El enfoque centrado en el producto básicamente está encaminado a la enseñanza de dos aspectos de la escritura: la gramática, a nivel oración, y la función del texto, a nivel párrafo y texto. Estos dos aspectos marcan las dos corrientes principales dentro de este enfoque. A partir de estos elementos varios autores nombran de manera distinta a estas corrientes; así, Byrne (1991) los llama enfoque en la precisión, cuando se prioriza la gramática, y enfoque en el texto, cuando se la enseñanza se dirige hacia los párrafos y texto; Cassany (1990) por su parte nombra a estas corrientes, respectivamente, enfoque basado en gramática y enfoque basado en funciones. Por otro lado, Hyland (2003) señala a estas corrientes, respectivamente, como enfoque en las estructuras lingüísticas y enfoque en las funciones textuales. Aunque a estas corrientes dentro del enfoque centrado en el producto se

les asignen nombres diferentes, las características que describen cada autor y el foco de interés que cada uno de ellos menciona se relacionan. Por ello a continuación se describirán a qué se refieren estas dos corrientes. Se utilizarán los nombres que le asigna Hyland (2003); ya que este autor es quien hace una clasificación más exhaustiva de cada uno de los enfoques de enseñanza de la escritura.

El enfoque en las estructuras lingüísticas hace referencia a la enseñanza de la escritura centrada principalmente en el conocimiento de la gramática. Hyland (2003) señala que en este enfoque el uso correcto de la sintaxis y el léxico son indicadores que determinan si un texto está bien desarrollado o no. Dentro de este enfoque, la precisión es un factor importante para que un escrito sea considerado como bueno.

De lo anterior, Nunan (1999) destaca que desde el enfoque en las estructuras lingüísticas un buen texto debe ser redactado sin errores y que este tenga coherencia. Por este motivo, las actividades de escritura se basan en imitar, copiar y transformar modelos de textos provistos por el docente o textos que se encuentran en los libros que se usan dentro de la clase, a lo que Nunan (1999) llama actividades reproductoras del idioma. Esta manera de enseñar la escritura a través de la imitación de modelos proviene de la lingüística estructural y la teoría del conductismo (Silva, 1990). Por ello, el docente cuando adopta este enfoque para enseñar la escritura, visualiza a la escritura como una extensión para aprender la gramática; ya que cuando se construyen las oraciones que conforman el texto, se refuerzan los patrones de la sintaxis de la lengua meta a través de la formación de hábitos (Hyland, 2003).

Dado que bajo este enfoque, en las estructuras lingüísticas, se enfatiza evitar los errores con la finalidad de que no se vuelvan hábitos, las actividades de escritura parten de ejercicios muy controlados por el docente hacia ejercicios en donde el alumno es libre de escribir lo que desee. Byrne (1991) menciona que el control del docente sobre lo que se escribirá se va reduciendo de forma gradual, y conforme se crea el hábito se les da a los alumnos la oportunidad de expresarse por sí mismos. Por esta razón, Hyland (2003) indica que en este enfoque normalmente se enseña bajo un proceso de cuatro etapas:

1. Familiarización: los alumnos aprenden gramática y vocabulario a través de un texto.
2. Escritura controlada: los alumnos redactan textos a partir de patrones establecidos que provee el docente.
3. Escritura guiada: los alumnos imitan modelos de textos.
4. Escritura libre: los alumnos usan los patrones de textos que han desarrollado previamente con la finalidad de escribir otros textos.

Este enfoque es el que sigue siendo usado en muchos materiales para la enseñanza de la escritura (Hyland, 2003; Tribble, 1996). En este enfoque el docente se centra en la forma a través de textos autoritarios que inducen al alumno a imitar o adaptar, a través de modelos de textos. Los errores son vistos como algo que hay que evitar y eliminarlos, por lo tanto el rol del docente está centrado en la corrección.

Por otro lado, también dentro del enfoque centrado en el producto se encuentra la corriente que se enfoca en las funciones textuales. Dentro de este enfoque de enseñanza se enfatiza en el hecho que al escribir se utilizan estructuras gramaticales con un objetivo particular. Bajo este enfoque se relacionan las estructuras gramaticales al significado, en donde cada una de estas estructuras posee una función comunicativa, es por este motivo que esta orientación didáctica se conoce como enfoque funcional o retórica tradicional (Hyland, 2003).

En este enfoque se pasa de nivel oración a nivel párrafo-texto. Byrne (1991) señala que en este enfoque lo que importa en la enseñanza de la escritura es la construcción del párrafo y la forma en que estos se organizan dentro del texto. De acuerdo a Hyland (2003), una característica de este enfoque es enseñar al alumno a redactar oraciones tema, ideas principales y secundarias así como el uso correcto de las transiciones con la finalidad de construir los párrafos que conforman el texto. Las actividades más comunes dentro de esta corriente son la reorganización de párrafos que se presentan de forma desordenada, la redacción de oraciones que completan párrafos con la finalidad de adquirir la habilidad de redactar ideas principales y secundarias y la redacción de párrafos a partir de información proporcionada. Hyland (2003) afirma que este enfoque está influenciado por la lingüística estructural, de modo similar al enfoque de las estructuras lingüísticas, los párrafos son concebidos como unidades sintácticas. Por último, Cassany (1990) indica que otro aspecto

de este enfoque es que al visualizar la escritura como una herramienta para comunicarse, la enseñanza de la habilidad de escribir se organiza alrededor de un acto de habla que permite clasificar grupos genéricos de funciones; por ejemplo, saludar, expresar opinión, quejarse, etc. Por lo tanto, los alumnos aprenden a redactar textos que expresan una función.

2.4.2 Enfoque centrado en el contexto

El enfoque centrado en el contexto se interesa en el entorno sociocultural en el que el escritor redacta sus escritos, de allí el énfasis en el contexto. De acuerdo a Tribble (1996), en este enfoque la escritura es vista como una actividad social en la cual los textos son escritos para realizar acciones, se asume que si el lector no puede identificar el propósito del texto, la comunicación no será exitosa. Este enfoque es generalmente asociado con el enfoque del género.

Hyland (2003) enfatiza que cuando escribimos no lo hacemos sin tener un propósito en mente. Para cumplir el objetivo que deseamos necesitamos escribir textos que deben seguir ciertas características enmarcadas por convenciones sociales, estas convenciones sociales ayudarán al lector a decodificar el mensaje que se desea transmitir. De acuerdo a Hyland (2003), estas convenciones sociales son formas de utilizar el idioma para alcanzar objetivos que se desean, a estas formas se les nombran géneros.

La enseñanza de la escritura bajo el enfoque centrado en el contexto tiene como característica enseñarle al alumno diferentes formatos que son típicos de cada género que se escriba, para este motivo el docente le provee al alumno textos en donde el alumno pueda percibir la estructura de los párrafos, la organización, el vocabulario y los patrones lingüísticos de los textos que éste lea. De acuerdo a Hyland (2003) la enseñanza de la escritura en este enfoque parte de la definición del propósito, luego de la elección del género que ayudará en el cumplimiento del propósito planteado, esto a través del estudio de los textos modelo. Después se construye y se revisa el texto lo cual esta actividad se hace de forma colaborativa entre estudiantes o estudiantes y docente.

El punto que recibe mayor crítica en la enseñanza bajo este enfoque es que cuando se exponen los textos modelos para adquirir las características de un género se tiende a visualizar estos textos modelos como autoridades lo cual no da cabida a la creatividad del alumno. Por ello cuando se enseña bajo este enfoque se debe tener precaución de no caer en la percepción de la escritura como una mera receta de cocina sino que al contrario, como una actividad que permite muchas posibilidades.

2.4.3 Enfoque centrado en el proceso

La teoría centrada en el escritor tiene como punto central la manera en que llevan a cabo los escritos los alumnos, y surge como respuesta a la teoría centrada en el texto; ya que esta última teoría no explica cómo logra un escritor desarrollar un texto. A partir de estas investigaciones sobre el proceso se crean modelos como el de Flower y Hayes (1981), descritos previamente, para explicar el fenómeno de la escritura desde la psicología cognitiva. De la teoría centrada en el escritor se desarrolla la didáctica que tiene como enfoque el proceso, que de acuerdo a Hyland (2003) se divide en dos corrientes: el enfoque centrado en el proceso con enfoque en la expresión creativa y el enfoque centrado en el proceso con enfoque en el proceso.

El enfoque en la expresión creativa busca como objetivo desarrollar en el estudiante la habilidad para expresarse, alentando la creatividad innata que posee el ser humano (Hyland, 2003). A raíz de esta concepción de la habilidad de escribir, dentro del salón de clases la escritura es desarrollada mas no enseñada; en otras palabras, el docente cuando enseña a redactar lo hace guiando al alumno procurando intervenir lo menos posible; ya que es necesario que el alumno exprese al máximo su forma de pensar, opiniones y sentimientos. Es por este motivo que la escritura es considerada como un acto de autodescubrimiento.

Dentro de este enfoque lo que se pretende es que el docente estimule al alumno a explotar la capacidad creativa innata que posee, para que se logre lo anterior, el docente

realiza actividades previas a escribir en donde el estudiante rescata sus propias experiencias sin imponerle puntos de vista del docente o modelos de pensamiento.

Byrne (1991) indica que una actividad común dentro de este enfoque es que los alumnos a partir de un tema escriben todo lo que se les viene a la cabeza sin interrumpirlos, con la finalidad de que las ideas fluyan y queden plasmadas. Sin embargo, el problema principal que el alumno presenta es que debido a la falta del hábito de escribir es difícil escribir de manera rápida las ideas que van llegando a su cabeza. La escritura desde este enfoque es más complicada para los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua; ya que no se posee el vocabulario suficiente para llevar a cabo la escritura y por lo tanto la falta de fluidez desencadena frustración en el alumno.

Con respecto a la segunda corriente dentro del enfoque de enseñanza centrada en el proceso, la cual lleva un nombre similar, se puede decir que surge cuando dentro de la enseñanza se comprende que la sola enseñanza de la escritura a partir de la gramática no es suficiente sino que es necesario dominar el proceso de la escritura; es decir, saber generar las ideas, hacer esquemas, realizar borradores, editar y corregir (Cassany, 1990). Esta corriente es el punto de estudio del presente reporte, puesto que ha demostrado que es efectiva para desarrollar la habilidad de escribir (Alhosani, 2008).

Dentro del enfoque en el proceso, lo más importante para la enseñanza de la escritura es reconocer los procesos cognitivos para que a partir de este contexto auxiliar al alumno para que desarrolle las habilidades para planear, comprender el problema retórico, proponer y evaluar soluciones a este; en otras palabras, que el alumno sea capaz de dominar el proceso para escribir. Hyland (2003) menciona que la tarea del docente es enseñarle al alumno las estrategias para poder llevar a cabo con eficacia cada uno de los procesos que se requieren para realizar un escrito, y además que el alumno sea consciente de la forma en que él mismo realiza un escrito a través de un proceso de autoconocimiento.

Brookes y Grundy (2005) señalan dos puntos esenciales dentro de esta corriente, el primer punto es que cuando se conoce el proceso que siguen los escritores cuando redactan, este conocimiento provee un fundamento para la enseñanza de la escritura. En este primer punto estos autores nos advierten que a partir de la forma en que se desarrolla un texto se

pueden ubicar cuales son las dificultades y facilidades a la hora de escribir un texto. Además, cuando se examina la manera de desarrollar un texto es posible detectar las estrategias que los escritores utilizan, esto nos conduce al segundo punto esencial que señalan Brookes y Grundy (2005), el cual es que el rol del docente es ayudar al alumno a encontrar y desarrollar estrategias que les permitan llevar a cabo cada uno de los procesos cognitivos partiendo desde el estudio del proceso que el alumno lleva para elaborar un texto.

Las investigaciones dentro de la teoría centrada en el escritor han dado como resultado modelos sobre el proceso de la escritura. Uno de los modelos que mayor influencia ha tenido dentro de la enseñanza bajo este enfoque es el desarrollado por Flower y Hayes (1981), pues a partir de este planteamiento se han propuesto actividades que ayudan a realizar los tres procesos cognitivos que aparecen al momento de escribir, estos son : la planeación, la traducción y la revisión. Es en base a estos procesos de escritura que la enseñanza del proceso es planeada. Se realizan actividades previas a la redacción del texto, es decir, planear lo que se escribirá, también se realizan actividades después de redactar como lo es la revisión y edición del texto.

Es preciso destacar que para enseñar el proceso de la escritura existen diversas propuestas, sin embargo todas recaen en la enseñanza de tres procesos en común: actividades previas a escribir, escribir y actividades después de escribir; en otras palabras, como señalan Flower y Hayes (1981): la planeación, la traducción y la revisión. Brookes y Grundy (2005) señalan que en la actualidad no existe un acuerdo entre los investigadores y teoristas acerca de los procesos de escritura; así ellos mencionan siete etapas que suceden cuando escribimos: la planeación, el planteamiento del propósito, la organización, el borrador, la evaluación, la edición y la reescritura. Por otro lado, Hedge (2001) describe el proceso como tres actividades o grupo de actividades, estas son la pre-escritura, la escritura y la re-escritura, y la edición. De igual forma White y Arndt (1992) plantean seis procesos que ocurren al escribir: la generación de ideas, el enfoque, la estructuración, el borrador, la evaluación y la revisión. Como se dijo, existen diversas propuestas que sirven como guía para enseñar la escritura bajo el proceso en que se lleva a cabo; sin embargo, todas tienen en común tres procesos: la preescritura, la escritura y la postescritura (Alamargot y Chanquoy, en Myhill, 2009).

Es importante remarcar que en el modelo de Flower y Hayes (1981) a los procesos de escritura se les llaman: planeación, traducción y revisión. En el estudio que aquí se reporta se decidió llamar a estos procesos de escritura: pre-textualización, textualización y post-textualización, con el objetivo de evitar confusión para el lector, debido a que en este estudio también se reportan las estrategias de escritura que utilizan los alumnos, y como se expone más adelante, hay estrategias de escritura las cuales tienen por nombre planeación, traducción y revisión, similar a como Flower y Hayes (1981) llaman a los procesos de escritura. De igual manera, Cassany (en Árias, 2012), señala que los procesos de escritura de Flower y Hayes (1981) son también usados con los términos tradicionales de pre-escritura, escritura y re-escritura, este último también usado como post-escritura. No se optó por usar estos términos que menciona Cassany, pues también puede causar confusión entre el proceso llamado escritura que es cuando se desarrolla un texto, y la escritura como la habilidad o el fenómeno de estudio; es decir, escribir. Por estas razones se decidió usar los términos pre-textualización, textualización y post-textualización para hablar del proceso de escritura y distinguirlos de las estrategias de escritura o del fenómeno de escritura.

Como se mencionó en esta sección, el enfoque centrado en el proceso tiene como objetivo enseñarle a alumno la forma como puede llevar a cabo un escrito y para esto se debe conocer el proceso que los alumnos siguen para detectar la manera en que estos llevan a cabo sus escritos y fundamentalmente las estrategias que utilizan.

CAPÍTULO III. LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

3.1 Las estrategias de aprendizaje: definición y características

En la actualidad el cambio más significativo que se ha realizado en la educación es poner en el centro del aprendizaje al alumno, por ello se ha pasado de la búsqueda de la didáctica perfecta centrada en el profesor a la búsqueda de la forma en que aprenden los alumnos; en otras palabras, cuando se trata de enseñanza-aprendizaje se muda del centralismo de la figura del docente a centrarse en quien aprende, el alumno. De este modo, la investigación sobre cómo aprenden los alumnos ha sido un área que ha cobrado mucho interés en los investigadores, como efecto aparece la investigación y enseñanza de estrategias para el aprendizaje.

En la enseñanza de lenguas, las estrategias de aprendizaje de una lengua son un tema que se ha explotado puesto que conocer las estrategias que los alumnos utilizan para aprender permite tener una base para planificar una enseñanza más efectiva. Las estrategias han tenido gran aceptación y como resultado se han incluido como parte de la formación que debe tener el alumno; esto debido a que un alumno estratégico es más eficiente y eficaz en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por este motivo esta investigación tiene como objetivo conocer las estrategias que usan los alumnos para desarrollar un texto en inglés. Es por esto que a continuación se discutirá la definición de estrategia, sus características, la forma en que se enseñan y la importancia para el aprendizaje de una segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje han sido abordadas por diversos autores y cada uno de ellos han aportado una definición diferente, es por esta razón que al referirse al concepto de estrategia uno puede percatarse que existen diferentes definiciones. Oxford (1990) indica que en el campo de la educación a las estrategias de aprendizaje se les conocen como: habilidades de aprendizaje, habilidades de aprender a aprender, habilidades del pensamiento, habilidades de resolución de problemas. Por otro lado, Cohen (1998) menciona que dentro de la literatura sobre las estrategias de aprendizaje se pueden encontrar los términos técnica, subestrategia y táctica, que tienden a causar confusión puesto que al ser definidas no se clarifica la distinción entre estos términos y las estrategias de aprendizaje; sin embargo, para este autor estos términos tienen las características de las estrategias y enfatiza que lo único que los diferencia uno de otro es el grado de especificidad, en donde una estrategia de aprendizaje sería general y las técnicas y subestrategias serían estrategias específicas tal

como puede observarse en la tabla 3. De tal forma que para Cohen (1998) las estrategias de aprendizaje pueden utilizarse para referirse a los términos técnica, subestrategia y táctica.

General strategy Forming concepts and hypotheses about how the target language works
Specific strategy Improving Reading comprehension in the new language
More specific The use of strategies for determining whether a text is coherent
Still more specific Strategies for summarizing a text to determine its coherence
More specific than that The use of ongoing summaries written in the margin in telegraphic form

Tabla 3. Estrategias de aprendizaje, técnica, subestrategia y táctica. (Cohen, 1998)

En el campo de la enseñanza de lenguas, las estrategias de aprendizaje de igual forma se han definido de manera diversa; sin embargo, estas definiciones que en apariencia son diferentes en realidad tienen características comunes. En la tabla 4 podemos observar 4 definiciones de estrategia de aprendizaje. Así, para Oxford (1990) las estrategias son acciones que se realizan de forma consciente con el fin primordial de mejorar el aprendizaje de una segunda lengua. De la misma manera que Oxford (1990), Nunan (1999) considera que una estrategia es un conjunto de acciones que sirven para aprender una lengua; sin embargo, este autor especifica que las acciones que se llevan a cabo son de tipo mental y comunicativa. De manera similar, Cohen (1998) advierte que una estrategia es un proceso que es consciente y, al igual que Oxford (1990) y Nunan (1999), éstas son usadas para aprender y usar una segunda lengua. Finalmente, O'Malley y Chamot (1990) proporcionan una definición que difiere de los autores antes mencionados, dado que para O'Malley y Chamot (1990) las estrategias son comportamientos o pensamientos más que acciones o procesos con la finalidad de aprender nueva información, sin referirse específicamente al aprendizaje de una lengua; sin embargo, cuando se está aprendiendo una segunda lengua se infiere que mucha

de la información es nueva; por ello se puede enmarcar dentro de una estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua.

Definición de estrategia	
Autor	Definición
Oxford (1990)	“Son los pasos que los estudiantes seleccionan de manera consciente para mejorar su aprendizaje de una L2... son importantes herramientas para el involucramiento activo y autodirigido requerido para el desarrollo de la competencia comunicativa”. (p.1).
Nunan (1999)	“Son procedimientos mentales y comunicativos que usan los alumnos para aprender y usar una lengua (p. 171).
Cohen (1998)	“Son procesos que son seleccionados de forma consciente los cuales pueden resultar en acciones que fomenten el aprendizaje y el uso de una segunda lengua... (p. 4)”.
O’Malley y Chamot (1990)	“Pensamientos o comportamientos especiales que utilizan los individuos y que les ayudan a comprender, aprender o retener nueva información”

Tabla 4. Definición de estrategias

Podemos visualizar que los autores proporcionan definiciones diferentes, lo cierto es que coinciden en que las estrategias son procesos y que además son usadas de forma consciente, y lo más relevante es que fomentan el aprendizaje. Por ello se puede afirmar en base a estas definiciones que una estrategia de aprendizaje es un proceso consciente que tiene como meta fomentar el aprendizaje.

Además de la definición que aquí se señala se pueden conceptualizar las estrategias de aprendizaje a partir de sus características. Al respecto, Oxford (1990) enlista doce particularidades de las estrategias de aprendizaje enfocadas a aprender una lengua. Estas características son las siguientes:

1. Contribuyen a una meta principal, la competencia comunicativa.
2. Permiten a los alumnos ser más autónomos.
3. Expande el rol de los profesores.
4. Son orientadas hacia un problema.
5. Son acciones específicas tomadas por el alumno.
6. Involucra diversos aspectos del alumno, no solo los cognitivos.
7. Sirven de apoyo tanto para el aprendizaje directo como indirecto.
8. No siempre son observables.
9. Regularmente son conscientes.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Son influenciadas por una variedad de factores.

De estas características se puede resaltar que las estrategias están dirigidas hacia la solución de problemas, en este caso las actividades que se presentan al momento de aprender una lengua como lo es escribir un correo electrónico, presentarse, dar información sobre un lugar, etc. En estas situaciones el alumno debe plantearse una solución basada en una serie de acciones en donde debe hacer uso no solo de los conocimientos que posee del idioma sino también de las formas en que empleará este conocimiento de la mejor manera para alcanzar la meta que es la resolución del problema de tipo lingüístico.

Otro aspecto importante de las estrategias es que no solo buscan desarrollar aspectos de tipo cognitivo, pues dentro del aprendizaje de una segunda lengua también intervienen funciones metacognitivas, emocionales y sociales. Por ejemplo, cuando se redacta un correo electrónico además de procesar la información para saber cómo comenzar, qué escribir y qué desechar, en donde se involucra el uso de estrategias cognitivas, también debemos conocer el contexto social de quien leerá el correo electrónico para adecuar el vocabulario y escoger el registro en que será escrito, y al terminar de redactar, evaluar la forma en que se llevó a cabo la actividad con miras hacer eficiente y eficaz el proceso de redacción cuando tenga que repetirse la situación; en otras palabras, usar la metacognición.

Cohen (1998) puntualiza que el uso y la selección de manera consciente de las estrategias de aprendizaje para llevar a cabo una tarea es un aspecto relevante que las caracteriza, puesto que el uso consciente es lo que distingue a una estrategia de cualquier otro proceso no estratégico. A partir de esta particularidad de las estrategias, es entonces que puede explicarse lo que menciona Oxford (1990) como otra de las características de las estrategias, ésta es que los docentes pueden ayudar a los alumnos a ser más conscientes de la forma en que llevan a cabo una tarea y de la implementación de las estrategias con la finalidad de optimizar su uso para que el impacto en el aprendizaje de la lengua se eficaz y eficiente.

En suma, se puede decir que las estrategias de aprendizaje son procesos que un alumno utiliza de manera consciente para dos motivos principales: la resolución de un problema y el fomento del aprendizaje. Estos procesos al ser conscientes pueden ser enseñados cuando se desconocen por el alumno y optimizados cuando el alumno ya los utiliza. Además, atienden diversos aspectos: cognitivo, metacognitivo, afectivo y social.

Por lo anterior, la importancia de las estrategias de aprendizaje radica en que promueven el aprendizaje, si hablamos del aprendizaje de una lengua, Oxford (1990) enfatiza que las estrategias son una herramienta para el involucramiento activo y autodirigido que permite el desarrollo de la competencia comunicativa y que además tienen un impacto en el dominio de la lengua que se esté aprendiendo. De igual forma esta autora indica que el impacto de la utilización de las estrategias es que hacen que el aprendizaje sea más acelerado, disfrutable y transferible a otras situaciones en donde el alumno comienza a desarrollar la autonomía para aprender.

3.2 Las estrategias de escritura

Antes de discutir las estrategias de escritura es necesario hacer una aclaración acerca de los diferentes conceptos que existen en relación a las estrategias en el área de la enseñanza de segundas lenguas. Como ya se definió con anterioridad, una estrategia de aprendizaje es un proceso consciente que tiene como meta fomentar el aprendizaje, podría decirse que esta definición aplica para las estrategias de aprendizaje de manera general. De forma específica, en la enseñanza de lenguas podemos encontrar las estrategias de aprendizaje de una segunda

lengua y las estrategias de comunicación. De acuerdo a Kasper y Kellerman (1997) las estrategias de comunicación son utilizadas para solventar los problemas lingüísticos que se presentan durante una interacción en donde se utiliza una segunda lengua, estas estrategias tal como lo dice su nombre sirven específicamente para mantener la interacción o comunicación. En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, Cohen (1998) señala que estas estrategias abarcan las estrategias de comunicación, pues estas estrategias son usadas para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua o el uso de ésta, o bien ambas funciones. De las estrategias de comunicación podemos nombrar el parafraseo, estrategias no verbales o el circunloquio las cuales sirven para mantener la interacción o usar el idioma más estas no son específicas para mejorar el aprendizaje; por otro lado, algunas de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua son la mnemotecnia, el uso del diccionario, la traducción, las cuales ayudan en el aprendizaje de una lengua y algunas como la traducción que sirven tanto para mejorar el aprendizaje como para interactuar en una segunda lengua.

Ahora bien, las estrategias de escritura podrían definirse a partir de lo que ya se discutió en el apartado anterior en donde Cohen (1998) señala que las estrategias pueden ser específicas, “specific strategies” (ver tabla 3), por lo que las estrategias de escritura son estrategias específicas que tienen por objetivo desarrollar la habilidad de escritura cuando se aprende una segunda lengua. Podríamos decir también en razón de los conceptos antes descritos que las estrategias de escritura son estrategias que se usan de forma consciente al momento de resolver un problema de tipo lingüístico en donde el problema a resolver es el desarrollo de un texto para comunicar una idea, de igual manera son procesos que fomentan la adquisición de la habilidad de expresión escrita, y que además al ser usadas de forma consciente estas estrategias pueden enseñarse.

3.2.1 Taxonomía de las estrategias de escritura

El estudio de las estrategias en la adquisición de una lengua es relativamente reciente. De acuerdo a O'Malley y Chamot (1990) dentro del área de la adquisición de lenguas fueron Rubin y Stern quienes comenzaron a caracterizar a los “buenos” y “malos” aprendices de un

idioma, estos investigadores notaron que ciertos aprendices llevaban a cabo acciones diferentes que les permitían adquirir el idioma de una manera más eficiente lo cual los distinguía como “buenos” aprendices. Puesto que esta clasificación de los alumnos se hace a partir de las “acciones especiales”, las estrategias, esto también sirvió como una primera clasificación de las estrategias. A partir de lo anterior se han hecho un sin número de taxonomías y listados de estrategias dentro del aprendizaje de una segunda lengua. Oxford (1990) advierte que debido a que el estudio de las estrategias de aprendizaje es aún muy reciente, no existe un acuerdo sobre la forma en que se pueden categorizar y por lo tanto la clasificación de las estrategias aún es un punto de conflicto entre los que las estudian. Tal como Cohen (1998) lo señala al expresar que existe una dificultad para clasificar las estrategias, esta dificultad radica en que para hacer una clasificación se han usado una serie de criterios que son diferentes entre los investigadores, y como consecuencia hay una diversidad de taxonomías que son inconsistentes si se comparan, es decir, no existe un acuerdo sobre la clasificación. Se pueden encontrar taxonomías a partir de la contribución de la estrategia; es decir, si ésta ayuda al aprendizaje de una lengua de manera directa o indirecta (Oxford, 1990). En otras situaciones, las estrategias se han clasificado a partir de la efectividad que éstas tengan y se pueden encontrar las estrategias de aprendizaje de aprendices exitosos y no exitosos (Rubin, en O’Malley y Chamot, 1990). En otros casos las estrategias se han clasificado a partir de su grado de observación si éstas pueden ser observadas o no, o bien si las estrategias son cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales de acuerdo a su función (O’Malley y Chamot, 1990).

En lo que respecta a las estrategias de escritura, el problema de clasificación está presente de la misma manera que en las estrategias de aprendizaje, puesto que existen muchas clasificaciones que comparadas difieren en algunos casos. Las taxonomías que existen de las estrategias de escritura se han elaborado en razón de diversos parámetros; Wenden (en Mu, 2005) por ejemplo, clasifica las estrategias de escritura en metacognitivas y cognitivas a partir del método que utiliza en su investigación el cual es la introspección y el desarrollo de un texto usando la computadora como herramienta. Por otro lado, Riazi (1997) desarrolla su taxonomía en base a otra taxonomía, específicamente la de O’Malley y Chamot (1990), por ello determina que las estrategias de escritura pueden ser metacognitivas, cognitivas y sociales. Sasaki (2000), por su parte, lleva a cabo una clasificación de las estrategias de

escritura tomando en cuenta las que usan los escritores expertos y los inexpertos. En lo que respecta a Arndt (1987), este autor elabora una taxonomía por medio de una comparación de las estrategias de escritura que utilizan los alumnos cuando redactan una actividad en lengua materna y en segunda lengua. Finalmente, una de las últimas taxonomías que se han propuesto es la que realiza Mu (2005) a través de una concentración, comparación y análisis de diversas estrategias en donde este autor rescata los fundamentos teóricos de cada una de las estrategias que se proponen en otras taxonomías para su propuesta de clasificación.

De las taxonomías existentes, la que propone Mu (2005) sintetiza las estrategias de escritura en retóricas, metacognitivas, cognitivas, comunicativas y socioafectivas (ver tabla 5). Mu (2005) extrae las estrategias a partir del análisis de las teorías de donde provienen, las cuales son cuatro teorías: la retórica contrastiva, la de desarrollo cognitivo, la comunicativa y la constructivista social. Esta clasificación de las estrategias de escritura se caracteriza principalmente por ser explícita dado que se provee la conceptualización de la estrategia y su base teórica, y es accesible ya que se concentran en ella la mayoría de las estrategias en donde se evita en gran medida las ambigüedades entre estrategias que son muy parecidas como la revisión y evaluación que en otras taxonomías es difícil distinguirlas. La forma explícita y accesible de la taxonomía de Mu (2005) es la razón por la cual se utilizó en este trabajo de investigación para analizar las estrategias de escritura que emplearon los participantes durante la redacción de su texto en inglés. Por ello, a continuación se describirá dicha taxonomía.

Las primeras estrategias de escritura que Mu (2005) plantea, las extrae a partir de la teoría de la retórica contrastiva. Este autor señala que las estrategias de organización, uso de la L1, modelo y comparación tienen las características que hacen referencia principalmente a elementos de tipo retórico. Según esta teoría, el aspecto esencial al

The taxonomy of ESL Writing strategies		
Writing strategies	Sub-strategies	Speculation
Rethorical strategies	Organization	Beginning/development/ending
	Use of L1	Translate generated idea into ESL
	Formatting/Modelling	Genre consideration
	Comparing	Different rhetorical conventions
Metacognitive strategies	Planning	Finding focus
	Monitoring	Checking and identifying problems
	Evaluating	Reconsidering written text, goals
Cognitive strategies	Generating ideas	Repeating, lead-in, inferencing, etc.
	Revising	Making changes in plan, written text
	Elaborating	Extending the contents of writing
	Clarification	Disposing of confusions
	Retrieval	Getting information from memory
	Rehearsing	Trying out ideas or language
	Summarizing	Synthesizing what has read
Communicative strategies	Avoidance	Avoiding some problem
	Reduction	Giving up some difficulties
	Sense of readers	Anticipating readers' response
Social/affective strategies	Resourcing	Referring to libraries, dictionaries
	Getting feedback	Getting support from professor, peers
	Assigning goals	Dissolve the load of the task
	Rest/deferral	Reducing anxiety

Tabla 5. Taxonomía de estrategias de escritura Mu (2005)

al escribir es que el discurso escrito esté construido de una forma lógica y organizada atendiendo elementos que son de interés de la retórica como lo es el tema, las oraciones, la idea principal y las secundarias; por lo tanto las estrategias retóricas “son identificadas como un medio por el cual el escritor las usa con la finalidad de organizar y presentar sus ideas con las convenciones adecuadas para que un nativo hablante del inglés las comprenda” (Mu, 2005, p.2). La estrategia de organización se refiere al hecho de que el escritor toma en cuenta la estructura que llevarán los párrafos del texto, por ejemplo, la introducción, el desarrollo y la conclusión. Por su parte la estrategia de uso de L1 es el uso de la traducción de la lengua materna a la lengua meta, en donde lo que se traduce es la idea generada y la cual se plasmará

en el texto. En cuanto a la estrategia de modelo, ésta se utiliza al momento en que el escritor toma en cuenta el género por el cual se desarrollará su texto. Por último, la estrategia de comparación tiene que ver con el análisis que lleva a cabo el escritor con la finalidad de encontrar las diferencias de convenciones retóricas que existen entre la L1 y la L2.

Otro grupo de estrategias de escritura que destaca Mu (2005) son las metacognitivas y cognitivas. Estas estrategias tienen su base en la teoría del desarrollo cognitivo que se centra en la naturaleza del conocimiento, y en las estructuras y los procesos por los cuales el conocimiento es adquirido. Las estrategias metacognitivas “se definen como las estrategias que los escritores usan para controlar de forma consciente el proceso de escribir” (p. 2), mientras que las cognitivas hacen referencia al “uso de las estrategias implementadas por el escritor para la acción de escribir en sí” (p. 2). De las estrategias metacognitivas tenemos la planeación, el monitoreo y la evaluación. La planeación tiene como objetivo traer las experiencias y conocimientos previos que se han adquirido para ordenarlos a fin de utilizarlos como guía para el desarrollo del texto. El monitoreo es la acción que se hace cuando se verifica e identifican problemas en el texto. Por su parte la evaluación es reconsiderar el texto escrito y las metas que se desean alcanzar con éste. Con respecto a las estrategias cognitivas, Mu (2005) señala que dentro de este grupo están la generación de ideas, la revisión, la elaboración, la clarificación, la recuperación, el ensayo y el resumen. La revisión se realiza cuando se cambian las ideas de lo que se tenía planificado o bien el cambio del texto que ya había sido escrito. La elaboración se refiere a la extensión del contenido del texto. La clarificación por su lado se lleva a cabo cuando se eliminan las confusiones que pudiera tener el texto. En referencia a la recuperación, esta estrategia se utiliza para recuperar información de la memoria, el ensayo se utiliza para probar diferentes ideas, y por último el resumen como su nombre lo indica es sintetizar lo que se ha leído.

Respecto al grupo de las estrategias comunicativas, Mu (2005) indica que provienen de la teoría comunicativa la cual se refiere a entender las convenciones que constituyen a una comunidad y su discurso. Cohen (1998) define a estas estrategias comunicativas como “un medio por el cual el escritor expresa sus ideas de la manera más efectiva” (p. 3). En esta categoría encontramos la evitación, la reducción y el conocimiento del lector. La primera trata sobre la maniobra que el escritor hace cuando encuentra un problema; es decir, utiliza

otros elementos para saltarse el problema que se le presenta al momento de redactar el texto. La segunda, reducción, tiene que ver con los problemas que resuelve el escritor de una manera en que en vez de escribir la idea completa este la reduce para evitar los sesgos de conocimiento. Finalmente, la estrategia de conocimiento del lector es cuando el escritor se anticipa a las respuestas que tendrán los lectores sobre el texto que está desarrollando.

El último grupo de estrategias que Mu (2005) propone es el de las socioafectivas que provienen de la teoría social constructivista. Esta estrategia alude “al uso que hace el escritor de la comunidad en la que está inmerso para regular sus emociones, motivación y actitud durante el proceso de redacción” (p. 4). Dentro de este grupo se encuentran la de recurso, retroalimentación, asignación de meta y aplazamiento o descanso. La estrategia de recurso se utiliza al momento de acudir al diccionario o la biblioteca para tener un apoyo sobre la información o buscar vocabulario que el escritor desconoce para continuar con la redacción. La retroalimentación es utilizada por el escritor cuando busca obtener ayuda del docente o sus compañeros de clases. La asignación de meta se refiere a la distribución de las fases de la tarea y finalmente la de aplazamiento o descanso se utiliza básicamente para reducir la ansiedad hacia la tarea de escribir.

