



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLES DE ESTUDIANTES DE 6
A 12 AÑOS DE NIVEL INTERMEDIO EN ESCUELAS PARTICULARES.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA INGLESA

PRESENTA:

TESSALIA SÁNCHEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR DE TESINA:

LORENA PAZ VALDERRÁBANO BERNAL

TOLUCA, MÉXICO.

MARZO 2013

DEDICATORIAS

La presente tesina se la dedico a todas las personas que creyeron en mí pues gracias a sus consejos y a su aliento crecí como persona.

A mis padres por estar siempre a mi lado y brindarme su amor y apoyo incondicional.

A mis hermanos que me han dado un ejemplo hermoso a seguir, agradezco a la vida por tenerlos no sólo como hermanos sino como amigos también.

A mis maestros por su entusiasmo, su responsabilidad y su paciencia.

A mis amigos (as) por estar siempre conmigo en los buenos y en malos momentos.

A Dios agradezco infinitamente por estar siempre a mi lado y levantarme a cada momento.

ÍNDICE

Índice	2
Índice de figuras	3
Resumen	4
Introducción	6
Capítulo I. Aprendizaje	
1.1 La enseñanza del inglés para niños de 6 a 12 años	9
1.2 Concepto de aprendizaje	11
1.2.1 Tipos de aprendizaje	11
1.3 La enseñanza del inglés en escuelas particulares y públicas del Estado de México	19
1.4 Competencias	20
1.4.1 Tipos de competencias	21
1.5 Concepto de estrategia	23
1.5.1 Tipos de estrategias	25
1.6 ¿Qué es la producción escrita?	33
1.6.1 Habilidades de la escritura	36
Capítulo II. Estrategias propuestas	
2.1 Composiciones	38
2.1.1 Mapas mentales	38
2.1.2 Escritura libre	41
2.2 Comunicación	42
2.2.1 <i>Flash cards</i>	42
2.2.2 <i>Word charts</i>	43
2.3 Enlazar	44
2.3.1 Diagrama de ideas	44
2.3.2 Planeación de una pirámide	46
2.4 Mejoramiento	48
2.4.1 Narrativas	49
2.4.2 Crear escritura	49
2.5 Evaluación	50
2.5.1 Monografía	52
Comentarios finales	55
Bibliografía	58
Mesografía	63

ÍNDICE DE FIGURAS

II. Estrategias propuestas

- 2.1 Mapa mental
- 2.2 Cuadro sinóptico
- 2.3 Escritura Libre
- 2.4 *Flash card*
- 2.5 *Word chart*
- 2.6 Diagrama de ideas
- 2.7 Lluvia de ideas
- 2.8 Planeación de una pirámide
- 2.9 Narrativa
- 2.10 Monografía

SUMMARY

This tesina is about strategies that we as teachers need in order to improve the knowledge of the students. First of all, I am going to talk about English learners between children from 6 years old to children who are 12 years old in private and primary education schools. I am going to give some of the differences between the students from primary education schools and private education primary schools. Which obviously are really different due to all the materials that each one has.

Then, I am going to talk about competences and the different kind of competences. Nowadays, it's very important for teachers because we need to be aware that needs are different to each student and there are new competences we may use to have a better teaching knowledge specially in the way that we can teach English classes. For example *TICS*, students are now familiarized with the new technologies such as laptops, the internet, *facebook*, *linkedin*, etc.

Later on, I will talk about strategies and how strategies help the students, particularly in creating their own knowledge, because these strategies would help them to improve their daily writing in English which is my main purpose through it.

In the second chapter, I am proposing the strategies and all the examples of these strategies that teachers can provide to their students in order to practice one of the most important skills which is writing. I am also giving examples.

These strategies would be helpful in many ways to students for example *mind maps* which emphasize the most important concepts would be the knowledge easier for students. *Freewriting*, *flashcards*, *word charts* which should be really colorful for students and so on.

I think students would be more motivated to learn English through these skills. Through my experience as an English teacher I have learned that students learn better through motivation and the right tools.

Working with students from primary schools has been one of the most significant experiences I have had in my life as an English teacher. However; most of the students need to improve their writing skills. That is why I am proposing all the following materials.

INTRODUCCIÓN

Esta tesina constituye un trabajo de estrategias para promover la escritura en inglés y va dirigido, particularmente, a docentes que atienden alumnos de nivel básico (primaria), es decir, niños de 6 a 12 años de edad. El trabajo se encamina, sobre todo, a ofrecer herramientas para la expresión escrita.

La idea de trabajar sobre este tema parte de una realidad evidente que involucra a escuelas particulares, pero que a determinado plazo, debe ser extensiva a toda institución educativa: los alumnos de las escuelas particulares tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics), lo que propicia que su nivel de inglés resulte favorable para lograr ciertos niveles de dominio; así, se propone el uso de determinados materiales didácticos que fomenten el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje: *Word charts*, *flash cards* y *monography*, entre otras.

La experiencia en la práctica docente muestra que las escuelas públicas no cuentan con los servicios de las nuevas tecnologías; esto genera una seria desventaja y marca la necesidad de proveer de tales recursos pues, a diferencia de los alumnos que acuden a escuelas particulares, estos pequeños carecen de muchas de las herramientas que se usan para la enseñanza de la lengua inglesa, específicamente de la escritura.

Por otra parte, los enfoques sobre el aprendizaje van cambiando y actualmente el de mayor aplicación es el de la Educación Basada en Competencias, sustentada por el pensamiento constructivista. Estos cambios han propiciado también cambios en el perfil del profesor de lengua extranjera, de tal manera que esté capacitado para diseñar cursos más didácticos, más entretenidos y encaminados a ser efectivos.

Para contribuir a tal efecto, aquí se definen qué son las estrategias y los tipos de estrategias que promueven las habilidades lingüísticas, pues éstas sirven para facilitar el aprendizaje de los alumnos de tal modo que desarrollen y ejerciten su escritura en inglés. Es necesario que cada maestro antes de dar una clase, piense cuál es el objetivo de la misma y qué estrategias utilizará para lograr su objetivo como facilitador del mismo.

Después se expone lo qué es la producción escrita así como las habilidades de la escritura, que son: composiciones, comunicación, enlazar, mejoramiento y evaluación; a partir de aquí se darán a conocer las estrategias a utilizar en las clases de inglés, en la primaria, para desarrollar la escritura de los alumnos.

En las composiciones están los mapas mentales. El uso de éstos es muy importante porque facilitan el aprendizaje, sirven para agilizar la información, ayudan a asimilar una serie de ideas o conceptos sobre algún tema en específico y procesan la información de manera más rápida a nivel cerebral pues la función del mapa mental es lograr la interconexión entre neurotransmisores para transmitir impulsos de una neurona a otra.

La escritura libre es otra de las estrategias que se usa para escribir libremente sobre algún tema. Esta estrategia motiva a los alumnos a escribir sobre cualquier tema que les guste o apasione. Los periodos en los que se les pedirá a los estudiantes realicen esta estrategia dependerán de qué tan motivados estén para escribir sobre algún tema en especial.

Después, en la habilidad de la comunicación están las *flash cards* y las *word charts*. Éstas son de las mejores estrategias que se pueden ocupar en inglés con los niños de primaria pues son tarjetas fabricadas con materiales muy coloridos para llamar la atención de los alumnos. Las *flash cards* contienen una sola palabra que es parte del discurso y llevan una ilustración, y las *word charts* tienen varias palabras o conceptos sobre algún tema específico.

La tormenta o lluvia de ideas que se encuentra dentro de la habilidad que es 'enlazar' sirve para dar ideas sobre un tema y desarrollarlo teniendo como punto de partida esas ideas. Esta es una forma de desplegar algún otro tema al momento de debatir sobre conceptos diversos.

La planeación de una pirámide se enfoca sobre algún tema con base en la propia experiencia y se puede ir desarrollando basándose en algunas preguntas que se realicen al inicio del ejercicio sobre el mismo tema. Por ejemplo: ¿cuál es tu comida favorita? ¿Y por qué?, entre otras.

Finalmente, la certidumbre de que el desempeño de los alumnos, ha resultado exitoso, el docente puede recurrir a la redacción de trabajos monográficos, que le permiten al alumno escribir sus ideas con mayor certeza.

Así, el trabajo ofrece algunas estrategias y tipos de materiales para el desarrollo de los alumnos en el aprendizaje de la lengua inglesa. La selección de materiales responde al enfoque de la educación basada en competencias, modelo que está vigente en el actual paradigma educativo, aunque se comprende que los modelos educativos no implican pautas inflexibles, sino que se van adecuando a la oferta de las instituciones y a las necesidades de los alumnos.

La mayor parte del soporte teórico de este trabajo remite a las investigaciones que ha llevado a cabo Frida Díaz Barriga y su cuerpo de investigadores, por lo que la mayor parte de las referencias remiten a las publicaciones de dicha autora aunque, como se verá en el desglose, sus trabajos se sustentan en teóricos de la pedagogía y la psicología.

CAPÍTULO I. APRENDIZAJE

En este capítulo se realiza una revisión del aprendizaje basado en competencias, aplicado en educación básica, fundamentalmente en nivel básico y se dan a conocer varios tipos de aprendizaje y algunas estrategias que se deben fomentar en los alumnos, de acuerdo con Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010), para obtener resultados óptimos en la aprehensión de los conocimientos.

1.1 La enseñanza del inglés para niños de 6 a 12 años

El *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (PNIEB) surge en el marco y con base en las atribuciones que le otorga la *Ley General de Educación* a la Secretaría de Educación Pública (SEP); con base en eso, la SEP estableció como objetivo fundamental del Prosedu “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11).

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica dispone “realizar una forma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007:24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Desde esta perspectiva, la Subsecretaría de Educación Básica reconoce la necesidad, por una parte, de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria y, por otra parte, de realizar los ajustes pertinentes en los programas de inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación, de tal manera que, al terminar la secundaria, los alumnos

hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

A partir de tales expectativas, las reflexiones sobre el trabajo con niños remiten a las teorías de Jean Piaget, quien señala que “La forma más espontánea de pensamiento es el juego o las imágenes deseadas que hacen que lo anhelado parezca asequible”. (Citado por Vygotsky, 2008:29)

Los niños de 6 a 12 años aprenden a través de juegos, canciones, mímica y actividades lúdicas que los motiven a experimentar con lo que se le propone. De aquí se infiere que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo con la lengua inglesa debe abordarse de una forma que no sólo cautive a los niños, sino que propicie que ellos se sientan atraídos hacia la asignatura y desarrollen, con el auxilio docente, las estrategias adecuadas para desenvolver su nivel de dominio.

Según Piaget

“Evidentemente, desde un punto de vista genético se debe comenzar por las actividades del niño para entender su pensamiento, y estas son incuestionablemente egocéntricas y egotistas. El instinto social en sus formas bien definidas se desarrolla tarde, y su primer periodo crítico se produce hacia los 7 u 8 años”. (Citado por Vygotsky, 2008: 30)

De este modo, se puede articular el pensamiento del niño con el aspecto lúdico pues, parafraseando a Vygotsky, el juego es una manera de comunicarnos que implica gestos, movimientos, mímica y palabras. (Vygotsky: 2008) El pensamiento dirigido es consciente, persigue objetivos específicos que se encuentran en la mente del sujeto que piensa. (Vygotsky: 2008)

Si cada uno de nosotros como docentes implementáramos cada una de las estrategias aquí propuestas nuestros alumnos aprenderán el idioma desde pequeños.

1.2 Concepto de aprendizaje

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Cuando una persona adquiere un buen aprendizaje sobre algún aspecto que le interesa, se vuelve más eficiente en esa área y, por lo tanto, da mejores resultados.

En este caso, la atención queda centrada en el aprendizaje de la escritura en lengua inglesa de niños de 6 a 12 años, de nivel básico, en escuelas particulares de Toluca y Metepec, Estado de México.

1.2.1 Tipos de aprendizaje

Desde el punto de vista de los teóricos de la pedagogía y la psicología, hay muy variados tipos de aprendizaje, de los cuales destacan:

- **aprendizaje por competencias**
- **factual**
- **de contenidos procedimentales**
- **basado en problemas**
- **basado en el análisis y discusión de casos (ABAC)**
- **mediante proyectos (AMP)**

El aprendizaje por competencias se da cuando se enseña y aprende por competencias, lo cual propicia una construcción en espiral en la acción, donde

los conocimientos son percibidos como herramientas útiles para la resolución de problemas.

Este tipo de aprendizaje es adecuado para trabajar con niños porque permite que los estudiantes aprendan más fácilmente lo que se les propone, es posible fomentar la motivación, por lo tanto, se concentran óptimamente en su aprendizaje. A eso hay que agregar que, a la edad que se refiere, la mayoría de los alumnos son, sobre todo, visuales y aprenden mejor a través de *word charts*, mapas mentales y algunas otras estrategias y herramientas que les facilitan sus tareas de aprendizaje.

El aprendizaje factual

“Se logra por una asimilación literal sin que necesariamente ocurra la comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y en la que poco importan los conocimientos previos relativos a la información que se quiere aprender” (Pozo, 1992: 43).

El aprendizaje factual es menos recomendable pues no necesariamente, en todos los casos, hay una comprensión de la información que se está aprendiendo, lo cual no resulta conveniente porque los conocimientos que los alumnos adquieren son recordados en el momento pero más tarde se pierden. Este tipo de aprendizaje no es el más adecuado para trabajar con niños porque resulta ser efímero; por eso es importante que los docentes cuiden que la recepción de sus alumnos no se quede en este tipo de aprendizaje.

El aprendizaje de contenidos procedimentales o el saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos, entre otros. El saber procedimental es práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Aquí es importante decir que el aprendizaje

debe estar basado en estrategias y no solamente en memorizaciones que permanezcan en la mente de los estudiantes durante algún tiempo, mismo que en muchas ocasiones resulta ser breve. El aprendizaje debe ser motivacional, no de memorización.

Si los profesores ponen en práctica estrategias probadas de aprendizaje que sean atractivas, se logrará captar mejor la atención de los estudiantes hacia el tema a estudiar y también se obtendrá que éste pueda relacionar mejor un concepto con otro y comprenderlo en lugar de memorizarlo solamente.

Por su parte, Torp y Sage (1999, citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010: 153), señalan que

“el ABP (Aprendizaje basado en problemas) tiene tres características centrales: a) Organiza la propuesta de enseñanza y aprendizaje alrededor de problemas holísticos y relevantes, b) Implica que los alumnos sean los protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas y c) Constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva”.

Este tipo de aprendizaje logra que los estudiantes se involucren de manera directa con los problemas y puedan crear una solución para cada circunstancia. Por ejemplo, pueden generarse situaciones en las que el alumno se ve involucrado en la necesidad de ir a un supermercado, pedir algún producto en inglés y representar el *role-play*, el término que puede traducirse como dramatización de situaciones, de roles o representación de conductas.

Las estrategias de este modelo se inscriben en la dinámica de grupos y se fundamentan en la transferencia de vivencias, por lo tanto los alumnos se verán involucrados de manera más directa con el idioma y aprenderán más fácil. Es

decir, se selecciona un tema del programa de estudio sobre el cual se montará la estrategia del ABP y se extraen ideas de hechos reales o auténticos que tengan importancia clave para su formación académica.

A partir de estos hechos se planteará la situación problemática que debe ser relevante, se definirá la forma clara a los propósitos de la estrategia ABP que se llevará a cabo y, posteriormente, se elaborarán los documentos a través de los cuales se enunciará la situación problemática y se detallarán las actividades y eventos que se efectuarán por parte de los alumnos en grupos colaborativos, señalando los tiempos destinados a ellos.

Por su parte, el ABAC (Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos) como menciona Wassermann (1998, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:155) es una propuesta que tiene sus orígenes en la enseñanza del derecho, desde inicios del siglo pasado, pero más recientemente ha sido utilizado de manera amplia en distintas disciplinas y niveles educativos, lo que permite inferir que también se puede aplicar para estudiantes de lengua inglesa del nivel que se ocupa el trabajo.

La propuesta del ABAC, *grosso modo*, consiste en el planteamiento de un caso a los alumnos, el cual es analizado y discutido en pequeño y, posteriormente, en el grupo-clase; el proceso didáctico consiste en promover el estudio en profundidad basado en el aprendizaje dialógico y argumentativo, Boehrer (2002, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:155).

Con lo anterior, se intenta desarrollar en el alumnado diversas habilidades de explicación y argumentación, así como el aprendizaje y la profundización de los contenidos curriculares por aprender, por supuesto, sin perder de vista sus edades, sus intereses y sus contextos de experiencia vital.

El AMP (Aprendizaje mediante proyectos) es conocido también como enfoque de proyectos, y es el más representativo de las propuestas de la enseñanza situada. Al respecto, es muy importante que los alumnos realicen proyectos, sobre todo en el aprendizaje de la lengua inglesa, pues aprender una segunda lengua implica involucrarse completamente con el idioma.