3.3 La enseñanza de las estrategias: el modelo CALLA

Las estrategias de aprendizaje no son nuevas; sin embargo, como ya se mencionó con anterioridad, es recientemente cuando se comenzaron a estudiar y a fomentar dentro de la educación (Oxford, 1990), pues la enseñanza de las estrategias ha servido como apoyo para la optimización en la adquisición de conocimientos en diversas áreas como comprensión de lecturas, aprendizaje de vocabulario, las matemáticas, las ciencias y desde luego en la escritura (Cohen, 1998), esta última área es la que aquí interesa. Las estrategias funcionan como un motor para alcanzar un aprendizaje cualquiera que este sea, y su enseñanza es crucial pues permiten acelerar el aprendizaje. En el caso de la escritura, Cassany (1990) y Sasaki (2004) enfatizan que los alumnos que usan estrategias cuando redactan un texto son quienes llevan a cabo la realización de mejores textos, es por este motivo que la enseñanza de las estrategias de escritura es relevante en el desarrollo de la habilidad escrita pues no solo

aceleran el desarrollo de esta habilidad sino que propician que los textos que los alumnos realizan comuniquen las ideas de una manera eficaz y eficiente.

Cohen (1998) indica que la forma más efectiva para enseñar y desarrollar las estrategias de aprendizaje es a través de su enseñanza de forma explícita por medio de la instrucción sistemática y constante de las estrategias dentro del salón de clases. El docente debe desarrollar en el alumno un estado consciente en donde pueda conocer las estrategias que utiliza, cuales son las que le sirven y en qué ámbitos las aplica, con la finalidad de usarlas para el desarrollo del aprendizaje de una lengua. Cuando el alumno es consciente sobre cuándo, cómo y qué estrategias utiliza, este puede transferirlas a otros contextos de aprendizaje. Una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias es el enfoque de aprendizaje cognitivo para el ámbito académico (CALLA, por sus siglas en inglés). Este enfoque se caracteriza por ser un modelo metacognitivo, basado en la enfoque por contenidos. Este enfoque se propuso a partir de las investigaciones en donde se observó que cuando el alumno es consciente de los procesos y de las estrategias que usa para su aprendizaje es mucho más probable que su aprendizaje se acelere y que su aprendizaje sea significativo. En este estudio se optó por utilizar este modelo por dos razones principales: la primera, el método permite hacer consciente al alumno sobre las estrategias que éste utiliza. Dentro de la escritura este conocimiento es fundamental ya que para desarrollar un escrito se atraviesa por una serie de procesos cognitivos, saber qué estrategias se usan en cada proceso cognitivo puede permitir el desarrollo óptimo de cada una de ellos y el resultado es la redacción de un texto que posea los aspectos necesarios para la comunicación de las ideas. La segunda razón es con respecto a la transferencia, muchas de las estrategias de escritura pueden ser aprovechadas en otras habilidades, como la estrategia de organización a la hora de leer o la estrategia de evitación cuando se desarrolla la habilidad de hablar, por lo tanto la enseñanza a través del método CALLA podría significar que las estrategias de escritura puedan ser una base para desarrollar otras habilidades del idioma. Son por estos motivos que este modelo se eligió para llevar a cabo la enseñanza de estrategias de escritura dentro de la propuesta que se aplicó, por lo tanto enseguida se describirá dicho modelo.

Para Chamot, Barnhardt, Beard, y Robbins (1999) la enseñanza de las estrategias está basada en la idea que los estudiantes son más efectivos cuando toman control de su propio

aprendizaje, dichas estrategias que son enseñadas van encaminadas a hacer al estudiante más independiente, pues el estudiante es responsable de su aprendizaje. La base de la enseñanza de estrategias ha sido reconocida con muchos investigadores pues se ha demostrado que los alumnos que usan más estrategias son eficientes y más autónomos. Dado que las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales, y que por lo tanto no son observables, modelar y hacer consciente las estrategias a los alumnos es una actividad primordial que el docente debe llevar a cabo. Estas se pueden enseñar a partir de una discusión con los grupos y en el caso de la enseñanza de lengua extranjera dichas discusiones se pueden llevar a cabo tanto en una segunda lengua como en lengua materna. Cuando el alumno a quien se le enseñará tiene un conocimiento avanzado de la lengua extranjera que está estudiando, el docente puede enseñar las estrategias y guiar la discusión en dicho idioma ya que en este caso no plantea ningún problema para el contexto. Si ocurre lo contrario; es decir, si el alumno no conoce muy bien la segunda lengua, lo conveniente será utilizar la lengua materna.

El proceso de enseñanza de las estrategias por el modelo CALLA está diseñado para que el alumno siga un proceso de dependencia a independencia como se puede apreciar en la figura 5.

El objetivo del modelo CALLA es ir apoyando al alumno en su metacognición por consiguiente el inicio de la enseñanza de las estrategias debe ser de manera muy guiada por el docente quien provee las herramientas necesarias al alumno con la finalidad de que este pueda descubrir la mejor forma como aprende. Para ello se inicia la instrucción con la etapa de la preparación.

En la fase de preparación se realiza la activación de la consciencia del alumno en referencia a las estrategias que ya conoce y que utiliza pero que al no ser consciente que es una estrategia no la toma en cuenta. El punto central es hacer consciente al alumno que la acción que lleva a cabo es una forma de resolución del problema y que por lo tanto hay que sistematizar esa acción para que su función en la resolución del problema sea óptima. En este primer paso el docente debe tomar el rol de guía y comenzar a concientizar al alumno que la mejor manera de aprender es cuando el alumno aprende de manera autónoma, como su nombre lo indica, es preparar al alumno para usar la estrategia y que este manejo sea independiente (Chamot, et al., 1999).

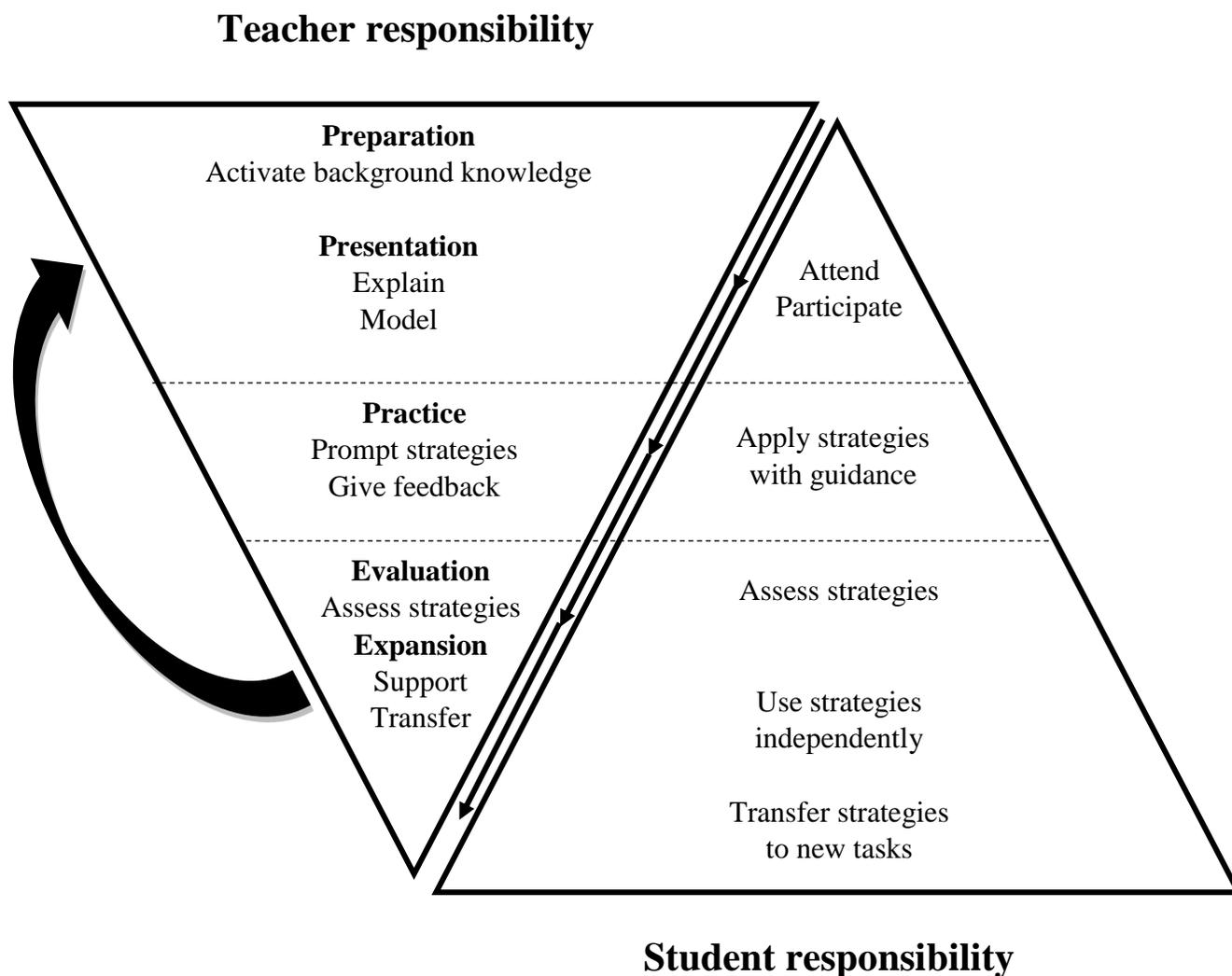


Figura 5. Marco para la enseñanza de estrategias, Chamot, et al. (1999)

La segunda fase es la presentación, durante esta sección el docente debe realizar las siguientes acciones de acuerdo a Chamot, et al. (1999): modelar la estrategia, nombrar la estrategia, explicar la importancia de la estrategia, decir cuándo y cómo utilizar la estrategia y por último preguntar a los alumnos de qué forma se puede usar la estrategia dentro de su aprendizaje. De acuerdo a estos autores, en esta etapa de la enseñanza el docente realiza una actividad y les enseña a los alumnos la manera en que la estrategia se emplea y cómo esta ayuda en la resolución del problema, sin embargo, para avanzar en el aprendizaje autónomo,

el docente comienza a obtener de los alumnos la información sobre el manejo de dicha estrategia a manera de experiencias personales del alumno para obtener un aprendizaje significativo y contextualizado.

La tercera fase es la práctica, en esta etapa el docente asigna una actividad a los alumnos con la finalidad de que estos puedan poner en acción el conocimiento que se aprendió en el paso previo que es la presentación (Chamot, et al., 1999). Es importante remarcar que para que la práctica sea significativa, el docente debe asignar tareas que vayan de menor a mayor grado de dificultad de cognición con el objetivo de incrementar la motivación en el alumno, puesto que si se emplean actividades con demasiada dificultad cognitiva, simplemente el alumno no podrá resolverla y comenzará a frustrarse, por el contrario, si se emplean actividades cognitivamente fáciles el alumno las realizará rápido y no le representará un reto lo cual podría traducirse en una falta de interés para realizar dicha actividad. Lo ideal es iniciar con una actividad simple e ir aumentando la dificultad con el objetivo que el alumno vaya empleando las estrategias poco a poco y que tenga éxito en la resolución del problema. El grado de ayuda en esta fase debe de reducirse por parte del docente, y comenzar a involucrar el aprendizaje colaborativo para que sean los propios alumnos quienes aprendan entre ellos.

La cuarta fase que es la evaluación se realiza inmediatamente después de terminar la práctica (Chamot, et al., 1999), en esta fase se concreta la metacognición del alumno acerca del uso y los beneficios que tiene la estrategia que acaba de implementar. La evaluación se puede llevar a cabo de diversas maneras, a través de una discusión grupal, las encuestas, el diario de aprendizaje, o la entrevista personal. El objetivo esencial de esta sección es ir formando al alumno para que aprenda a reflexionar sobre la forma en que aprende y las rutas que más le funcionan.

Por último, Chamot, et al. (1999) señalan que la última fase es la de expansión, que tiene como objetivo llevar la estrategia que se utilizó en una tarea hacia otros tipos de tarea, ya que las estrategias si bien sirven de forma específica en una actividad este conocimiento se puede trasladar hacia otros, lo cual hace que el alumno pueda ser más autónomo puesto que no necesitará de su entrenamiento de nueva cuenta pues ya es consciente sobre cómo y

para qué usar la estrategia. La expansión se puede hacer a través de preguntas y discusión en parejas o grupos.

El objetivo principal de las fases que se mencionaron es llevar al alumno al área de la autonomía del aprendizaje a través de su metacognición en cuanto al proceso y la forma en que aprende desde su propia experiencia. En el caso de la escritura, este modelo parece ser funcional ya que los alumnos al escribir emplean diversas estrategias aunque desconocen el por qué y el para qué de su uso, es por ello que este modelo se utiliza para crear en el alumno, a partir de los hallazgos de las estrategias, una optimización de éstas con la finalidad de desarrollar la habilidad de escribir.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Un elemento crucial para llevar a cabo un trabajo de investigación es definir cómo será conocido el objeto de estudio. Coincido con Alvarez-Gayou (2012) cuando afirma que a partir de la pregunta de investigación se puede escoger el paradigma de investigación que mejor responda a la interrogante. El estudio que aquí se reporta tiene como eje responder a la pregunta sobre cómo es la práctica docente al enseñar la escritura en una segunda lengua, inglés; y dentro de esta interrogante está inmerso conocer cuál es el proceso que siguen los alumnos cuando redactan un texto en inglés y cuáles son las estrategias que éstos utilizan. En razón de la pregunta que guía este estudio, en este capítulo se expondrá acerca del paradigma del método, del contexto y de la forma de recoger y analizar la información; en otras palabras, la cuestión metodológica del estudio.

4.1 El paradigma cualitativo

Dentro del campo de la ciencia existen dos paradigmas desde los cuales se puede abordar un fenómeno. De acuerdo con Sandin (2010), a estos dos paradigmas se les ha llamado de diversas formas, a uno de ellos paradigma prevaleciente, clásico, racionalista o cuantitativo; mientras que al otro se le conoce como paradigma emergente, alternativo, naturalista, constructivista, interpretativo o cualitativo. En este trabajo de investigación se utilizaron los términos paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo por ser los que mayormente se emplean dentro de la literatura. Este último paradigma, el cualitativo, fue la perspectiva que se empleó en este estudio, y enseguida se proporcionarán los argumentos que sostienen la elección de este paradigma.

Ritzer (en Sandin, 2010) afirma que:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo debe preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles (p. 28).

De acuerdo a la definición anterior, el paradigma nos proporciona la forma en que habrá de conocerse un fenómeno pues nos dota de métodos e instrumentos característicos de la forma en que se visualiza la realidad. Alvarez-Gayou (2012, p. 13) proporciona una serie de características del paradigma cuantitativo, este autor señala que “la realidad se considera estática, y que las situaciones “extrañas” que afecten la observación y la objetividad del investigador se controlan y evitan”. Estos dos aspectos proporcionan una primera base para justificar la razón por la cual este paradigma no se ajusta a nuestra interrogante dado que la práctica docente es una actividad que está en constante cambio, en cada clase diversos factores afectan la actuación del docente frente al grupo y de igual forma sucede con los alumnos, los cuales presentan un comportamiento distinto de acuerdo al contexto que puede ser la tarea que se pida que realicen, la motivación, el cansancio, y una lista de factores lo cual hace muy complejo de controlar o evitar. Tal como menciona Alvarez-Gayou (2012, p.15) “hoy sabemos que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente, hay pluralidad de causas, la emergencia de propiedades no anticipables en sistemas complejos”.

En contraparte, Cook y Reichardt (en Sandin, 2010) mencionan que el paradigma cualitativo asume una realidad dinámica y que la observación es de corte naturalista; es decir, sin control. Estos dos aspectos son esenciales si tomamos en cuenta que el objeto de estudio es la práctica docente, en específico el docente mismo, y la pregunta de investigación de este trabajo, por ello este paradigma es funcional y congruente con lo que aquí se pretendió en esta investigación. Además de lo anterior, Hernández, Fernández y Baptista (2015) mencionan que el paradigma cualitativo busca la riqueza de la interpretación al trabajar en ambientes naturales con seres humanos. Esta riqueza de interpretación se origina puesto que al emplear el paradigma cualitativo se conoce de una manera individual profunda a las personas que se estudian, ya que se logra un acercamiento a las vidas cotidianas de estas personas (Taylor y Bogdan, en Sandin, 2010); con esto se quiere decir que el paradigma cualitativo permite una aproximación a la interacción del docente con los alumnos y a la didáctica que éste emplea al enseñar la escritura.

Finalmente, otra característica del paradigma cualitativo que motivó su uso es que permite incorporar la voz de los participantes (Serrano, en Sandin, 2010), son los participantes mismos quienes dan cuenta sobre la situación que están experimentando en relación al fenómeno que se estudia. La fuente primordial es la persona misma que se está estudiando, en el caso del estudio que se reporta es el docente y los alumnos quienes son protagonistas y por lo tanto son la válvula central para acceder al conocimiento de lo que sucede cuando se enseña a escribir en inglés.

Al tomar en cuenta los motivos que se presentaron con anterioridad, se puede decir entonces que el paradigma cualitativo es el más apropiado para llevar a cabo este estudio. Este paradigma asume una realidad dinámica, permite aproximarse a la persona que se está estudiando dentro del contexto, este acercamiento se lleva a cabo escuchando las experiencias desde las personas en relación al fenómeno de estudio.

Aunque ya se definió el paradigma en que descansa este trabajo de investigación, es preciso aclarar que dentro de la investigación cualitativa existe una diversidad de métodos por medio de los cuales se puede acceder al fenómeno de estudio. Al respecto, Sandin (2010, p. 122) subraya que “el término investigación cualitativa constituye en la actualidad un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, incluyendo numerosos métodos y estrategias de investigación”. En la educación, específicamente en el salón de clases, la investigación acción se está usando cada vez más (Burns, 1999). Lo anterior pudiera deberse quizá a las múltiples aportaciones concretas que deja este método como es el mejoramiento de la práctica docente, el acercamiento y la resolución de problemas didácticos, y la unión de investigación y enseñanza que el docente puede realizar. Es por ello que durante este trabajo de investigación se decidió usar el método de investigación-acción que a continuación se describirá.

4.2 La investigación-acción

Retomando lo que se mencionó al inicio de este capítulo, la pregunta de investigación y el propósito guían en la selección del paradigma a usar en un trabajo de investigación, y de

igual forma permiten escoger el método más adecuado. El paradigma cualitativo es el que se eligió por las características ya descritas con anterioridad; no obstante, en el ámbito educativo los estudios desde esta perspectiva se dirigen hacia dos puntos: los métodos orientados hacia la comprensión y los métodos orientados hacia el cambio y la toma de decisiones (ver figura 6). Si nuestro objetivo es conocer cómo es la práctica docente al enseñar la escritura en inglés y además saber cuál es la didáctica para mejorar el desarrollo de esta habilidad en los alumnos, entonces lo que se busca no es solo comprender sino una reflexión y un cambio de la práctica docente; por ello el método más adecuado es el orientado al cambio, específicamente la investigación-acción ya que por sus características encajan con lo que se persiguió en este trabajo.

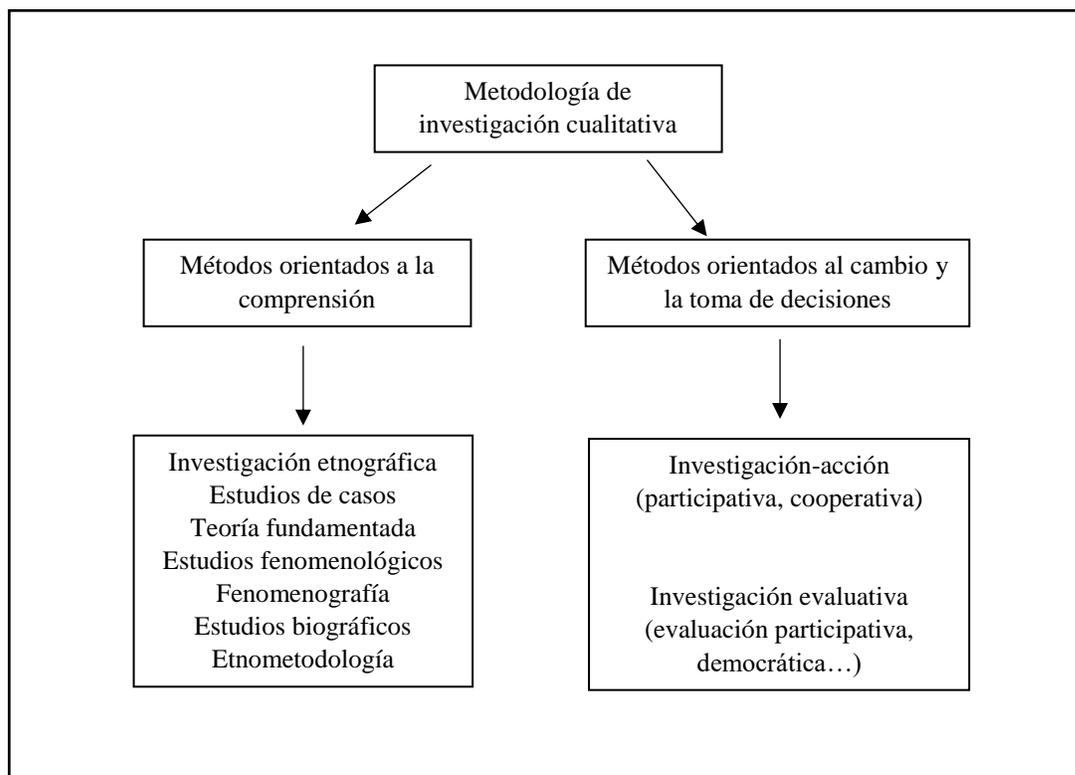


Figura 6. Metodologías en la investigación cualitativa. (Sandín, 2010)

Antes del surgimiento de la investigación-acción, la práctica docente y la teoría se abordaban de forma separada. Se privilegiaba la teoría sobre la práctica. Esta situación generó una creencia en donde el docente tenía las habilidades para enseñar pero no para investigar.

Con el desarrollo de la investigación-acción comienza una ruptura de este pensamiento en donde el docente, a través de este método, analiza su labor a la vez que interviene en su contexto con propuestas fundamentadas en la riqueza de estos tres elementos que antes se separaban: la teoría, la práctica y la investigación.

De acuerdo a Herr y Anderson (2015), a la investigación-acción se le conoce de diversas formas: investigación acción participativa, investigación acción colaborativa, investigación cooperativa, investigación educativa, autoinvestigación, práctica emancipadora, investigación participativa comunitaria, investigación docente. Esta diversidad de términos responde a las diferentes tradiciones desde las cuales se puede abordar la investigación-acción y la forma en que cada uno de ellos se relaciona con el propósito que se persiga con el estudio que está realizando. En este trabajo de investigación se utilizó el término investigación-acción ya que se coincide con las razones que Herr y Anderson (2015) mencionan, la primera, por razones prácticas es el término genérico que se utiliza en distintas disciplinas y campos de estudio, y la segunda razón, desde el punto de vista filosófico el término acción es el distintivo dentro del paradigma cualitativo pues el conocimiento que se genera es por medio de los mismos participantes y este mismo conocimiento se utiliza para la resolución de problemas que el investigador y los participantes experimentan dentro del contexto, este método no se limita a la comprensión profunda, va más allá y utiliza esta comprensión del problema para incidir en su resolución.

La definición que plantea Zeichner (2001, p. 1) del método de investigación-acción nos dice que “es un enfoque sistemático de investigación que le permite a las personas encontrar una solución efectiva a los problemas con lo que se enfrentan en la vida diaria”. En el ámbito educativo, la investigación-acción es un medio que permite encontrar soluciones efectivas a un problema pues le provee al docente una forma eficaz de realizar su práctica en el aula (Stringer, 2014). Por otro lado, Elliot (2000) advierte que la investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, este desarrollo se lleva a cabo mediante el desarrollo de la habilidad para autocriticarse mediante la reflexión con la finalidad de realizar cambios en la práctica docente. Muchos autores (Mcniff, 1988; Wallace, 1998; Burns, 1999; Elliot, 2000; Stringer, 2014) coinciden en que la investigación-acción se caracteriza por ser contextual, permite la reflexión, es colaborativa, induce al cambio, es crítica y es inclusiva.

Estos elementos característicos de la investigación-acción son los que proveen al docente la eficacia y efectividad en la solución de los problemas en el aula. Por un lado la reflexión del docente sobre su práctica se lleva a cabo de manera colaborativa y no en solitario, la riqueza que provee la mirada de otros permite una reflexión más profunda y a la vez crítica sobre las acciones que se toman al enseñar. Cuando el docente es consciente de lo que hace en el salón de clases, esto le permite acceder a cambios de su práctica pues tal como lo indican Herr y Anderson (2015) el proceso es reflexivo, no es una mera reflexión espontánea. Los cambios que el docente realiza en su práctica son producto de un consenso entre todos los que están involucrados en el problema, a decir en el aula, los alumnos y docentes, es por ello que es inclusivo. Además, las propuestas de cambio no son ajenas al contexto pues atender las características particulares del contexto permite el elemento de eficacia. Stringer (2014) menciona que en la sociedad se espera que los expertos y profesionales con sus propuestas ayuden a reducir o eliminar los diversos problemas que existen en la sociedad dentro de las instituciones como la escuela; sin embargo, las respuestas que provienen de las investigaciones de los expertos en muchos contextos no han ayudado en nada o muy poco a solucionar dichos problemas, puesto que las propuestas provienen desde afuera, desde un experto que no conoce el contexto y es ajeno a lo que sucede dentro de las comunidades en donde investiga. La percepción de las soluciones que se proponen desde este tipo de perspectiva como lo es dentro del paradigma cuantitativo es que las soluciones son impuestas de arriba hacia abajo, los actores principales, es decir, las personas que viven el problema, son dejadas de lado a la hora de proponer un cambio; como consecuencia, la resistencia de estos individuos es grande al punto que aunque las soluciones estén bien fundamentadas y se tenga la mejor intención, el fracaso es el futuro más previsible. Por ello Stringer (2014, p.5) afirma que

lejos de proveer un conjunto de prescripciones ya fijadas para ser aplicadas a cualquier contexto, la investigación-acción provee un conjunto de aplicaciones prácticas y flexibles que son sistemáticas, cíclicas, orientadas a la solución de problemas y a la participación, con lo cual provee los medios para la mejora de la práctica que promueva el bienestar de todos los participantes.

La propia definición y estas características de la investigación-acción se ponderaron para escoger este método en el presente estudio ya que es el que mejor se adecua para contestar la interrogante que guía este trabajo, pues se buscó reflexionar sobre la forma en que se enseña la escritura en inglés y valorar los cambios necesarios mediante la reflexión con ayuda de otros docentes y los alumnos.

Como ya hice alusión previamente, existen diversos modelos del método de investigación-acción, cada uno de acuerdo a la tradición a la que pertenezcan (Zeichner, 2001). Tres modelos son los más representativos en el ámbito educativo: el de Kurt Lewin, el de Kemmis y McTaggart y el de Elliot. De forma general estos tres modelos utilizan una espiral de ciclos de acción y reflexión. Para ilustrar estos modelos, podemos tomar como base el modelo de Kurt Lewin. Lewin (en Mcniff, 1988) propone ciclos de cuatro etapas, estas son: planeación, observación, acción, reflexión (ver figura 7). Con este modelo lo primero que se realiza es una planeación de las acciones que se llevarán a cabo durante la investigación, después que se planea, el investigador se introduce en el campo de investigación y la acción principal es observar con el objetivo de obtener un acercamiento, delimitar el contexto y obtener una idea acerca de la forma en que está ocurriendo el fenómeno, no con el motivo de explicar, sino para acercarse de una mejor manera para una intervención con mayor incidencia. Se llevan a cabo las acciones correspondientes y por último se reflexiona sobre la forma en que se avanzó para realizar modificaciones y mejoras a la intervención. Una vez que se reflexionó el ciclo se reinicia una y otra vez hasta que el investigador o el contexto lo permitan.

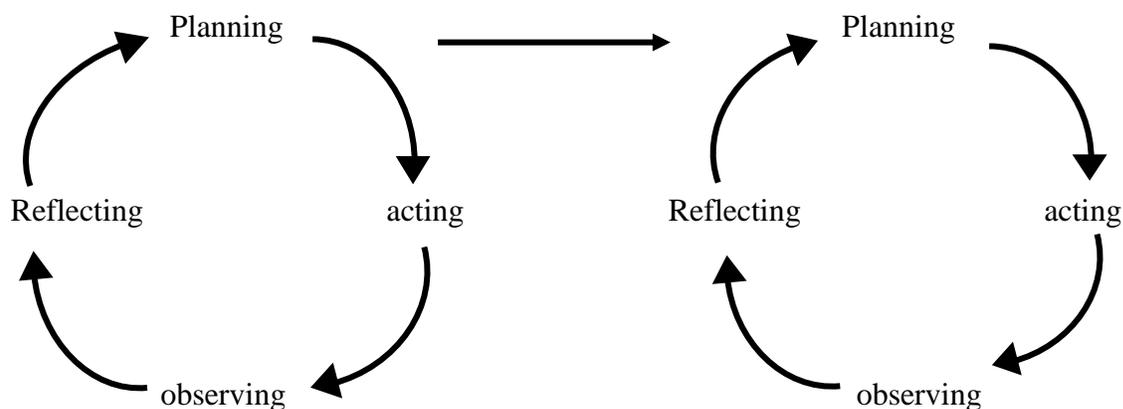


Figura 7. Modelo del ciclo de investigación-acción de Kurt Lewin (McNiff, 1988)

Sin embargo, autores como Mcniff (1988) y Burns (1999) critican estos tres modelos más usados, pues ven en ellos una prescripción de las etapas y de los ciclos, lo cual deja fuera la espontaneidad y creatividad del investigador con respecto a su propio contexto, además de prescribir etapas que en muchos casos son difíciles de seguir, como es la situación del presente estudio que aquí se reporta. Burns (1999), en especial, sugiere que en vez de ciclos, la investigación-acción debería realizarse a través de fases. Burns (1999) en base a una recolección de experiencias dentro del área de la enseñanza de lenguas en el contexto australiano señala que estas fases son las siguientes: explorar, identificar, planear, recoger información, analizar/reflexionar, especular, intervenir, observar, reportar, escribir, presentar. Estas fases que propone Burns (1999) buscan hacer de la investigación-acción una tarea de reflexión para la educación sin caer en la prescripción de etapas como señalan diversos autores como Kurt o Stenhouse. Con esta serie de fases que propone la autora se busca que el docente, de acuerdo a su contexto, pueda moverse a través de estas fases para llevar a cabo su intervención y por ende que la acción sea de mayor productividad. El proceso que propone Burns (1999) es el que se utilizó en este trabajo, ya que esta manera de llevar a cabo la investigación-acción es flexible lo cual es elemento que se requería en este estudio, se requería puesto que para reflexionar y proponer una intervención didáctica fue imperativo conocer la forma en que los alumnos llevaban a cabo sus escritos. Para conocer los escritos se requirió analizar primero los procesos cognitivos y estrategias de los alumnos y luego el análisis de la enseñanza de la escritura se hizo de forma separada, puesto que el método de recolección de los datos, el protocolo verbal en voz alta, así lo exigía. Por este motivo, se decidió escoger el proceso de investigación-acción por fases que propone Burns (1999). A continuación se describen las fases de este modelo.

La exploración es la primera fase del modelo que Burns (1999) propone. Esta fase involucra la identificación y el acuerdo de una idea en general que será la guía para la investigación. Esta idea debe ser consensuada entre los miembros del grupo de la investigación. El punto de arranque es la observación y la documentación que apoye dicha observación. De lo que se trata es de ir aclarando y despejando dudas acerca del contexto y del fenómeno de estudio. En esta etapa se considera la búsqueda de artículos y libros que permitan dar ideas y aportes a la investigación.

La segunda fase del modelo es la identificación. Esta fase involucra el proceso de la búsqueda de hechos que permitan al investigador refinar sus ideas acerca del foco general y permitir preparar una investigación más sistematizada. Se emplea en este periodo observaciones documentadas y grabaciones con relación al área que se investigará. Este proceso permite una clarificación de la situación y de aquí comienzan a surgir las acciones futuras.

En relación a la tercera fase, que es la planeación, se trata de desarrollar un plan para recopilar la información y considerar y seleccionar los métodos adecuados a utilizar de acuerdo a la fase anterior en donde se conoció el contexto. El objetivo del plan es implementar un curso particular de acción y recolectar datos de dicha acción.

Con respecto a la cuarta fase, que es la recolección de datos, se puede decir que durante este periodo los procedimientos de selección para recolectar los datos son desarrollados y puestos en acción. La recolección de datos no es solo amasar un conjunto de datos sino que va más allá y es la profundización del tema que se investiga.

La quinta fase se diferencia de los otros modelos ya que aquí se analizan los datos y a la vez se reflexiona sobre ellos. En el modelo de Kemmis y McTaggar (en Burns, 1999), el análisis y la reflexión no son tratados de manera separada, sin embargo, para Burns (1999), al momento que se analizan los datos, este análisis sirve de estímulo para la reflexión por lo tanto no pueden ser tratados en forma separada. En esta etapa, los datos son analizados usando un proceso sistemático de análisis e interpretación de acuerdo a los criterios previamente establecidos dentro del grupo de investigación.

La hipótesis o especulación forma la sexta fase, en esta fase el profesor investigador puede comenzar a suponer cuáles serán los resultados de la intervención. Estas suposiciones están basadas en los datos que son recolectados hasta ese punto de la investigación, en el análisis y en las reflexiones que surgen del análisis. Las hipótesis pueden ser usadas como posibles formas de evaluar el curso de la acción que se tomó.

La séptima fase es la intervención. En esta fase los profesores investigadores hacen los cambios en los enfoques de enseñanza y las prácticas docentes como respuesta a las

hipótesis que se generaron. Puede involucrar algunos “experimentos” de uso de métodos de enseñanza no tradicionales con la finalidad de conocer cómo se puede ir cambiando el contexto.

En la octava fase, que es la observación, se realizan las observaciones de los productos de las acciones llevadas a cabo para conocer su efectividad. Esta involucra un conjunto de nuevas estrategias de enseñanza y actividades que se van reciclando para ser utilizadas posteriormente como formas de recolección de datos.

Dos acciones que normalmente van de la mano son la novena y la décima fase, una es reportar y la otra es escribir. En una se articulan las actividades, la recolección de datos y los resultados, los cuales se problematizaron y se presentan ante una comunidad para compartir los resultados, a fin de que esta comunidad pueda criticarlos y aportar sugerencias para una futura intervención. Asimismo, se escriben artículos o libros con el fin de difundir la intervención y que puede ser utilizada en otros contextos.

La última fase es la presentación, esta fase es una de las más importantes dentro del modelo pues es en donde los resultados y las implicaciones de éstos se difunden en otros contextos educativos, con el objetivo de que se inicien nuevas investigaciones o bien para que se utilicen los resultados para intervenir en otros centros educativos de una manera sistematizada. Es en esta fase en donde se expande el radio de influencia que caracteriza a la investigación-acción.

En suma, en este estudio se utilizó un diseño de investigación que se enmarca dentro del paradigma cualitativo, específicamente el método de investigación-acción de tipo colaborativa bajo el proceso de fases que propone Burns (1999).

4.3 Diseño de investigación

4.3.1 Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el campus Chontalpa en la ciudad de Cunduacán, ubicada en el estado de Tabasco.

Las etapas de los ciclos que señala la investigación-acción se realizaron en el curso de inglés. Este curso comprende 8 niveles, por cada nivel se deben estudiar 60 horas de clases durante un semestre. Cada clase tiene una duración de 1 hora diaria de lunes a viernes. De los 8 niveles que se ofrecen, el nivel en donde se desarrolló esta investigación fue el 4to. (Ver tabla 6) Otra característica que marca el contexto para esta investigación es que el programa de inglés del CELE es considerado como una actividad extracurricular dentro de los programas de estudios de las Divisiones Académicas del campus Chontalpa. Sin embargo, los alumnos deben estudiar 4 niveles de inglés como requisito para la titulación, ésta es una de las motivaciones que los alumnos presentan al estudiar dicho idioma, y por lo tanto la mayoría del público que se atiende son estudiantes de las Divisiones Académicas ubicadas dentro del campus Chontalpa.