En este punto, el objetivo permite, por ejemplo, describir el comportamiento de los extranjeros de habla inglesa en México y, para eso, se puede referir algún lugar del país en México que frecuentemente sea visitado por extranjeros, revisar videos y compartir experiencia, pues es común que los alumnos ya hayan tenido alguna experiencia de este tipo. Lugares de carácter turístico del Estado de México y sus cercanías o del país pueden ser las pirámides de Teotihuacán, las playas de Nayarit, Jalisco, Colima, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán, entre muchos otros lugares. Aunque también se puede pensar en las ocasiones en las que ellos han realizado viajes familiares a sitios en los que el idioma es la lengua inglesa.

Según David Ausubel (referido por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010), el aprendizaje repetitivo consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. El estudiante manifiesta una actitud de memorizar la información y no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra, por lo que puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales y establecer una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

Aprender una segunda lengua sólo por memorización no es conveniente pues con el paso del tiempo se olvida. Por ejemplo, cuando un alumno tiene que estudiar para un examen, en la mayoría de los casos aprende los conceptos de memoria y después de unos días de que pasó el examen ya no recuerda nada.

Es mejor tener un contexto de lo que se va a aprender y sobre todo llevarlo a la práctica, por ejemplo, hablar sobre la música y, una vez situado en el contexto,

comprender los términos por medio de los cuales se va a relacionar con este tema. Sobre todo, en una lengua meta es mejor llevarlo a la práctica diseñando un *role play* en el que los estudiantes van directamente a una tienda de música y compran sus CD's favoritos.

Los objetivos de los aprendizajes con comprensión según David Perkins (1999), deben demostrar el uso inteligente y flexible de lo aprendido ante situaciones novedosas, es decir, al aprender una segunda lengua es necesario enfrentarse a situaciones prácticas tales como ejercicios que ayuden a mejorar la escritura en inglés.

Para entender mejor lo anterior, a continuación los autores Brown, Collins y Duguid definen estos conceptos: conocimiento, conocimiento conceptual y constructivismo. “El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (1989, citados en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

En México, al igual que en otros países de Europa o Estados Unidos, el conocimiento tiene una gran importancia. En el caso del conocimiento conceptual éste “se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino a partir de la abstracción de su significado esencial o por medio de la identificación de sus características definitorias y sus reglas intrínsecas”. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2006:43). Por lo tanto, toda esta información se manejará en alumnos de algunas escuelas primarias particulares.

Por eso se propone el uso de mapas mentales y cuadros sinópticos. Los mapas mentales son técnicas usadas para la representación gráfica del conocimiento. Por su parte, un cuadro sinóptico es una forma de expresión de gráficos e ideas o textos ampliamente utilizados como recursos instruccionales, y se define como una representación visual que comunica la estructura lógica del material

educativo y lleva a un aprendizaje que no es de forma lineal sino neuronal, que hace más emotivo e interactivo el aprendizaje. Por medio de los mapas mentales queda más claro el uso del inglés.

En el caso del constructivismo, de acuerdo con Mario Carretero (1993:23), el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

El constructivismo se relaciona de forma directa con las actividades que aquí se proponen, pues trata de que cada maestro ayude a sus alumnos a crear su propio conocimiento a través de diversas estrategias de escritura. De manera que más que memorizar pueda utilizar las herramientas adecuadas que ayudarán a sus alumnos a mejorar su escritura en inglés y tener las claves para su aprendizaje.

En algunos exponentes del constructivismo tales como Vygotsky, Ausubel y Bruner, en sus diversas variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura humana como enuncia Juan Delval (1997, citado en Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, 2010).

Ernst von Glasersfeld (citado por Díaz Barriga y Hernández, 2010:23) afirma que la construcción del conocimiento es subjetiva, por lo que es imposible formar cualquier tipo de representaciones objetivas y verdaderas de la realidad, pues sólo existen formas variables o efectivas sobre la misma.

César Coll (2001, citado en Díaz Barriga y Hernández 2010: 23) considera como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, distintos planteamientos derivados de la psicología genética piagetiana, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural inspirada en Lev Vigotsky.

El aprendizaje significativo, según David P. Ausubel (1976, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) es la información nueva que se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. El alumnado debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. Las condiciones son tener material con significado lógico y que el alumno tenga una significación psicológica. Hacer uso de mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas de ideas, entre otras estrategias y herramientas, sirve mucho para aprender mejor los conocimientos.

Es muy importante el aprendizaje significativo pues sirve para relacionar la información previa con la información nueva. Según Ausubel (1976) si se tuviese que reducir la psicología educativa a un solo principio, resultaría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello.

Este paso ayuda a involucrarse de inmediato con el aprendizaje que ya tienen los alumnos para saber de qué punto se debe partir, y lograr así que éstos se sientan más motivados y con una mayor seguridad en sí mismos. Toda esta información teórico-metodológica será aplicada en la propuesta de ejecución de las estrategias de los niños e impactará el aprendizaje de éstos en la materia de inglés, pues su aprovechamiento será más favorable y su escritura estará mejor redactada.

1.3 La enseñanza del inglés en escuelas particulares y públicas del Estado de México

La enseñanza del inglés en escuelas particulares se trata de responder a los postulados de la educación basada en competencias; se apoya en estrategias como las del aprendizaje cooperativo y la colaboración para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de 6 a 12 años.

En la mayoría de las escuelas particulares de los municipios de Toluca y Metepec, en el Estado de México, se aplican estrategias y recursos como *word charts, flash cards, monographies, role playing, etc.*

Esto es muy importante que los alumnos se familiaricen a cortas edades con las imágenes y con cada uno de los vocabularios en inglés por ejemplo: vocabulario acerca de las partes del cuerpo, partes de la casa, etc e incluso que representen un papel en un *role playing* para que desempeñen papeles distintos en un contexto. De esta manera, aprenden mejor.

Los niños se sienten motivados cuando ven este tipo de material o actividades y relacionan más la imagen con el nombre en inglés, sobre todo si los docentes se apoyan en el uso de cañones, pizarrones interactivos, computadoras o lpads.

El hecho de que en estas instituciones se cuente con este tipo de recursos que permiten aprovechar los beneficios de las TICs genera que los alumnos logren un aprendizaje sistematizado desde tempranas edades. Es una dura realidad comprender que, aunque haya programas de la SEP, como el PROSEDU, aprobado a partir de 2007, sin embargo no se puedan llevar a cabo de forma homogénea en las escuelas públicas, pues, desafortunadamente, son demasiadas sus carencias y, en consecuencia, tanto el nivel de la oferta

educativa en enseñanza de lengua inglesa, como los recursos para obtener buenos resultados resultan ajenos a las pretensiones de los programas.

Es difícil que haya escuelas públicas donde los salones cuenten con pizarrones digitales, equipos de cómputo y otros recursos como los referidos en las escuelas particulares. La diferencia de posibilidades se refleja, desafortunadamente, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, quienes se encuentran en francas desventajas. No cabe duda que es un compromiso fuerte el que tiene el Estado para generar una oferta más equitativa a los menores de la entidad y del país.

1.4 Competencias

Es el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser aprendidas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal, social y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos.

El término competencia sirve mucho en el manejo de la información y en las habilidades, conocimientos y actitudes que el estudiante debe poner en práctica para definir lo que se necesita saber en un momento dado; buscar efectivamente la información que esto requiere, determinar si esta información es pertinente para responder a sus necesidades, y convertirla en conocimiento útil para resolver problemas de información en contextos variados y reales de la vida cotidiana.

En el verano del año 2000, según el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, varias universidades retomaron el desafío Bologna de manera colectiva

y diseñaron el proyecto *Tuning*¹, el cual trataba de vincular los proyectos políticos con los de educación superior. En Europa están tan enlazados con el aprendizaje que realizan proyectos tales como el *Tuning* para involucrar a los estudiantes con sus inquietudes políticas y su aprendizaje, lo cual es magnífico porque los estudiantes además de sentirse motivados se ven en la necesidad de investigar sobre la política de su país. Posteriormente se publicó el *Proyecto Tuning para América Latina*.

De acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, entendimiento, aptitudes y habilidades. El *Tuning Educational Structures in Europe y en América Latina* distinguen tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y competencias sistemáticas.

1.4.1 Tipos de competencias

Las competencias instrumentales son habilidades cognitivas y habilidades lógico-matemáticas, tecnológicas y lingüísticas tales como asociaciones, comparaciones, deducciones, operaciones, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones, son muy importantes en la actualidad. Éstas sirven para mejorar la comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita.

¹ El verbo *to tune* significa afinar, acordar, templar, y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse. En el proyecto se usa *tuning*, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales. Hermann Müller-Solger. Conferencia de lanzamiento de la segunda fase del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, Bruselas, 9 de mayo de 2003, citado en Julia González y Robert Wagenaar (2003).

Las competencias interpersonales son las habilidades individuales y sociales (la interacción social y la cooperación), y el aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza y dirige la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo (Johnson y Johnson, 1989).

Al respecto, Pierre Dillenbourg (1999, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010) plantea que la noción de colaborar para aprender en la educación tiene un significado más amplio, y considera la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que aparecen varias interacciones simétricas entre los estudiantes a lo largo de la clase, cuando realizan alguna actividad escolar.

Se desarrolla mediante un programa gradual en el que cada uno de los miembros se siente mutuamente comprometido con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia que no implica alguna competencia. Para ello es necesario que cada uno de los alumnos tenga empatía. La empatía es la habilidad que posee un individuo de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura (Batson et al., 1997).

La palabra sinergia proviene del griego “sinergia” que significa cooperación, concurso activo y concertado de varios órganos para realizar una función. La actitud proactiva es en la que el sujeto u organización asume el pleno control de su conducta de modo activo, lo que implica la toma de iniciativa en el desarrollo de acciones creativas y audaces para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias del contexto.

La pro actividad no significa sólo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que se quiere hacer y cómo se va a hacer. En psicología, la formación reactiva es un mecanismo de defensa consistente en la expresión opuesta a la del

deseo que el sujeto tiene pero evita, por motivos de autocensura. El motivo es que el sujeto anticipa censura moral a causa de la expresión de su deseo.

Las competencias sistemáticas son las habilidades y aptitudes que se refieren a los sistemas completos (combinación de aprendizajes, sensibilidad y conocimiento, previos a las competencias instrumentales e interpersonales requeridas), como las técnicas de estudio, estrategias para comprensión lectora en lengua inglesa y niveles de dominio de la lengua inglesa.

Estas competencias están relacionadas, a su vez, con el constructivismo y el aprendizaje significativo, pues al combinarlas se logra tener un aprendizaje eficiente, el cual es muy importante para el alumnado porque, en muchos casos, no tienen buena escritura en el idioma inglés. Ellos tratan de escribir en inglés como lo hacen en español pues no tienen las competencias, herramientas y claves para mejorar su escritura en ese idioma.

Estas competencias serán fomentadas en los niños desde primer año de primaria, para que se sientan motivados y los resultados sean un mejor aprovechamiento en la materia de inglés.

1.5 Concepto de estrategia

Según Alwright y Bailey, 1991; Coll; Green y Dixon, 1994 (citados en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:132 y 133)

“en las últimas décadas ha comenzado a proliferar, desde las perspectivas lingüística, etnográfica y sociocultural, una serie de trabajos sobre interacción discursiva entre profesores y alumnos dentro de las aulas escolares” los cuales se basan en las siguientes estrategias:

a) Las dirigidas a cómo organizar el discurso, lo cual tiene que ver con elegir una o varias estructuras organizadoras (superestructura) y darle una direccionalidad y sentido lógico. Y b) aquellas que se dirigen a clarificar los contenidos, lo cual se relaciona con el uso de definiciones adecuadas, ejemplificaciones y reiteraciones o reformulaciones de lo expuesto. Las estrategias según Castella y Cols (2007, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010:132)

Por ello también es necesario el uso de materiales como *flash cards*, *word charts*, etc., por medio de las cuales los profesores pueden lograr una mejor organización en sus clases y motivar a sus alumnos a crear su propio aprendizaje mediante estas herramientas.

“Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” Mayer, 1984; Shuell, 1988, West, Farmer y Wolff, 1991 (citados en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:118).

Crear una pirámide o incluso saber cómo narrar una historia, son estrategias tan importantes que puede utilizar el alumnado cuando sienta la necesidad de plasmar sus ideas a través de una segunda lengua. Con los niños de primaria en escuelas particulares, las pirámides se construirán sobre la base de un triángulo acerca de un tema de importancia, por ejemplo nutrición, y se establecerán relaciones de manera jerárquica. Por eso, es muy importante tener de forma clara el tema sobre el cual se trabajará y los elementos que la formarán, para posteriormente dibujar el triángulo de acuerdo con los elementos presentes.

1.5.1 Tipos de estrategias

Los principales propósitos, pasos, roles, estrategias y principios educativos propuestos por Johnson y colaboradores (citados en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010) se han discutido a lo largo del texto. Estos autores proponen cuatro fases generales en su estrategia didáctica: selección de la actividad, toma de decisiones respecto al tamaño del grupo, realización del trabajo y supervisión de los grupos.

Menciona Brown (1987, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:187) “La metacognición es de tipo estable, constatable y falible, además es de aparición relativamente tardía en el caso del desarrollo cognitivo, debido a que implica una actividad reflexiva sobre lo que uno sabe”.

Otro tipo de estrategia son las ilustraciones, que son:

“uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleada en los textos, software, clases presenciales, etcétera. Son recursos utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo, y pueden ser decorativas, representacionales, organizativas, relacionales, transformacionales e interpretativas” Postigo y Pozo (1999, citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010: 168).

Las ilustraciones son de igual o mayor importancia para los alumnos pues se sabe que en su gran mayoría son visuales. El uso de *flash cards* bien diseñadas provoca tal fascinación en ellos porque se sienten verdaderamente activos e implicados con su aprendizaje.

Las señalizaciones, según Lorsch (1989, citado por Mayer, 2004 y por Díaz Barriga y Hernández 2010:159),

“se refieren a toda clase de “claves o avisos” estratégicos que se pueden emplear, ya sea dentro del texto adjunto a él para destacar, orientar o facilitar la adquisición, organización o integración de los contenidos que desea compartir con los lectores-alumnos”.

Este tipo de señalizaciones son importantes para los alumnos pues, por medio de ellas, se consigue concientizarlos de lo que están haciendo bien, por ejemplo, al redactar un texto en inglés. Aquí, es necesario que ellos estén enterados de cuáles son sus debilidades y cuáles son sus fortalezas, es decir, qué aspectos gramaticales como *spelling*, *grammar*, etc., les favorecen y qué aspectos no.

El diseño de diversos textos académicos es el género utilizado en las instituciones educativas desde la escolaridad básica. Este tipo de textos tienen algunas características propias que los distinguen de otros tipos de documentos. Por su función se trata de textos elaborados por los autores para enseñar, y tienen como principal objetivo presentar de forma didáctica el conocimiento de las distintas disciplinas (Díaz y Hernández, 2010:158).

Las estrategias para el aprendizaje basado en proyectos propuestas por Díaz Barriga (2006: 157) son: “a) Establecer el propósito o el por qué del proyecto, b) Documentación del tema a abordar, c) Planificar el proyecto, d) Realizar el proyecto, e) Valoración de la experiencia, y f) Publicación del proyecto”. Es necesario revisar muy bien cada una de estas características y establecer una meta o un propósito cuando se le pide un proyecto a los alumnos.

Otra estrategia es el proyecto con antecedentes en los trabajos de Dewey y de Killpatrick (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010). Un proyecto puede ser

considerado como una actividad propositiva que los alumnos realizan para tener un logro que supone una cierta libertad de acción dentro de los marcos curriculares en que se trabaja; se orienta a una actividad o producto concreto y es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes competitivas determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se inserta la experiencia o que son de carácter curricular transversal .

Otra estrategia es el *role playing* es una técnica que se inscribe en las de dinámica de grupos y se fundamenta en la transferencia de vivencias. Es la asunción de una determinada conducta, rol o papel. Es muy divertido llevar a la práctica esta estrategia con los alumnos de 5to y 6to grado de primaria.

Las clases de estrategias discursivas son las dirigidas a cómo organizar el discurso, lo cual tiene que ver con elegir una o varias estructuras organizadoras y darle una direccionalidad y sentido lógico y son aquellas que se dirigen a clarificar los contenidos, lo cual se relaciona con el uso de definiciones adecuadas, ejemplificaciones y reiteraciones o reformulaciones de lo expuesto.

En Ausubel (citado en Díaz y Hernández, 2010) se entiende por actividad focal introductoria aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, activar los conocimientos previos o, incluso, crear una apropiada situación motivacional de inicio.

Para esto, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos propuestos por Cooper (1990, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010:122)

a) Identificar previamente los conceptos centrales de la información que van a aprender los alumnos.

b) Tener presente qué es lo que se espera que aprendan los alumnos.

c) Explorar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos para decidirse por activarlos. Es de suma importancia tener una actividad focal introductoria pues de esta manera se logra captar la atención del alumnado. Al respecto, Ausubel y Miras (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 122) mencionan:

Todos sabemos la importancia de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento simple y sencillamente la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos, que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevos posibles.