Por último, el campus Chontalpa comprende 3 Divisiones en donde se ofrecen diversas licenciaturas. Estas son la División de Ciencias Básicas (DACB) en donde se imparten las carreras de Matemáticas, Física, Química, Geofísica, Químico-Farmacobiólogo y Computación; la División de Ingeniería y Arquitectura (DAIA) aquí se puede encontrar las carreras de Ingeniería Civil, Mecánica, Eléctrica y Electrónica, Química, y la licenciatura en Arquitectura, y por último la División de Informática y Sistemas (DAIS) en donde se imparten las carreras de Telemática, Informática Administrativa y Sistemas.

4.3.2 Participantes

En esta investigación participaron alumnos universitarios con edades de entre 18 y 24 años quienes estudian el idioma inglés como uno de los requisitos para titulación, como ya se mencionó en el contexto. De acuerdo al programa de estudios del CELE (ver tabla 6), se espera que al termina el 4to. semestre estos alumnos posean el nivel A2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER); es decir, en el semestre anterior comenzaron a desarrollar las habilidades que marca el MCER para el nivel A2 y lo consolidarán en este semestre para posteriormente en el 5to semestre comenzar el nivel B1.

Programa de estudio inglés básico IV

Objetivo General:

Consolidar el conocimiento básico adquirido previamente de manera que su habilidad de comprensión y desempeño dentro de interacciones comunicativas en situaciones comunes y contextos predecibles pueda satisfacer necesidades básicas tales como: justificar brevemente sus opiniones acerca de su entorno, pedir y dar información y explicar sus planes a futuro de acuerdo al nivel A2 de MCERL.

Objetivos Específicos:

Comprender y expresar las condiciones y predicciones meteorológicas
 Expresar gustos respecto a programas televisivos
 Realizar la compra, venta o renta de un bien inmobiliario
 Expresar y responder dudas respecto a aparatos electrónicos Describir hábitos alimenticios
 Describir hábitos y proponer consejos para cambiarlos Describir características físicas y de personalidad

BLOQUE 1

UNIDAD	COMPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ORAL	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	ACTIVIDAD BLOQUE 1
1 EL REPORTE DEL CLIMA	Comprende e identifica información general que necesita en medios informativos relacionados con el clima.	Elabora un reporte meteorológico breve sobre el clima de su ciudad, estado o país según las estaciones del año.	Comprende notas informativas relacionadas con el clima, siempre que el discurso esté articulado con claridad y exista apoyo visual.	Intercambia impresiones acerca del clima.	Sustantivos , Adjetivos y verbos para describir el clima. Estaciones del año. Expresiones para describir el clima.	Will para predicciones Verbos modales: may y might	Elaboración de un recetario.
2 BIENES RAICES	Comprende anuncios clasificados en periódicos, revistas o páginas de internet donde se oferte un inmueble.	Escribe un anuncio de venta donde oferte un inmueble.	Comprende información específica sobre la compra y venta de un inmueble.	Realiza una negociación de compra – venta de un inmueble. Puede describir su casa ideal.	Expresiones para compra venta de un inmueble. Adjetivos relacionados con la descripción de una casa. Repaso de las partes de la casa. Tipos de inmuebles.	Repaso de comparativo de igualdad: as... as Repaso de Intensificadores: Too much , too many, enough, not enough.	

3 HÁBITOS ALIMENTICIOS	Comprende textos breves y sencillos que describen hábitos alimenticios de diferentes culturas.	Describe los pasos que se siguen en la elaboración de una receta.	Comprende información en programas de televisión o radio en los que se describan platillos o bebidas, de preferencia con ayuda visual	Habla acerca de sus hábitos alimenticios. Puede describir las características de algunos platillos que pueden ser benéficos o perjudiciales para la salud.	Adjetivos para describir platillos. Cantidades, recipientes, medidas, etc. Verbos que se utilizan para cocinar.	Locuciones conjuntivas(so, such, too+adj, enough, not...enough) Repaso de some, any, a little, a few, a lot of, lots of. Repaso de adverbios de secuencia y de imperativo.	
4 TELEVISIÓN	Comprende textos poco complicados sobre temas relacionados con programas de televisión. .	Explica lo que le gusta o no de un programa de televisión.	Comprende las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos.	Participa en conversaciones breves e intercambia opiniones sobre un programa de televisión.	Tipos de programas de TV. Repaso de adjetivos en terminación “-ed, -ing”	“so, too, neither, either”	
5 FESTIVALES	Comprende información general que describe eventos culturales.	Elabora descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades culturales.	Identifica la idea principal de noticias televisadas o radiales sobre acontecimientos culturales.	Comenta información relevante de manera breve y sencilla sobre eventos culturales.	Vocabulario relacionado con eventos culturales (Ferias, conciertos, obras de teatro, carnavales, desfiles, etc.)	Elaboración de preguntas utilizando: <i>What, where, when, who, how much, how many, how often, how long, why, What time.</i> <i>Orden de adjetivos.</i>	

Tabla 6. Programa de estudios de 4to nivel bloque 1 del CELE UJAT

Del grupo que comprendía 12 alumnos, se trabajó solo con 5 de ellos. Esta cantidad se seleccionó puesto que de los 12 alumnos 4 dejaron de asistir a clases y de los 8 alumnos restantes, los 5 que participaron asistían con mayor regularidad. Entre los participantes 2 eran mujeres y 3 eran hombres. Para estos participantes se utilizaron los siguientes seudónimos: Mara, Julia, Ulises, Iván y Benito.

En la siguiente tabla se presenta información detallada de los participantes:

Participante	Edad	Carrera	División Académica	Semestre	Años de estudio de inglés	Ha tomado algún curso sobre escritura
Mara	21	Geofísica	DACB	8	6	No
Julia	21	Ingeniería química	DAIA	8	6	No
Ulises	21	Mecánica Eléctrica	DAIA	8	12	No
Iván	19	Mecánica Eléctrica	DAIA	3	6	No
Benito	20	Mecánica Eléctrica	DAIA	4	6	No

Tabla 7. Características de los participantes

Es necesario agregar que debido a que se utilizó la investigación acción colaborativa, se contempló la participación de una colega del CELE quien ayudó en la parte de observación y reflexión de mi práctica docente al momento de enseñar la habilidad de escritura. De igual forma colaboraron conmigo un grupo de investigadoras de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, quienes me ayudaron en conjunto en esta misma tarea de reflexión.

4.3.4 La recolección de la información

En este estudio se consideró utilizar técnicas y herramientas de tipo cualitativas. Tal como lo menciona Sandín (2010), el paradigma desde el cual se escoja estudiar un fenómeno será el eje rector para la forma en que se recojan los datos, añade que el paradigma posee un carácter normativo en relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar. Guba y Lincoln (en Sandín, 2010) asumen que existe una interrelación jerárquica y vertical entre las dimensiones paradigmáticas, de manera asumir determinados postulados ontológicos conllevaría cierta epistemología, que a su vez condicionaría las opciones metodológicas. Como ya se mencionó con anterioridad, este estudio se concibe bajo el paradigma cualitativo bajo el método de investigación-acción; en consecuencia, las herramientas y técnicas que se utilizaron buscaron recoger los datos que conllevaran a la reflexión sobre mi práctica docente específicamente al enseñar la escritura en inglés. Hernández, Fernández y Baptista (2015)

indican que la finalidad de la recolección de información dentro del paradigma cualitativo es, a partir de datos, generar información para analizar y comprender el fenómeno de estudio de una manera profunda. Por ello, en este estudio las técnicas y herramientas fueron encaminadas primero a comprender la forma en que los alumnos redactaban el texto, a saber, los procesos cognitivos y estrategias de escritura que usaron. Después a partir de esta comprensión, se buscó analizar y reflexionar sobre mi práctica docente, lo cual conllevó a la utilización de otras técnicas y herramientas que en la continuación se detallarán.

Tanto Nunan (1992) como Burns (1999) clasifican las técnicas para recolectar los datos de acuerdo a la forma en que se llevan a cabo en la investigación; estas pueden ser de observación y de no observación. Dentro de las primeras se encuentran la observación, el diario del profesor, el video; en las de no observación están la entrevistas y los documentos en donde podemos usar los textos que producen los alumnos, el plan de clases y el protocolo verbal en voz alta. En la presente investigación para cumplir con el objetivo general y considerando el paradigma y el método de investigación usado se implementaron las siguientes técnicas de recolección de información:

Para la identificación de los procesos cognitivos que siguen los alumnos, así como el registro de las estrategias y el reconocimiento del proceso cognitivo de mayor dificultad para desarrollar un texto, se utilizó la observación y videograbación, el protocolo verbal en voz alta, la entrevista y el análisis de los documentos escritos. Por otro lado, para el análisis y reflexión sobre mi práctica docente se utilizaron los planes de clases, que en este caso fueron las fichas pedagógicas, el diario del docente, el diario del estudiante, la observación y la videograbación.

4.3.4.1 Técnicas y herramientas para la identificación del proceso y estrategias de escritura

Polio (2012) expone que el proceso de escritura es generalmente estudiado a través de métodos introspectivos como el protocolo verbal en voz alta y las entrevistas, estas técnicas se utilizan cuando el fenómeno de estudio no puede ser observado, es por ello que en este estudio se recurrió a este método, ya que los procesos cognitivos y las estrategias de escritura ocurren de manera interna en el pensamiento del individuo, la forma como se

percibe, y los mecanismos de almacenamiento de información así como el procesamiento de los datos no pueden observarse sino que son conocidos mediante la expresión del lenguaje.

Protocolo verbal.

El protocolo verbal en voz alta consiste en la asignación de una actividad al participante, en este caso de escritura, y mientras realizan la actividad el participante debe decir en voz alta lo que está pensando para registrar el proceso. McDonough y McDonough (1997) aconsejan videgrabar y observar el proceso para aclarar alguna duda sobre el proceso y para triangular dicha información. Polio (2012) señala que inmediatamente después de la actividad se les puede mostrar el video para despejar dudas sobre el proceso ya que en ocasiones el participante no emite el pensamiento o lo que emite no es comprensible. A la transcripción que se obtenga de la actividad se le llama protocolo verbal. Para este estudio se utilizó esta técnica para recolectar los datos sobre el proceso y las estrategias que utilizaron los participantes para redactar un texto. La herramienta que se diseñó para tal propósito fueron 3 actividades de práctica (ver anexo 1,2 y 3) y 2 actividades de escritura (ver anexo 4 y5). Las actividades de práctica 1 y 2 fueron problemas de lógica, mientras que la actividad de práctica 3 fue una situación en donde tenían que redactar. Por otro lado, las actividades de escritura 1 y 2 fue una situación propiamente de escritura. Estas dos últimas actividades fueron las que se utilizaron para recoger los datos que se utilizaron para el análisis.

Entrevista.

Además del protocolo verbal en voz alta, se recurrió a la entrevista. Garza (1998, p. 226) define la entrevista como “un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales”. Esta técnica de recolección de datos provee al participante la posibilidad de describir el fenómeno de estudio bajo su propia perspectiva y vivencias, con esta técnica se obtienen datos que poseen una riqueza para comprender el problema que se estudia (Burns, 1999; Alvarez-Gayou, 2012; Stringer, 2014). La entrevista se empleó con la finalidad de enriquecer y complementar el protocolo verbal en voz alta, de igual manera otra razón que justifica el uso de esta técnica es lo que señalan Hernández, Fernández y Baptista (2015), pues las entrevistas se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy

difícil de hacerlo por su complejidad, como lo es el caso del proceso cognitivo al redactar un texto.

La entrevista como técnica puede llevarse a cabo de diversas formas, estas se dividen de acuerdo a rubros como el número de personas entrevistadas o el grado de control de esta. Garza (1998) indica que la entrevista puede ser personal o colectiva de acuerdo al número de entrevistados en una sección. Casi de la misma manera, Burns (1999) considera que estas pueden realizarse de forma individual o en grupo, además enfatiza que las entrevistas individuales plantean el problema de consumo de tiempo, aunque la ventaja es que permiten al investigador seguir a detalle problemas particulares y comprender con mayor profundidad la situación. Por la profundidad con la que se puede conocer el fenómeno que se estudió y por la naturaleza de los protocolos verbales en voz alta que se realizaron de manera individual, por estos motivos se utilizó la entrevista de tipo personal. Burns (1999) también apunta que de acuerdo al grado de control y la interacción dentro de las entrevistas estas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Para este estudio se decidió usar la entrevista de tipo semiestructurada puesto que permite preguntar temas o puntos que aparecen durante el desarrollo de la entrevista que son considerados esenciales y que en muchas ocasiones no se consideran dada la situación del fenómeno de estudio, es decir las entrevistas semiestructuradas son flexibles. Alvarez-Gayou (2012) advierte que las entrevistas semiestructuradas tienen una secuencia de temas y por lo tanto estas presentan algunas preguntas sugeridas, es por ello que para la entrevista de este estudio se diseñaron dos guiones (ver anexo 6 y 7), uno para conocer lo que el alumno hace en general cuando escribe cualquier texto en inglés, el otro guion fue específicamente para los escritos de las actividades de escritura 1 y 2.

Observación no participante

Por otra parte, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2015), la observación se usa en todo estudio cualitativo. Comprender los procesos y los patrones que se desarrollan en una situación son dos de las finalidades esenciales de la observación. De igual manera, de forma más específica esta técnica permite observar las actividades o acciones individuales o colectivas, en este caso las estrategias que emplean los alumnos en el proceso de escritura.

Para este estudio se utilizó la observación no participante que de acuerdo a Burns (1999) esta se lleva a cabo cuando el investigador no se involucra en las actividades que observa, ya que la naturaleza de la técnica de protocolo verbal en voz alta se realiza de manera individual y el investigador no debe involucrarse para no alterar el proceso de pensamiento del participante. La herramienta que se usó fue la hoja de observación (ver anexo 9) dividida en 3 columnas en donde se registró el minuto cuando el alumno hacía uso de alguna estrategia o el proceso cognitivo de escritura, otra columna en donde se señaló la estrategia o proceso cognitivo, y por último una tercera columna para anotar las observaciones referentes a esa estrategia o proceso cognitivo.

Documentos escritos

Finalmente, se empleó la técnica de análisis de los documentos como señala Nunan (1992), esta técnica permite complementar la observación que se realiza del fenómeno de estudio, los documentos que se analizaron fueron los escritos realizados por los alumnos que sirvieron para abundar y triangular, junto con el protocolo verbal en voz alta, la entrevista y la observación de los procesos cognitivos y las estrategias de escritura que el alumno empleaba.

4.3.4.2 Técnicas y herramientas para el análisis de mi práctica docente

Burns (1999) indica que un estudio bajo el método de investigación-acción tiene como prioridad el análisis y reflexión sobre la práctica docente de uno mismo como individuo, para tal objetivo se utilizan técnicas y herramientas exploratorias e interpretativas. Respecto al estudio que aquí se reporta, se utilizó básicamente la observación como técnica para obtener datos que encaminaron al análisis de mi práctica docente al enseñar la escritura, de igual forma se utilizó el diario del docente, el diario del estudiante, las videograbaciones y el análisis de documentos lo cual fue cada una de las fichas pedagógicas que sirvieron como planes de clases. Estas últimas cuatro herramientas sirvieron para profundizar y enriquecer los datos que surgieron de la observación.

Observación participante

Con relación a la observación, Stringer (2014) nos dice que mediante esta técnica es posible comprender el problema que se investiga desde la perspectiva de los participantes. Lo que nos dice este autor es de suma relevancia, ya que es esta comprensión del contexto y los participantes lo que permite proponer soluciones que sean factibles. Por su parte, Burns (1999) señala que la observación es el pilar de la investigación-acción, esto podría interpretarse a razón de que se vive la experiencia de quien está inmerso dentro del problema, y además el docente con la observación posee un instrumento similar al espejo en donde se puede mirar el mismo para entender su práctica docente. Otro aspecto relevante acerca de la observación es que facilita la apreciación de acciones que al ser tan cotidianas pasan desapercibidas por el docente. La observación de forma sistematizada propicia que estas acciones y eventos se descubran.

En la observación el investigador puede tener dos roles: participante y no participante (Burns, 1999). La observación participante hace referencia al involucramiento completo del investigador dentro del contexto, se observa a sí mismo así como observa a otros dentro del contexto; en otras palabras, el investigador se convierte en un miembro del contexto y participa en las actividades. La naturaleza de la investigación-acción implica que el profesor investigador sea participante, esto significa que el docente lleva a cabo una observación participante, es decir, observa y participa. En consecuencia se optó en este estudio por realizar observaciones de tipo participante por parte del docente que llevó a cabo la investigación mientras que los docentes participantes que apoyaron en el proceso de reflexión utilizaron la observación no participante de tipo no estructurada. Para llevar a cabo las observaciones se diseñó un formato de observación (ver anexo 8 y 9) en donde se registraron los datos generales como la fecha, horario, estrategia a enseñar, etc. Y dos columnas en donde se registraron los eventos y las observaciones correspondientes a cada evento.

Videgrabaciones

Cada una de las observaciones tuvo un apoyo en las videgrabaciones, esta herramienta se utilizó ya que posibilita captar las interacciones dentro del salón de clases y revisarlas las veces que sean necesarias. Burns (1999) señala que grabar las clases

proporciona una fuente valiosa de información precisa sobre los patrones de interacción los cuales no son obvios cuando el docente está enseñando, pues el docente al poner toda su atención en la clase que está impartiendo puede dejar escapar detalles importantes acerca de la interacción con la clase.

Aunque las videograbaciones son herramientas excelentes para la reflexión, es importante mencionar que poseen ciertas desventajas, Burns (1999) enfatiza dos de estas, una de ellas es que es intrusiva y al realizar las grabaciones las interacciones y comportamientos pueden alterarse. La segunda es en relación a la revisión y transcripción de los videos lo cual implican mucha inversión de tiempo al realizar estas dos acciones. Las formas de solventar estos problemas es introduciendo la cámara y la acción de grabar poco a poco hasta que los participantes se familiaricen y actúen de manera normal al ser grabados, para el segundo problema lo que funciona es la revisión de porciones de video más relevantes y de más interés para la investigación con la finalidad de ahorrar esfuerzo y tiempo.

Diario del docente y diario del estudiante

Otras herramientas que se utilizaron para el estudio fueron el diario del docente y el diario del estudiante, ambas herramientas favorecen la reflexión, la primera sitúa al docente en el contexto y propicia la metacognición sobre las acciones que realiza en las clases. La segunda, el diario del estudiante provee al docente una mirada crítica externa que es de suma relevancia pues los alumnos son quienes están verdaderamente inmersos dentro del fenómeno de estudio, son quienes experimentan y sienten lo que sucede en la clases por ello los convierte en testigos privilegiados. Burns (1999) enfatiza que los diarios son fotografías de forma textual de una clase. McDonough y McDonough (1997) señalan que en la literatura se pueden encontrar los términos bitácora y diario, el primero se utiliza para recolectar información de tipo factual u objetiva, se capturan los eventos que suceden durante la clase. Por otro lado, en los diarios se capta información que tiende a ser más subjetiva de las acciones que ocurren en clases. Aunque se hace una distinción entre bitácora y diario a partir del tipo de información, estos autores señalan que en realidad cuando se redacta en un diario se plasman tanto información objetivo como subjetiva ya que la primera conduce a la

segunda; es decir, cuando se capta lo subjetivo se hace a partir de los hechos que son objetivos.

Otro aspecto que caracteriza al diario es que es una herramienta introspectiva y retrospectiva, es decir, sirven para obtener datos que normalmente no pueden ser observados. En esta investigación, se recurrió a la redacción del diario utilizando un diseño de forma libre (ver anexo 10) en donde se anotaban todas las acciones sobresalientes de las clases, y para la redacción se recurrió a las videgrabaciones con la finalidad de ayudar a recordar eventos que habían sucedido durante la clase.

En cuanto al diario del estudiante, esta herramienta se utilizó al momento de terminar la clase al ser implementadas las fichas pedagógicas dentro de la fase llamada evaluación del método CALLA que se utilizó (ver capítulo 3). Dentro de la ficha pedagógica al diario del estudiante se le llamó bitácora de aprendizaje (ver anexo 11) que se utilizó sirvió para conocer sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en relación a las estrategias y los procesos cognitivos para generar un escrito. Los diarios del estudiante son excelentes herramientas pues proveen retroalimentación sobre las actividades que se desarrollan en el aula, los procesos de aprendizaje, las estrategias y las formas de trabajar que los alumnos consideran más cómoda (Burns, 1999). Un inconveniente que puede presentarse al momento de aplicar el diario del estudiante es que el estudiante no sepa que escribir dentro del diario o que escriba de una manera demasiado breve sin dar detalles. Una forma de ayudar al alumno que nunca ha pasado por la experiencia de escribir un diario dentro del contexto escolar, es proveyéndoles un modelos que les ayuden a guiarse, tal como se realizó en este estudio, lo cual se guió la redacción del diario a partir de preguntas.

Documentos escritos (fichas pedagógicas y textos)

Por último, los datos sobre mi práctica docente se recogieron utilizando distintos documentos tal como lo señala Stringer (2014), estos documentos pueden ser como escritos, planes de clases lo cual permite aproximarnos al contexto. En este estudio se utilizaron las fichas pedagógicas las cuales tuvieron la función de un plan de clase dado que guiaron cada una de las secciones y actividades que se llevaron a cabo dentro del aula. De igual forma, se utilizaron las actividades escritas y los textos que los alumnos realizaban. Se decidió usar

estas herramientas ya que McDonough y McDonough (1997) indican que este tipo de documentos enriquecen la investigación ya que funcionan como complemento de la observación, pues existe una conexión entre la práctica docente y el producto que los alumnos desarrollan en el aula. Además de lo anterior, los textos específicamente permiten evaluar el progreso de los alumnos y al mismo tiempo diagnosticar las áreas que necesitan ser trabajadas en un futuro, es decir, analizar la práctica docente a partir de los resultados de los alumnos.

4.4 Desarrollo del estudio y procedimiento de recolección de la información

El modelo de investigación-acción que propone Burns (1999) se compone de once fases en donde el investigador va desarrollando el estudio, lo que a continuación se presenta es un recuento de la manera como se desarrollaron las fases que comprenden al procedimiento y recolección de la información.

La primera fase que Burns (1999) llama exploración se caracteriza por observar un fenómeno que esté ocurriendo dentro el aula para que convertirlo en objeto de estudio. En este trabajo de investigación esta fase se llevó a cabo a través de diversas observaciones que se realizaron en contextos de primaria, preparatoria y universidad. Se decidió escoger el contexto de universidad ya que la experiencia docente y el trabajo que se ha realizado por parte del investigador es dentro de este nivel de estudios, en esta fase se detectó que los alumnos manifestaban un rechazo hacia las actividades de escritura y que sucedía lo contrario con otras actividades como hablar o la resolución de ejercicios gramaticales. Después de detectar este problema se procedió a la lectura de artículos científicos y a la discusión con los profesores investigadores participantes para delimitar el objeto de estudio.

En la segunda fase que es la de identificación se procedió a delimitar el objeto de estudio. Ya que se había escogido el contexto universitario, se recurrió a las observaciones y grabaciones de clases de inglés general dentro del Departamento de Lenguas y clases de inglés intermedio dentro de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Lo que se observó en esta fase fue la didáctica que usaban los docentes al enseñar la escritura. Dado que uno de los objetivos de este trabajo fue

conocer mi práctica docente al enseñar la escritura, lo que se hizo fue dar clases dentro de estos dos contextos. Estas clases fueron filmadas y después analizadas para identificar el objeto de estudio.

Para la fase de planeación se acudió a investigaciones similares para saber sobre los métodos y formas para recolectar información, el trabajo que se hizo durante esta fase fue bibliográfica. De acuerdo a la bibliografía se decidió realizar protocolos verbales, entrevistas y observaciones, así como emplear diario del docente, diario del estudiante y documentos escritos. Una vez que se escogieron el método, las técnicas y las herramientas para la recolección de datos, se procedió a realizar una prueba piloto de estos. Este pilotaje se realizó con alumnos de cuarto semestre de otro grupo al de los participantes de la investigación, se tomó en cuenta que estos alumnos tenían el mismo nivel de inglés que los alumnos que participaron en la investigación. A partir de la prueba piloto se ajustaron las herramientas; por ejemplo, en las actividades de práctica 1 y 2 (ver anexo 12 y 13 para conocer los formatos iniciales) se decidió cambiar los problemas por unos que tuvieran un mayor grado de dificultad con el objetivo de que esto permitiera al alumno desarrollar la confianza y entender la forma como se lleva a cabo un protocolo en voz alta. De la actividad de práctica 3 y las actividades de escritura 1 y 2 (ver anexo 14, 15 y 16 para conocer los formatos iniciales) se modificaron las instrucciones, puesto que no cumplían con los tres elementos que hacen una actividad de escritura más significativa y funcional, estos son: el objetivo del escrito o el para qué, la audiencia o a quién se escribe y el medio o el dónde se leerá el texto. Es preciso detallar que debido a la falta de conocimiento sobre la manera de realizar los protocolos verbales, el investigador los realizó como una forma de autoentrenamiento para poder llevarlos a cabo. Se realizaron los ajustes pertinentes de estas técnicas y herramientas para su aplicación.

En relación a la práctica docente se planeó de la siguiente manera: en primer lugar se calendarizaron las clases para la implementación de las fichas pedagógicas, se tomó en cuenta que cada semana se implementaría una ficha pedagógica, cada ficha pedagógica se tomó como un plan de clase ya que sirvió como guía. En un principio se pensó en una intervención de cinco clases, una por semana, lo cual abarcaba un tema de la unidad (ver tabla 6). Sin embargo, al momento que se implementaron las fichas 1 y 2 se notó que el tiempo no era

suficiente en una clase de 50 minutos, en consecuencia se procedió a recalendarizar e implementar las fichas pedagógicas en dos clases de 50 minutos por cada una de las fichas siguientes. Después de la calendarización, se diseñaron los formatos y el contenido de las fichas pedagógicas. Esta actividad se realizó tomando en cuenta los datos de la primera fase que consistió en conocer los procesos y las estrategias que usaban los alumnos al redactar un texto. Con esos datos se eligieron las estrategias y el énfasis en el proceso a enseñar al implementar las fichas pedagógicas, cada una de las fichas se enmarcó en el tema que marcaba el programa de estudios del CELE (ver tabla 6). Una vez que se terminó el diseño de las fichas pedagógicas, se procedió a la discusión y crítica de estas con los docentes participantes, primero con la docente de inglés del CELE y luego con los profesores investigadores. Con las sugerencias de los docentes participantes se modificaron las fichas y se procedió a su implementación.

La fase de recolección de datos se decidió dividirlo en dos etapas: la primera con relación a conocer los procesos cognitivos, estrategias y dificultad que los alumnos presentan al redactar; esto con la finalidad de atender los primeros tres objetivos específicos planeados. La segunda fase se centró en recoger información sobre la práctica docente al momento de enseñar escritura. Para la primera etapa, primero se llevó a cabo una prueba piloto de las herramientas. Una vez que se corrigieron y se modificaron las herramientas, se obtuvieron las definitivas que se emplearon para la recolección de datos (ver anexo 1,2,3,4 y 5). Luego de haber diseñado las actividades de práctica y las actividades de escritura, se procedió a seleccionar a los alumnos que participarían. Los participantes fueron cinco de los doce alumnos del grupo quienes asistían con regularidad a las clases tal como mencionaron las razones previamente. Una vez que se seleccionó a los participantes, se les dio a conocer el objetivo de la investigación y se programaron las sesiones para desarrollar el protocolo en voz alta. Para llevar a cabo los protocolos en voz alta se trabajó primero con tres participantes y luego con dos, esto debido a la disponibilidad reducida que tenían los participantes lo cual era 1 hora antes o después de la clase de inglés en el CELE. De igual forma, ya que el protocolo en voz alta se hacía fuera de la clases de inglés y que se necesitaba un lugar en donde no hubiera distracciones que pudiera alterar el proceso de la escritura de los alumnos, o bien que no hubiera ruido con el objetivo de realizar una audiograbación correcta. Por ello,

los protocolos verbales se realizaron en un aula que en muchas ocasiones no coincidía con los horarios de los participantes puesto que estas aulas estaban ocupadas por otros docentes.

Los protocolos verbales en voz alta se realizaron de esta manera: primero se le explicó al participante la finalidad de la herramienta y cómo debía llevarse a cabo la actividad. Antes de comenzar las actividades se le pidió el consentimiento al participante. Las sesiones en que se trabajaron fueron cuatro. La primera y la segunda sesión fueron destinadas a familiarizar al alumno con las actividades y el ejercicio de pensar en voz alta, así como habituarse a ser videograbado. En la primera sesión se trabajaron las actividades de práctica 1 y 2, las cuales eran problemas de lógica. Las instrucciones de la actividad de práctica 1 fue en español y la actividad de práctica 2 fue en inglés. Durante la primera sesión se les hicieron observaciones a los participantes sobre la manera en que realizaban el protocolo en voz alta, pues en ocasiones no emitían lo que estaban pensando o bien hablaban muy despacio.

En la segunda de sesión de práctica, se llevó a cabo la actividad de práctica 3. Esta actividad de práctica consistió en que el participante escribía una postal sobre un viaje que había realizado al estado de Chiapas, para dicha actividad el participante tenía 30 minutos y podía utilizar diccionario físico o el celular según la forma en que el participante desarrolla normalmente un texto en un ambiente natural. Una vez que se comenzó el protocolo en voz alta, se audiograbó y se videograbó; al mismo tiempo se recogieron los datos más sobresalientes en la hoja de observación. Durante el desarrollo del texto el investigador no intervino. Al finalizar el protocolo verbal en voz alta se procedió a entrevistar al participante acerca del escrito que había realizado. Las preguntas de la entrevista eran enfocadas a los procesos cognitivos, las estrategias y la dificultad que el alumno encontró al desarrollar el texto. Este mismo proceso de la sesión 2 se llevó a cabo para la tercera y cuarta sesión; pues en estas sesiones se realizaron las actividades de escritura 1 y 2 respectivamente. Después de cada sesión se descargaron los archivos de video y audio así como los documentos escritos de los participantes, con la finalidad de ser analizados posteriormente. Esta fase recolección de datos se realizó para obtener información con la finalidad de que sirviera para la reflexión del docente y una contextualización que desarrollara la intervención didáctica.

Por otro lado, el procedimiento de recolección de datos sobre la práctica docente fue a partir de la implementación de las fichas pedagógicas, en cada una de las clases la docente de inglés del CELE ayudaba en la videograbación de la clase y en la observación. En cada clase, la fase de evaluación y expansión sirvieron para recoger las opiniones de los alumnos participantes sobre las mejoras en cuanto a mi práctica docente al enseñar la escritura, esta fase se hacía de forma escrita contestando unas preguntas acerca de la clase y luego se discutían de manera grupal. Al término de cada clase la docente participante sugería mejoras a mi práctica docente a partir de la observación. Inmediatamente después de la discusión con la docente participante, se redactaba los acontecimientos más significativos en el diario del docente. Lo siguiente que se llevaba a cabo era ver las videograbaciones de las clases con la finalidad de reflexionar. Seguido del proceso anterior, los videos de cada clase eran revisados y analizados por una de las profesoras investigadoras participantes con la finalidad de proveer sugerencias con miras a la reflexión y mejora de mi práctica docente. En razón que se atendían las sugerencias para la mejora de la práctica docente, las fichas pedagógicas 3, 4 y 5 se realizaron en dos clases en vez de una como se llevó a cabo en las fichas pedagógicas 1 y 2. Como se puede observar la reflexión se realizó por medio de la discusión con los docentes participantes, con las sugerencias de los alumnos y con el autoanálisis de mi práctica docente.

4.5 Análisis de la información, categorías y códigos

El análisis de la información dentro del modelo de investigación-acción que propone Burns (1999) corresponde a la quinta fase en donde no solo se analizan los datos sino también se reflexiona sobre estos.

De acuerdo a Hernández, Fernández, y Baptista (2015) el análisis de los datos se inicia después de recolectar todos los datos y revisarlos de tal manera que el investigador obtenga un panorama general sobre el fenómeno de estudio. Por lo tanto, en esta investigación lo que se realizó fue escuchar y ver las videograbaciones de los protocolos verbales y las entrevistas, debido a que esta actividad implicó demasiado tiempo para llevarse a cabo, se decidió hacer anotaciones sobre los datos más relevantes con la finalidad de realizar una segunda organización de la información. Luego de realizar las acciones antes descritas, Hernández,

Fernández, y Baptista (2015) sugieren preparar los datos para el análisis, en otras palabras, transcribir las entrevistas y en nuestro caso los protocolos verbales. Las transcripciones se realizaron de la siguiente manera: en primer lugar se escuchó la grabación para obtener una idea general, luego se comenzó la transcripción haciendo pausas y escribiendo de forma electrónica en la computadora cada una de las entrevistas y los protocolos verbales (ver tabla 8), una vez que se terminó de transcribir se leyó la transcripción mientras se escuchaba el audio.

Participante: ok ¿Ya puedo leer? ...ok a friend of you from United States wants to spend a week in Mexico next Christmas, so he sent you an email to ask for some advice for planning her trip. Answer her back. So write 100 and 120. You have 30 minutes to complete this activity ok going to Mexico quiere venir a México y le tengo que recomendar un viaje o ayudar a planear su viaje...entonces lo primero que se me viene a la cabeza es... lugares turísticos de México... y a donde podría invitarlo... o incluso responderle un poco preguntándole qué quiere hacer... pero más que nada creo que es como una sugerencia, ah pero es en la...

Tabla 8. Extracto de una transcripción de protocolo verbal sobre una actividad de escritura.

La codificación se realizó extrayendo las palabras claves que surgieron de las transcripciones, de las observaciones y de las notas que se hicieron. Se realizó una triangulación de los datos de las diferentes herramientas y técnicas usadas como lo fue la entrevista, los protocolos verbales, el diario del estudiante y las observaciones. A partir de dicha triangulación surgieron las categorías que se presentan en la tabla 9 y 10 las cuales sirvieron de guía para el análisis de la información.

	Categorías	Códigos	Modelo de Análisis
Procesos cognitivos	Pre-textualización	<i>Estructura del escrito</i>	Modelo de escritura, Flower y Hayes (1981)
		<i>Análisis de la actividad</i>	
		<i>Lectura y comprensión de las instrucciones</i>	
		<i>Imaginación de la situación</i>	
	Textualización	<i>Atención a las ideas que se pensaron previamente</i>	
		<i>Búsqueda de palabras en el diccionario</i>	
		<i>Redacción y verificación de gramática</i>	
		<i>Redacción y verificación de gramática y vocabulario</i>	
		<i>Uso de sinónimo</i>	
	Post-textualización	<i>Búsqueda de errores de ortografía</i>	
		<i>Búsqueda de errores gramaticales</i>	
		<i>Uso de internet para corregir</i>	
		<i>Verificación del uso de las palabras</i>	
<i>Verificación de la cohesión del texto</i>			

Tabla 9. Categorías y códigos de análisis de información sobre los procesos cognitivos.

	Categorías	Códigos	Modelo de Análisis
Estrategias de escritura	Traducción	<i>Pensamiento de la idea en L1 y traducción a la L2</i>	Taxonomías de las estrategias de escritura, Mu (2005)
	Planeación	<i>Estructura de las ideas de forma pensada</i>	
	Monitoreo	<i>Lectura de texto para buscar errores</i>	
	Generación de ideas	<i>Lectura de texto para producir ideas</i>	
	Clarificación	<i>Análisis de las instrucciones</i>	
	Recuperación	<i>Recuerdo de situaciones semejantes / imaginación de la situación</i>	
	Evasión	<i>Corrección de texto con uso de sinónimos</i>	
	Recurso	<i>Uso de diccionario</i>	

Tabla 10. Categorías y códigos de análisis de información de las estrategias de escritura.

**CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA PRÁCTICA
DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA**

En este capítulo se presenta el análisis y la discusión sobre los hallazgos que surgieron de las diferentes fases que se siguieron en este trabajo de investigación. La información que aquí se presenta se dividió teniendo como eje central los objetivos que se postularon; a saber, conocer los procesos cognitivos, las estrategias y el proceso cognitivo de mayor dificultad al desarrollar un texto en inglés, así como analizar mi práctica docente al enseñar la habilidad de escritura. Estos elementos que a continuación se muestran nos permitieron cumplir el último objetivo que es proponer una intervención didáctica para la enseñanza de la escritura la cual se presentará en el capítulo siguiente. Por lo tanto, en seguida se encontrarán cuatro secciones: procesos cognitivos, estrategias, mi práctica docente y la intervención didáctica. En cada una de estas secciones, se muestran los resultados que surgieron de la triangulación que se hizo de las técnicas y herramientas que se utilizaron en el estudio.