Ausubel, García Madruga, Hartley y Davies y Mayer (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010) precisan que un organizador previo es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va a aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados, que realizan los estudiantes sobre los contenidos curriculares.

Es necesario presentar un temario a los estudiantes, previamente a lo que se va a dar, para que relacionen la información nueva con la previa y se sientan seguros sobre los temas que van a ver.

Curtis y Reigeluth y Glynn (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010:129) señalan que “Una analogía puede definirse como una comparación intencionada que engendra una serie de preposiciones que indica que un objeto o evento (generalmente desconocido) es semejante a otro (generalmente conocido)”

Las analogías son bastante comunes como uso de estrategias en el aprendizaje y pueden facilitar bastante el aprendizaje también. Los objetivos de las analogías son los siguientes:

☺Permiten el uso activo de los conocimientos previos para asimilar la información nueva.

☺Favorecen el aprendizaje significativo.

☺Proporcionan experiencias concretas o directas, que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas.

☺Mejoran la comprensión de contenidos complejos.

☺Fomentan el razonamiento analógico en los alumnos.

Las analogías son muy importantes y es fundamental saber utilizarlas de forma adecuada. Un ejemplo de analogía es la estructura y las funciones de las células que pueden ser comparadas con una fábrica. El proceso de manufactura se asemeja con el proceso de vida que se realiza en la fábrica. Los productos finales son los componentes que forman las múltiples partes de la célula. La oficina principal y el departamento de plantación de la célula-fábrica es el núcleo. El núcleo es el centro de control de la célula: supervisa todo lo que llega a ella (Díaz Barriga y Hernández, 2010:129).

Por su parte, R. Slavin (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:102) indica que

“El CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) consiste básicamente en un programa para enseñar a leer y escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental. Mientras un profesor

trabaja con un equipo, los miembros de los otros grupos lo hacen con parejas provenientes de dos grupos distintos. Realizan actividades de enseñanza recíproca, como lectura mutua o hacen predicciones de cómo terminarán los textos (relatan resúmenes de la historia a los demás, escriben relatos y se preguntan sobre el contenido, etc.)”.

Es tan importante la lectura en la lengua materna como lo es en la lengua meta. Por medio de la lectura se aprende nuevo vocabulario, se mejora la ortografía y, en consecuencia, se puede tener una mejor redacción de textos en ambas lenguas.

De acuerdo con Robert Slavin 1991 (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:102)

“El TAI (*Team Assisted Individuation*) consiste en que los alumnos pasan una prueba diagnóstica y reciben una enseñanza individualizada, a su propio ritmo, según su nivel. Después forman parejas o tríadas, e intercambian con sus compañeros los conocimientos y respuestas a las unidades de trabajo”.

Esta competencia es excelente para trabajar con grados elementales, pues así se pueden enfocar aquellas necesidades personales del alumnado.

Al respecto, Robert Slavin y colaboradores 1991 (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:101), comentan que los *Teams Games Tournament* son los torneos académicos en equipos que sustituyen los exámenes por “torneos académicos” semanales, donde los estudiantes de cada grupo compiten con miembros de los otros equipos, con similares niveles de rendimiento, con el fin de ganar puntos para sus respectivos grupos.

Esta competencia motiva a los estudiantes y permite que se preparen mejor. Aquí es importante hacer conciencia en los estudiantes que se trata de un torneo, y no se debe permitir que se convierta en una pelea sino en una actividad en la que los alumnos se puedan divertir y aprender al mismo tiempo.

El aprendizaje en equipos, según R. Slavin 1991 (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010:101), se asigna a grupos heterogéneos (edad, rendimiento, sexo, raza) de cuatro a cinco integrantes. De inicio, el docente calcula una calificación individual base para cada estudiante, que representa el promedio de su desempeño en clase hasta ese momento. Posteriormente, ofrece a los equipos un material académico dividido en unidades o lecciones y los estudiantes trabajan en ellas hasta asegurarse que todos los miembros los dominan. El objetivo del aprendizaje en equipos es fortalecer las debilidades de los otros estudiantes y lograr un aprendizaje completo y mejor en aquellos estudiantes que les cuesta más trabajo comprenderlo.

Por otra parte, el rompecabezas (*jigsaw*), de acuerdo con Eliot Aronson y colaboradores (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010:101) sirve para formar equipos de seis estudiantes, que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de estudiar su parte. Posteriormente, los miembros de los diversos equipos, que han estudiado lo mismo, se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones, y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.

De esta forma se logra que los alumnos sean más participativos y congenien unos con otros para informarse sobre el tema que investigaron para, así, complementar unas ideas con otras. De esta manera funcionan los mapas mentales, pues también relacionan unas ideas con otras, lo que hace que el aprendizaje sea mejor porque no es lineal. Desde el punto de vista científico los

neurotransmisores mandan la información a las neuronas y se unen unos con otros al usar este tipo de estrategias.

El andamiaje, según Jerome Bruner (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 121), supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, los distintos tipos de andamios o ayudas (apoyos, estrategias) prestadas por los maestros para enseñar los contenidos sólo tendrán sentido y deberán ir encaminados a fomentar la ejecución autónoma y autorregulada de los contenidos de aprendizaje, provocando que el sistema de andamios externo desplegado por el profesor se considere finalmente innecesario.

Por su parte, los meta enunciados son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos, al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Es tan importante tener una revisión al final de cada ejercicio, es decir, es necesario que los docentes no dejen pasar la retroalimentación en cada uno de sus estudiantes para poder lograr que ellos obtengan una mejor habilidad en la escritura.

Cesar Coll y Onrubia (2001, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010), señalan que los profesores también pueden hacer uso de meta enunciados, los cuales, a diferencia de las dos estrategias anteriores, indican a los estudiantes sobre lo que a continuación se abordará o presentará en la sesión (por ejemplo, “lo que se va a hacer ahora...” o “a continuación se hablará de...”). De acuerdo con estos mismos autores, éstos son recursos valiosos porque ayudan a los

alumnos a encontrar un sentido sobre los fragmentos significativos de actividad o discurso y orientan acerca de la organización de la actividad (global) conjunta.

Conforme pasan los años, las necesidades del alumnado van cambiando y los profesores también van adquiriendo un gran compromiso, no sólo como profesionistas sino como seres humanos, adaptándose a las nuevas necesidades que los estudiantes tienen.

Por lo tanto, es muy importante que los maestros sepan cómo dirigir las nuevas estrategias hacia sus alumnos y las pongan en práctica para mejorar su escritura y lograr que ellos no se aburran sino al contrario, encuentren aprovechamiento y motivación en lo que hacen al realizar sus propias *flash cards*, *word charts*, entre otras.

1.6 ¿Qué es la producción escrita?

Nell W. Meriwether (2001) dice que lo primero que se debe hacer cuando se comienza a escribir es, por supuesto, encontrar algo de que escribir. Algunas veces este problema estará resuelto por el alumno y el docente. Por ejemplo, cuando el maestro pide que se analicen los tres primeros capítulos de un libro que se está leyendo grupalmente. Sin embargo, normalmente los estudiantes tienen la opción.

Los alumnos deberían saber que necesitan escribir una solución a algún problema de la comunidad por medio de una monografía, pero el maestro debe de seleccionar el problema. Entonces, ¿por dónde se debe comenzar?

Aquí se exponen algunas posibilidades sobre cómo escoger un tema para realizar diferentes tipos de monografías, y también algunas ideas en los temas para que comience a trabajar el maestro. Mientras tanto, hay algunas

recomendaciones generales para sugerir al alumno la forma en que puede elegir su tema:

- ☺ Un tema de su interés.
- ☺ Tema sobre el cual esté informado.
- ☺ Tema de interés para el lector.
- ☺ Que se desarrolle en 3 ó 4 cuartillas, aproximadamente.

Cuando se tiene una idea clara sobre el tipo de audiencia y el propósito, se pueden explorar temas a través de varias estrategias de pre-escritura. Estas estrategias ayudan a hacer varias cosas como monografías, mapas mentales o diagramas de flujo, entre otros, y proveen lo más relevante de un tema, que puede ser muy amplio para resumirlo, como algún tema de preposiciones o adjetivos en inglés.

También, auxilian en los aspectos más importantes para desarrollar un tema, incluso no sólo ayudan a ajustarse según la audiencia, el propósito y el tono, mientras se tiene una mejor idea del material con el que se trabajará, sino también las estrategias de pre-escritura ayudan a tener una excelente organización en la monografía. Una vez que se dominan estas estrategias, se podrán desarrollar automáticamente en la escritura, y será un hábito adquirido naturalmente.

Muchas estrategias (algunas estrategias han sido traducidas; en tales casos, las traducciones son de la autoría de la sustentante) pueden ser utilizadas en el primer paso de la pre-escritura. Algunos trabajos son mejores que otros, dependiendo del tipo de monografía que se esté escribiendo.

Una técnica clásica, según Aristóteles, es un método de organización. Aristóteles fue uno de los grandes pensadores en la Antigua Grecia. Sus pensamientos siguen siendo analizados y admirados debido a su organización y elocuencia.

El método de oratoria propuesto por Aristóteles puede ser utilizado como una técnica de pre-escritura. Este tiene que ver con dividir los pensamientos en cinco categorías: la definición, la comparación, la relación, la circunstancia y el testimonio. Dentro de cada una de estas categorías, se deben escribir preguntas para poder enfocarse en el tema y ver cuánta información se puede obtener sobre el mismo y escribirla. Algunas de las preguntas podrían llevar a cierta dirección, y probablemente ni siquiera se decida contestarlas, pero éstas darán ideas para realizar el objetivo planteado.

Al respecto, el *clustering* es una técnica de pre-escritura que ayuda a producir ideas a través de las asociaciones o desarrollando un tema. Con *clustering*, se puede crear un diagrama que puede ayudar a descubrir la relación entre las ideas. Pasos para realizar el *clustering*:

- ☺ Es necesario escribir el tema al inicio de la página.

- ☺ Es importante escribir todas las ideas que vienen a la mente, rápidamente.

- ☺ Dibujar líneas que relacionen unas ideas con otras, o que tengan que ver con el tema.

- ☺ Asociar unas ideas con otras. Entre más ideas se tenga es mucho mejor.

Según Rosen (1988) (citado por Hedge, 2005), la escritura se deriva de un rango de posibilidades expresivas en el discurso. Es probable que un escritor no explote todos los recursos que utiliza una persona que da un discurso, como los gestos, el movimiento del cuerpo, la expresión facial, el tono de la voz, y la entonación. Un escritor tiene que compensar todas estas desventajas.

1.6.1 Habilidades de la escritura

De acuerdo con Hedge (2005) al comparar una escritura efectiva con el discurso, ésta requiere de varios aspectos: un alto grado de organización al desarrollar las ideas y la información, un alto nivel de interpretación y conocimientos para que no haya ambigüedad en el significado, el uso de reglas gramaticales complejas y el énfasis, tener un vocabulario amplio, etc. Incluso, es necesario tener estructuras sólidas en la asignatura para formar las oraciones y crear un estilo que sea apropiado para la asignatura y los lectores a los que se dirige la escritura.

Don Byrne (1991) (citado por Hedge 2005:15) precisa que la escritura tiene cinco sub-habilidades que son:

☺ Componer

☺ Comunicar

☺ Enlazar

☺ Mejorar

☺ Evaluar

Los estudiantes deben mejorar estas habilidades a través del uso de diversas actividades diarias que además de ser motivadoras son muy prácticas para desarrollar la habilidad de la escritura.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS PROPUESTAS

Las estrategias propuestas para mejorar la escritura en alumnos de 6 a 12 años de edad en escuelas particulares son muy importantes porque, como se ha descrito páginas atrás, si se desarrollan las habilidades de la expresión escrita en forma adecuada, los estudiantes podrán tener un mejor desempeño tanto en la lengua materna como en la aprendida; para lograrlo es necesario que los alumnos cuenten con todas las herramientas para crear su propio conocimiento.

2.1 Composiciones

Según Hedge (1991:15) componer es una sub habilidad en la pre escritura, en la que se realizan diagramas que sirven para exponer las ideas, hacer planes de cómo se desarrollará el tema, formular mapas mentales, y dar sentido a la composición, al mismo tiempo que se desarrolla el tema. Una de las actividades en la composición son los mapas mentales.

De acuerdo con Novak, 1998, Novak y Gowin, 1988 y Ontoria *et al*, (1992) (citados por Díaz Barriga y Hernández 2010:140), los mapas mentales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. Son una estructura jerarquizada en diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual. Están formados por gráficos, proposiciones y palabras de enlace.

2.1.1 Mapas mentales

¿Cómo se construye un mapa mental?

En los mapas mentales los conceptos son representados por medio de elipses u óvalos llamados nodos. Las vinculaciones entre conceptos para formar las

proposiciones, se realizan por medio de líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo) a las cuales se adjuntan palabras de enlace (que pueden ser verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etcétera). Antes de utilizar los mapas en la situación de enseñanza, hay que asegurarse de que los mapas en la situación de enseñanza, asegúrese de que los alumnos comprendan el sentido básico del mismo y su mecánica.

Es muy importante concientizarlos sobre el uso de mapas mentales y sus beneficios. Un ejemplo de mapa mental para niños de cuarto grado de primaria sería el siguiente:

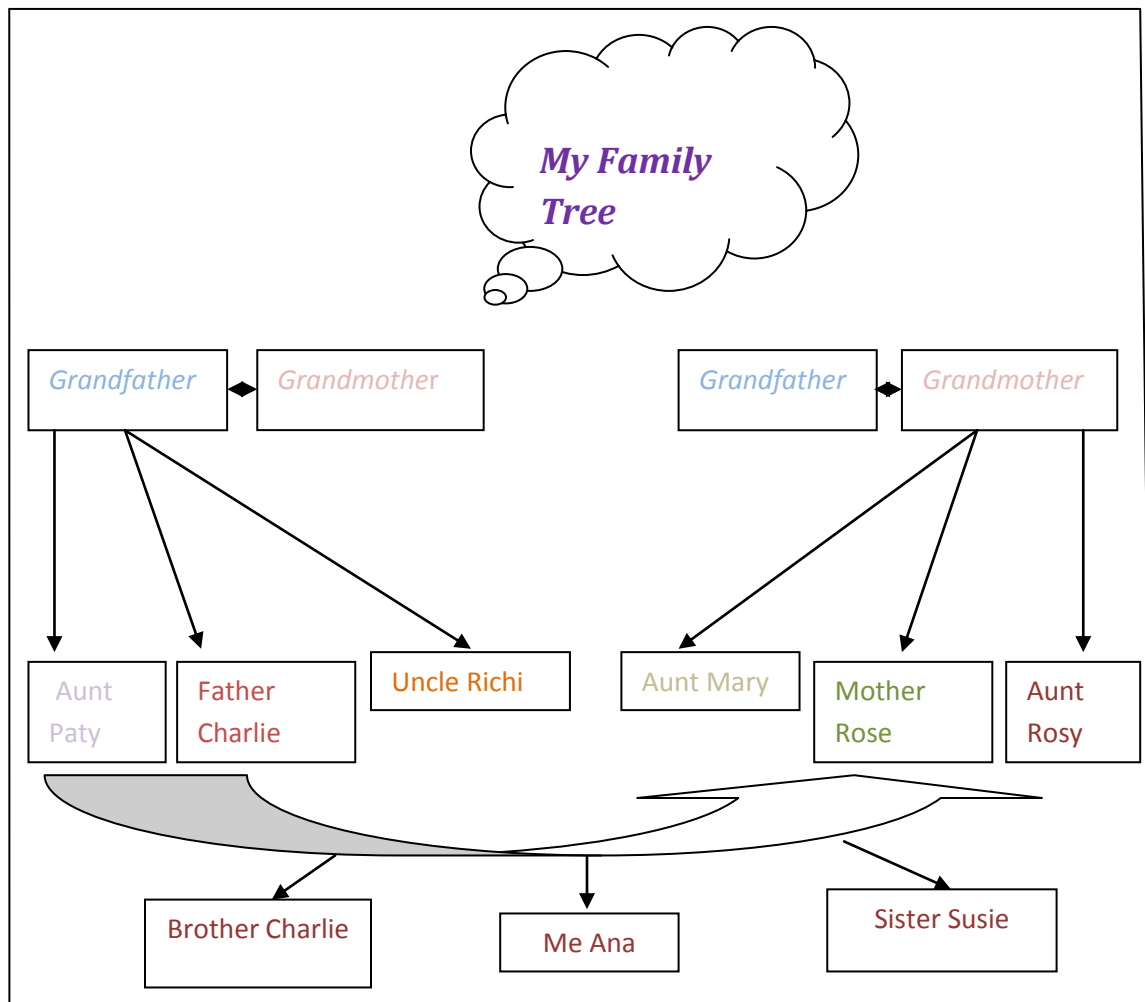


Figura 2.1. *My family tree*. Creación propia.