5.1 Procesos cognitivos

Los participantes utilizan tres procesos cognitivos al desarrollar un texto en inglés. Se pudieron identificar estos procesos cognitivos a partir del propósito con el que el escritor utiliza cada uno de ellos y las actividades que ocurren dentro de estos. Dichos procesos cognitivos son los que aquí llamamos pre-textualización, textualización y post-textualización (ver 1.4.3.3) y coinciden con los procesos que se plantean en el modelo de Flower y Hayes (1981) (ver figura 2); sin embargo, se encontró que dentro de la textualización ocurren algunas acciones como la forma de generar ideas y la manera de revisar las cuales marcan una diferencia sobre lo que se afirma en dicho modelo. También, se pudo identificar que el proceso de textualización es en donde los participantes tienen mayor dificultad para llevar a cabo sus textos.

Pre-textualización. Este proceso cognitivo se identifica a partir de que los participantes lo utilizan para dos propósitos en la realización del texto: la comprensión de la actividad de escritura y la generación de ideas.

La acción de comprensión de la actividad de escritura se refiere al hecho que los participantes rescatan aspectos como la audiencia, el número de palabras, el tiempo que tiene para la redacción y el tema sobre lo que escribirá. Los participantes comienzan leyendo y

analizando las instrucciones de la actividad que se les pide, después se cuestionan sobre las ideas que desean plasmar para comenzar a escribir (ver tabla 11).

Esta comprensión de la actividad de escritura se relaciona con el contexto de la tarea, específicamente con el problema retórico que indican Flower y Hayes (1989) en su modelo, lo cual sirve como elemento previo que prepara al escritor para comenzar a pensar las ideas que expondrán en el texto.

En cuanto a la acción de generación de ideas, los participantes la llevan a cabo inmediatamente después de la comprensión de la actividad de escritura. Los participantes generan sus ideas relacionando la actividad de escritura con experiencias previas, para ellos lo hacen de tres maneras: mediante alguna vivencia real que hayan experimentado, que el participante haya leído sobre esa situación o que este haya visto la situación en otra persona (ver tabla 11). Este conocimiento que permite la generación de ideas es lo que Flower y Hayes (1989) señalan como la información que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo. Este punto es de suma relevancia ya que se percibió que si los participantes no tienen información en la memoria a largo plazo que se relacione con la actividad de escritura, la generación de ideas implica un obstáculo para que el proceso de pre-textualización se realice. Por lo tanto, con la finalidad de solventar este obstáculo el docente podría proveer a los alumnos lecturas, videos o discutir el tema antes de que comiencen a redactar el texto para que esto funcione como información que apoye en la falta de conocimiento para que el alumno genere ideas. Otra característica de la generación de ideas es que los participantes realizan de manera mental esta actividad; es decir, las ideas generadas no son anotadas como forma de guía para ser usadas posteriormente sino que solamente se piensan o se oralizan. Esta manera de generar las ideas tiene repercusión en el proceso de textualización; ya que al ser solamente pensadas, los participantes las olvidan o pierden la estructura que tenían en mente para desarrollar el texto.

Acción	Extracto	Técnica o herramienta
Comprensión de la actividad de escritura	<i>[el participante lee las instrucciones en inglés]... quiere venir a México y le tengo que recomendar un viaje o ayudar a planear su viaje, entonces los primero que se me viene a la</i>	Protocolo verbal

	<i>cabeza es lugares turísticos y a dónde podría invitarlo o incluso responderle un poco preguntándole qué quiere hacer...pero es en la Christmas...bueno mucha gente de otros países viene a México en navidad para ir a la playa porque sus países son muy fríos, entonces le podría decir que fuera a la playa. (Ulises)</i>	
Generación de ideas	<i>Primero...tener bien claro lo que pide la actividad...me imaginé realmente estando en esta situación como si fuera en la vida real, ¿no?, entonces pues creo que antes de escribir me eche a andar a la imaginación, sólo eso. (Mara)</i>	Entrevista

Tabla 11. Forma de realización del proceso de pre-textualización

Textualización. Con respecto a este proceso cognitivo se destacan tres puntos. El primero, en este proceso fue en donde ocurrieron el mayor número de acciones de todo el proceso de escritura, como resultado también el mayor número de estrategias se utilizaron aquí. Las acciones que distinguen a este proceso son la escritura, la generación de ideas y la revisión. La forma en que los participantes realizan este proceso es de la siguiente manera: escriben la idea pensada, luego formulan otra idea a partir de lo que escribieron, y esta acción de escribir y generar idea se repite conforme van desarrollando el escrito. De igual forma, los participantes se detienen cuando están redactando las ideas, y lo hacen por tres motivos: el desconocimiento del vocabulario, las dudas sobre la forma como se escribe una palabra y las dudas sobre alguna cuestión de la gramática (ver tabla 12). Es preciso enfatizar que la forma en que generan las ideas durante la textualización es a partir de la lectura de las oraciones que van escribiendo, diferente a lo que realizan en la pre-textualización en donde la forma de generación de ideas se lleva cabo de forma mental y recurriendo a las experiencias previas. La manera de generar ideas en la textualización es lo que señala Hyland (2008) al afirmar que la escritura es una actividad generativa pues al momento que se redacta, los escritores exploran y descubren ideas, el texto mismo que se crea sirve como estímulo para otras ideas las cuales surgen en el acto de escribir.

Acción	Extracto	Técnica o herramienta
Escritura, generación de ideas	<i>Primero lo que hago es leer la instrucción, trato de analizar, trato de analizar la instrucción, lo que voy a hacer y ya cuando se me va ocurriendo la idea de lo que de lo que quiero escribir pues voy redactando pero si no me sé ciertas palabras las busco en el diccionario si lo tengo a la mano y si no pues en el teléfono, este, si no recuerdo muy bien la gramática pregunto a veces a mis compañeros o a la maestra, y si recuerdo bien la gramática pues ya empiezo a redactar. (Julia)</i>	Entrevista
Escritura y revisión de texto a nivel oración	<i>[el participante comienza a redactar su texto] Hello friend! Hola amigo, he escuchado, I listened. He escuchado que quieres venir a México...did you, quieres venir. No, did you go...tú quieres venir a México ¿Cómo escribo eso?, he escuchado que tú quieres, do you have. No, voy a buscarlo [el participante utiliza su celular para buscar en un traductor en internet la palabra “venir”] (Iván)</i>	Protocolo verbal

Tabla 12. Forma de realización del proceso de textualización.

El segundo punto sobre la textualización es que durante este proceso los participantes llevan a cabo dos acciones, la generación de ideas y la revisión, las cuales están mayormente identificadas, de acuerdo al modelo de Flower y Hayes (1989), con el proceso de pre-textualización y el proceso de post-textualización respectivamente. El proceso de textualización implicaría principalmente la redacción de las ideas, lo que Flower y Hayes (1989) llaman la traducción, sin embargo, se realizan las dos acciones antes mencionadas las cuales no son propiamente de dicho proceso. Podría decirse que la acción de generar ideas ocurre dado que el proceso de escritura tiene como característica ser recursivo, según lo que señalan Flower y Hayes (1989). No obstante, esta característica de la escritura en este caso podría atribuírsele a la forma de realizar el proceso de pre-textualización, puesto que cuando los participantes generan sus ideas en el proceso de pre-textualización, lo hacen de manera mental, y al llevar a cabo el proceso de textualización estas ideas las olvidan; como consecuencia, el participante debe generar ideas de nuevo. Por otro lado, la acción de revisión del texto en este proceso cognitivo podría deberse al desconocimiento sobre los procesos que conforman la escritura, como señala Krapel (1990), muchas veces la dificultad para

desarrollar un texto no radica en lo lingüístico sino no en la falta de competencia en composición lo cual implica en este caso el desconocimiento sobre los procesos de la escritura.

Tercero, el proceso de textualización fue en donde los participantes tuvieron más dificultad para la redacción de sus textos pues la manera como se realiza este proceso cognitivo y la cantidad de acciones que se llevan a cabo presuponen una carga cognitiva pesada para el escritor. Los participantes llevan a cabo diversas actividades casi al mismo tiempo; así, podemos apreciar que los participantes escriben sus ideas traduciéndolas del español al inglés, cuando se encuentran con alguna dificultad sobre el vocabulario o la gramática se detienen para utilizar el diccionario, también releen las oraciones que van redactando para generar las ideas y revisan las oraciones para localizar errores ortográficos y gramaticales (ver tabla 12). Si bien coincidimos con Flower y Hayes (1981) con la idea que el proceso de escritura no es lineal sino que el escritor constantemente genera ideas y revisa el texto; estas actividades que se traslapan durante la textualización pudieran evitarse y la carga cognitiva pudiera ser controladas con la finalidad de facilitar el desarrollo del proceso de textualización que causa un obstáculo en el desarrollo del texto. Este control puede ser mediante la enseñanza de los procesos cognitivos de la escritura para la dosificación de las tareas.

Post-textualización. Acerca del proceso de post-textualización se puede señalar que este proceso se distingue a partir de las actividades de revisar lo que se escribió y corregir el texto. La característica principal que surgió de este proceso es la forma como llevan a cabo la revisión del texto lo cual se realiza a nivel texto. Lo que sobresale en este proceso es el gran énfasis que los participantes ponen a los errores de tipo gramatical y de tipo ortográfico durante la post-textualización, este hecho pudiera estar influenciado por la didáctica del docente, tal como se verá más adelante. Debido al énfasis en los elementos antes mencionados, los participantes omiten muchos elementos que son de gran importancia a la hora de redactar, por ejemplo, el número de palabras o el registro con respecto a la audiencia. Los participantes señalaron que al terminar de plasmar sus ideas realizaron una revisión de lo que habían escrito con la finalidad de verificar si las ideas que deseaban transmitir eran comprensibles y si las oraciones estaban bien gramaticalmente, además de revisar la

ortografía (ver tabla 13). Los participantes afirman que revisan su texto para verificar errores de tipo ortográfico o gramatical, una forma de revisar sus textos es pidiéndole al docente o a sus compañeros que revisen el escrito, esta revisión no la realizan cuando tienen terminado todo el texto sino que la llevan a cabo cuando consideran que han escrito una parte de las ideas y que es necesario revisar para obtener una respuesta que les indique que el texto está correcto para poder continuar redactando las demás ideas.

Acción	Extracto	Técnica o herramienta
revisión de texto	<i>[La participante cuenta las palabras para saber si cumplió con el número que le piden y después revisa lo que escribió] ahora no sé si la gramática está bien, estoy muy feliz, to travel, [la revisión la realiza traduciendo al español lo que se escribió en inglés] que tu viajes es esta próxima navidad, nosotras podemos ir a comprar comida para la cena, podemos ir a comprar los regalos, gift, no estoy segura que sea regalos pero es lo que encontré. Bueno pues creo que ya está bien todo... nosotros podemos ir a fiestas, divertimos mucho, creo que repito muchas palabras, bueno así lo dejo. (Julia)</i>	Protocolo verbal
revisión de texto a nivel párrafo	<i>En general empiezo (la revisión) desde donde empecé a escribir, veo las faltas ortográficas o si utilicé un conector mal o alguna conjugación del verbo por ejemplo. (Ulises)</i>	Entrevista

Tabla 13. Forma de realización del proceso de post-textualización.

A partir de la triangulación de las herramientas y técnicas usadas se pudo percibir que la forma como redactan un texto los participantes fue en tres momentos: la pretextualización, la textualización, y la post-textualización. Dichos momentos fueron extraídos a partir de las actividades que los participantes realizaban. También, se observó que las actividades en ocasiones ocurrían en dos momentos, así por ejemplo, la generación de ideas fue una actividad presente en la pre-textualización y en la textualización tal como se aprecia en la

figura 8. En la pre-textualización como ya se describió se realizaba a partir de la imaginación de la situación o la conexión de dicha situación con experiencias reales vividas, mientras que en la textualización la generación de ideas ocurría a partir de la lectura del texto que se iba construyendo. De la misma manera sucedió con la revisión que ocurrió en la textualización y en la post-textualización, en una se verificaba a nivel oración y en la otra a nivel párrafo-texto.

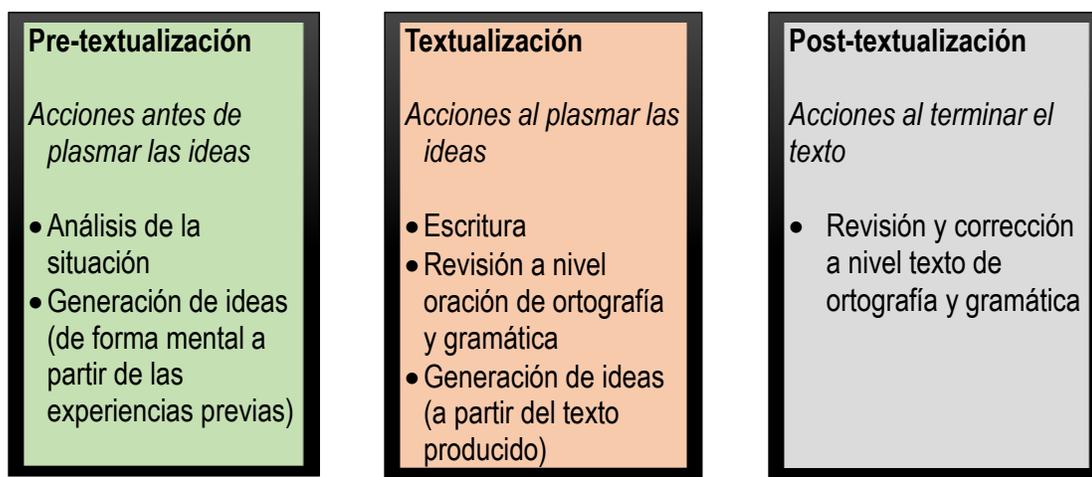


Figura 8. Procesos cognitivos que los participantes llevan a cabo

5.2 Estrategias

Los participantes llevan a cabo cada uno de los procesos cognitivos apoyados en estrategias que les sirven para realizar el texto. La utilización de estas estrategias responde a lo que señalan Cohen (1998) y Oxford (1990), las estrategias son usadas de manera consciente para resolver un problema y además su utilización ayuda en el aprendizaje de una lengua. Por ello, a continuación se expondrán las diversas estrategias que los participantes utilizan para cada uno de los procesos cognitivos. Se mostrará que las estrategias proporcionan una ayuda significativa para la realización del texto; sin embargo, algunas estrategias como la de recurso o el monitoreo son utilizadas de manera poco efectivas para desarrollar el texto lo cual se debe al conocimiento parcial de estas estrategias que tienen los participantes y a la falta de instrucción sobre cómo y cuándo utilizarlas.

Estrategias para realizar la pre-textualización. La primera estrategia que los participantes utilizan es la clarificación. De acuerdo a Mu (2005), esta estrategia de tipo cognitiva permite que las posibles confusiones acerca de lo que se escribirá puedan aclararse, esta estrategia fue utilizada por los participantes para el análisis de las instrucciones de las actividades de escritura con la finalidad de conocer los puntos centrales de la actividad con el objetivo de comenzar su resolución. Es por este motivo que los participantes al emplear la clarificación podían conceptualizar la actividad de escritura por medio de la extracción de la audiencia, el número de palabras y la situación (ver tabla 14).

La recuperación es la segunda estrategia en que los participantes se apoyan para realizar la pre-textualización. Los participantes recrean la situación de escritura en sus mentes para poder obtener las ideas, para esto los participantes se apoyan en sus experiencias previas, relacionan la actividad con su vivencia real lo cual les ayuda a generar ideas tal como se puede apreciar en la tabla 14. Se podría aseverar que esta estrategia ayuda en la realización del texto; sin embargo, contrario a ello, cuando los participantes no han tenido alguna experiencia relacionada con la actividad, esto limita y complica el proceso de escritura como sucedió con uno de los participantes(ver tabla 14) que expresó que al no conocer muchos lugares; es decir, que no los había visitado previamente, no sabía que ideas plasmar en el texto y que por lo tanto escoger un lugar y hablar sobre lo que no se conoce hace la actividad de escribir más difícil.

La tercera estrategia que los participantes utilizan dentro del proceso de pre-textualización es la planeación. Mu (2005) indica que esta estrategia de tipo metacognitiva tiene como objetivo traer las experiencias y conocimiento previo, y a diferencia de la estrategia de recuperación, esta permite ordenar las experiencias a fin de ser utilizadas como guía para el desarrollo del texto. De esta estrategia se puede destacar la forma como se utilizó y su impacto en la realización del texto, se pudo observar que los participantes generaron sus ideas y las ordenaron de manera mental. Al llevar a cabo esta estrategia de esta manera la repercusión que tuvo al momento de realizar el proceso de textualización fue que los participantes olvidaron las ideas que ya habían generado. Si bien la estrategia es muy útil para iniciar la redacción del texto, las ideas que se generan y la organización pudieran ser redactadas como una guía que le permita a los alumnos tener presente las ideas.

Acción	Estrategia	Extracto	Técnica o herramienta
Comprender la actividad de escritura	Clarificación	<p><i>en el tema que me dieron lo analizo, analizo lo que me están pidiendo y ya después de que lo analicé bien pienso ahí sí, ya pienso en el... en lo que voy a escribir (Iván)</i></p> <p><i>Es sobre un viaje... dice, voy a escribir un texto... escribir una carta que quiero gastar en la semana de México en navidad, entonces ella desea mandar una carta... para dar algunos consejos planeando el viaje, responde del inicio voy a escribir 100 palabras. (Benito)</i></p> <p><i>okok dice, un amigo de Estados Unidos busca... venir a México, ok... mándale un email, plan para venir a México, ok bien. (Julia)</i></p>	<p>Entrevista</p> <p>Protocolo verbal</p> <p>Protocolo verbal</p>
Recuperar información y generar ideas	Recuperación	<p><i>y en base a eso si tengo conocimientos es porque tengo experiencias propias de que lo he leído o lo he hecho...lo primero que hice fue pensar qué se puede hacer en México en navidad o en las vacaciones de navidad y... en base a que mi familia prefiere ir a la playa en diciembre porque el clima está un poco cálido... todos los años voy con mi familia porque tenemos un tiempo compartido y entonces voy a Cancún. (Ulises)</i></p> <p><i>Trataba de ponerme en el lugar de la persona (de la situación de la actividad de escritura) de que este fin de semana no puedo ir porque tengo muchas cosas que hacer de la escuela y a como lo escribí aquí de la universidad, pues sí realmente en mi caso tengo cosas que entregar,</i></p>	<p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p>

		<i>proyectos, exámenes, tareas y todo. Y pues se me ocurrió más la fecha de diciembre porque siento que ya para esa fecha estoy más libre, entonces yo trataba de meterme en el personaje de la persona que está redactando, en este caso sería yo. Y ya pues en base a eso fue como se me iban ocurriendo(las ideas). (Julia)</i>	
Recuperar información y generar ideas	Recuperación (problema al realizar esta estrategia)	<i>“mmm ¿Qué lugar sería? Didyougois...mmmMexico, no ¿Monterrey? ¿Guadalajara? ¿Oaxaca? ok ah...mmm ¿Qué lugares serían muy buenos para la siguiente la siguiente navidad? ... el primer lugar donde tu puede ir es a...mmm.... Mmmm ¿Hidalgo? Ok o ¿Pachuca, Hidalgo? Es que no sé muchos lugares... mmm ¿Qué lugares podrían ser buenos para que los visite? ¿México en navidad? No sé tal vez sería...” (Iván)</i>	Protocolo verbal

Tabla 14. Las estrategias en la pre-textualización.

Estrategias para realizar la textualización. Como ya se mencionó con anterioridad, durante la textualización es donde ocurrieron el mayor número de acciones y por ende el mayor número de estrategias. Los participantes utilizaron cuatro estrategias, de las cuales la traducción y el recurso sirvieron para la escritura de las oraciones, mientras que el monitoreo se usó para verificar el texto producido, y la generación de ideas para obtener más ideas para continuar el texto. Se pudo percibir que las estrategias de traducción y de recurso son utilizadas de una manera que no propicia el desarrollo eficiente del proceso de textualización, también se puede destacar que las estrategias de monitoreo y de generación de ideas se realizan en este proceso cognitivo debido al desconocimiento sobre cuándo utilizarlas, además la estrategia de monitoreo se realiza enfocándose en el vocabulario y la gramática dejando de lado otros aspectos importantes como la audiencia o el registro.

Con respecto a la estrategia de traducción, Krapel (1990) y Hyland (2008) señalan que el uso de la lengua materna es una de las estrategias más usadas y relevantes a la hora de redactar un texto, en este caso la lengua materna se utilizó para realizar la oración para después ser traducida al inglés. Se observó que los participantes principalmente pensaban en español las oraciones y luego las traducían y escribían (ver tabla 15). Esta forma de redactar el texto fue la que más usaron los participantes y fue en donde más tiempo se tardaban debido a que pensaban las ideas en español y luego al traducir ellos se encontraban con palabras que no sabían y por lo tanto se detenían a buscarlas en el diccionario.

El uso del diccionario para completar las oraciones es la estrategia que Mu (2005) nombra como recurso. Esta estrategia se utilizó durante la textualización como un apoyo para buscar vocabulario que el escritor desconoce lo cual permite continuar con la redacción de las ideas. Un aspecto que surgió es que la mayoría de los participantes utilizaron diccionario de tipo electrónico a través del celular, y en ocasiones en vez de diccionario, los participantes introducían en un traductor las palabras que deseaban conocer. Aparte del uso de esta estrategia para la búsqueda de palabras, los participantes la utilizaron para verificar la ortografía y el uso de la palabra (ver tabla 15). Se pudo percibir que la estrategia de recurso es útil para resolver los problemas para elaborar la oración y realizar el proceso cognitivo de textualización; sin embargo, en varias ocasiones se observó que los participantes desconocían la manera de utilizar el diccionario puesto que algunas de las palabras que buscaban tenían varias acepciones y la manera como realizaban la búsqueda era localizando la palabra y tomando la primera definición que aparecía sin tomar en cuenta las diversas entradas y el contexto de uso (ver tabla 15). Esta forma de uso también ocurría con el traductor, ya que la traducción que obtenían los participantes era de manera literal puesto que las entradas eran oraciones incompletas o frases las cuales carecían de contexto suficiente.

En lo que respecta a la estrategia de generación de ideas, esta es empleada como una consecuencia de la falta de ideas que los participantes experimentan al momento de comenzar a redactar los párrafos. Para llevar a cabo esta estrategia, los participantes afirman que recurren al vocabulario que ellos conocen el cual funciona como palabras claves que permiten ir obteniendo más ideas; de igual forma leen el texto que van produciendo pues

este les sirve como estímulo para obtener o complementar las ideas que desarrollarán en el texto (ver tabla 15). En este estudio, esta estrategia de generación de ideas fue utilizada por los participantes como un efecto de la forma como se realiza la estrategia de planeación dentro de la pre-textualización, pues la forma mental como se lleva a cabo la planeación provoca que los participantes olviden las ideas que pensaban redactar, y a falta de una dirección de ideas, los participantes se encuentran con la situación de no saber cómo continuar la redacción del texto. Para la resolución de ese conflicto, los participantes emplean esta estrategia de generación de ideas.

Por último, los participantes emplearon la estrategia de monitoreo, que de acuerdo a Mu (2005) es la acción que se hace cuando se verifica e identifican problemas en el texto. Aquí los participantes centraron su atención principalmente en tres componentes: el vocabulario, la gramática y la coherencia (ver tabla 15). En relación al vocabulario, los participantes expresan que el texto que desarrollan debe tener buena ortografía y por lo tanto la estrategia de monitoreo tiene como objetivo localizar estos errores. La influencia de la práctica docente, como se verá más adelante, puede estar relacionada con el hecho de que los participantes utilicen esta estrategia para identificar problemas que se relacionan al vocabulario y la gramática. También, esta manera de usar el monitoreo pudiera ser por lo que indica Byrne (1991) que la mayoría de los alumnos llega a la clase de lengua extranjera con hábitos formados en la lengua o bien con carencia de conocimiento sobre la construcción de un texto que en este caso es el desconocimiento de otros aspectos del texto como lo es el número de palabras, la cohesión, el formato, etc. Finalmente, el monitoreo es una estrategia que utilizaron los participantes tanto en la textualización como en la post-textualización, no obstante, una distinción del monitoreo en la textualización es que se lleva a cabo en revisando el texto a nivel oración y conforme se van escribiendo las ideas.

Acción	Estrategia	Extracto	Técnica o herramienta
Redactar el texto	Traducción	<i>espero que me ayudes a conocer i hope so a conocer to know más personas more people. (Benito)</i>	Protocolo verbal

		<p><i>Querida mejor amiga, theweekend, el próximo fin de semana, thenextweekend. Yo no, i notgo, yo no podré ir a Mérida. (Mara)</i></p>	
Redactar el texto	Recurso	<p><i>...pero para diciembre como todas lo hacemos but in December ¿cómo se escribe diciembre en inglés? Espero que esto (el diccionario) lo traiga este... diciembre december... se me olvida esa palabra siempre (Benito)</i></p> <p><i>“ok the people, because the people is ¿Cómo se dice? ¿muy?, ¿Cómo se dice esa la palabra?... ¿cariñoso? No, no es cariñoso, es muy amable ok ¿amable? ¿cómo se dice amable? Ok isvery amable ok ¿cómo se dice amable? vamos a buscar cómo se dice amable (el participante toma su celular y entra al traductor) ok kind ok thepeopleisverykind muy amable” (Iván)</i></p> <p><i>...después de que lo había pensado iba y escribía la, este ¿Cómo se llama? la oración pero después, cuando yo la, yo no encontraba el verbo o la palabra correcta este lo buscaba en el diccionario en internet (Iván)</i></p>	<p>Protocolo verbal</p> <p>Protocolo verbal</p> <p>Entrevista</p>
Redactar el texto	Recurso (problema con el uso de la estrategia)	<p><i>¿Cómo se dice? mmmm ¿pista de hielo...hielo? (el participante introduce en el traductor la frase “pista de hielo”) ok pista de hielo, hielo ... ok track of ice. (Iván)</i></p> <p><i>No, pero ya dije que tengo que cuidarla, ok, vamos a ver si se puede, es que esta cosa (el celular) no traduce... ella necesita que yo haga unos mandados... [el participante</i></p>	Protocolo verbal

		<i>introduce en el traductor la siguiente oración "para que yo haga unos mandados" y el traductor le proporciona la oración traducida]sería "forthat I do someerrants". (Ivan)</i>	
Generar ideas (a partir del texto escrito)	Generación de ideas	<i>empecé a escribir con palabras ya conocidas, y esas palabras conocidas son puntos clave que me iban a abrir a más otras palabras. (Benito)</i> <i>relacionaba lo anterior (escrito), trataba de que fuera comprensible lo que estaba escribiendo. (Iván)</i>	Entrevista
Revisar el texto (a nivel oración)	Monitoreo	<i>siempre lo reviso por una mala ortografía o caligrafía también por la caligrafía. (Benito)</i> <i>lo leo y veo si es realmente lo que estoy queriendo comunicar, por que pudiera realmente en los conectores perder el contexto (Ulises)</i>	Entrevista

Tabla 15. Las estrategias en la textualización.

Estrategias para realizar la post-textualización. Durante este proceso cognitivo se pudo identificar el empleo de dos estrategias, una de ellas fue la evasión que es una estrategia de tipo comunicativa como menciona Mu (2005), y el monitoreo que fue empleado casi de manera similar que en el proceso de textualización. El objetivo principal del uso de estas dos estrategias fueron la revisión y corrección del texto para afinar las ideas y transmitir el mensaje que deseaban los participantes.

La estrategia de evasión hace referencia al uso de palabras o construcciones gramaticales alternas con el objetivo de evitar cortar el flujo de comunicación (Mu, 2005) por ello los participantes al monitorear el texto y encontrar errores estos comenzaban a tratar de corregirlos; no obstante, al percatarse de que desconocían la manera correcta lo que

realizan era sustituir la palabra por un sinónimo o palabra a fin como lo fue en el caso de la palabra *hacer* que en inglés puede ser *do* o *make*. El estudiante se cuestiona sobre el uso de las palabras *do* y *make*, y al no poder resolver la duda termina escribiendo el sinónimo en inglés “*prepare*” (*preparar*) puesto que dentro del contexto que estaba utilizando la palabra era para hacer una comida (ver tabla 16).

Por otro lado, en este proceso cognitivo los participantes volvieron a usar la estrategia de monitoreo; como se mencionó con anterioridad, esta estrategia estuvo encaminada a verificar la gramática y el vocabulario esencialmente. Sin embargo, la forma como se realizó esta estrategia como se puede observar en la tabla 16 fue en el momento cuando el texto estaba terminado y la revisión fue a nivel párrafo.

Acción	Estrategia	Extracto	Técnica o herramienta
Revisar el texto (a nivel párrafo)	Monitoreo	<i>Tuve que revisar un poquito más mi texto, volví a empezar como el principio viendo de que como empecé y algunos textos (párrafos) a la mitad checando a ver si coincidían con la secuencia... Revisé la gramática porque me di cuenta que habían palabras que no estoy familiarizado con esas frases en inglés. (Benito)</i>	Entrevista
Corregir	Evasión	<i>And drink y beber muchas aguas, a, ya pensé en comida, en bebidas and to taste probar, taste algo así, probar sería, esta palabra probar... esta palabra probar ¿cómo se escribe? Probar, taste, sí, taste the, all the things that que ustedes hacen allá that you make o do no sé esa palabra si make o do, make es hacer pero, sí sería make o preparar mejor. Preparar, to make es lo mismo, sería como un sinónimo en inglés to make, prepare, es lo que pienso.</i>	Protocolo verbal

Tabla 16. Las estrategias en la post-textualización.

Como se puede observar, los participantes recurren a diversas estrategias para desarrollar sus textos y a manera de resumen en la siguiente tabla 17 se observan cada una de estas estrategias.

	Actividad	Estrategia	Subestrategia
Proceso cognitivo			
<i>Pre-textualización</i>	Atienden a las instrucciones	Cognitiva	Clarificación
	Experiencias previas	Cognitiva	Recuperación
	Planeación de las ideas de manera mental	Metacognitiva	Planeación
<i>Textualización</i>	Traducción de las ideas del español al inglés	Retórica	Traducción
	Releen las oraciones para buscar errores gramaticales y de ortografía	Metacognitiva	Monitoreo
	Uso del diccionario enfocado al vocabulario: ortografía y significado	Socioafectiva	Recurso
	Releen las oraciones para generar ideas	Cognitiva	Generación de ideas
<i>Post-textualización</i>	Releen los párrafos para buscar errores gramaticales y de ortografía	Metacognitiva	Monitoreo
	Corrigen el texto eliminando o cambiando la idea a partir de un sinónimo	comunicativa	Evasión y reducción

Tabla 17. Resumen de estrategias usadas por los participantes.

Raimés (1983) enfatiza que redactar un texto implica una tarea que es difícil debido a los múltiples elementos que se deben de tomar en consideración, si a esto le añadimos lo que señala Hedge (2001) que estos elementos aparecen de forma simultánea al escribir, entonces la redacción de un texto presupone una actividad cognitiva difícil de realizar. Por este motivo, las estrategias son herramientas que los participantes en este estudio emplean tal como se puede observar en la tabla anterior, con la finalidad de ir solventando cada una de los obstáculos que el texto presenta. No obstante, se pudo percibir que algunas de las estrategias como el recurso o el monitoreo que los participantes utilizan, ayudan a realizar el texto pero el producto que se genera presenta detrimento en relación a la calidad de la transmisión de ideas, contrario a lo que expresan Cassany(1990) y Sasaki (2004) que enfatizan que los alumnos que usan estrategias cuando redactan un texto son quienes llevan a cabo la realización de mejores textos. Lo que estos datos nos muestran es que los participantes son estratégicos a la hora de realizar sus textos, estas estrategias que van encaminadas a realizar cada uno de los procesos cognitivos han sido desarrolladas por los propios participantes sin que estos hayan recibido instrucción sobre las estrategias; por esta razón estos datos son de suma relevancia pues nos proporcionan una guía para la intervención didáctica que va encaminada a la enseñanza de las estrategias para que los alumnos puedan seguir empleando estas estrategias que ya han desarrollado y a la vez conocer para qué sirven, cómo y cuándo se utilizan. La finalidad es como señalan Chamot, Barnhardt, Beard, y Robbins (1999), enseñar las estrategias con la idea que los estudiantes sean más efectivos y autónomos en su aprendizaje.

5.3 Práctica docente

El análisis sobre mi práctica docente al momento de enseñar la escritura se realizó a partir de la observación, el diario del docente, las videograbaciones y los planes de clases. Básicamente los datos que surgen son con respecto al énfasis en la enseñanza de la gramática y el vocabulario a partir de la escritura, la perspectiva de la escritura como complemento de otras habilidades, y el rol del docente al enseñar a redactar. Estos elementos tienen un grado importante de injerencia sobre la manera como los alumnos redactan un texto en inglés. A continuación se expondrán dichos puntos.

El primer aspecto que describe mi didáctica para la escritura en inglés es el uso de la habilidad de escritura como un vehículo para que los alumnos desarrollen y practiquen la gramática y aprendan vocabulario. Este aspecto se puede percibir en los ejercicios (figura 9) que se aplicaron durante las clases, y la explicación (figura 10) para la adquisición y la práctica de manera deductiva de la voz pasiva y activa. El interés de la clase estuvo centrado en practicar la voz pasiva a través de la actividad de escritura sobre el tema de inventos.

Handout 2

Read the sentence and circle if it is in passive or active voice.

1. Erick <u>Rothaim</u> invented the aerosol spray can.	Active	passive
2. Assembly lines are used in many manufacturing process today.	Active	passive
3. A barometer is a device that measures air pressure.	Active	passive
4. The game of basketball was invented by James Naismith.	Active	passive
5. In 1800 the first battery was created.	Active	passive
6. Steve Jobs developed Apple trade mark.	Active	passive
7. Bifocal glasses were designed by Benjamin Franklin.	Active	passive
8. Romans added wheel to the catapult.	Active	passive
9. Contact lenses are tiny removable lenses.	Active	passive
10. 60,000 cars are produced in an hour in this company.	Active	passive

Figura 9. Ejercicios de voz pasiva en clase de escritura

Passive voice

Verb to be in
simple present
or simple past + past participle

1,200 Bentley cars are produced annually.

The blue jeans was created by Levi Strauss.

The bubble gum was invented in 1928.

Figura 10. Explicación en diapositiva de la voz pasiva

Tanto la explicación de la gramática como los ejercicios antes mencionados tienen su lógica de aparecer en la clase que diseñé dado que el objetivo que propuse para la unidad y para la clase tenían como eje principal la presentación y práctica de la gramática, como se puede observar en seguida:

Unit objective

- By the end of the unit 7, the students will be able to write a short text describing an invention by telling when, who and how it was developed using the passive voice in simple present and simple past, and also how it has changed our life.

Lesson objective(s)

- By the end of the class, the students could distinguish between an invention, an innovation and a discovery by discussing orally the meaning of the three concepts and giving an example of each one.
- By the end of the class, the students will be able to recognize grammatically the passive and active voice.

De acuerdo a lo anterior, la intención de las clases fueron proveerle al alumno la gramática y el vocabulario que utilizarían en las oraciones que escribiría; pues mi creencia es que cuando un alumno domina esto dos elementos, en automático la redacción del texto es correcta y se realiza de una manera fluida; es decir, el conocimiento de la gramática y el vocabulario causan que el alumno redacte bien y rápido.

Además de lo anterior, la escritura la concibo como una habilidad que sirve de complemento para practicar otras habilidades, por este motivo se puede apreciar que las actividades dentro del plan de clases (figura 11) se enfocan en las habilidades de hablar y leer. En otras palabras, escribir es un medio que es aprovechado para dialogar y leer. Si bien es cierto que la intención era que por medio de un texto y su discusión los alumnos pudieran obtener ideas para desarrollar su propio texto y a la vez tener un ejemplo sobre cómo este debería ser organizado; sin embargo, estas actividades de hablar y leer ocuparon la mayor parte de la clase pues la visión es que la escritura sirve como apoyo.

Otro aspecto importante que describe la forma como enseño la escritura es la omisión de diversos elementos como la audiencia, el propósito del texto, el contexto, el proceso y las estrategias, todos estos elementos guardan una importancia similar; no obstante, mis clases están primordialmente versadas sobre los componentes de tipo retórico

como se ilustra en el ejercicio (figura 12) que tenía como objetivo que los alumnos aprendieran a reconocer y redactar ideas principales y secundarias.

	Activity	Interaction	Procedures	Time
		S - S	Then I provide the handout 1 where they, in pairs, have to write the definition of the three concepts and provide 4 examples of each one.	
4	Discussing the definitions	T - C	After the students read their answers, I show the definitions and some examples in order to check if we agree on it.	5'
5	Guessing the inventor	G - G	In team of four people, students have to guess who invented the device showed on the slides, here I introduce the passive voice by using sentences related to inventions	10'
6	Comparing the passive and active voice	T - C	I take some sentences as examples from the slides in order to explain the students the grammatical structure differences between the passive and active voice.	10'
7	Recognizing passive and active voice	S,S,S,	Finally, I provide the handout 2. On it, the students have individually to write if the sentence is in passive or active voice.	4'

Figura 11. Plan de clases enfocada en escritura

Handout 1

a) Read the following 2 short texts and underline the words that you don't know. Then check with the dictionary.

b) Read again and check how the text is structured. Answer these questions:

- Does the text have coherence?
- . Is it order in a way that you can understand the ideas?

c) Read again and extract the topic and the main ideas.

Text 1 Topic:

Text 2 Topic:

Text 1 Main ideas:

Text 2 Main ideas:

Figura 12. Actividad de escritura enfocada en el componente de tipo retórico

Otro elemento característico que se percibió en mi práctica docente fue la utilización de ejercicios de escritura muy controlados (figura 13). La razón de este aspecto puede ser que estén condicionadas por el enfoque hacia la gramática y el vocabulario así como también hacia la enseñanza de los componentes de tipo retórico, lo cual que impide que en las

actividades de escritura los alumnos puedan redactar sus textos de manera más flexible y libre, y no solo textos que ellos tengan que completar con las ideas preestablecidas por el docente con la finalidad de escribir textos gramaticalmente correctos.

Cell pone	Car
It was invented in 1903.	The first car was built by Nicolas <u>Cugnot</u> in 1769.
It was created by the professor Albert <u>Janke</u> .	One advantage of the car is that
The first cell phone was used in Germany in 1918.	However, one disadvantage of it is that
One advantage of the cell phone is that	For me, the impact of cars In our life is
On the other hand, one disadvantage of the cell phone is that	
In my opinion, the impact of cell phones In our life is	

Figura 13. Actividad de escritura

De igual manera, mediante las observaciones y las videgrabaciones pudo percatarse que las actividades de escritura fueron encaminadas a realizarse en solitario, es decir, los alumnos al momento de desarrollar un texto lo llevaban a cabo de manera individual. Relacionado a lo anterior fue el rol que asumí, pues cuando los alumnos escribían y estos tenían dudas, el docente era la fuente a quien acudían; por lo tanto, la interacción era alumno en solitario o alumno-docente, la interacción entre los alumnos cuando estaban redactando el texto no se pudo percibir en ningún momento de las clases. Un efecto de lo mencionado anteriormente fue que el docente era la única persona quien tenía acceso a los textos y por ende era quien solamente los leía.

El último aspecto que describe mi práctica docente es el momento y la forma cuando enseño la habilidad de escritura. En las observaciones que se hicieron de las clases, se puede advertir que siempre se comenzaba con actividades diferentes a las de escritura; por ejemplo, en una de las clases se comenzó escribiendo oraciones en voz pasiva que de acuerdo a la planeación servirían para recordar lo que se había estudiado en clases previas y que estas oraciones servirían de base como ideas principales para la redacción del texto, mientras que otra de las clases se comenzó con una lectura sobre los inventos con la finalidad de rescatar

la organización del texto y el vocabulario para que los alumnos tuvieran elementos para construir sus textos. Aunque la intención era realizar estas actividades previas como ayuda para la redacción del texto, estas actividades terminaron siendo las que mayor tiempo ocupaban dentro de la clase, como consecuencia la escritura era estudiada solo unos minutos al final de la clase por lo que dichas actividades de escritura eran asignadas como tarea para realizar en casa.

5.4 La intervención didáctica: la enseñanza de los procesos cognitivos y de las estrategias de escritura

De acuerdo al proceso de investigación-acción que propone Burns (1999), la fase de intervención surge a partir de la fase de recogida de datos y de la fase de análisis y reflexión. A partir de lo que ya se expuso aquí sobre los procesos cognitivos y las estrategias que usan los participantes para desarrollar sus textos, y aunado a la reflexión sobre mi práctica docente, se llevó a cabo una intervención didáctica que está basada en fichas pedagógicas para enseñar los procesos cognitivos y las estrategias de escritura para desarrollar un texto; dicha propuesta, que se detallará en el capítulo siguiente, está basada en el enfoque por el proceso y la metodología CALLA. Lo que a continuación se expondrá es el análisis y la discusión de esta fase de intervención.

La enseñanza de la pre-textualización y las estrategias de planeación, organización y cooperación.

Trible (1996) señala que el proceso de escritura es uno de los elementos fundamentales que los alumnos deben conocer, por su parte Hedge (2001) indica que la comprensión sobre cómo se llevan a cabo los procesos de escritura favorece en la producción de textos más efectivos. Coincidimos en lo que estos autores advierten pues en la intervención que se realizó se concientizó sobre cada uno de los procesos cognitivos para la escritura y los efectos en la realización del texto se correlacionan de manera positiva. En relación a la pre-textualización se pudo observar que los alumnos al aprender sobre este proceso cognitivo el

impacto fue en tres direcciones: claridad sobre el objetivo del texto y el mensaje que desean exponer, generar ideas de manera ordenada y desarrollar el texto de manera más fluida tal como se ilustra en la tabla 18 sobre los que expresaron los alumnos cuando se les cuestionó sobre cómo les había ayudado la pre-textualización para desarrollar sus textos.

<p>Margarita: <i>Teniendo una secuencia de ideas me ayudaron a visualizar lo que escribiría en cada párrafo. También me ayudó a escribir mucho mejor, era más fácil planear lo que se iba a poner en el texto que empezar a escribir en el instante.</i></p> <p>Jonatan: <i>nos permite ampliar el tema a tratar y buscar más vías.</i></p> <p>Fredy: <i>así supe que otro entendería mi idea.</i></p> <p>Elizabeth: <i>expandí mis ideas.</i></p> <p>Juan Carlos: <i>escribí el texto más rápido.</i></p> <p>Adolfo: <i>determina mis rangos y metas al momento de redactar un texto. Genera una conclusión previa y permite una mejor unión de ideas plasmadas en el texto.</i></p> <p>Itzel: <i>Fue mucho más fácil solamente plasmar mis ideas a desarrollar como texto.</i></p> <p>Lucía: <i>Esta etapa me facilitó mucho la redacción; pues ya tenía claro qué es lo que iba a plasmar, solo hacía falta desarrollarlas.</i></p>
--

Tabla 18. Impacto de la enseñanza de la pre-textualización.

Para llevar a cabo la pre-textualización se enseñaron las estrategias de organización, planeación y retroalimentación. El objetivo que se buscó con estas estrategias fue poder solventar la carga cognitiva que se genera durante el proceso de textualización, pues como se detalló, la forma como realizan los alumnos la pre-textualización no es la más eficiente ya que las ideas que los alumnos generan en este proceso son olvidadas al momento de llevar a cabo la textualización.

De acuerdo a Mu (2005), la estrategia de planeación tiene como objetivo traer las experiencias y conocimiento previo para el desarrollo del texto, mientras que la estrategia de organización se refiere al hecho de que el escritor toma en cuenta la estructura que llevarán los párrafos del texto. Estas estrategias que se enseñaron permitieron que los alumnos tuvieran una idea clara sobre lo que escribirían en sus textos pues cuando surgían las ideas, ellos las acomodaban de tal modo que antes de comenzar a escribir conocían los párrafos que

deseaban desarrollar y el contenido que tendría cada uno de estos tal como se puede observar en la tabla 19. Los alumnos expresaron que la acción de ordenar las ideas y hacer un esquema dio como resultado que cuando empezaban a redactar; es decir llevar a cabo la textualización, tuvieran una guía e ideas suficientes para desarrollar de forma completa sus párrafos, de igual manera ellos expresaron que al tener ideas claras podían dedicarle tiempo a otros aspectos como la gramática o el vocabulario (tabla 20).

Juan Carlos: *al organizar mis ideas ya tenía bien definido lo que iba a escribir en el texto. Me ayudó a escribir más claro y fácil.*

María Fernanda: *me ayudó a pensar las ideas que debía plasmar en un texto y así no quedarme sin ideas y saber el orden en que debo escribirlo. Así podré redactar más y saber el orden.*

Adolfo: *aclara tu mente para poder desarrollar una buena coherencia en la redacción, haciendo que solo te preocupes en la gramática y el orden quede en segundo plano de importancia. Facilita la redacción, ahorrando tiempo y mejorando el producto final.*

Tabla 19. La estrategia de planeación.

Juan Carlos: *Al ordenar mis ideas ya sabía exactamente lo que escribiría antes de empezar a hacerlo. Facilita la redacción de un texto*

Margarita: *Me ayuda a plantear mis ideas. También me facilita mucho a la hora de escribir, ya que puedo saber lo que pondré en mi escrito. Facilita al momento de iniciar un escrito, se vuelve algo fundamental al escribir.*

Jonatan: *A veces cuando uno no escribe sus ideas, se esfuman.*

Adolfo: *Planear tus ideas ahorra tiempo al momento de redactar, así como sirve de organización en la coherencia y redacción de los textos.*

Itzel: *Al poder pensar previamente mis ideas logré realizar mi texto de manera clara y rápida.*

Elizabeth: *El resultado del texto fue lo que me pedían en las instrucciones y facilitó mucho la realización del mismo.*

María Fernanda: *Ordene mis ideas, estoy dándole coherencia a mi texto y así no me quedo sin ideas.*

Tabla 20. La estrategia de organización.

Lo que se evidenció aquí fue cómo la planeación permitió generar las ideas y la organización, el acomodo de estas como se muestra en la imagen 1 en donde los alumnos generaron sus ideas y forma como ellos las ordenaban para la redacción de sus textos, y en la imagen 2 en donde se muestra el texto que surgió como producto de la organización de esas ideas.

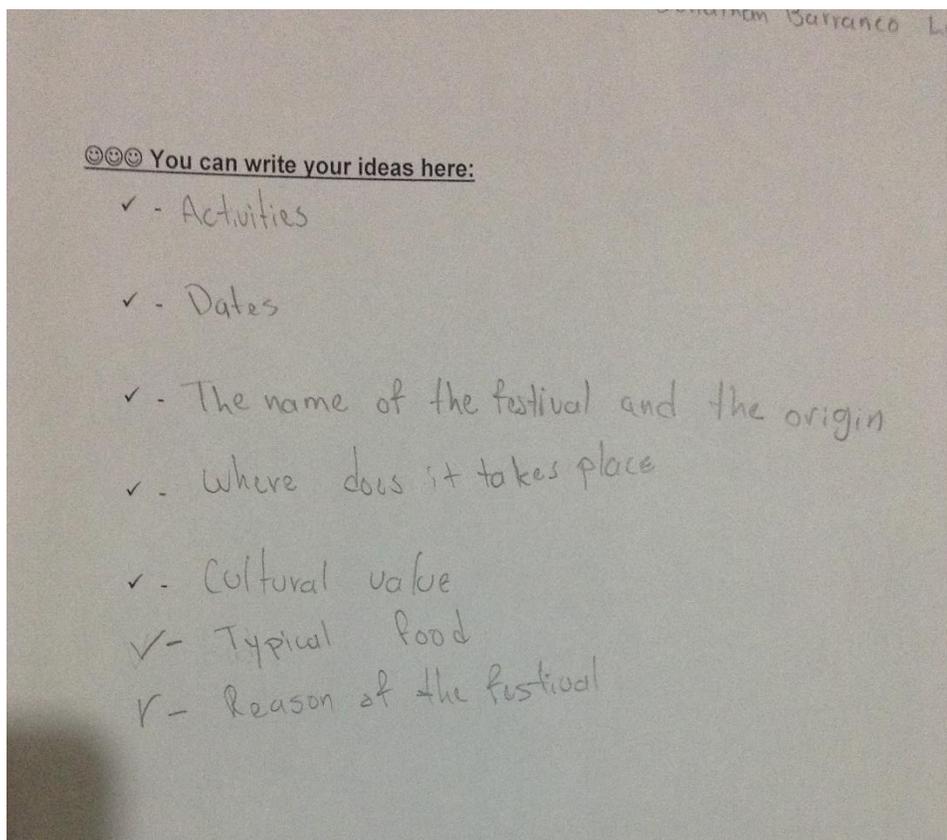


Imagen 1. Generación y organización de ideas

Es preciso destacar que se observó que al inicio los alumnos tuvieron problemas con ambas estrategias, con la planeación los alumnos no sabían si las ideas que escribirían eran oraciones completas o solo palabras claves, y con la organización el problema que encontraron fue el no saber qué ideas irían primero puesto que les costaba trabajo imaginarse el texto completo. Ambas dificultades se solventaron mediante la fase de presentación que señala el modelo CALLA en donde el docente modela la forma como se realiza la estrategia y además provee ejemplos que sirven como guía para usar correctamente la estrategia que se está enseñando. La posible causa de estas dificultades con las estrategias es la habituación de realizar la planeación de forma mental sin escribir las ideas y también debido a que en

realidad los alumnos no organizan sus ideas antes de redactarlas, esto se pudo observar ya que algunos alumnos a pesar de que ya conocían el

Hoja de actividad 1

Trip advisor is a website where travelers can read and write reviews about activities to do in touristic places in vacation. You are a member in this website. You want travelers to know about a festival or a cultural event in Tabasco, so you decided to write a review for them by describing and giving some information about the festival or the cultural event (100 – 120 words).


tripadvisor Your first-hand experiences really help other travelers.
Thanks!

Title of your review

Your review

"La pesca del Robalo" it a very important event from the south region of Tabasco, the event takes place in many towns, like, Emiliano Zapata, Boloncon, Tenosique and others. This event has around 30 years since it started, the purpose of this event is, to fish the Robalo, a Robalo is a big fish located in the Osumacinta river. The event starts on February 10 and finish on February 16, it almost last a week. During this event people usually make partys at the end of the day, every day until the event finish. The person who fish the biggest Robalo, wins a car, the second person wins a motor boat and the third wins \$10,000. In this last day, they make the biggest party of the week, to celebrate the winner and the event.

Do you have photos to share? (optional)

Submit your review

I certify that this review is based on my own experience and is my genuine opinion of this establishment and that I have no personal or business relationship with this establishment, and have not been offered any incentive or payment originating from the establishment to write this review. I understand that TripAdvisor has a zero-tolerance policy on fake reviews.

 **tripadvisor** know better • book better • go better

Imagen 2. Texto producido a partir de la planeación y organización de ideas

proceso de pre-textualización y las estrategias de planeación y organización, ellos continuaban pensando solamente sus ideas sin escribirlas, además de que comenzaban a redactar directamente sus textos sin realizar la organización de sus textos.

Por otro lado, la estrategia de retroalimentación según Mu (2005) es utilizada por el escritor cuando busca obtener ayuda del docente o sus compañeros de clases, esta estrategia se enseñó con el objetivo de proporcionar un soporte al alumno para la generación de ideas por medio de la discusión en parejas y en grupos sobre el tema de la actividad de escritura y sobre las ideas que iban surgiendo. Como se describió con anterioridad, los participantes generan ideas a partir de relacionar la actividad de escritura con sus experiencias previas; por lo tanto, cuando el alumno no ha tenido alguna experiencia, o en otras palabras, como señala Flowers y Hayes (1981) no tiene información en su memoria a largo plazo, esto le ocasiona una dificultad para generar sus ideas. Por ello, la estrategia de retroalimentación favoreció ya que el intercambio de experiencias tuvo como resultado ideas para el texto (ver tabla 21). Así por ejemplo un alumno señaló que la estrategia de retroalimentación le proporcionó información que no sabía, pues una de las actividades de escritura era en relación a describir una serie de Netflix, y este alumno no tiene el servicio de Netflix, como consecuencia él expresa que no sabía que escribir. La interacción con otros alumnos quienes sí tienen el servicio de Netflix y que tenían experiencias previas puesto que habían visto algunas series, pudieron intercambiar y aportarle ideas a este alumno que no tenía este tipo de información. Con la información que sus compañeros le proporcionaron pudo obtener ideas que iba relacionando con experiencias que ya había vivido como las series que había visto en la televisión.

Otro aspecto que se observó al enseñar esta estrategia de retroalimentación fue que los alumnos se enfocaran en la comunicación de las ideas y no solo en la precisión del uso de la gramática y el vocabulario, este aspecto se puede visualizar en los extractos, la comunicación de las ideas se relaciona con una de las características que poseen las estrategias que menciona Oxford (1990), la cual es que sirven para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Además de lo anterior, se observó que la estrategia de retroalimentación favoreció el desarrollo del texto en el sentido que el trabajo en parejas y en grupo les proveía a los alumnos mayor confianza en las ideas que desarrollaban porque las ideas eran discutidas entre ellos mismos, en esta interacción entre los alumnos se pudo percibir que el intercambio de ideas generaba una especie de legitimación y aprobación de lo que pensaban en relación al tema a desarrollar. Este intercambio de ideas favoreció de igual manera a solucionar el problema psicológico que indica Byrne (1991), pues cuando redactamos un texto el lector no está presente físicamente como sucede en la expresión oral, por lo que la redacción resulta difícil dado que el escritor no tiene una interacción inmediata y directa con el lector el cual le permite saber si el lector está comprendiendo el mensaje. Por este motivo la estrategia de retroalimentación fue muy útil para el alumno ya que los compañeros de clases fungían el papel de lectores con quienes podía interactuar y obtener respuestas de manera directa sobre la comprensión del mensaje.

Entonces, a partir de lo expuesto esta estrategia de retroalimentación es resultó ser muy favorable para la realización de los textos ya que ayudó a los estudiantes a resolver dudas sobre el tema a redactar, a generar ideas y a verificar que el mensaje expresado en el texto fuese comprensible.

Adolfo: *Generó una conceptualización mayor de la idea y expandirla para así obtener la mayor cantidad de información para expresar en el texto.*
Jonatan: *realmente no tenía mucha idea de lo que podía poner, así que el que me aportaran una idea, me ayudó mucho. Nuestro contenido es más completo.*
Dayanara: *me di cuenta de que otras series me gustan y cuales no.*
Elizabeth: *Al momento de compartir ideas con mi compañero y él conmigo pude darme cuenta que había olvidado agregar ideas importantes.*
Fredy: *Agregué ideas que me hacían falta para poder lograr que me entendieran los demás.*
Adolfo: *Considero importante la comunicación, y una de sus ventajas es poder tomar de ella una retroalimentación que beneficia al texto que se trata de escribir y mejorar la idea a comunicar al lector.*
Lucía: *Si no tenía idea de cómo plasmar lo que quería decir, mis compañeros o el profesor me ayudaban. Así puedo tener un texto rico en ideas y hasta con menos errores. Si tenía dudas en organizar mis ideas en expresarlas podría preguntarle y ella podía ayudarme.*

Tabla 21. La estrategia de retroalimentación en la pre-textualización.

La enseñanza de la textualización y la estrategia de recurso.

Como ya se expuso, el proceso de textualización resultó ser en donde los alumnos presentan mayor dificultad, esto se debe a la carga cognitiva que se presenta durante este proceso cognitivo pues los alumnos llevan a cabo muchas acciones a la vez. Por este motivo, lo que se planteó en la intervención fue la dosificación de estas acciones para que el alumno pueda ser consciente del momento en donde debe generar ideas, en qué momento redactar y cuando revisar su escrito. Como ya se mencionó anteriormente, la estrategia de organización y planeación en la pre-textualización ayudaron a que durante el proceso de textualización el alumno se enfocara en redactar las ideas que habían generado y de esta manera solventar la dificultad que plantea la textualización. Para la enseñanza de la textualización el enfoque fue dirigido hacia la estrategia de recurso, puesto que se detectó que los alumnos utilizan el diccionario para buscar las palabras que desconocen y que usaran en el texto; no obstante la manera como utilizan el diccionario no propicia el desarrollo del texto.

La estrategia de recurso hace referencia al uso del diccionario. Esta estrategia se enfoca en solucionar el problema de la falta de vocabulario a la hora de la redacción de las ideas. Byrne (1991) enfatiza que una de las dificultades de la enseñanza de la escritura es que a diferencia de la lengua materna, en la lengua extranjera el alumno carece de un vasto conocimiento del léxico, y en consecuencia existe una limitación en la forma de expresarse; por lo tanto, el texto que se construye es simple y sin riqueza de vocabulario. Al enseñar la estrategia de recurso se pudo percibir que este problema se pudo solventar en el sentido que los alumnos expresaron que el apoyo del diccionario fue en extender el vocabulario que ya poseen y que además esto les permite utilizar sinónimos lo cual hace que el escrito sea menos tedioso a la hora de leerlo (ver tabla 22).

También, al enseñar esta estrategia de recurso que específicamente fue sobre cómo buscar una palabra en el diccionario cuando esta tiene diversas acepciones, se evidenció que el método CALLA puede llegar a desarrollar la metacognición en el alumno como se puede observar en el extracto 11. Chamot, et al. (1999) proponen que en la fase de preparación que conforma este método el docente debe conscientizar al alumno sobre cómo usa una estrategia con la finalidad de que su uso mejore y que el alumno pueda emplear las estrategias de

manera independiente. En este estudio los alumnos expresaron que la estrategia de recurso les sirvió para utilizar de una mejor manera el diccionario, este hecho es relevante debido a que cuando el alumno es consciente sobre los errores que comete cuando desarrolla un texto y sobre la forma como puede mejorar es más probable que este utilice la estrategia, tal como sucedió en este trabajo de investigación.

<p>Juan Carlos: <i>Se puede ampliar el vocabulario al usar el diccionario, además podría hacer uso de sinónimos para no ser tan repetitivo en un mismo texto.</i></p> <p>Jonatan: <i>realmente no había considerado debidamente el uso del diccionario y pues es de gran ayuda para mejorar el entendimiento.</i></p> <p>Margarita: <i>Me ayudó a usar mejor el diccionario. Te ayuda a ampliar tu vocabulario.</i></p>
--

Tabla 22. Efecto de la enseñanza de la estrategia de recurso.

Otra particularidad que surgió de la observación fue el hecho de que la mayoría de los alumnos no usa diccionario físico durante las clases sino que utilizan diccionario electrónico en sus celulares. Es importante remarcar que el docente debiera sugerirles a los alumnos las páginas de internet para buscar palabras; ya que las situaciones que ocurrieron durante este estudio fue que los alumnos usaron traductores en vez de diccionarios puesto que confunden la función de estas dos herramientas. Finalmente, se percibió que el uso de diccionario resta fluidez al momento de llevar a cabo el proceso de textualización, pues los alumnos pasan mucho tiempo buscando las palabras que desconocen las cuales en ocasiones son varias durante todo el texto.

La enseñanza de la post-textualización y la estrategia de monitoreo.

La característica de la forma como los alumnos realizan el proceso de post-textualización es verificando los errores de gramática y de vocabulario; este hecho es advertido por Brookes y Grundy (2005) cuando señalan que muy pocas veces atendemos a todos los elementos que componen a la escritura, y que en general el escritor se centra en los

componentes léxicos y gramaticales. En la intervención se atendió esta forma de realizar este proceso cognitivo y para ello se enseñó la estrategia de monitoreo con la cual se buscó que los alumnos mejoraran sus textos por medio de una verificación más completa tomando en cuenta otros elementos esenciales.

Para llevar a cabo el proceso de post-textualización, se usó la hoja de revisión (ver figura 14) con la cual los alumnos monitoreaban los posibles errores en el texto, la particularidad que esta hoja tuvo como se puede apreciar en la figura fue que los elementos que se monitoreaban no eran solo la gramática y el vocabulario sino que se incluyeron aspectos como cohesión, coherencia, la atención a las instrucciones, comunicación de ideas, entre otros. Desde la respuesta de los alumnos sobre la forma como les ayudó la estrategia de monitoreo, se percibió que los alumnos revisaban sus textos enfocándose en diversos aspectos como la comunicación de ideas, la atención a las instrucciones y desde luego la ortografía (ver tabla 23). También se observó que esta forma como emplearon los alumnos la estrategia de monitoreo para desarrollar la post-textualización ayudó a que se verificara el texto de manera ordenada lo que evito que el proceso de post-textualización fuese difícil de llevar a cabo puesto que los alumnos están acostumbrados a buscar los errores de gramática y vocabulario al mismo tiempo y además que corrigen lo cual hace que la post-textualización sea más complicada ya que tienen que atender más de un elemento a la vez. Por lo tanto, la hoja de revisión funcionó como un dosificador en la revisión del texto terminado.

Por último, a los alumnos se les pedía que al realizar el monitoreo del texto lo hicieran apoyados de otro compañero de clase quienes debían leer el texto para verificar cada uno de los elementos de la hoja de revisión. Esta interacción que inicialmente tenía como objetivo solamente la búsqueda de errores y el consenso entre los alumnos sobre la comunicación de ideas del texto, permitió que también se rescatara esta actividad para motivar a los alumnos a escribir ya que como menciona Brookes y Grundy (2005), que las actividades de escritura deberían ser con un propósito real lo cual implica que el alumno escribe para una audiencia que es variada, contrario a esto lo que ocurre en muchas ocasiones dentro del aula es que la única audiencia es el docente quien lee y califica los textos, esto desmotiva a los alumnos puesto que visualizan sus escritos solo como una actividad de salón la cual no tiene relevancia ni trascendencia.

Hoja de revisión		
El texto	Si	No
está escrito con letra clara y legible		
presenta las ideas conectadas		
transmite el mensaje que deseo		
tiene errores ortográficos		
presenta errores gramaticales		
cumple con el número de palabras que me piden		
cumple con lo que me piden en las instrucciones		
toma en cuenta a quien se dirige (destinatario)		
presenta las ideas de manera ordenada		
transmite el mensaje de forma clara		
ha sido leído y revisado por otra persona		

Figura 14. Hoja de revisión para realizar el proceso de post-textualización mediante la estrategia de monitoreo.

A través del monitoreo entonces se pudo observar que los alumnos tenían presente que el texto sería leído por sus compañeros de clases y no solo por el docente. Además, como indica Oxford (1990) las estrategias fomentan la autonomía y el desarrollo de otras áreas

diferentes a la cognitiva; lo que dice Oxford (1990) se pudo percibir en las observaciones puesto que la interacción entre los alumnos a la hora de usar la estrategia de

Adolfo: Al final logro un texto completo y cumpliendo con las instrucciones generando así un mayor alcance de puntuación, si de exámenes hablamos.

Margarita: Me pude dar cuenta de mis faltas ortográficas que cometí y me ayuda a no volver a cometer los errores.

Jonatan: En cuanto al contexto que me había equivocado y pude modificarlo. Te ayuda a no confundirte mucho. Enfoque en comunicación de ideas

María Fernanda: Así sé el orden que lleva un texto, las palabras si las escribo correctamente o no.

Fredy: Al momento de escribir no logré identificar algunos errores y fallas en el texto, lo cual la revisión me la hizo notar.

Asbel: Sirve para mejorar la calidad de mi texto ya que para las otras personas no suele ser tan claro.

Margarita: Me ayuda a identificar mis errores al momento de escribir. También me ayuda a mejorar esos errores para no volverlos a cometer. También me ayudaría como hábito de revisar mis trabajos.

Juan Carlos: Mi compañero pudo detectar errores que yo no. Los textos que se escriban con la finalidad de que los demás los lean, estos deben ser claros, y la ayuda de un compañero nos puede decir si el texto es claro o no.

Tabla 23. La estrategia de monitoreo en la post-textualización

monitoreo propicia el desarrollo de la autonomía entre los alumnos ya que no dependen solo de las correcciones del docente sino que entre los propios alumnos se evalúan; de igual manera sirve para el desarrollo de aspectos socioemocionales dado que interactuar con otras personas dentro del salón permite el desarrollo de esta área.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 Conclusiones

Este estudio se concibió a partir de la observación que se hizo sobre la práctica docente al enseñar la escritura en inglés, de dicha observación surgieron cuestionamientos que a lo largo de este trabajo se buscó contestar. Por ello, lo que a continuación se presenta son las conclusiones que responden a los cuestionamientos planteados.

¿Cuáles son los procesos cognitivos que siguen los alumnos para desarrollar un texto en inglés y qué estrategias de escritura utilizan para llevar a cabo estos procesos cognitivos?

Las acciones que los alumnos realizaron para desarrollar sus textos nos permitieron identificar tres procesos cognitivos, que en este estudio decidimos nombrar pre-textualización, textualización y post-textualización, para evitar ambigüedad con el nombre de las estrategias.

Durante la pre-textualización los alumnos realizan dos acciones: el análisis y la comprensión de la situación de escritura, y la generación de ideas. Para el análisis y la comprensión de la situación de escritura los alumnos leen las instrucciones con el objetivo de rescatar información que les servirá de referencia para la realización del texto; el contexto, el número de palabras, el propósito, tipo de texto, el lector y el rol del escritor son algunos de los datos que aquí se obtienen. Para esta acción utilizan la estrategia de clarificación la cual permite que las posibles confusiones acerca de lo que se escribirá puedan aclararse. El análisis y la comprensión de la situación de escritura son relevantes ya que es lo que posibilita la resolución adecuada de la situación de escritura y permite la preparación del escritor para la generación de ideas. Por su parte, la generación de ideas es la segunda acción dentro de la pre-textualización en la cual se recurre a la memoria a largo plazo en donde se encuentran almacenadas las experiencias que el escritor ha vivido. Para generar ideas, los alumnos utilizan la estrategia de recuperación para extraer estas experiencias de la memoria a largo plazo, y la estrategia de planeación para que estas experiencias que se rescatan sean organizadas. Lo que resalta del proceso de pre-textualización es que la generación de ideas se ve obstaculizada si el alumno no ha tenido alguna experiencia previa que pueda relacionar con la actividad de escritura, de igual manera la forma de planeación que se hace de manera

mental tiene una repercusión en la textualización en el sentido que los alumnos al no anotar dichas ideas y orden, estas ideas son olvidadas al momento de redactarlas por lo que los alumnos deben recurrir de nueva cuenta a la generación de ideas para completar sus párrafos.

Por otro lado, el proceso cognitivo de textualización se realiza por medio de tres acciones: la redacción del texto, la generación de ideas y la revisión del texto. La acción de redacción del texto se apoya en las estrategias de traducción y recurso, la redacción se inicia con el planteamiento de la idea que es pensada en español y después el alumno usa la estrategia de traducción para traducir la idea del español al inglés, durante la traducción los alumnos se encuentran con vocabulario que desconocen y por lo tanto utilizan la estrategia de recurso lo cual es el uso del diccionario. Es importante enfatizar que los alumnos en su mayoría utilizan el diccionario electrónico en internet, de igual forma algunos al entrar a internet confunden el diccionario con el traductor y terminan usando este último. Durante este proceso los alumnos cometen errores de uso de vocabulario por dos motivos ; cuando utilizan el traductor en internet escriben la palabra de forma aislada sin proveer un contexto; como consecuencia, el traductor les proporciona traducciones de manera literal que en ocasiones no coincide con el contexto ni la idea que se deseaba transmitir, el otro motivo es que cuando los alumnos buscan una palabra solo localizan la primera que el diccionario les proporciona sin tomar en cuenta las diferentes acepciones que una palabra tiene y por consiguiente los textos presentan errores de uso del vocabulario.

Además de la redacción del texto, la generación de ideas es otra acción que ocurre en el proceso de textualización. La acción de generación de ideas se lleva a cabo mediante la estrategia que lleva el mismo nombre que esta acción, para su realización los alumnos leen las oraciones que producen, esto sirve como un estímulo que se concreta en una nueva idea que les permite continuar el texto con una nueva oración. Como se puede advertir, la acción de generación de idea se lleva a cabo de manera diferente en este proceso de textualización que en el proceso de pre-textualización, en este último se emplean las estrategias de recuperación y planeación mientras que en el primero se usa la estrategia de generación de ideas. En cuanto a la acción de revisión del texto, los alumnos después de redactar sus oraciones las releen para buscar errores, la estrategia de monitoreo es la que funciona como

apoyo para este propósito. Es preciso destacar que el énfasis de los alumnos en la acción de revisión es sobre los errores léxicos y gramaticales.

El último proceso cognitivo identificado es la post-textualización. Durante este proceso los alumnos llevan a cabo las acciones de la revisión y la corrección de sus textos, para ello emplean la estrategia de monitoreo y la de evasión respectivamente. En relación al monitoreo, los alumnos emplean esta estrategia con la misma finalidad que en el proceso de textualización, el cual es verificar si en los párrafos hay algún error sobre todo de tipo léxico y gramatical. En este proceso cognitivo de post-textualización el monitoreo se lleva a cabo a nivel de los párrafos; es decir, los alumnos releen el texto seccionándolos por párrafos, esta forma de revisar el texto es la que diferencia el monitoreo llevado a cabo en la textualización en donde se revisa el texto a nivel de oración. Con respecto a la estrategia de evasión, los alumnos la realizan para corregir el texto. En esta forma de corregir los alumnos emplean sinónimos para evitar vocabulario o estructuras gramaticales que no conocen.

¿Qué proceso cognitivo se le dificulta realizar a los alumnos cuando redactan un texto?

La textualización fue el proceso cognitivo que se reconoció como el más difícil de realizar entre los alumnos. Lo que se produce en este proceso cognitivo es una carga cognitiva mayor que lo que sucede en los otros dos procesos cognitivos. Esta carga cognitiva es el resultado de las múltiples acciones que se realizan a la vez como efecto de la falta de dosificación de las tareas para realizar este proceso, por eso se puede percibir que los alumnos traducen, buscan palabras en el diccionario, generan ideas y revisan sus textos, estas acciones se hacen en un continuo y en ocasiones se traslapan. Cabe subrayar el hecho que la carga cognitiva que ocurre en este proceso pudiera ser aminorada poniendo énfasis en dos cambios en la didáctica: uno es enseñarle a los alumnos una forma diferente de realizar la pre-textualización, específicamente la manera como llevan a cabo la estrategia de planeación lo cual en vez de realizarse de forma mental esta puede ser de forma escrita con la finalidad que las ideas que se producen en la pre-textualización no sean olvidadas durante la textualización y de ese modo evitar que los alumnos se queden sin ideas y que tengan que recurrir a la generación de ideas dentro de la textualización; el otro cambio es mostrarle al alumno en qué consisten los procesos cognitivos, cómo se desarrollan, en qué momento utilizarlos y para

qué propósito, todo esto con el objetivo de que el alumno organizar las tareas y prevenir que junte las acciones en un mismo momento durante la redacción.

¿Cómo es mi práctica docente al enseñar la escritura y qué cambios debo implementar para desarrollar la habilidad de escritura en los alumnos?

La investigación-acción permite analizar, reflexionar y realizar cambios en la práctica docente, el proceso de reflexión que se sigue al realizar un estudio bajo el método de la investigación-acción no es una simple crítica de manera individual que hace el docente sobre sí mismo sino que va más allá ya que se pasa por un proceso riguroso, sistematizado y, lo más importante, se realiza de forma inclusiva y participativa en donde se involucra a otros docentes, investigadores y los propios alumnos quienes son también el centro de atención. Todos estos elementos propician que el cambio sea profundo y consciente en el docente, por lo tanto este estudio que tiene como base el método de investigación-acción me permitió comprender la manera como enseñé la escritura en inglés y realizar los cambios necesarios para desarrollar la habilidad de escritura en mis alumnos.