Otra estrategia para escribir es el uso de cuadros sinópticos porque éstos proporcionan una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organizan la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte de la temática que interesa enseñar. Son generalmente bidimensionales, aunque pueden ser tridimensionales, y están estructurados por columnas y filas.

Según Armbruster (1994) y Harrison (1994) los cuadros simples y de doble columna se elaboran de la siguiente manera: los primeros se construyen en forma un tanto libre de acuerdo con la especificidad de los aspectos semánticos de la información que será organizada, y los segundos se constituyen con base en ciertos patrones de organización prefijados.

Harrison (citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010: 147-148) dice que este tipo de cuadros siguen un cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan. De este modo, una vez identificado el tema o categoría central, se pueden elaborar cuadros sinópticos en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática. Un ejemplo de cuadro sinóptico para niños de primer año de primaria es el siguiente:

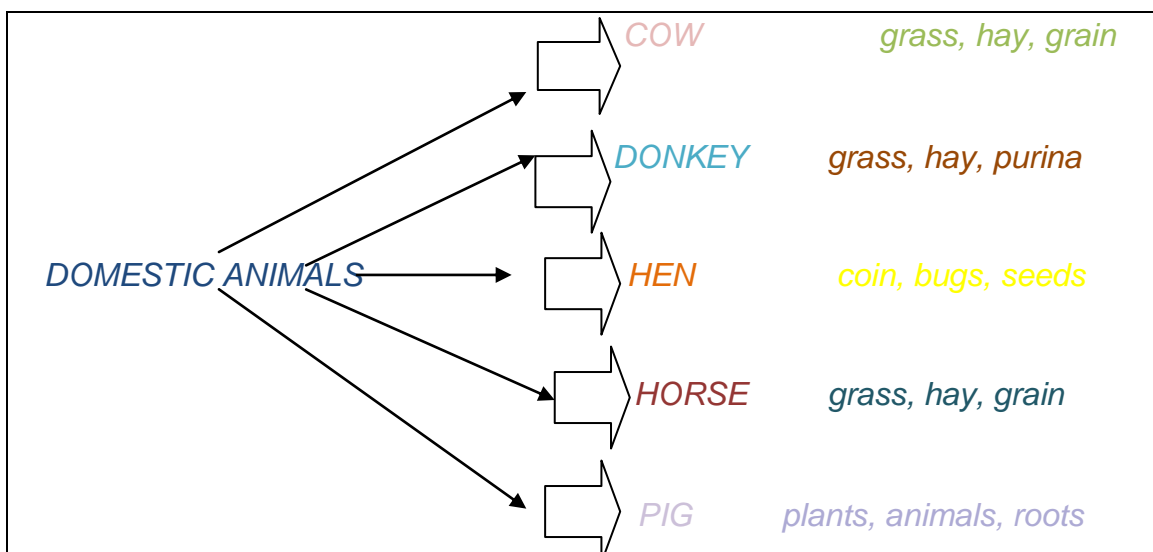


Figura 2.2. *Domestic Animals*. Adaptado de <http://anglomaniacy.pl/domesticAnimalsTopic.htm> (2011)

Estos cuadros son muy fáciles de hacer y de esta manera el aprendizaje es más significativo para los alumnos, sobre todo a nivel básico. Pues, los pueden realizar con muchos colores y con ilustraciones de su propia imaginación también. De manera, que el aprendizaje y la escritura en inglés se vuelven divertidos.

2.1.2 Escritura libre

La escritura libre consiste en escribir con libertad o con abandono. Algunas veces es utilizada desde ceros y termina en un tema. Algunas otras puede tener un tema pero existe la inseguridad de si se debe abordar o no. La única regla en la escritura libre es que se puede escribir sobre cualquier tema. El objetivo es plasmar las ideas en un papel.

La escritura libre es una herramienta muy útil para motivar a los alumnos, de manera que ellos puedan expresar sus gustos o disgustos, entre otras cosas. A veces la escritura libre depende del tiempo que proporcione el maestro en la clase, que puede ser de dos a cinco veces, en periodos de diez minutos.

Después del primer periodo, el estudiante puede decir lo que escribió si desea comentar algo sobre su tema. Si no es así, entonces puede hacerlo en el segundo o tercer periodos, dependiendo de cómo el maestro planea la clase. De acuerdo con ello, el alumno puede escribir sobre un segundo tema o continuar escribiendo sobre él mismo. Entre más escriba, más material tendrá para su monografía.

De acuerdo con Nell W. Meriwether (2001:12), un ejemplo de escritura libre para niños de sexto grado de primaria es el siguiente:

First timing: "Working in the yard for Mother one Saturday morning. Sunshiny a good day to work outside. Mom liked flowers and had them everywhere. Gave each of us a choice of which flower bed to weed. I chose the one at the back door; it had yellow flowers and lots of grass. Some of the flowers hadn't bloomed (I found out), so I got busy fast cause we could quit as soon as we finished. When I got through, she came over to inspect. Mouth flies open; asks where her flowers are. I had pulled up everything that didn't have a bloom. The bed was bare, but It looked good to me".

Figura 2.3. Escritura libre. Adaptado de Meriwether (2001:12)

2.2 Comunicación

La comunicación es otra sub habilidad ¿En qué consiste comunicar? Consiste en tener tareas que demuestren las maneras en que el maestro pueda construir contextos para la clase de escritura y proveer a varios lectores. Dentro de esta sub habilidad están las *flash cards* y *word charts*.

2.2.1 Flash cards

Las *flash cards* son tarjetas que sirven para poner vocabulario, adjetivos, sustantivos o verbos, entre otros, acompañados de una ilustración, para ayudar al aprendizaje de los alumnos. Estas tarjetas son parte de los materiales útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Las tarjetas, por su composición, cautivan la atención de los estudiantes de primaria, además de que les sirven para mejorar la pronunciación, la memoria y la escritura. Son muy segundo año de primaria es el siguiente: útiles por ser altamente didácticas. Éste es un ejemplo de *flash cards* para estudiantes de tercer año de primaria.

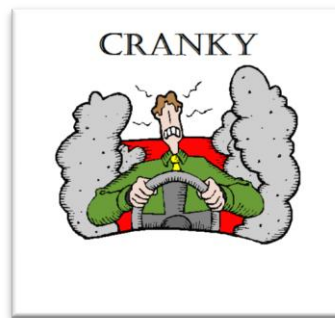


Figura 2.4. *Flash cards*. Creación propia.

Las *flash cards* son un recurso importantísimo para el maestro pues contribuyen al aprendizaje, siempre y cuando estén bien elaboradas. Y ayudan al proceso de aprendizaje de los alumnos también pues enriquecen su vocabulario. Los materiales con los que se pueden realizar dependen de la imaginación de cada quien.

2.2.2 *Word charts*

Otra herramienta que sirve mucho para el estudio y aprendizaje de los estudiantes de nivel básico de primaria son las *word charts*, las cuales son un material visual que contiene la información principal o conceptos acerca de un tema. Los estudiantes pueden relacionar la información con lo que han aprendido. Un ejemplo de *word charts* para estudiantes de sexto grado de primaria

es:



Figura 2.5. *The alphabet*. Adaptado de *Alphabet Chart with letters only*. (2013)

2.3 Enlazar

Según Hedge (2005:15) la tercer sub habilidad en la pre-escritura consiste en enlazar y es conocida como *crafting*. Aquí vemos las habilidades que el escritor necesita para producir textos coherentes y apropiados. La tarea sugiere formas en que los maestros puedan ayudar a sus estudiantes a desarrollar párrafos coherentes, para utilizar *devices cohesives* y un rango de estructuras variadas, así como desarrollar un vocabulario apropiado.

2.3.1 Diagrama de ideas

Una de las actividades que se encuentra en esta sub habilidad es la tormenta o lluvia de ideas, que según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) se focaliza en la generación de ideas creativas y soluciones colectivas, en un ambiente donde se pone en práctica la imaginación, la libertad de pensamiento y el espíritu lúdico o recreativo.

Un ejemplo de lluvia de ideas: los alumnos de tercer año de primaria son cuestionados sobre las palabras que les vienen a la mente cuando se les pide que piensen sobre su infancia. Sus respuestas son las siguientes:

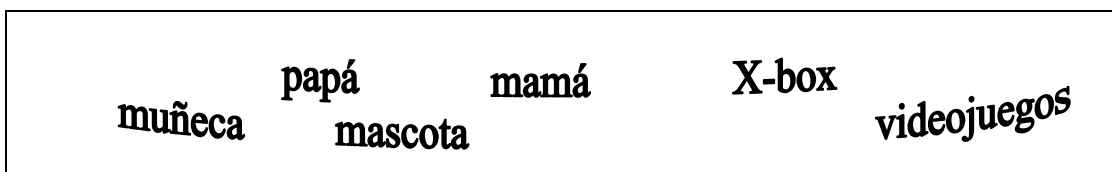


Figura 2.6. Diagrama de ideas. Creación propia.