La evidencia muestra que los aspectos que considero más importantes y los que promuevo al enseñar la escritura son el uso correcto de la gramática y el aprendizaje de vocabulario. Es pues que la creencia fundamental dentro de mi práctica docente es que la habilidad de escritura es un medio para aprender y practicar las estructuras gramaticales y la adquisición y uso del léxico que se aprende en clases, aquí se podría afirmar que mi práctica docente está encaminada a que los alumnos escriban para aprender. Los objetivos de las clases, las actividades que se visualizan en los planes de clases y los ejercicios de escritura nos confirman que dentro de mi práctica docente lo esencial es que un texto no deba tener errores de gramática, de uso de vocabulario y de ortografía. Una consecuencia de lo antes descrito es el énfasis de los alumnos en estos dos elementos: la gramática y el léxico, tal como se advierte en los procesos cognitivos que estos llevan a cabo los alumnos al desarrollar sus textos; de esta manera durante la textualización y la post-textualización los alumnos utilizan la estrategia de monitoreo para verificar que sus textos no tengan errores gramaticales o léxico, de igual forma en la textualización al redactar las ideas estos dos elementos son los que atienden los alumnos cuando utilizan el diccionario y la traducción, por ello es que otros

elementos como la audiencia, la cohesión o la coherencia son omitidos durante la redacción del texto.

Otra característica sobre mi práctica docente es la utilización del enfoque del producto. Tres aspectos nos permiten definir que utilizo dicho enfoque: el énfasis de la enseñanza de la gramática y el vocabulario a través de la escritura, las actividades de escritura controladas para evitar los errores gramaticales, y el interés en el texto finalizado; es decir, el producto. Ya se mencionó en el párrafo anterior el efecto que tiene el primer aspecto que aquí se describe. En cuanto a las actividades de escritura controladas podemos decir que los alumnos desarrollan sus textos sin tener cabida para desarrollar sus propias ideas puesto que dentro de las actividades, las ideas y la organización ya son dadas sin oportunidad de que los alumnos analicen y rescaten las ideas desde sus experiencias, en otras palabras, los textos carecen de originalidad y creatividad. Acerca del interés sobre el texto finalizado podemos decir que esta práctica docente no propicia la identificación de los problemas a los que se enfrentan los alumnos cuando desarrollan sus textos, pues para mí no es de relevancia conocer el forma como redactan mis alumnos sino que el objetivo es que produzcan un texto gramaticalmente correcto con el vocabulario que señala el programa de estudios. Este último aspecto causa que como docente fomente la creencia que el desarrollo de un texto es una actividad que se realiza en solitario sin la posibilidad de interactuar con otras personas para la creación de un texto lo cual tiene repercusión en que los alumnos se les dificulte pensar en sus lectores e imaginar el impacto y el contexto del texto.

En base a la descripción de los elementos que delinear mi práctica docente al enseñar la escritura se llegó al consenso que los cambios fundamentales que debía hacer van en relación a la aplicación de otro enfoque diferente al producto, el cual se optó por el enfoque bajo el proceso ya que este enfoque permite conocer cómo llevan a cabo los alumnos sus escritos y detectar los obstáculos que tienen para su realización; por este motivo la enseñanza de los procesos cognitivos y las estrategias fueron el cambio relevante en mi práctica docente. Otro de los cambios que se consideraron fue motivar al alumno para desarrollar textos apoyados en la interacción entre alumnos a fin de desarrollar la percepción de la audiencia y por ende realizar textos más comunicativos. Si bien no se eliminó la enseñanza de la gramática y el vocabulario dentro de las actividades de escritura, lo que se visualizó como

modificación es cambiar el énfasis en estos dos elementos hacia una concepción más amplia de lo que son los componentes de un texto lo cual va más allá de la gramática y el léxico; por lo tanto se planteó enseñar estrategias como el monitoreo para que a través de su uso se tomaran en cuenta otros elementos como las instrucciones, el número de palabras, el lector, el contexto, el tiempo para desarrollar el texto, entre otros.

¿Qué implicaciones tienen los cambios que realicé en mi práctica docente sobre la manera como los alumnos desarrollan un texto?

La manera como se enseña dentro del aula tiene una influencia marcada en los comportamientos de los alumnos y en la forma como aprenden, por este motivo es relevante analizar la práctica docente, realizar los cambios para mejorar y sobre todo analizar de qué manera estos cambios tienen influencia en los alumnos. En respuesta a la última pregunta que se planteó para este estudio se pudieron percibir diversas modificaciones en la forma como los alumnos llevan a cabo sus textos.

En primer lugar, el cambio de enfoque en la enseñanza de escritura, de enfoque del producto al enfoque del proceso, pudo propiciar que los alumnos comprendieran que la redacción de un texto se realiza por medio de procesos cognitivos y de estrategias de escritura. Los alumnos pudieron reconocer que ellos utilizan dichos procesos cognitivos y estrategias de escritura que sin embargo no conocían sobre la forma de utilizarlos, la comprensión de estos procesos cognitivos permitió que el alumno pudiera identificar en qué punto la construcción de sus textos presentaba dificultad y a la vez cómo solventarlos mediante el empleo de las estrategias de escrituras.

Teniendo como punto de partida el cambio de enfoque en la enseñanza de escritura, se pudo percibir que el efecto de la enseñanza del proceso de pre-textualización por medio de la estrategia de organización y planeación permitió a los alumnos expresar de una manera más clara el mensaje que desean transmitir, además los textos presentaban un mejor orden de las ideas. De igual manera, otro cambio que se observó en los alumnos fue la fluidez con que desarrollaban sus textos debido a que los alumnos tenían las ideas que les permitían desarrollarlas sin la necesidad de detenerse en diferentes ocasiones para generar ideas.

Mediante la enseñanza de la estrategia de retroalimentación se percataron diversos efectos significativos para el desarrollo de la habilidad de escritura. El primero que se advierte es que con el uso de esta estrategia los alumnos pueden desarrollar textos más comunicativos puesto que la interacción entre alumnos, la discusión de las ideas entre ellos y el intercambio de textos para ser leídos y criticados posibilita la imaginación de la audiencia, es decir, quien leerá sus textos; además que el alumno al interactuar se enfoca en que el otro comprenda la idea que desea expresar dejando, de cierta manera, de lado la gramática y el vocabulario, y centrándose en la transmisión de las ideas lo cual es el fin último de escribir un texto. Por otro lado, esta estrategia de retroalimentación le permitió al alumno concebir de otro modo la escritura, puesto que la forma tradicional de desarrollar un texto es en solitario sin interactuar durante la creación del texto, cuando el alumno discute sus ideas e intercambia sus textos con otros alumnos, la escritura es percibida como una actividad que no es monótona y cansada sin objetivo práctico en donde el docente es la única persona que lee el texto, con una visión de la escritura como una actividad interactiva pudiera propiciar una motivación para desarrollarla en el aprendizaje de una lengua. Finalmente, la enseñanza de la estrategia de retroalimentación ayudó a los alumnos en el rescate de las ideas y la complementación de estas. En ocasiones los alumnos no conocen sobre el tema a escribir, entonces este factor hace que el desarrollo del texto sea más complicado pues no se tienen las ideas que se desarrollarán en el texto; por lo tanto, la discusión y el análisis entre los alumnos sobre las ideas que cada uno tiene permitió que quienes no conocían del tema pudieran generar ideas a partir de esta interacción, y con ello comenzar la redacción del texto.

Otro efecto al implementar el cambio en mi práctica docente fue la metacognición que se produjo en los alumnos en relación a la forma de emplear las estrategias de escritura. Los alumnos fueron conscientes de la realización de las estrategias y de los errores que cometían cuando las empleaban; así por ejemplo, ellos se percataron que la manera de buscar las palabras en el diccionario no era la más adecuada y que como consecuencia sus textos presentaban errores, o bien, a la hora de verificar sus textos ellos lograron notar que no tomaban en cuenta elementos de suma importancia que resultaba en textos carentes de coherencia o que no tenían relación a lo que se les pedía en la actividad de escritura.

En lo que corresponde a la enseñanza del proceso cognitivo de textualización, el resultado que se produjo fue que la redacción del texto fuera fluida puesto que hubo una mejora en la dosificación de las actividades dentro de este proceso; es decir, los alumnos mediante la pre-textualización tenían sus ideas preestablecidas lo cual les ayudaba a detenerse menos a pensar nuevas ideas durante la redacción, de igual forma para la revisión del texto los alumnos esperaban a tener párrafos para verificar los errores en vez de redactar y verificar a la vez. En este proceso de textualización la enseñanza de la estrategia de recurso permitió que los alumnos además de usar de manera diferente el diccionario pudieran tener un recurso que les propiciaba el empleo de sinónimos lo cual enriqueció sus textos.

Por último, a través de la enseñanza de la estrategia de monitoreo durante el proceso de post-textualización se observó un cambio fundamental en relación al énfasis en la gramática y el léxico. Los alumnos al verificar su texto producido pudieron apoyarse en una lista que les marcaban diversos elementos que necesitaban tomar en cuenta, al ser utilizada los alumnos pasaban de verificar la gramática y el léxico hacia elementos comunicativos como el contexto o la audiencia. Esta nueva forma de revisar el texto posibilitó que dicha verificación se realizara de forma ordenada, y que el texto al ser corregido se versara en elementos comunicativos. También, el desarrollo de esta estrategia que al final marcaba que se diera una revisión entre pares da pie a que el alumno desarrolle la autonomía pues el alumno adquiere un nuevo rol el cual entre ellos mismos pueden contribuir para la construcción del texto mediante sus propias sugerencias, evitando ser únicamente dependientes del docente.

6.2 La propuesta didáctica

Esta investigación se realizó bajo el método de investigación-acción el cual de acuerdo a Stringer (2014) propicia en el docente una manera eficaz y efectiva para la resolución de problemas dentro de aula. Como se ha abordado en este estudio, el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés presupone un problema tanto para el docente al momento de enseñar dicha habilidad como para el alumno cuando se enfrenta a la redacción de un texto. Por consiguiente, lo que a continuación se presenta es una propuesta didáctica basada en fichas pedagógicas que tienen la intención de mejorar el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés de los alumnos a través de la enseñanza de los procesos cognitivos y de las estrategias de escritura para desarrollar un texto. Es relevante recalcar que con la investigación-acción lo que se pretende no es solo comprender a profundidad un fenómeno escolar sino la finalidad es la profesionalización del docente y la generación de cambio en su práctica y en su entorno (Wallace, 1998). Por ello, la propuesta didáctica que aquí se expone es el resultado de entendimiento del fenómeno de la escritura y su didáctica a partir de la reflexión de la práctica docente al enseñar la escritura en inglés, y del estudio de los procesos cognitivos y de las estrategias que utilizan los alumnos cuando desarrollan un texto.

La característica esencial de la propuesta didáctica es que se fundamenta en el enfoque del proceso. El objetivo principal de este enfoque es la enseñanza de los procesos cognitivos de la escritura y las estrategias que ayudan a realizar dichos procesos (Hyland, 2003). La elección del enfoque del proceso como base para la propuesta emerge de la reflexión y el cambio que se generó en mi práctica docente debido a que esta reflexión me permitió observar que el enfoque del producto que empleaba para la enseñanza de la escritura limitaba el desarrollo de la habilidad de escritura en mis alumnos con respecto a muchos aspectos ya antes descritos. Además de lo anterior, se decidió escoger este enfoque del proceso pues nos permite aprovechar la forma como los alumnos redactan un texto en donde ellos utilizan procesos cognitivos y estrategias de escritura lo cual sirve como materia prima y punto de partida para el desarrollo de la habilidad de escritura.

También, la propuesta didáctica que se expone se basa en una enseñanza sistemática, deductiva y explícita de los procesos cognitivos y las estrategias de escritura, tomando en

cuenta la sugerencia de Cohen (1998) que indica que esta forma es la más efectiva ya que logra conseguir que los alumnos lleguen a la metacognición sobre la forma como realizan sus textos. Se decidió tomar esta forma de enseñanza explícita-deductiva en razón de que se observó que los alumnos emplean procesos cognitivos (pre-textualización, textualización y post-textualización) y estrategias de escritura (planeación, recurso, traducción, etc.) para desarrollar sus textos, no obstante, desconocen el propósito y la forma de llevarlos a cabo lo cual ocasiona que los alumnos no sepan formas eficientes de realizarlos y como consecuencia los alumnos tienen problemas al redactar sus ideas y los textos no comunican de manera clara el mensaje. Se puede decir que este desconocimiento de los procesos cognitivos y estrategias posiblemente es debido a que los alumnos han recibido formación de la habilidad escrita bajo la forma tradicional de enseñanza de la escritura como lo indican Raimés (1983), Cross (1999), y Brookes y Grundy(2005) que corresponde a enseñar la gramática a través de la escritura bajo la teoría conductista; dicho de otro modo, el docente que enseña con la forma tradicional no toma en consideración los procesos cognitivos y las estrategias de escritura, es por esto que los alumnos redactan sus escritos sin haber recibido de manera formal la enseñanza de los procesos cognitivos y las estrategias de escritura.

Otro aspecto relevante de la propuesta didáctica es que se basa en el modelo CALLA de Chamot, et al (1999) (ver capítulo 2). Este modelo para enseñar las estrategias consta de cinco pasos para desarrollar el aprendizaje: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. Se decidió emplear este modelo ya que se ajusta a lo que se mencionó en el párrafo anterior, la enseñanza se realiza de manera explícita-deductiva y uno de sus objetivos es la metacognición, además de esto, este modelo va más allá y lo que lo hace atractivo es que permite que los alumnos puedan desarrollar de manera progresiva la autonomía en el aprendizaje y la transferencia de uso de las estrategias hacia otras habilidades; así por ejemplo, la estrategia de recurso que se utiliza en la escritura puede también ser usada en la lectura. La preparación y la presentación, que son los dos primeros de este modelo, permiten la metacognición sobre el uso de las estrategias; la práctica y la evaluación posibilitan la autonomía y la creatividad para aplicar la estrategia, finalmente la expansión fomentan la aplicación en otras áreas de la estrategia aprendida.

Por último, la propuesta didáctica tiene como punto central atender el proceso de textualización, considerando que este proceso cognitivo fue el que se identificó como el que más dificultad les genera a los alumnos para el desarrollo de sus textos. Uno de los objetivos es que los alumnos aprendan a dosificar las actividades que se realizan para evitar que haya demasiada carga cognitiva durante este proceso. Se eligió enseñar cinco estrategias: organización, planeación, recurso, monitoreo y cooperación. Específicamente las estrategias de planeación, recurso y monitoreo son empleadas de una manera que no es la más adecuada y que por lo tanto tienen efecto negativo en la textualización, por ello se eligieron dentro de la propuesta didáctica. En cuanto a la organización se decidió incluirla dentro de la propuesta dado que sirve de apoyo para que se lleve de manera eficiente la pre-textualización, y por último, la estrategia de cooperación se tomó en cuenta con la finalidad de que el alumno se cree una imagen del lector para que pueda realizar textos comunicativos y de igual manera para que el alumno comience a realizar cambios en la forma de percibir la escritura, es decir, que pase de ser una actividad en solitario a una actividad en donde puede existir interacción.

6.2.1 Descripción general de las fichas pedagógicas

Las fichas pedagógicas que se diseñaron y que a continuación se presentan, tienen como contexto el Centro de Lenguas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde la mayor parte de la población son alumnos de las carreras de ingenierías y arquitectura. El nivel para el que fueron diseñadas es el A2 que corresponde al cuarto nivel de dicho centro y que es un nivel básico avanzado. Los temas que se tomaron en cuenta fueron los que el programa de estudio del centro de lenguas marca (ver 3.2) y el aspecto fundamental es que es inglés general, por eso se encontrarán en las fichas temas como reporte de clima, recetas de cocina, email, entre otros. Los tipos de textos son diversos debido al enfoque general que se le da a los cursos en dicho centro de lengua.

Las fichas que se diseñaron tienen en común elementos que se extraen a partir de dos modelos: uno del modelo de escritura de Flower y Hayes (1980), y el segundo el modelo CALLA de Chamot, et al (1999), uno enfocado a la enseñanza del proceso de escritura y el otro en la enseñanza de estrategias. Los procesos cognitivos que se enseñan son la pre-

textualización, la textualización y la post-textualización, y en cada una de estos procesos se enseña las estrategias que apoyan el desarrollo cada uno de los procesos.

En todas las fichas se encontrarán un cuadro que contiene información que sirve como contexto para aplicarla dentro del aula. La primera información es sobre el tema en que se desarrolla la unidad y en la cual se inscribe la actividad de escritura; es decir, el contexto. El segundo dato que se proporciona es el objetivo de la unidad que marca el programa de estudio en relación a la habilidad de escritura. Luego se encuentra la estrategia a enseñar y el objetivo de dicha estrategia, en este punto se especifica el proceso cognitivo a desarrollar. , y el proceso cognitivo y la estrategia de escritura que se aprenderá. Los últimos datos son el nivel de inglés en donde se enseña, los materiales que se utilizarán y el tiempo que se necesita para implementar toda la ficha pedagógica. Con respecto al tiempo se propuso 90 ya que en un inicio se tomó en cuenta 50 minutos; sin embargo, las dos últimas secciones de las fichas no se lograban realizar en el salón de clases. Al realizar la modificación a 90 minutos, se pudo observar que el desarrollo de las actividades se dio de manera correcta y se llevaron a cabo todas las actividades. Todos estos elementos se en la tabla que a continuación se muestra.

Tema:	Hábitos alimenticios
Objetivo de la unidad para la competencia de expresión escrita:	Describir los pasos que se siguen en la elaboración de una receta
Estrategia:	Monitoreo
Objetivo de la estrategia:	Verificar el texto durante el proceso de post-textualización con la finalidad de incrementar la calidad del escrito, con respecto a la transmisión de las ideas, a partir de la detección de posibles errores.
Nivel:	IV (A2)
Material:	Hoja de actividad 1,2,3 y 4, y hoja de revisión
Tiempo:	90 minutos

Tabla 24. Información y contexto general de las fichas.

Después del cuadro antes descrito, en cada una de las fichas pedagógicas se especifican los pasos que señala el modelo CALLA, lo cual se identifican dentro de las fichas ya que aparecen como subtítulo y en negrita como se muestra en la figura 15. El modelo CALLA

consta de cinco fases para desarrollar el aprendizaje: la preparación, la presentación, la práctica, la evaluación y la expansión.

<p style="text-align: center;">Preparación</p> <p>1.- El docente proyecta el video "cooperación" que trata sobre la importancia de la cooperación.</p> <p>2.- Después de ver el video el docente pregunta sobre qué trata el video. Se esperan las respuestas de los alumnos, en caso de que los alumnos den respuestas diferentes sobre el tema de cooperación, el docente interviene diciendo el objetivo del video. Después el docente pregunta sobre la importancia de la cooperación y específicamente en el aprendizaje de una lengua.</p> <p style="text-align: center;">Presentación</p> <p>3.- El docente presenta la estrategia de "cooperación" y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla...</p> <p style="text-align: center;">Práctica</p> <p>4.- El docente proporciona a cada alumno la hoja de actividad 2 y 3.</p> <p>5.- Los alumnos leen la actividad de escritura de la hoja de actividad 2. Después, el docente verifica si los alumnos comprendieron la actividad de escritura; es decir que harán, cual es el contexto, quién los leerá y el número de palabras a escribir.</p> <p>6.- El docente les pide a los alumnos que antes de comenzar a redactar vayan a la hoja de actividad 3 y realicen el ejercicio "a". Los alumnos de manera individual inician su planeación escribiendo sus ideas y organizándolas...</p> <p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>11.- Al terminar la redacción, se les pide a los alumnos que contesten las preguntas de la "bitácora de aprendizaje 4".</p> <p style="text-align: center;">Expansión</p> <p>12.- El docente proporciona la hoja de actividad 3. En esta hoja los alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de revisión. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.</p>
--

Figura 15. Identificación en las fichas de las Fases del modelo CALLA para la enseñanza de escritura

El objetivo que persigue la fase de preparación es que el alumno desde un inicio desarrolle la metacognición a través de actividades que invitan a la reflexión sobre el uso que actualmente le dan a la estrategia de escritura que se enseña en la ficha y la forma como la llevan a cabo para desarrollar sus textos. La intención es que el alumno perciba otra forma de uso de la estrategia de escritura y que en base a lo que se encontró en este estudio pueda usarla de una mejor manera, por ejemplo en la ficha 1 en donde el alumno debe darse cuenta porqué es importante organizar las ideas y el texto. Otra característica es que las actividades de esta fase no plantean una dificultad cognitiva para ser resueltas debido a que la intención primordial es que el alumno pueda llegar a la metacognición.

En la fase de presentación se provee al docente una serie de recomendaciones para el uso de la estrategia de escritura, se explica de forma clara y simple el momento en cada una de las estrategias es usada por el alumno, de igual manera se proporcionan ejemplos para modelar la estrategia y los posibles problemas que pudieran encontrarse los alumnos a la hora de usar cada estrategia. En esta fase, las fichas se centran en presentar todas las características de las estrategias a los alumnos y enfocarse en qué proceso cognitivo puede servirle de mejor manera, tal como se ilustra en la siguiente figura.

Presentación

5.- El docente presenta la estrategia de "Planeación" y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

"La estrategia de planeación sirve para tener las ideas y trazar un plan del mensaje que se pretende transmitir al lector. Esta estrategia se lleva a cabo en la etapa que lleva el mismo nombre de la estrategia; es decir, la planeación. (para evitar confusión entre la estrategia y la etapa, el docente puede explicar que en la etapa de planeación pertenece a una de las cuatro etapas que aparecen en el pequeño esquema, (se puede señalar el esquema sobre el proceso de escritura que está pegado en la pared) y que en una etapa se pueden utilizar varias estrategias, la estrategia es una forma de apoyo para realizar la etapa. La estrategia está dentro de la etapa)".

El docente remarca lo siguiente:

"Esta estrategia muchas veces se lleva a cabo de manera mental, es decir, se obtienen las ideas y se planea la forma en que se escribirá el mensaje, pero solo se traza el plan en la mente. Esta forma de planear puede ser de utilidad; sin embargo, no es la mejor ya que al comenzar a escribir e ir realizando otras actividades como buscar una palabra en el diccionario o preguntar a un compañero de clase, las ideas que se planearon se olvidan como sucedió en el ejercicio que se realizó al inicio de la clase. (El docente enfatiza la forma de llevar a cabo la planeación) Por eso cuando realizamos la planeación, la ideas aparte de ser pensadas, deben escribirse para evitar que se olviden y así hacer uso de ellas como una guía para redactar el texto."

Figura 16. Explicación en la fase de presentación

En la fase de práctica se diseñaron, en cada ficha, una actividad de escritura con relación al programa de estudios del centro de lenguas. Cada una de las actividades que se diseñaron tenían las características que marca el modelo de Flower y Hayes (1980), es decir, que la audiencia a quien se dirigía el escrito estuviera explícita, el tipo de texto y el contexto de forma detallada, así pues fue que se diseñaron tomando en cuenta estos aspectos como se puede ver en la figura 17.

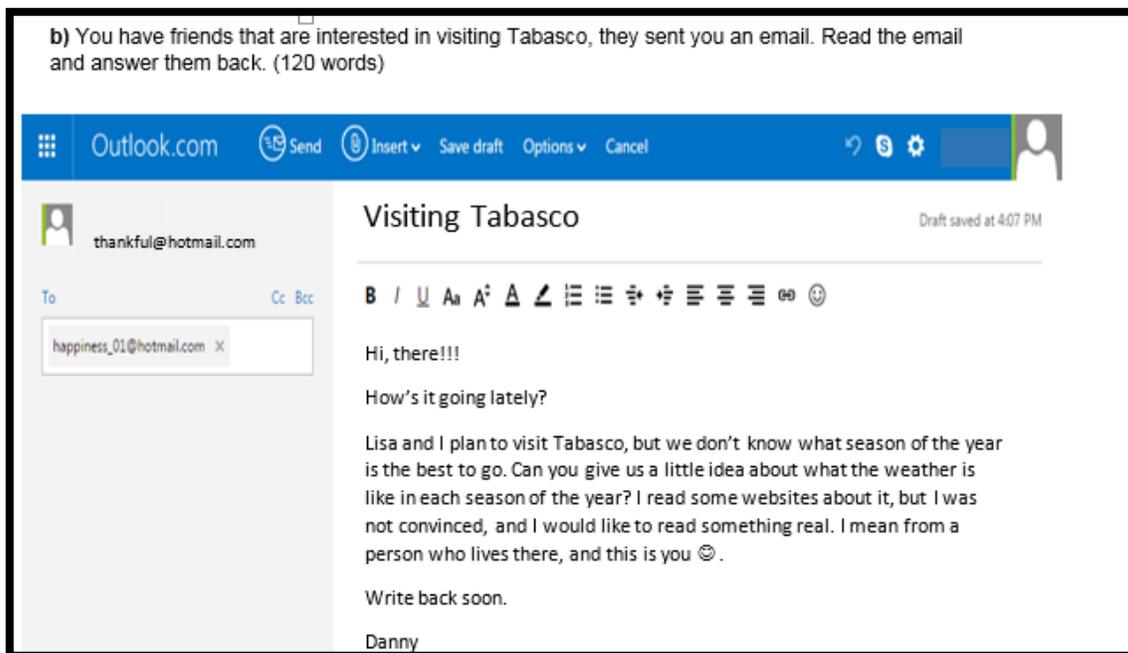


Figura 17. Ejemplo de una actividad de escritura en la fase de práctica

En lo que respecta a la fase de evaluación, se decidió implementar bitácoras de aprendizaje. En cada bitácora el alumno debe registrar la forma como la estrategia le ayuda en el desarrollo de del proceso cognitivo (ver figura 18). La evaluación se hace forma individual para luego llevar a los alumnos a un plano de aprendizaje cooperativo, aquí se discuten las formas en que se utilizaron las estrategias y los alumnos aportan recomendaciones para un uso en otras situaciones. En esta fase cada docente puede usar la bitácora de aprendizaje de diferente manera, ya sea en forma individual, en equipos o de forma grupal.



Bitácora de aprendizaje 5

Nombre: _____ fecha: _____

<p>1.- ¿Considero que la estrategia de planeación me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?</p> <p>2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de planeación en otra actividad de escritura? ¿Por qué?</p>	<p>3.- ¿Comenzar mi escrito con la etapa de planeación me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?</p> <p>4.- La clase hubiese sido mejor si...</p>
--	--

218



Figura 18. Fase de evaluación en la enseñanza de las estrategias de escritura.

Por último, en la fase de expansión se diseñó un pequeño cuestionario en donde el alumno tiene que recurrir a su conocimiento previo para enlazar el aprendizaje que tenía con el nuevo. La intención de la expansión es que a partir de la metacognición el alumno pueda llevar el uso de las estrategias a otras áreas de aprendizaje. El cuestionario presenta el siguiente formato que se muestra en la figura 19.

Hoja de actividad 3

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de cooperación pueda ser utilizada:

	listening	Reading	speaking
La estrategia de organización la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

Figura 19. Fase de expansión en la enseñanza de las estrategias de escritura.

6.2.2 Ficha 1 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de organización.

La finalidad de esta primera ficha pedagógica es que los alumnos puedan conocer la manera como se desarrolla el proceso cognitivo de pre-textualización. La estrategia de organización es la que se enseña en esta ficha como apoyo para el desarrollo de dicho proceso cognitivo. Se eligió enseñar esta estrategia debido a que el análisis de los procesos cognitivos que los alumnos usan para desarrollar un texto en inglés nos indica que los textos que redactan en muchas ocasiones las ideas se encuentran en desorden y por lo tanto el mensaje tiende a ser confuso. Por esta razón, se enseña la estrategia de organización en la pre-textualización para que los alumnos al generar sus ideas puedan ordenarlas para que el texto tenga mayor coherencia y claridad del mensaje.

Para lograr la metacognición, en la fase de preparación se muestra al alumno una serie de imágenes que están en desorden, luego se le muestra la misma serie de imágenes pero en esta vez en orden (ver figura 20 y 21). Se les pide a los alumnos que comparen y que digan cuál de las dos series de imágenes pueden proveer mejor el mensaje. La intención es que el alumno se dé cuenta que el orden en el texto es importante para comunicar las ideas de manera eficiente.

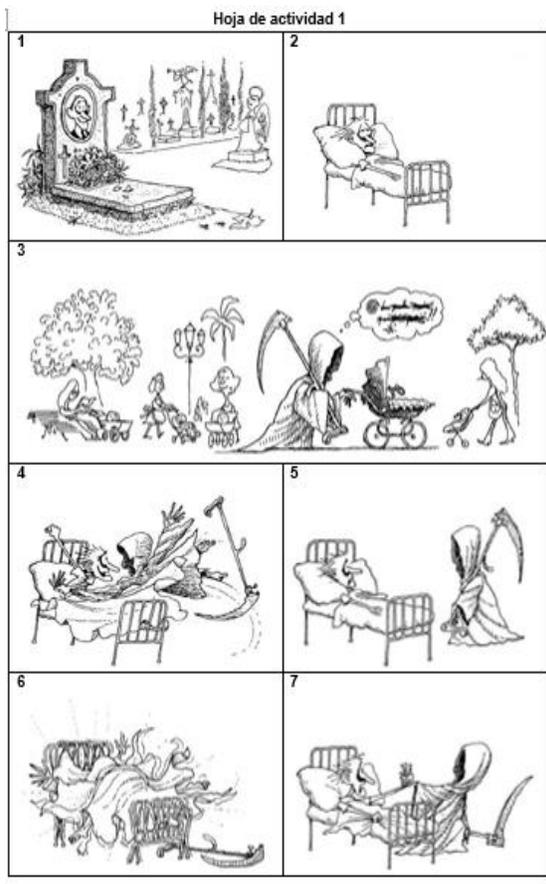


Figura 20. Imágenes en desorden.

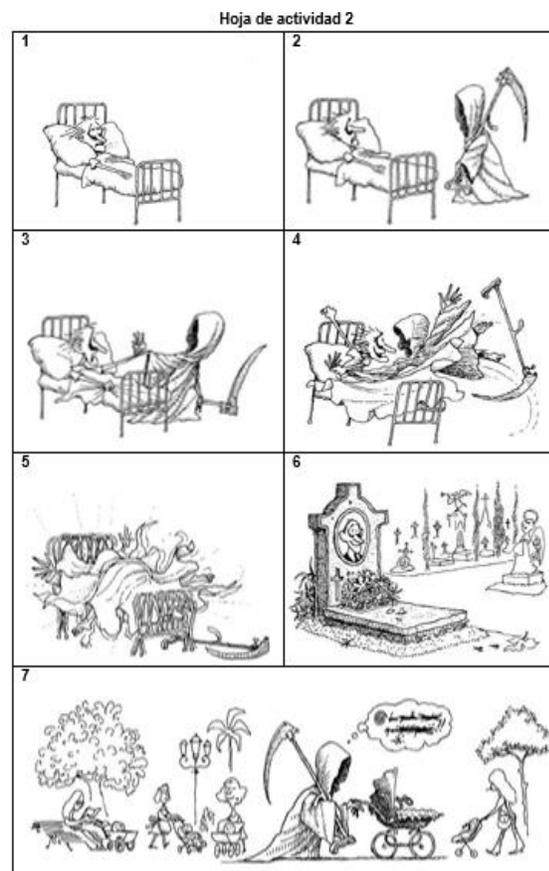


Figura 21. Imágenes en orden.

En la fase de práctica los alumnos deben ordenar las ideas las cuales representarán cada uno de los párrafos a desarrollar en el texto (ver figura 22). Esta práctica permite al alumno emplear la estrategia en un contexto y sobre un tema que es conocido por el alumno pues es sobre la descripción de su familia. Por último en esa misma fase se puede observar (ver figura 23) que los alumnos deben escribir sus ideas primero para luego organizarlas a fin que se evite que estas ideas se olviden al redactar el texto durante la textualización tal como se encontró que sucede en los procesos cognitivos que llevan a cabo los alumnos. El objetivo es solventar la carga cognitiva en la textualización al evitar que durante este proceso los alumnos tengan que volver a generar ideas.

Hoja de actividad 4

a) You love going to the movies and you are crazy about films. A magazine is offering a prize that consists in free access during a year to go to Cinépolis with a friend, so you want to apply for the prize. For winning the prize you have to write a short text (150 words) about your best friend you could share the prize in case you won.

Ideas for my text

Desde cuando es mi amigo, cosas que me agradan de mi mejor amigo,
Porqué compartiría el premio con él, una experiencia que haya pasado con mi amigo,
cómo conocí a mi amigo

Order of my ideas

Paragraph 1. _____

Paragraph 2. _____

Paragraph 3. _____

Paragraph 4. _____

Figura 22. Fase de práctica de la ficha 1 sobre la estrategia de organización.

Plan your writing: Write your ideas
Organize your ideas:

Figura 23. Fase de práctica, redacción y organización de ideas.

6.2.3 Ficha 2 de enseñanza del proceso de textualización y la estrategia de recurso.

En esta ficha se enseña a realizar el proceso cognitivo de textualización, y para esto se recurrió a la estrategia de recurso. Uno de los objetivos esenciales en esta ficha es enseñarle a los alumnos la forma de utilizar correctamente el diccionario pues como ya se mencionó en el capítulo anterior, los alumnos normalmente escogen la primera palabra que se muestra en el diccionario sin consultar las diversas acepciones o el contexto en donde se localiza la palabra dentro de la oración. La fase de preparación es de suma importancia en esta ficha ya que los alumnos no perciben que el uso que realizan del diccionario es incorrecto por lo tanto lo en esta fase lo primordial es hacerle ver al alumno la manera como emplea la estrategia de recurso. Para esta fase de preparación se diseñó un crucigrama (ver figura 24) en donde se les daban a los alumnos oraciones que contenían una palabra resaltada la cual tenían que traducirla con ayuda del diccionario. Se escogieron palabras comunes que normalmente tienen más de una significado, por lo que el alumno tenía que buscar la palabra en el diccionario tomando en cuenta el contexto de esta dentro de la oración.

Hoja de actividad 1

Complete the crossword by writing in English the meaning of the Spanish word in bold.

Across

- 1.- Este terreno tiene **tierra** muy fértil.
- 2.- Luis hará el **papel** de malo en la obra.
- 3.- Me gusta la comida **típica** de Tabasco.

Down

- 4.- Miguel **compartió** su foto de cumpleaños en Facebook.
- 5.- El veterinario **alimentó** a todos los animales del zoológico.
- 6.- Mis tíos me trajeron un **recuerdo** de Mérida.

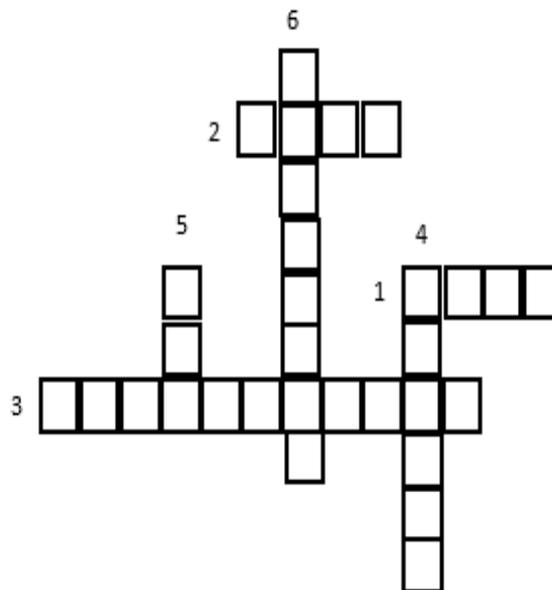


Figura 24. Actividad de la fase de preparación de la ficha 1 para la metacognición del uso de la estrategia de recurso

Otra característica en esta ficha es que en la actividad de práctica se recicla y se practica la estrategia de organización estudiada previamente; es decir, se enseña una estrategia nueva, en este caso la de recurso, y aplica la estrategia ya estudiada, tal como se muestra en la figura a continuación.

Hoja de actividad 2

Imagine you live in Villahermosa, a very touristic city. Many tourists that visit your city are interested in buying a house there. Your family has to move to Palenque because your parents are going to work in the new airport, so they have decided to sell the house.

Write an advertisement to sell your house in the newspaper *Tabasco Hoy*. Remember the ad should be 120 words maximum.

Ideas:

Organización:

TABASCO HOY
CLASSIFIED ADS

Figura 25. Aplicación de estrategia de organización.

6.2.4 Ficha 3 de enseñanza del proceso de post-textualización y la estrategia de monitoreo.

El objetivo de esta ficha es mostrarle al alumno el proceso de post-textualización y la forma de llevarlo a cabo usando la estrategia de monitoreo. El aspecto más relevante de

esta ficha es que se le enseña al alumno a no enfocarse solamente en la gramática y el vocabulario al momento de revisar sus textos. Es por medio de la hoja de revisión (ver figura 26) que se le proporciona al alumno que este identifica errores de diversos elementos y además esta hoja de revisión le permite verificar el texto de una manera ordenada y sistematizada.

Hoja de revisión		
El texto	Si	No
está escrito con letra clara y legible		
presenta las ideas conectadas		
transmite el mensaje que deseo		
tiene errores ortográficos		
presenta errores gramaticales		
cumple con el número de palabras que me piden		
cumple con lo que me piden en las instrucciones		
toma en cuenta a quien se dirige (destinatario)		
presenta las ideas de manera ordenada		
transmite el mensaje de forma clara		
ha sido leído y revisado por otra persona		

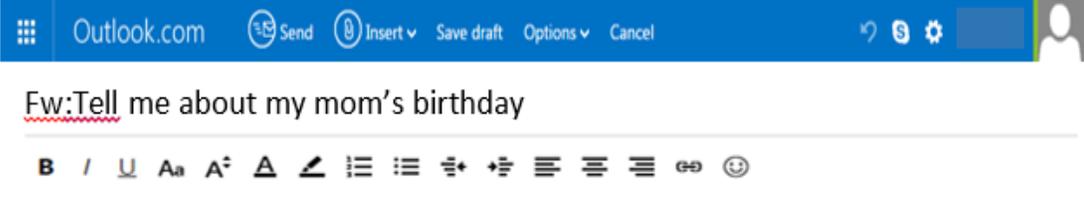
Figura 26. Hoja de revisión para llevar a cabo la estrategia de monitoreo.

También, en la fase de práctica se proporciona al alumno un ejercicio el cumple dos funciones: practicar la estrategia de monitoreo y desarrollar la metacognición sobre la forma como los alumnos realizan un texto sin revisarlo antes de concluirlo. En la figura 27 se puede observar el email que se le da al alumno para que encuentre los errores de redacción que tiene, para esto el alumno debe utilizar la hoja de revisión. Al final se le explica al alumno que el texto es auténtico tomado de una de la clases de inglés y se expone que en muchas ocasiones ellos entregan textos similares que no pasan por el proceso de post-textualización. Esta actividad se realiza con el motivo de que el alumno perciba los posibles errores que comenten al redactar sus textos.

Hoja de actividad 2

You have an example of a text written by a student. The characteristic of the text is that was handed without revising it. You have to revise it by using the "hoja de revisión".

Recently you celebrated your mother's birthday. Your brother is living in Canada now, and he wants to know about the party. So he sent you an email asking you about the party. Write an email for telling him all the details about it (120 words).



Fw: Tell me about my mom's birthday

My party was awesome because I invited alot of kind and funny people. There was many presents but just I liked some presents, my mom bought a lot of food.

The party started at 6:00 p.m. and when was midnight I swam in the pool with my friends and my daddy took alot of photos.

Now I'm going to send you the pics because it was awesome and I had alot of fun.

I hope to see you soon, take care.

I love you!!

By: Tania 😊

Figura 27. Ejercicio de práctica para desarrollar la estrategia de monitoreo.

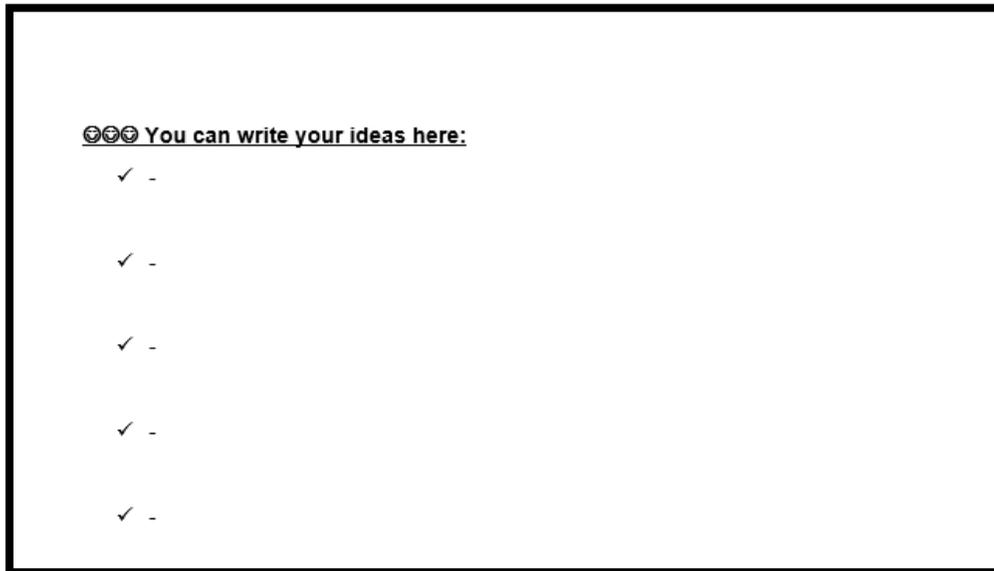
6.2.5 Ficha 4 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de retroalimentación.

Durante esta ficha se pretende que el alumno pueda realizar el proceso cognitivo de pre-textualización de una manera diferente a la que está acostumbrado; es decir, normalmente el alumno desarrolla su texto de manera individual, por lo que a través de la estrategia de retroalimentación el alumno realiza este proceso cognitivo mediante la ayuda de otros alumnos. Con esta estrategia el alumno puede discutir las ideas que genera en la pre-textualización para dos propósitos, uno, que entre los alumnos puedan ayudarse para rescatar las ideas que se encuentran presentes en la memoria a largo plazo, esto se logra mediante la discusión de las ideas del tema y la interacción; el otro propósito es sensibilizar al alumno sobre la audiencia para que tome en cuenta si las ideas que plasmará en el texto se transmiten de manera adecuada. Nuevamente en esta ficha, en las actividades se reciclan las estrategias ya estudiadas como es la organización y el recurso. Otro objetivo con la enseñanza de la retroalimentación es que el alumno vaya desarrollando la autonomía del aprendizaje, esto se puede lograr si el alumno se le enseña a que es responsable de su aprendizaje y que además tiene a su alcance otros compañeros de clases que fungen de apoyo en el proceso de aprendizaje y no solo el docente es la única persona quien provee todo.

6.2.6 Ficha 5 de enseñanza del proceso de pre-textualización y la estrategia de planeación.

De igual manera que la ficha 1 y 4, en esta ficha pedagógica se enseña el proceso de pre-textualización. La estrategia de planeación es la que se aborda como forma de realizar dicho proceso. Se eligió esta estrategia por el motivo que durante los protocolos verbales se observó que los alumnos tienden a generar ideas de manera mental y al momento de comenzar a redactarlas, estos olvidan las ideas que estaban previstas para desarrollar el texto, y por ello deben de recurrir a la generación de ideas en el proceso de textualización. Esta acción ocasiona que en la textualización haya una carga cognitiva pesada y genere problemas al realizar dicho proceso cognitivo. En consecuencia, en esta ficha se le enseña al alumno a

que las ideas que genera deba escribirlas para tenerlas visibles a fin de evitar que las pierda al momento de comenzar su texto. La forma como se le enseñó al alumno es proveyéndole un espacio en donde deba escribir las ideas que desarrollará así como se advierte en la figura que sigue.



☺☺☺ You can write your ideas here:

- ✓ -
- ✓ -
- ✓ -
- ✓ -
- ✓ -

Figura 28. Listado de ideas para desarrollar el texto.

Ficha 1
INGLÉS IV

Ficha pedagógica para enseñanza de estrategias de escritura

Tema:	El reporte del clima
Objetivo de la unidad para la competencia de expresión escrita:	Elaborar un reporte meteorológico breve sobre el clima de su ciudad, estado o país según las estaciones del año
Estrategia:	Organización
Objetivo de la estrategia:	Organizar las ideas que surgen en la pre-textualización las cuales servirán para desarrollar los párrafos del texto a redactar.
Nivel:	IV (A2)
Material:	Hoja de actividad 1, 2,3,4 y 5; bitácora de aprendizaje 1, fotocopias, marcadores.
Tiempo:	90 minutos

** Ficha pedagógica en base al modelo de enseñanza de estrategias que propone O'Malley y Chamot (1990). Adaptada por Moisés Roberto Ramos Rivera (2017)*

Procedimiento:

Antes de comenzar la enseñanza de estrategias se recomienda explicar o hacer un breve recordatorio de los procesos cognitivos que se utilizan en el desarrollo de un texto (pre-textualización, textualización y post-textualización) y mencionar a los alumnos que en cada proceso cognitivo se pueden utilizar estrategias de escritura que ayudarán a desarrollar el escrito. Se puede colocar dentro del salón de clases un esquema en un poster en donde se visualicen los procesos cognitivos de la escritura. También es aconsejable pegar otro poster en donde se vayan colocando las estrategias de escritura que se irán estudiando durante las clases, lo cual ayudará a los alumnos quienes aprenden de manera visual, además será un recordatorio constante para el grupo en general.

Preparación

- 1.- Coloca en pareja a los alumnos y proporciónale a cada pareja la hoja de actividad 1 (la característica de esta la hoja de actividad es que las imágenes de la historia están en desorden, por lo tanto es difícil de comprender la historia).
- 2.- Pide a los alumnos que vean la historia que se desarrolla a través de las imágenes y después de 1 minuto pregunta a tus alumnos si entendieron la historia (se espera que la respuesta de tus alumnos sea que comprendieron parcialmente o, bien, no comprendieron el mensaje de la historia debido a que las imágenes están en desorden).

3.- Proporciona a los alumnos la hoja de actividad 2 en donde aparecen las mismas imágenes de la historia que se muestra en la hoja de actividad 1; sin embargo, las imágenes de la hoja de actividad 2 están de manera ordenada lo cual hace que el mensaje sea comprensible. Deja que los alumnos vean las imágenes durante 1 minuto y que comenten entre ellos.

4.- Pregúntales si con la hoja de actividad 2 comprendieron la historia y cuál es la razón por la que comprendieron la historia durante la segunda vez que la vieron. En este momento recalca que el orden de las imágenes hace que se transmita el mensaje de manera eficaz y comprensible.

Presentación

5.- Presenta la estrategia de “Organización” y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

Puedes utilizar lo siguiente para la explicación

“La estrategia de organización como su nombre lo indica es ordenar las ideas que se pretenden transmitir en un escrito, de manera coherente con la finalidad que el lector pueda comprender sin ambigüedad el mensaje”.

“Esta estrategia se puede utilizar durante la pre-textualización. Al momento de tener las ideas, estas se deben analizar y ordenar para ser redactadas. Cada una de las ideas puede representar un párrafo dentro del texto”.

6.- Después de presentar la estrategia, proporciona un ejemplo sobre la forma en que se utiliza en el proceso cognitivo de pre-textualización para escribir un texto.

Puedes usar la siguiente explicación:

“Supongamos que les pido que redactes acerca de tu familia, lo primero que tienes que hacer es usar el proceso de pre-textualización, y para esto debo escribir las ideas que deseo transmitir, lo cual son las siguientes:

(Escribe en el pizarrón)

Ideas para mi texto

Mis papás, mis hermanos, información general sobre mi familia, mis sobrinos, mis abuelos, edad, trabajan o estudian, característica de ellos.

“Estas son las ideas que ya tengo en mi pre-textualización y que pretendo utilizar para desarrollar mi texto, pero están en desorganizadas; es decir, no deben comenzar su texto con un párrafo que hable sobre sus padres y luego la información general sobre su familia. Por ello, las ideas que ya tengo necesito organizarlas; entonces esta organización quedaría de la siguiente manera:

(Escribe en el pizarrón)

Ideas para mi texto	Ideas organizadas para mi texto
Mis papás, mis hermanos, información general sobre mi familia, mis sobrinos, mis abuelos, edad, trabajan o estudian, característica de ellos.	<p><u>Párrafo 1.</u> Información general sobre mi familia (¿Cuántos somos? ¿En dónde vivimos? ¿Es grande o pequeña la familia? Etc.).</p> <p><u>Párrafo 2.</u> Mis papás. Mamá (nombre, edad, característica) papá (nombre, edad, característica)</p> <p><u>Párrafo 3.</u> Mis abuelos Materno. Abuela, abuelo. Paterno. Abuela, abuelo.</p> <p><u>Párrafo 4.</u> Mis hermanos (solteros). Hermanas Hermanos.</p> <p><u>Párrafo 5.</u> Mis hermanos (casados). Hermanas (cuñados, sobrinos). Hermanos (cuñadas, sobrinos).</p>

“De esta manera planearíasu texto que contendría 5 párrafos. La organización les sirve para tener mayor certeza que el texto tendrá coherencia para el lector”.

7.- Explica que la organización dependerá de lo que pidan que escribamos, y que el orden puede ser jerárquico, cronológico, causa-efecto, similitud-diferencia, etc. Señala que en el ejemplo que se dio sobre la familia, el orden fue de importancia, jerárquico, por esa razón aparecen primero papás, luego abuelos, hermanos, etc. Enfatiza que el orden puede variar dependiendo de la actividad a realizar.

8.- Entrega a cada estudiante la hoja 3 en donde viene la definición de la estrategia, la forma de utilizarla y el ejemplo proporcionado en el pizarrón.

Práctica

9.- Sigue trabajando con las parejas formadas previamente en la fase de Preparación. A cada una de las parejas entrégales las hojas de actividad 4. Realiza primero el ejercicio “a”, en esa actividad está redactado 1 ejemplo de una actividad de escritura que puede ocurrir en una clase o examen. En la hoja tus alumnos deben proveer ideas que serán usadas para la redacción del texto que se pide; sin embargo, dichas ideas están desorganizadas. La intención

es que los alumnos puedan organizarlas en forma de esquema utilizando la estrategia de organización en el proceso de pre-textualización. La actividad “a” deberán completarla en 5 minutos.

10.- Pide a 2 alumnos que escriban en el pizarrón la forma en que organizaron las ideas de la actividad “a”. Verifica si existe otra posibilidad de organización.

11.- Pide a los estudiantes que realicen el ejercicio “b” de la misma hoja de actividad 4. En este ejercicio deben redactar una descripción del clima de su estado según las estaciones del año, de acuerdo al objetivo de la competencia de expresión escrita de la unidad.

12.- Pide a tus alumnos que lean las instrucciones. Luego pregúntales para saber si comprendieron el mail y lo que redactarán. Después, indica a tus alumnos que deberán escribir las ideas que desean plasmar y posteriormente organizarlas para la redacción de sus párrafos.

13.- Pide a dos alumnos que muestren en el pizarrón la forma en que organizaron sus ideas y discutan con el grupo.

14.- A partir de las ideas ya organizadas, tus alumnos deberán comenzar a redactar.

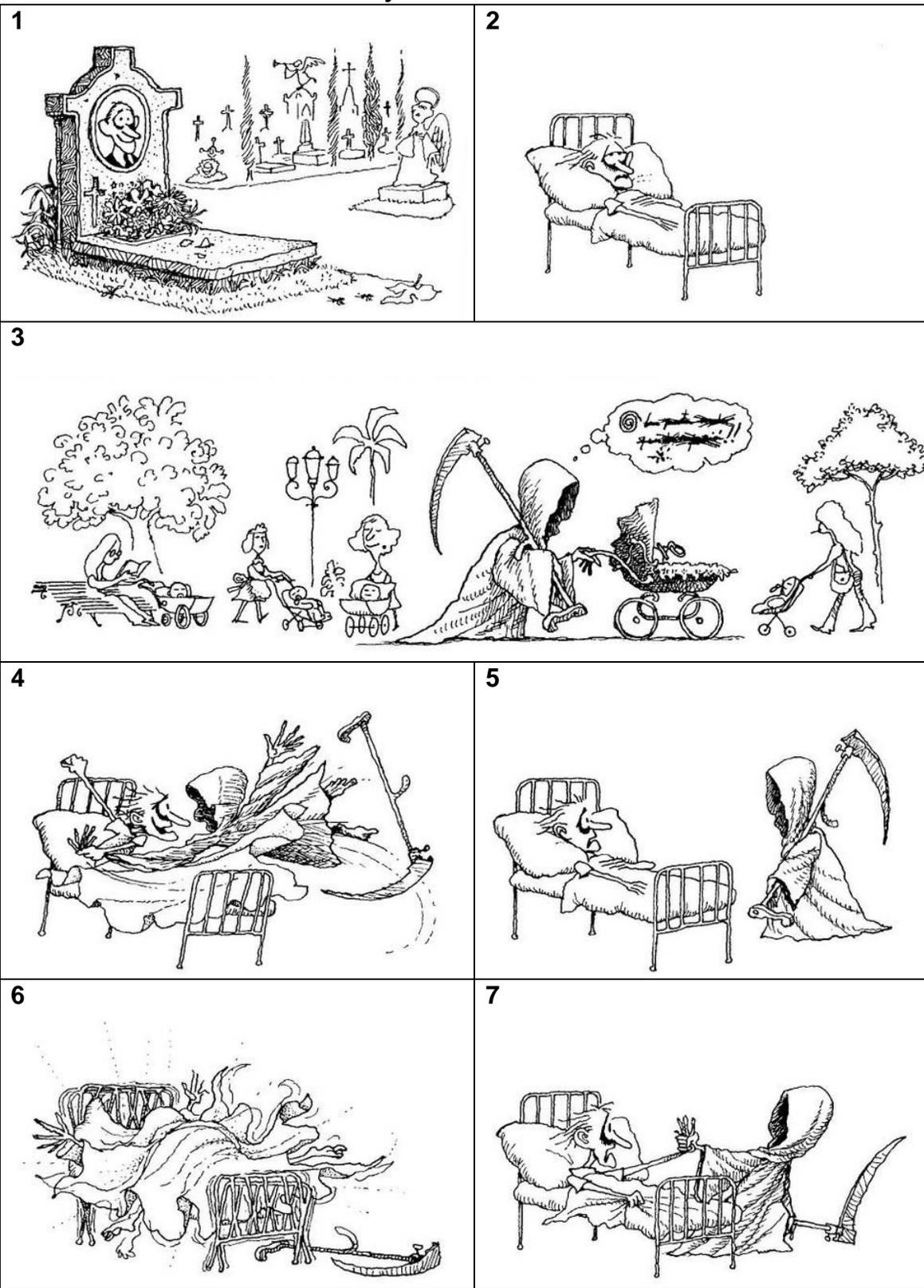
Evaluación

15.- Al terminar de escribir sobre el ejercicio “b”, pídele a tus alumnos que contesten las preguntas de la “bitácora de aprendizaje 1”.

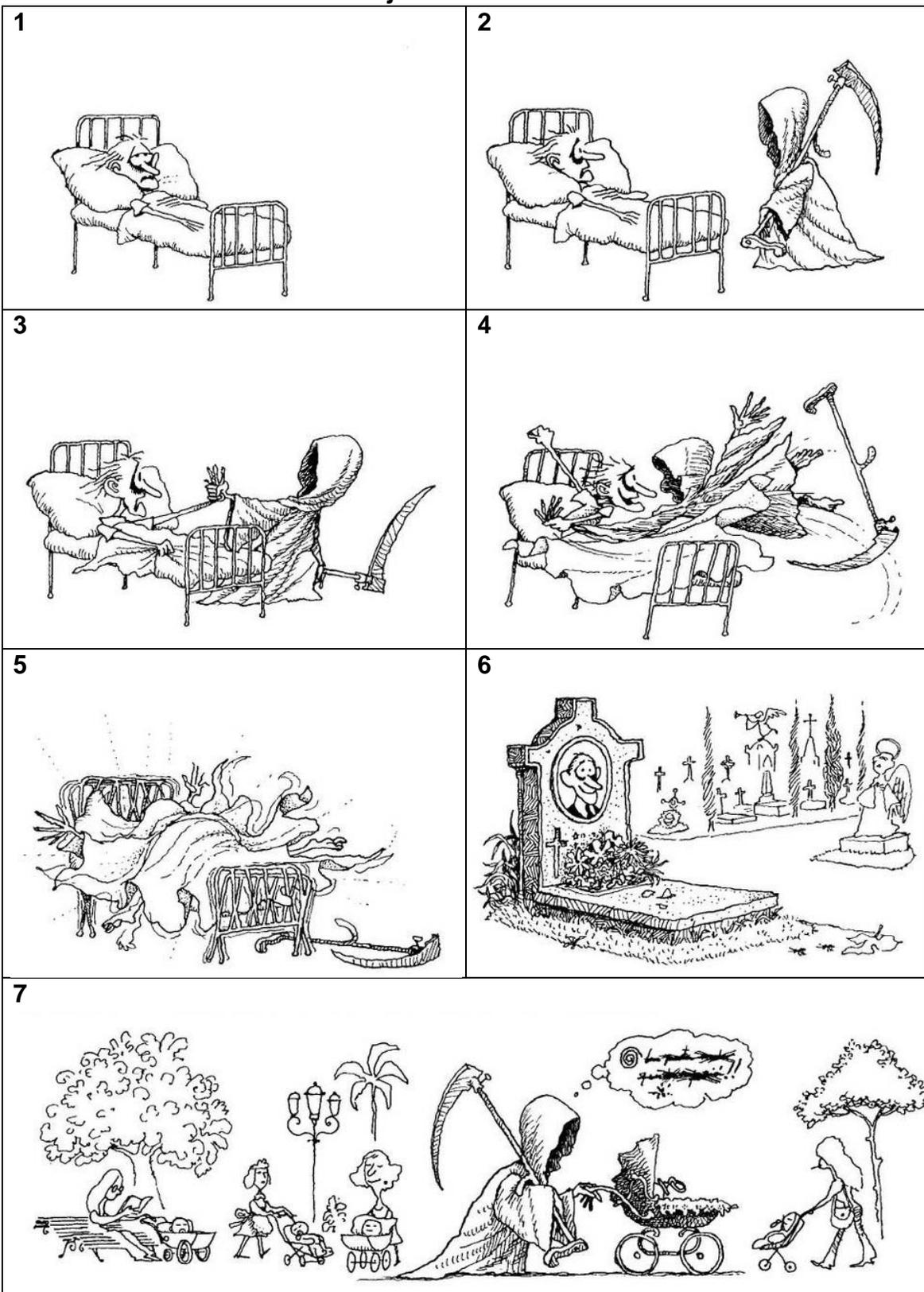
Expansión

16.- Proporciona la hoja de actividad 5. En esta hoja tus alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de organización. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.

Hoja de actividad 1



Hoja de actividad 2



Hoja 3

Estrategia de organización

¿En qué consiste?

Consiste en ordenar las ideas que se pretenden transmitir en un escrito, de manera coherente con la finalidad que el lector pueda comprender sin ambigüedad el mensaje.

¿Cuándo utilizarla? ¿Por qué utilizarla?

Esta estrategia se puede utilizar durante la pre-textualización. Al momento de tener las ideas, estas se deben analizar y ordenar para ser redactadas. Cada una de las ideas puede representar un párrafo dentro del texto.

Ejemplo:

Tu profesor te pide que redactes acerca de tu familia. Lo primero que tienes que hacer es planear, se puede llevar a cabo escribiendo las ideas que deseas transmitir. Para este ejemplo serían las siguientes:

Ideas para mi texto

Mis papás, mis hermanos, información general sobre mi familia, mis sobrinos, mis abuelos, edad, trabajan o estudian, característica de ellos.

Estas son las ideas que ya tienes en tu pre-textualización y que pretendes utilizar para desarrollar tu texto, pero están en desorganizadas; es decir, no comenzarás tu texto con un párrafo que hable sobre tus padres y luego la información general sobre tu familia. Por ello, las ideas que ya tienes necesitas organizarlas; entonces tu organización quedaría de la siguiente manera:

Ideas para mi texto	Ideas organizadas para mi texto
Mis papás, mis hermanos, información general sobre mi familia, mis sobrinos, mis abuelos, edad, trabajan o estudian, característica de ellos.	<p><u>Párrafo 1.</u> Información general sobre mi familia (¿Cuántos somos? ¿En dónde vivimos? ¿Es grande o pequeña la familia? Etc.).</p> <p><u>Párrafo 2.</u> Mis papás. Mamá (nombre, edad, característica) papá (nombre, edad, característica)</p> <p><u>Párrafo 3.</u> Mis abuelos Materno. Abuela, abuelo. Paterno. Abuela, abuelo.</p> <p><u>Párrafo 4.</u> Mis hermanos (solteros). Hermanas Hermanos.</p> <p><u>Párrafo 5.</u> Mis hermanos (casados). Hermanas (cuñados, sobrinos). Hermanos (cuñadas, sobrinos).</p>

Hoja de actividad 4

a) You love going to the movies and you are crazy about films. A magazine is offering a prize that consists in free access during a year to go to Cinépolis with a friend, so you want to apply for the prize. For winning the prize you have to write a short text (150 words) about your best friend you could share the prize in case you won.

Ideas for my text

Desde cuando es mi amigo, cosas que me agradan de mi mejor amigo,
Porqué compartiría el premio con él, una experiencia que haya pasado con mi amigo,
cómo conocí a mi amigo

Order of my ideas

Paragraph 1. _____

Paragraph 2. _____

Paragraph 3. _____

Paragraph 4. _____

b) You have friends that are interested in visiting Tabasco, they sent you an email. Read the email and answer them back. (120 words)

The screenshot shows an Outlook.com interface. At the top, there's a blue navigation bar with 'Outlook.com' and icons for Send, Insert, Save draft, Options, and Cancel. The email draft is titled 'Visiting Tabasco' and is addressed to 'thankful@hotmail.com'. The recipient list includes 'happiness_01@hotmail.com'. The body of the email contains the following text:

Hi, there!!!

How's it going lately?

Lisa and I plan to visit Tabasco, but we don't know what season of the year is the best to go. Can you give us a little idea about what the weather is like in each season of the year? I read some websites about it, but I was not convinced, and I would like to read something real. I mean from a person who lives there, and this is you 😊 .

Write back soon.

Danny

Plan your writing:

Write your ideas

Organize your ideas:

The screenshot shows the Outlook.com email composition interface. At the top is a blue header bar with the Outlook.com logo, a 'Send' button, an 'Insert' dropdown menu, and buttons for 'Save draft', 'Options', and 'Cancel'. On the right side of the header are icons for undo, redo, settings, and a user profile picture.

Below the header, the left sidebar shows the sender's information: a profile picture and the email address 'thankful@hotmail.com'. The main area displays the recipient list under the 'To' field, with 'happiness_01@hotmail.com' listed and a close button (X). The 'Cc' and 'Bcc' fields are also visible.

The right side of the interface shows the subject line 'Fw: Visiting Tabasco' and a status indicator 'Draft saved at 4:07 PM'. Below the subject line is a horizontal line, followed by a rich text editor toolbar containing icons for bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, unlink, indent, outdent, link, unlink, and emoji. The main body of the email is currently empty, with a vertical cursor at the start of the line.



Bitácora de aprendizaje 1

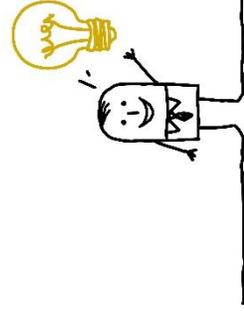
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de Organización me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

3.- ¿Comenzar mi escrito con la pre-textualización me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de organización en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

4.- La clase hubiese sido mejor si...



Hoja de actividad 5

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de organización pueda ser utilizada:

	listening	reading	speaking
La estrategia de organización la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

Ficha 2

INGLÉS IV

Ficha didáctica para enseñanza de estrategias de escritura

Tema:	Bienes raíces
Objetivo de la unidad:	Redactar un anuncio de venta donde oferte un inmueble
Estrategia:	Recurso(uso del diccionario)
Objetivo de la estrategia:	Usar el diccionario como recurso para buscar el vocabulario en donde el alumno tenga dudas sobre significado y ortografía de las palabras en inglés durante el proceso de textualización.
Nivel:	IV (A2)
Material:	Diccionario, hoja de actividad 1, 2 y 3, bitácora de aprendizaje 2, marcadores, pizarrón, posters
Tiempo:	90 minutos

** Ficha pedagógica en base al modelo de enseñanza de estrategias que propone O'Malley y Chamot (1990). Adaptada por Moisés Roberto Ramos Rivera (2017)*

Procedimiento:

Antes de comenzar la enseñanza de estrategias se recomienda utilizar el poster sobre el proceso de escritura usado en la ficha 1 para hacer un breve recordatorio de los procesos cognitivos que se utilizan en el desarrollo de un texto (pre-textualización, textualización, post-textualización). Además, mencionar a los alumnos que en cada proceso cognitivo se pueden utilizar estrategias que ayudan en el desarrollo del escrito, como la estrategia estudiada en la ficha 1, llamada organización, y que aparece en el poster sobre las estrategias que se van aprendiendo.

Preparación

1.- Proporciona a cada alumno la hoja de actividad 1. De las palabras en negrita que aparecen en las oraciones en español, tus alumnos deben buscar el significado en inglés de estas palabras y escribirlas en los cuadros para completar el crucigrama. (Se espera que con algunas palabras que tus alumnos no sepan, estos utilicen el diccionario. En caso de que tu alumno no utilice diccionario y prefiera preguntar al docente o a un compañero de clases, tendrás que sugerirle que use el diccionario para completar la actividad).

2.- Después de completar el crucigrama, pide a tus alumnos que verifiquen sus respuestas en parejas.

3.- Pide a tus alumnos que den sus respuestas y en caso de que estén incorrectas, proporciona las respuestas correctas.

4.- Cuando se terminan de revisar las palabras, explica que hay palabras en español que usamos para varios contextos sin que esta cambie; sin embargo, al usarlas en inglés éstas pueden variar y cambiar de significado de acuerdo al contexto en que se usen. Proporciona el ejemplo de la palabra “tierra” la cual puede ser en inglés “earth”, “land”, “ground” o “soil”.

Presentación

5.- Presenta la estrategia de “Recurso” y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

Puedes emplear la siguiente explicación

“La estrategia de Recurso la podemos utilizar cuando tenemos dudas o no sabemos sobre la ortografía o el significado de una palabra en inglés. Esta estrategia tiene tres modalidades: el docente, un compañero o el diccionario. Es decir, uno se puede apoyar en el docente o compañero de clase preguntándole acerca de la ortografía o el significado de una palabra, o bien de manera individual uno puede hacer uso del diccionario”.

“Esta estrategia se puede utilizar durante la textualización cuando estamos escribiendo las ideas y surge alguna duda sobre las palabras que utilizaremos en el texto a redactar. De igual forma, la estrategia de Recurso se puede usar en la post-textualización después de detectar posibles errores que deban ser corregidos”.

6.- Después de presentar la estrategia de Recurso, enfócate en la modalidad de Recurso (uso del diccionario) y enfatiza el uso del diccionario respecto al significado de las palabras y la ortografía.

Explícales a tus alumnos lo siguiente:

“el diccionario es una herramienta muy valiosa cuando redactamos, ya que nos ayuda a resolver problemas como la ortografía y el significado. Uno de los problemas más comunes al utilizarlo es cuando buscamos el significado, puesto que como se mencionó anteriormente una palabra en un idioma puede escribirse de diferente manera y significar algo totalmente diferente de acuerdo al contexto. Por ejemplo, si estoy describiendo mis vacaciones y deseo mencionar que compré varios recuerdos para regalar a mis amigos, dentro de este contexto en español se usa solo la palabra recuerdo que significa un objeto como regalo del lugar que visitaste; sin embargo, también significa una acción, imagen o momento de algo que sucedió en el pasado y que se trae de la memoria al presente. Pero en inglés la

palabra recuerdo puede ser souvenir o memory, y de acuerdo al contexto significa algo diferente. En el caso del ejemplo en donde estoy describiendo mis vacaciones y me refiero a la palabra recuerdo con el significado de un objeto, yo emplearía en inglés souvenir; puesto que si utilizo la palabra memory la idea sería incorrecta”.

“De acuerdo a lo anterior, cuando usamos el diccionario tenemos que verificar las especificaciones y ejemplos que contiene el diccionario para evitar errores de significado.

(puedes pegar un poster o escribir un ejemplo de la entrada del diccionario)

Por ejemplo:

The screenshot shows the WordReference dictionary entry for the Spanish word "recuerdo". The page includes a navigation bar with "Ver También:" and a list of related words. The main content area displays the word "recuerdo" with a pronunciation guide and a dropdown menu for the region (MÉXICO). Below this, there are links for "definición", "sinónimos", "Conjugator", "in context", and "images". The entry lists "Inflexiones de 'recuerdo' (n): mpl: recuerdos" and provides the conjugation for the verb "recordar". The "Principal Translations" section is a table with two columns: "Spanish" and "English".

Spanish	English
recuerdo <i>nm</i> (remembranza, reminiscencia)	(<i>remembrance</i>) memory <i>n</i> memories <i>npl</i>
Conservo un buen recuerdo de mi infancia.	
recuerdo <i>nm</i> (souvenir)	(<i>keepsake</i>) souvenir <i>n</i> memento <i>n</i>
Este abanico es un recuerdo de mis vacaciones en España.	

At the bottom of the page, there is a link: "Is something important missing? Report an error or suggest an improvement."

Ejemplo:

Romper: *vt.* **1** to break. *Rompí la ventana de un pelotazo. I broke the window with a ball.* **2** (papel, tela) to tear. *Rompió la carta. He tore up the letter.*

7.- Enfatiza que los diccionarios ya sea físico o electrónicos contienen entre paréntesis una especificación del significado específico y el contexto en donde se utilice la palabra, por lo cual es importante revisar las diferentes acepciones de la palabra que se desea utilizar.

Práctica

8.- Proporciona a cada alumno la hoja de actividad 2. Tus alumnos deben leer la actividad de escritura que se realizará. Pregunta si comprendieron la actividad de escritura.

9.- Indica a tus alumnos que antes de comenzar a escribir, ellos deben planear su texto y para ello pídeles que escriban primero las ideas que desean plasmar, en este momento se hace énfasis en el uso de la estrategia de Recurso (uso del diccionario).

10.- Después de que tus alumnos tienen las ideas, se hacen equipos de 3 personas para compartir las ideas que cada uno tiene con la finalidad de descartar o incluir algunas de las ideas compartidas. Pídeles a tus alumnos que después de tener sus ideas las organicen utilizando la estrategia de organización.

11.- A partir de las ideas ya organizadas, tus alumnos deberán comenzar a redactar un solo anuncio por grupo de 3 personas.

Evaluación

12.- Al terminar de escribir sobre la actividad de escritura, proporciona la “bitácora de aprendizaje 2”. Pide a tus alumnos que contesten las preguntas de la “bitácora de aprendizaje 2”.

Expansión

13.- Proporciona la hoja de actividad 3. En esta hoja tus alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de recurso. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.

Hoja de actividad 1

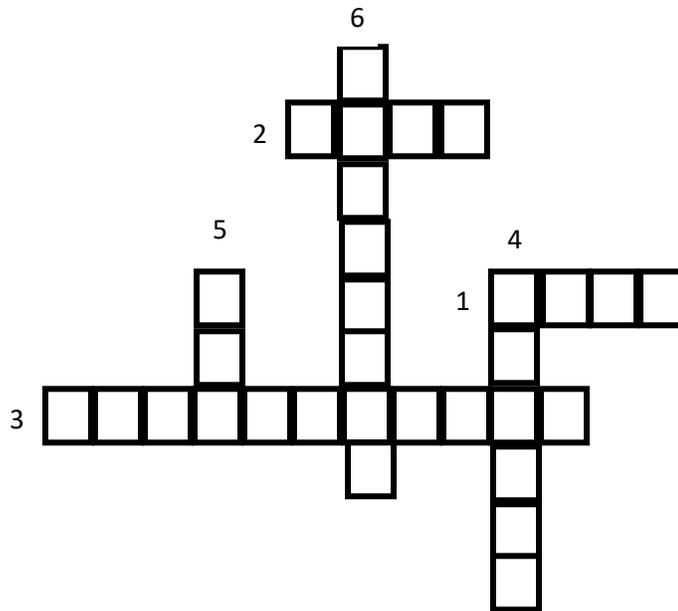
Complete the crossword by writing in English the meaning of the Spanish word in bold.

Across

- 1.- Este terreno tiene **tierra** muy fértil.
- 2.- Luis hará el **papel** de malo en la obra.
- 3.- Me gusta la comida **típica** de Tabasco.

Down

- 4.- Miguel **compartió** su foto de cumpleaños en Facebook.
- 5.- El veterinario **alimentó** a todos los animales del zoológico.
- 6.- Mis tíos me trajeron un **recuerdo** de Mérida.



Hoja de actividad 2

Imagine you live in Villahermosa, a very touristic city. Many tourists that visit your city are interested in buying a house there. Your family has to move to Palenque because your parents are going to work in the new airport, so they have decided to sell the house.

Write an advertisement to sell your house in the newspaper **Tabasco Hoy**. Remember the ad should be 120 words maximum.

Ideas:

Organización:



TABASCO HOY
CLASSIFIED ADS



Bitácora de aprendizaje 2

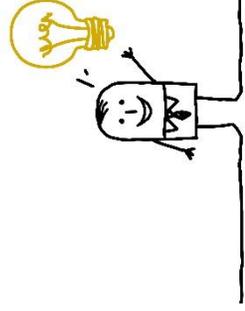
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de Recurso (uso del diccionario) me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

3.- ¿La textualización me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de Recurso (uso del diccionario) en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

4.- La clase hubiese sido mejor si...



Hoja de actividad 3

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de Recurso (uso del diccionario) pueda ser utilizada:

	listening	reading	speaking
La estrategia de Recurso (uso del diccionario) la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

Ficha 3
INGLÉS IV

Ficha didáctica para enseñanza de estrategias de escritura

Tema:	Hábitos alimenticios
Objetivo de la unidad para la competencia de expresión escrita:	Describir los pasos que se siguen en la elaboración de una receta
Estrategia:	Monitoreo
Objetivo de la estrategia:	Verificar el texto durante la post-textualización con la finalidad de incrementar la calidad del escrito, con respecto a la transmisión de las ideas, a partir de la detección de posibles errores.
Nivel:	IV (A2)
Material:	Hoja de actividad 1,2,3 y 4, y hoja de revisión
Tiempo:	90 minutos

** Ficha pedagógica en base al modelo de enseñanza de estrategias que propone O'Malley y Chamot (1990). Adaptada por Moisés Roberto Ramos Rivera (2017)*

Procedimiento:

Antes de comenzar se recomienda hacer un breve recordatorio de los procesos cognitivos que se utilizan en el desarrollo de un texto (pre-textualización, textualización, post-textualización) con el apoyo del poster en donde se visualicen en forma de esquema dichos procesos. Además, recordar al alumno que en cada proceso cognitivo se pueden utilizar estrategias que ayudarán a desarrollar el escrito, se sugiere el apoyo del poster en donde se van colocando las estrategias que se han estudiado durante las clases.

Preparación

1.- Coloca en parejas a los alumnos. Nombra a los alumnos con la letra "a" y "b" en cada una de las parejas. A los alumnos con la letra "a" proporcionales la parte de *student a* de la hoja de actividad 1 y pídeles que no le muestren a su compañero lo que está escrito en la hoja. A los alumnos con la letra "b" proporcionales la parte de *student b* de la misma hoja de actividad 1.

2.- Los alumnos con la letra "a" deberán dictar lo que está escrito en la hoja de actividad 1 a su compañero con la letra "b", es importante remarcarles a los alumnos de la letra "a" que no pueden enseñarles a sus compañeros lo que está escrito en

la hoja; tampoco ayudarles, solo podrán repetir, sin deletrear, las veces que sean necesarias las palabras que sus compañeros no comprendan.

3.- Al finalizar el dictado, pide que revisen y que corrijan lo que escribieron a la mitad de todas las parejas del grupo, mientras que a la otra mitad no se les permite ni revisar ni modificar el escrito.

4.- Escoge una pareja de cada grupo; es decir una pareja que revisó y corrigió el escrito, y otra pareja que no revisó ni modificó su escrito. Pídeles que pasen al pizarrón para escribir su dictado.

5.- Después de que ambas parejas terminan de escribir en el pizarrón, compara ambos escritos y haz énfasis en la diferencia y los posibles errores que hay en cada uno de ellos. Enfatiza que el escrito que se revisó tiene mucho más posibilidades de que posea menos errores y que la redacción sea mejor.

Presentación

5.- Presenta la estrategia de “monitoreo” y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

Puedes usar la siguiente explicación:

“La estrategia de monitoreo permite verificar lo que se redactó con la finalidad de detectar si el texto cumple con aspectos como la coherencia, cohesión, intención, si el mensaje que se transmite es entendible para el lector así como saber si cumple con lo que pide la actividad”.

“Esta estrategia se utiliza en la post-textualización. La importancia de esta estrategia radica en que permite leer el texto terminado y tener una mirada completa para detectar posibles errores, lo cual proporciona mayor certeza con respecto a la calidad en la transmisión del mensaje”.

“Es importante remarcar que la revisión no solo se reduce a los errores de ortografía y de gramática, estos dos tipos de errores son solo un aspecto de lo que se revisa del texto; sin embargo, existen otros elementos como la coherencia que se deben tomar en cuenta de igual manera y que tienen importancia similar”.

6.- Después de presentar la estrategia, proporciona a cada alumno la “hoja de revisión”, la cual es una lista de cotejo que contiene los elementos que el alumno debe revisar cuando redacta un texto. Lee y clarifica cada uno de los elementos de la hoja de revisión. En este momento se vuelve a remarcar que la gramática y la ortografía son solo dos elementos más que forman parte de la revisión, pero que no solo esos componentes se revisan sino que hay que poner atención a todos los elementos de igual manera.

Práctica

7.- Forma tríos. Proporciona a cada trío la hoja de actividad 2. En la hoja de actividad está un texto ejemplo que fue redactado por un alumno, aquí enfatiza que el texto fue originalmente escrito por un alumno y que fue entregado sin hacer el monitoreo. Tus alumnos deben leer el texto y con la hoja de revisión utilizar la estrategia de monitoreo para detectar posibles errores. Es importante aclarar a los alumnos que no deberán corregir los textos sino solo identificar los errores y marcarlos en la hoja de revisión.

8.- Verifica de forma grupal las respuestas y vuelve a enfatizar que la ortografía y la gramática no son los únicos elementos que se deben revisar.

10.- Reparte a cada alumno la hoja de actividad 3. Pídele a tus alumnos que lean la actividad de escritura, después verifica si comprendieron la actividad. Los alumnos de manera individual deberán redactar una receta. En este punto se sugiere recordar a los alumnos que deben planear y que para ello pueden utilizar las estrategias de organización y recurso (uso del diccionario), así como la estrategia de monitoreo al finalizar su texto.

10.- Antes de entregar el texto, pide a tus alumnos que intercambien sus textos para que su compañero lo revise.

Evaluación

11.- Al terminar la redacción, pide a tus alumnos que contesten las preguntas de la “bitácora de aprendizaje 3”.

Expansión

12.- Proporciona la hoja de actividad 4. En esta hoja tus alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de monitoreo. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.

Hoja de actividad 1

Student a

Instructions: Dictate the following paragraph to your partner. Remember, you cannot show the paragraph to your partner.

How Much Land Does a Man Need?
By Leo Tolstoy

A long time ago, there was a farmer named Pahom in the countryside of Russia. He had 123 acres of land and a pasture. Also, he had a big house which five family members lived together in. As he kept farming, the number of cattle kept increasing. Pahom had a thought that his land was not big enough. He wanted wider and more fertile lands and had a desire to farm widely and to grow more livestock.

Student b

Instructions: Write the paragraph that your partner is going to dictate.

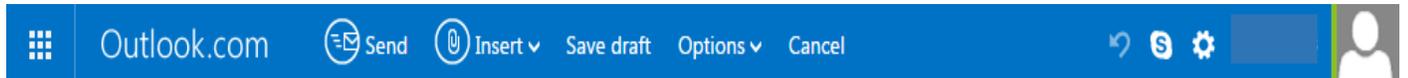
Hoja de revisión

El texto	Si	No
está escrito con letra clara y legible		
presenta las ideas conectadas		
transmite el mensaje que deseo		
tiene errores ortográficos		
presenta errores gramaticales		
cumple con el número de palabras que me piden		
cumple con lo que me piden en las instrucciones		
toma en cuenta a quien se dirige (destinatario)		
presenta las ideas de manera ordenada		
transmite el mensaje de forma clara		
ha sido leído y revisado por otra persona		

Hoja de actividad 2

You have an example of a text written by a student. The characteristic of the text is that was handed without revising it. You have to revise it by using the “hoja de revisión”.

Recently you celebrated your mother's birthday. Your brother is living in Canada now, and he wants to know about the party. So he sent you an email asking you about the party. Write an email for telling him all the details about it (120 words).



Fw:Tell me about my mom's birthday

B / U Aa A² A

My party was awesome because I invited alot of kind and funny people. There was many presents but just I liked some presents, my mom bought a lot of food.

The party started at 6:00 p.m. and when was midnight I swam in the pool with my friends and my daddy took alot of photos.

Now I'm going to send you the pics because it was awesome and I had alot of fun.

I hope to see you soon, take care.

I love you!!

By: Tania ☺

Hoja de actividad 3

You invite your friends to come over and dinner. The food you cooked was so delicious that one of your friend asks you the recipe. You decide to give him/ her the recipe. Write the recipe for your friend (80 - 100 words).

Loli Disenys ©

Loli Disenys ©



Bitácora de aprendizaje 3

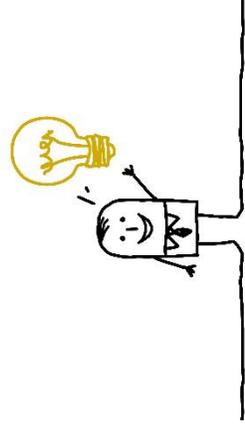
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de monitoreo me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

3.- ¿La post-textualización me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de monitoreo en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

4.- La clase hubiese sido mejor si...



Hoja de actividad 4

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de revisión pueda ser utilizada:

	Listening	reading	speaking
La estrategia de organización la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

Ficha 4

INGLÉS IV

Ficha didáctica para enseñanza de estrategias de escritura

Tema:	Televisión
Objetivo de la unidad para la competencia de expresión escrita:	Explicar lo que le gusta o no le gusta de un programa de televisión
Estrategia:	Retroalimentación
Objetivo de la estrategia:	Desarrollar las ideas durante el proceso cognitivo de pre-textualización y monitorear el escrito durante el proceso cognitivo de textualización por medio de la retroalimentación y el apoyo de un compañero de clase.
Nivel:	IV (A2)
Material:	Video “cooperation”, hoja de actividad 1,2 y3, bitácora de aprendizaje 4
Tiempo:	90 minutos
Sugerencia:	Si no cuentas con conexión a internet, el video a utilizar se puede descargar previo a la clase a través del siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=uL5mHE3H5wE

** Ficha pedagógica en base al modelo de enseñanza de estrategias que propone O'Malley y Chamot (1990). Adaptada por Moisés Roberto Ramos Rivera (2017)*

Procedimiento:

Antes de comenzar se recomienda hacer un breve recordatorio de los procesos cognitivos que se utilizan en el desarrollo de un texto (pre-textualización, textualización, post-textualización) con el apoyo del poster en donde se visualicen en forma de esquema dichos procesos. Además, recordar al alumno que en cada proceso cognitivo se pueden utilizar estrategias que ayudarán a desarrollar el escrito, se sugiere el apoyo del poster en donde se van colocando las estrategias que se han estudiado durante las clases.

Preparación

1.- Proyecta el video “cooperation” que trata sobre la importancia de la cooperación.

2.- Después de ver el video pregunta sobre qué trata el video. Se esperan las respuestas de tus alumnos, en caso de que tus alumnos den respuestas diferentes sobre el tema de cooperación, intervén diciendo el objetivo del video. Después pregunta sobre la importancia de la cooperación y específicamente en el aprendizaje de una lengua.

Presentación

3.- Presenta la estrategia de “retroalimentación” y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

“La estrategia de retroalimentación permite tener una visión externa, como apoyo; en este caso un compañero de clases, con el objetivo de obtener y desarrollar ideas durante la pre-textualización a través del intercambio de ideas de lo que se pretende redactar. De igual forma, con esta estrategia podemos monitorear los párrafos que son escritos para saber si se está transmitiendo el mensaje de forma clara durante el proceso cognitivo de textualización,”.

“Esta estrategia se utiliza en pre-textualización y la textualización. La utilidad de esta estrategia es que a partir de la discusión e intercambio de ideas se aclare el mensaje que se desea transmitir en el texto”.

“Esta estrategia es similar cuando se desea llevar a cabo un plan y que se necesita la ayuda y opinión de otra persona, por ejemplo, si quiero ir de vacaciones a un lugar, puedo preguntarle sobre este lugar a una persona que ya ha ido lo cual ayudará a decidir y llevar a cabo de mejor manera el plan”.

Enfatiza en este punto que la escritura no es un acto en solitario sino que también se puede llevar a cabo con el apoyo de otra persona a través del intercambio de ideas y la crítica hacia el escrito, específicamente en lo que se refiere a la transmisión del mensaje.

Práctica

4.- Proporciona a cada alumno la hoja de actividad 2 y 3.

5.- Tus alumnos deben leer la actividad de escritura de la hoja de actividad 2. Después, verifica si los alumnos comprendieron la actividad de escritura; es decir que harán, cual es el contexto, quién los leerá y el número de palabras a escribir.

6.- Pide a los alumnos que antes de comenzar a redactar vayan a la hoja de actividad 3 y realicen el ejercicio “a”. Los alumnos de manera individual inician su planeación escribiendo sus ideas y organizándolas.

7.- Una vez que tus alumnos terminaron de planear, se lleva a cabo ejercicio “b” de la hoja de actividad 2, aquí los alumnos en parejas deberán intercambiar sus planeaciones del texto y discutir sobre estas. El objetivo es que los alumnos expliquen el mensaje que pretenden transmitir y proporcionar opiniones con respecto a las ideas si estas están de acuerdo a la actividad, dar sugerencias de otras ideas.

8.- Luego del intercambio de ideas, se procede a realizar el ejercicio “c”. En este ejercicio tus alumnos de manera individual tendrán la oportunidad de agregar o eliminar algunas de las ideas que consideren pertinentes como resultado de la discusión que tuvieron con su compañero de clase. Pídelea dos alumnos que compartan la planeación que surgió de la discusión y que expliquen al grupo sobre el mensaje que desean transmitir.

9.- Los alumnos de manera individual comenzarán a redactar su texto en la hoja de actividad 1. Cuando los alumnos tengan escrito un párrafo, con la misma pareja que trabajaron el ejercicio “b” deberán leer y opinar sobre el escrito, enfocándose en si el párrafo es comprensible; es decir, si transmite el mensaje que el autor desea.

10.- Realiza la misma actividad del paso anterior, es decir, por cada párrafo los alumnos deberán opinar con la finalidad de que el escrito transmita la idea que se desea.

Evaluación

11.- Al terminar la redacción, pide a los alumnos que contesten las preguntas de la “bitácora de aprendizaje 4”.

Expansión

12.- Proporciona la hoja de actividad 3. En esta hoja tus alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de retroalimentación. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.

Hoja de actividad 1

Netflix wants to improve the content it offers to its client, so it has decided to know about its clients' preference. Netflix is offering a free month to clients who post their opinions on its web site. You have a Netflix subscription and want to take advantage of the offer. Post your preferences by writing about the series you like and the series you dislike and say why. (120 - 150 words).

**Tell us about your preferences
and get a free month**

**Thanks for sharing
your opinions**

Hoja de actividad 2

a) Planea tu texto antes de comenzar a redactarlo.

Ideas para mi texto

Organización de mis ideas

b) Discute con un compañero las ideas que pretendes plasmar en tu texto así como la forma en que las organizaste.

c) Después de la discusión con tu compañero, haz los cambios que consideres pertinentes con respecto a las ideas y organización con la finalidad de transmitir de forma clara el mensaje que deseas redactar.



Bitácora de aprendizaje 4

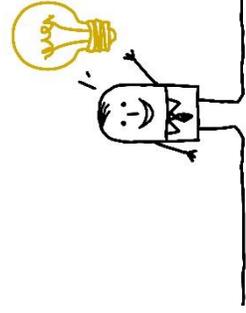
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de retroalimentación me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de retroalimentación en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

3.- ¿Planear mi texto con el apoyo de un compañero me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

4.- La clase hubiese sido mejor si...



Hoja de actividad 3

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de cooperación pueda ser utilizada:

	listening	Reading	speaking
La estrategia de organización la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

Ficha 5

INGLÉS IV

Ficha didáctica para enseñanza de estrategias de escritura

Tema:	Festivales
Objetivo de la unidad:	Elaborar descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades culturales
Estrategia:	Planeación
Objetivo de la estrategia:	Esbozar por medio de las ideas de manera escrita el contenido del mensaje que se desea transmitir durante el proceso de pre-textualización.
Nivel:	IV (A2)
Material:	bitácora de aprendizaje 5, marcadores, pizarrón, posters
Tiempo:	90 minutos

** Ficha pedagógica en base al modelo de enseñanza de estrategias que propone O'Malley y Chamot (1990). Adaptada por Moisés Roberto Ramos Rivera (2017)*

Procedimiento:

Antes de comenzar se recomienda hacer un breve recordatorio de los procesos cognitivos que se utilizan en el desarrollo de un texto (pre-textualización, textualización, post-textualización) con el apoyo del poster en donde se visualicen en forma de esquema dichos procesos. Además, recordar al alumno que en cada proceso cognitivo se pueden utilizar estrategias que ayudarán a desarrollar el escrito, se sugiere el apoyo del poster en donde se van colocando las estrategias que se han estudiado durante las clases.

Preparación

1.- Escribe en el pizarrón "Festivals and cultural events in Tabasco". Luego pregunta sobre los festivales y eventos culturales que se realizan en Tabasco y anota en el pizarrón las respuestas de los alumnos. Comenta que a pesar de que los eventos son conocidos por la gente de Tabasco, en otros estados de la república y en el extranjero son desconocidos y que por lo tanto necesitan difusión. Pregunta sobre qué plan de acción se debería llevar a cabo para la promoción de los festivales y eventos culturales de Tabasco en el país o el extranjero.

2.- Forma equipos de 3 personas y pide que escriban al menos 7 acciones que se deberían llevar a cabo para la promoción de los festivales y eventos culturales de Tabasco en el país o el extranjero. De los equipos que formes, a unos les pedirás que anoten sus 7 acciones en una hoja y a otros equipos les pedirá que solo den las 7 acciones de forma oral sin hacer ninguna anotación.

3.- Pide a los alumnos que den sus respuestas. Primero pide a un integrante de alguno de los equipos en donde no se hicieron anotaciones que dé al grupo las respuestas del equipo (aquí se espera que el alumno no logre o se le dificulte recordar todas las acciones que el equipo discutió debido a que no hubieron anotaciones). Luego pide a un integrante de alguno de los equipos en donde sí se hicieron anotaciones que proporcione las respuestas, sugiéndole al alumno que puede apoyarse en las anotaciones.

4.- Cuando cada equipo termine de dar las acciones, enfatiza que el equipo en donde no se hicieron anotaciones tuvo mayor problema en recordar la información que habían discutido; sin embargo, el equipo que hizo anotaciones pudo recordar con mayor facilidad gracias a las anotaciones de las ideas que se discutieron en el equipo.

Presentación

5.- Presenta la estrategia de “Planeación” y explica de qué se trata, cuándo y porqué usarla.

“La estrategia de planeación sirve para tener las ideas y trazar un plan del mensaje que se pretende transmitir al lector. Esta estrategia se lleva en la pre-textualización”.

El docente remarca lo siguiente:

“Esta estrategia muchas veces se lleva a cabo de manera mental, es decir, se obtienen las ideas y se planea la forma en que se escribirá el mensaje, pero solo se traza el plan en la mente. Esta forma de planear puede ser de utilidad; sin embargo, no es la mejor ya que al comenzar a escribir e ir realizando otras actividades como buscar una palabra en el diccionario o preguntar a un compañero de clase, las ideas que se planearon se olvidan como sucedió en el ejercicio que se realizó al inicio de la clase. *(el docente enfatiza la forma de llevar a cabo la planeación)* Por eso cuando realizamos la planeación, las ideas aparte de ser pensadas, deben escribirse para evitar que se olviden y así hacer uso de ellas como una guía para redactar el texto.”

Práctica

6.- Proporciona a cada alumno la hoja de actividad 1. Los alumnos leen la actividad de escritura que se realizará. Asegúrate de que los alumnos hayan comprendido la actividad de escritura.

7.- Indica a los alumnos que antes de comenzar a escribir, ellos deben planear su texto y para ello el docente les pide que conforme vayan teniendo las ideas, estas no solo deben quedar en la mente sino que deben ser escritas para que guíen el texto.

8.- Después de que los alumnos hayan escrito sus ideas, haz equipos de 3 personas para compartir las ideas que cada uno tiene con la finalidad de descartar o incluir algunas de las ideas compartidas. Pide a los alumnos que después de tener sus ideas comiencen a redactar su texto.

Evaluación

9.- Al terminar de escribir el texto, proporcionales la “bitácora de aprendizaje 5”. Pide a los alumnos que contesten las preguntas de la “bitácora de aprendizaje 5”.

Expansión

10.- Proporciona la hoja de actividad 2. En esta hoja los alumnos en parejas discutirán y marcarán en qué otro tipo de actividades se puede utilizar la estrategia de planeación. Al final se sugiere que se compartan las ideas en forma grupal.

Hoja de actividad 1

Trip advisor is a website where travelers can read and write reviews about activities to do in touristic places in vacation. You are a member in this website. You want travelers to know about a festival or a cultural event in Tabasco, so you decided to write a review for them by describing and giving some information about the festival or the cultural event (100 – 120 words).



Your first-hand experiences really help other travelers.

Thanks!

Title of your review

Do you have photos to share? (optional)

Submit your review

I certify that this review is based on my own experience and is my genuine opinion of this establishment and that I have no personal or business relationship with this establishment, and have not been offered any incentive or payment originating from the establishment to write this review. I understand that TripAdvisor has a zero-tolerance policy on fake reviews.

 **tripadvisor**[®] know better ● book better ● go better

😊😊😊 You can write your ideas here:

✓ -

✓ -

✓ -

✓ -

✓ -



Bitácora de aprendizaje 5

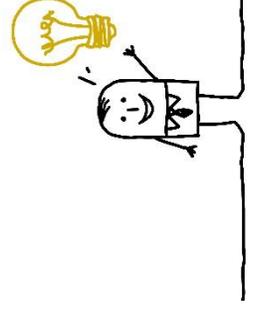
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de planeación me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de planeación en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

3.- ¿Comenzar mi escrito con la pre-textualización me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

1 - 1 a placa hihiasa cido mainr ei



Hoja de actividad 2

Marca con una X la casilla en donde consideres que la estrategia de planeación pueda ser utilizada:

	listening	reading	speaking
La estrategia de planeación la puedo utilizar también en la habilidad de			
¿De qué manera la puedo usar en esta habilidad?			

6.3 Sugerencias para estudios posteriores

Este estudio aporta datos significativos sobre la didáctica de la escritura en inglés así como también sobre los procesos cognitivos y las estrategias que utilizan los alumnos para desarrollar un texto. Estos elementos que han permitido plantear una propuesta didáctica para enseñar las estrategias y los procesos son solo una mirada desde un ángulo, y aunque esto nos ayuda a conocer y entender el fenómeno de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera, este estudio no es exhaustivo. Por lo tanto, algunas de las sugerencias para estudios relacionados a este fenómeno tan complejo serían examinar los procesos cognitivos a partir de otros modelos de escritura ya que esto permitiría una comprensión más completa sobre las acciones que realizan los alumnos y localizar otras dificultades a las que se enfrentan los alumnos; también se sugiere realizar investigaciones sobre la práctica docente y cómo esta influye en las creencias y las formas como el alumno desarrolla la habilidad de escritura, en este punto es necesario un estudio más amplio que el que aquí se expone en donde se examinen la práctica de una población más extensa.

REFERENCIAS

- Alhosani, N. M. (2008). *Utilizing the writing process approach with english as a second language writers: A case study of five fifth grade ESL arab students*. (Disertación doctoral). De la base de datos de proquest dissertations and theses. (UMI No. 3341499).
- Alvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Araya, E. (2013). *Abecé de redacción. Una guía accesible y complete para escribir bien*. España: Océano.
- Ardnt, V. (1987). Six writers in search of texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing. *En ELT journal*, 41(4) 257-267. Recuperado de doi.org/10.1093/elt/41.4.257
- Arias, D. (2012, mayo). *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes*. Trabajo presentado en el coloquio internacional sobre la enseñanza de español como lengua extranjera, Quebec, Canadá.
- Brookes, A. y Grundy, P. (2005). *Beginning to write. Writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1991). *Teaching writing skills*. Hong Kong: Longman.
- Canagaraj, S. (2010). Ideology and Theory in second language writing: a dialogical treatment. En Matsuda, P. y Silva, T. (eds.). *Practicing theory in second language writing*. (pp. 176 – 190). United States of America: Parlor Press.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 6, 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- (2009). La composición escrita en E/LE. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 9, 47-66. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Chamot, A., Barnhardt, S., Beard, P. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. United States of America: Longman.
- Cross, D. (1999). *A practical handbook of language teaching*. Malaysia: Longman.

- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of language second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English studies*, 1 (2), 1-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48331/46301>
- (2010). Theories, frameworks and heuristics: some reflections on inquiry and second language writing. En Matsuda, P. y Silva, T. (eds.). *Practicing theory in second language writing*.(pp. 19-47).United States of America: Parlor Press.
- Elliott, J.(2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Encinas, F., Keranen, S. y Salazar, M. (2010). An overview of EFL writing research in Mexico: what is investigated and how. En Santos, S. (ed.). *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. (pp. 8-21). Tepic, Nayarit; México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ferreiro, E. (27 de agosto de 2013). *El significado del nombre propio*. (Archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>
- Flower, L.S. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Garza, A. (1998). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Malaysia: Pearson Education.
- Hedge, T. (2001). *Writing*. China: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación 6ta edición*. México: McGraw-Hill
- Herr, K. y Anderson, G.(2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Los Angeles: Sage.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Great Britain: Pearson Education.
- (2003).*Second language writing*. United States of America: Cambridge University Press.

- (2008). Writing theories and writing pedagogies. *En Indonesian journal of English language teaching*, 4 (2). Recuperado de <http://ojs.atmajaya.ac.id/index.php/ijelt/article/view/145>
- Jhons, A. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. En Kroll, B. (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. (pp. 24 – 36). United States of America: Cambridge University Press.
- Kasper, G. y Kellerman, E. (1997). *Communicative strategies*. United States of America: Longman.
- Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process research. En Kroll, B. (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. (pp. 37 – 56). United States of America: Cambridge University Press.
- Matsuda, P. (2005). Historical inquiry in second language writing. En Matsuda, P. y Silva, T. (eds.). *Second language writing research: perspectives on the process of knowledge construction*. (pp. 33-48). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. Great Britain: McMillan.
- Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): una perspectiva histórica. *Acción pedagógica*, 15, 56-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968877>
- Mu, C. (2005). A Taxonomy of ESL Writing Strategies. *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, 1-10. Recuperado de: https://eprints.qut.edu.au/secure/00000064/01/congjunmu_paper.doc
- Myhill, D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, 35, (1), 47–64. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920802042978/epdf>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press.
- (1999). *Second Language teaching and learning*. Canada: Heinle and Heinle publishers.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Polio, C. (2003). Research on second language writing: an overview of what we investigate and how. En Kroll, B. (ed). *Exploring the dynamics of second language writing*. (pp. 35-65)Cambridge: Cambridge University Press.
- (2012). How to research second language writing. En Mackey, A. y Gass, S. (eds). *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. United States: Blackwell Publishing.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. China: Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición tricentenario*. (online). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: a social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *En Journal of Second Language Writing*, 6(2) 105-137. Recuperado de [doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90030-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90030-8).
- Roux, R. y Encinas, F. (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000 – 2011)*. Ramírez, J. (Coord.). México: Pearson.
- Sandin, M. (2010). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: an exploratory study. *En Journal of Second Language Writing*, 9(3) 259-29. Recuperado de [doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00028-X).
- (2004). A Multiple-Data Analysis of the 3.5-Year Development of EFL Student Writers. *Language Learning* 54 (3), 525–582. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2004.00264.x/epdf>
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Great Britain: Macmillan.

- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions. En Kroll, B. (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. (pp. 11 – 23). United States of America: Cambridge University Press.
- Stringer, E. (2014). *Action research*. United States, California: Sage.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action research for language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- White, R. y Arndt, V. (1992). *Process writing*. London: Longman.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. En Schmuck, R. (ed.). *Practical action research: A collection of articles*. (pp. 24-42). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

ANEXOS

Anexo 1. Actividad de práctica 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de práctica 1

Alumno: _____ Fecha: _____

Indicaciones: lee y trata de resolver el siguiente ejercicio¹. Recuerda que debes decir en voz alta todo lo que pienses mientras estás resolviendo este ejercicio. Tienes 15 minutos para resolver este ejercicio.

Se tiene 12 barras de chocolate, de las cuales 4 están enumeradas con el número 6; 4 con el número 5 y 4 con el número 1. Se distribuye las 12 barras en tres bolsas, A, B y C con igual número de barras. Si la suma de los números de la bolsa A es igual a 19, la de B es igual a 17 y la de C es igual a 12, entonces es cierto que la bolsa C tiene: _____

¹Recuperado de: <http://profe-alexz.blogspot.mx/2011/03/razonamiento-logico-matematico.html>

Anexo 2. Actividad de práctica 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de práctica 2

Alumno: _____ Fecha: _____

Lee y trata de resolver el siguiente ejercicio¹. Recuerda que debes decir en voz alta todo lo que pienses mientras estás resolviendo este ejercicio. Tienes 15 minutos para resolver este ejercicio.

There are 60 sweets in a jar. The first person took one sweet, and each consecutive person took more sweets than the person before, until the jar was empty. What is the largest number of people that could have eaten sweets from the jar? _____

¹Recuperado de: <https://www.kent.ac.uk/careers/tests/maths-logic-test.htm>



Anexo 4. Actividad de escritura 1
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de escritura no.1

Alumno: _____ Fecha: _____

A friend of yours from the United States wants to spend a week in Mexico next Christmas, so she sent you an email to ask for some advice for planning her trip. Answer her back. Write 100 - 120 words. You have 30 minutes to complete this activity.

Anexo 5. Actividad de escritura 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
Actividad de escritura no.2



Alumno: _____ Fecha: _____

Your best friend invited you to spend next weekend with him/her in Merida. You have had some problems recently, so you write an email to explaining why you could not go, to apologize to him/her, and to propose another date to go. You have 30 minutes to complete this activity. (100-120 words)

Outlook.com Send Insert Save draft Options Cancel

thankful@hotmail.com

To Cc Bcc

happiness_01@hotmail.com X

Sorry!!! ☹️☹️☹️

Draft saved at 4:07 PM

B / U Aa A⁺ A

Anexo 6. Guía de entrevista



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Objetivo: conocer el proceso que sigues y las estrategias que utilizas al momento de redactar.

Tiempo de la entrevista: 10-15 minutos

Alumno: _____

Fecha: _____

Número de escrito: _____

Objetivo específico	Pregunta de investigación	preguntas
- Identificar las etapas que siguen los alumnos para desarrollar un texto.	¿Cuáles son las etapas que siguen los alumnos para desarrollar un texto?	<p>¿Podrías explicarme que pasos tomaste cuando redactaste el texto?</p> <p>¿Podrías indicarme que hiciste antes de comenzar a redactar?</p> <p>¿Revisaste tu texto antes de entregarlo?</p> <p>¿Utilizaste alguna estrategia para redactar este texto? ¿Cuál?</p>
- Reconocer las etapas de mayores dificultades.	¿Qué etapa o etapas del proceso se les facilita o dificulta a los alumnos?	<p>¿Cuál fue el momento que más se te dificultó al realizar este texto y por qué?</p> <p>¿Consideras que fue fácil o difícil?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué dificultades encontraste durante la redacción?</p>

Anexo 7. Guía de entrevista 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Objetivo: Conocer el proceso que sigues y las estrategias que utilizas al momento de redactar.

Tiempo de la entrevista: 10-15 minutos

Alumno: _____

Fecha: _____

Objetivo específico	Pregunta de investigación	preguntas
- Identificar las etapas que siguen los alumnos para desarrollar un texto.	¿Cuáles son las etapas que siguen los alumnos para desarrollar un texto?	<p>¿Podrías explicarme que pasos tomas cuando redactaste un texto?</p> <p>¿Podrías indicarme que haces antes de comenzar a redactar?</p> <p>¿Revisas tu texto antes de entregarlo?</p> <p>¿Utilizas alguna estrategia para redactar un texto? ¿Cuál?</p>
- Reconocer las etapas de mayores dificultades.	¿Qué etapa o etapas del proceso se les facilita o dificulta a los alumnos?	<p>¿Cuál es el momento que más se te dificulta al realizar un texto y por qué?</p> <p>¿Consideras que es fácil o difícil? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué dificultades encuentras durante la redacción?</p>

Anexo 8. Hoja de observación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPA

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Hoja de observación (escritura)



Alumno: _____ Fecha: _____

Número de escrito: _____

minutos	proceso	Estrategia	comentario

Anexo 9. Hoja de observación (externa)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Hoja de observación (externa)

Docente: _____

No. de clase: _____ Nivel: _____ Horario: _____

No. de alumnos: _____ Unidad: _____

Etapas de escritura que se enseña: _____

Estrategia de escritura que se enseña: _____

Evento	Observaciones

Anexo 10. Diario del docente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Diario del docente

No. de clase: _____ **Nivel:** _____ **Horario:** _____

No. de alumnos: _____ **Unidad:** _____

Etapas de escritura que se enseña: _____

Estrategia de escritura que se enseña: _____

Fecha: _____



Bitácora de aprendizaje 5

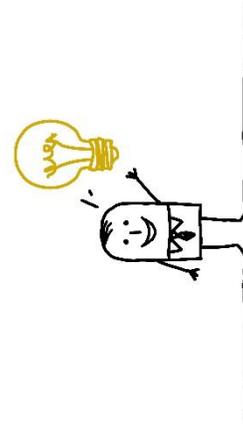
Nombre: _____ Fecha: _____

1.- ¿Considero que la estrategia de planeación me ayudó para desarrollar mi texto? ¿Por qué?

3.- ¿Comenzar mi escrito con la pre-textualización me ayudó en la redacción de mi texto? ¿Por qué?

2.- ¿Volvería a utilizar la estrategia de planeación en otra actividad de escritura? ¿Por qué?

4.- La clase hubiera sido mejor si



Anexo 12. Actividad de practica 1 (Prueba piloto)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de entrenamiento 1

Alumno: _____ Fecha: _____

Indicaciones: lee y trata de resolver el siguiente ejercicio. Recuerda que debes decir en voz alta todo lo que pienses mientras estás resolviendo este ejercicio.

Cuatro amigos han de cruzar un lago en una barca de remos.

El barquero que les había alquilado la barca les había dicho que ésta sólo podía cargar un máximo de 100 kgs., justo lo que pesaba Carlos.

Los otros tres pesaban, sin embargo, mucho menos; Francisco pesaba 52 kgs., Juan pesaba 46 kgs.; Pablo pesaba 49 kgs. Éste, además, no sabía remar.

Tras mucho pensar, dieron con una manera de cruzar los cuatro, aunque les supuso varios viajes.

¿Cómo lo hicieron?

Tú deberás conseguirlo en el menor número de viajes posible.

Tu respuesta es: _____

Anexo 13. Actividad de práctica 2 (prueba piloto)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Actividad de entrenamiento 2



Alumno: _____ Fecha: _____

Lee y trata de resolver el siguiente ejercicio. Recuerda que debes decir en voz alta todo lo que pienses mientras estás resolviendo este ejercicio.

A man is looking at a photograph when someone asks him "Whose picture is that?" The man replies "I have no brothers or sisters, but this man's father is my father's son" Whose photo is the man looking at?

Your answer is: _____

Anexo 15. Actividad de escritura 1 (prueba piloto)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de escritura no.1

Alumno: _____ Fecha: _____

A friend of you from United States wants to spend a week in Mexico next Christmas, so she sent you an email to ask for some advice for planning her trip. Answer her back. Write 100 - 120 words. You have 30 minutes to complete this activity.

Anexo 16. Actividad de escritura 2 (prueba piloto)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Actividad de escritura no.2

Alumno: _____ Fecha: _____

You had a terrible day yesterday. Things were wrong for you from the beginning. Use your imagination and write an email to your best friend describing your bad day. (100-120 words)