Como mencionan Trowbridge y Wondersee, 1998:13 (citados en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:150) los diagramas de árbol pueden hacerse estableciendo las relaciones jerárquicas de arriba abajo o de abajo arriba. Los diagramas de flujo se destinan especialmente a representar conocimiento procedimental de forma gráfica.

Otra actividad es la lluvia de ideas, la cual es una técnica en la pre-escritura que es utilizada por su simplicidad. Esta consiste en escoger un tema y escribir todo lo que se viene a la mente. No hay reglas a seguir, sólo escribir palabras, frases u oraciones acerca de los temas, conforme vengan a la mente. Nos podemos sorprender al ver que a partir de una idea que nos viene a la mente podemos desarrollar un tema. No hay que preocuparse en escribir en orden o censurar ideas que se crea están mal o no se relacionan. Después de que se escriba una página o más de ideas, hay que organizarlas. Esto ayudará a decidir una propuesta de tesis que será el objetivo del tema. Un ejemplo, según Nell W. Meriwether (2001:9), de lo que escribió un estudiante cuando le pidieron que hiciera una lluvia de ideas sobre su infancia, se muestra a continuación.

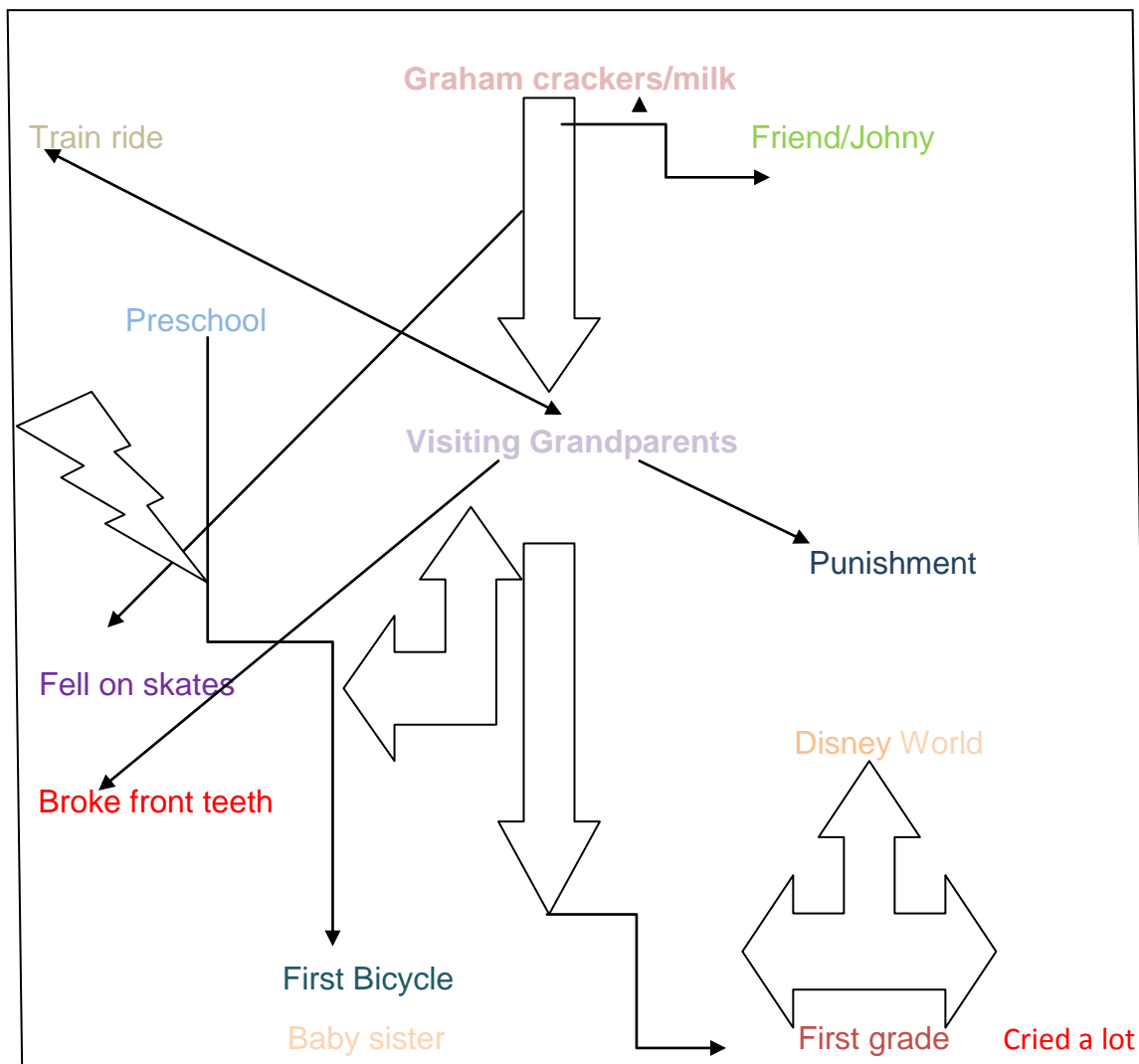


Figura 2.7. Lluvia de ideas. Adaptado de *Strategies for writing succesful essays*. Meriwether (2001:9)

2.3.2 Planeación de una pirámide

Otra actividad útil es la planeación de una pirámide, según Hedge (1991:28). En seguida, un ejemplo:

“Topic: First day at school

Preparation:

1. Copy the list opposite onto the blackboard or make copies for individual students.
2. You will need copies of “First Day”, from Black Boy by Richard Wright you wish to integrate reading with writing. Otherwise you can give the story a dramatic reading while the students listen.

In Class:

1. You can use the story for initial motivation. It focuses on a particular experience and may in students the specific memories which you can elicit and trigger exploit.
2. Elicit from the class any specific memories of individuals experiences of their first day at school. This could be primary, secondary, or high school.
3. Ask students to work individually for a couple of minutes to make a list of things which might be included in an account of a first day. You could initiate the list with some suggestions as shown below.
4. Divide the class into pairs and ask each pairs to compare and discuss their points for a few moments.
5. Finally, organize the students into groups of four, each member from a different pair to ensure the widest possible exchange of ideas. Each student should then have a comprehensive list of points to think about as he/she starts drafting a personal experience of ‘First day at school’.

First Day

“But I was still shy and half paralyzed in the presence of a crowd and my first day at the new school made me laughing stock of the classroom. I was sent to the blackboard to write my name and address. I knew my name and address, knew how to write it, how to spell it; but standing at the blackboard with the eyes of the many boys and girls on my back made me freeze inside and I was unable to write a single letter.

‘Write your name’, the teacher called to me. I lifted the white chalk to the blackboard and, I was about to write, my mind went blank; I could not remember my name, even the first letter. Somebody giggled and I stiffened.

‘Just forget us and write your name and address, the teacher called. An impulse to write would flash through me, but my hand would refuse to move. The children began to titter and I flushed hotly.

‘Don’t you know your name?’ the teacher asked.

I looked at her and could not answer. The teacher rose and walked to my side, smiling at me to give me confidence. She placed her hand tenderly upon my shoulder.

‘What’s your name?’ she asked.

‘Richard’ I whispered.

‘Richard what?’

‘Richard Wright.’

‘Spell it’

‘I spelled my name in a wild rush of letters, trying desperately to redeem my paralyzing shyness.

‘Spell it slowly so I can hear it?’ she directed me.

‘I did.’

‘Now, can you write?’

‘Yes, ma’am.’

‘Then write it.’

Again I turned to the blackboard and lifted my hand to write, then I was blank and void within. I tried frantically to collect my senses but I could remember nothing. A sense of the boys and girls behind me filled to the exclusion of everything. I realized how utterly I was failing and I grew weak and leaned my hot forehead against the cold blackboard. The room burst into a loud and prolonged laugh and my muscles froze. I sat and cursed myself. Why did I always appear so dumb when I was called upon to perform in a crowd? I knew how to write as well as any pupil in the classroom, and no doubt I could read better than any of them, and I could talk fluently and expressively when I was sure of myself. Then why did strange faces make me freeze? I sat with my ears and neck burning, hearing the pupils around me whisper, hating myself, hating them”.

Figura 2.8. Planeación de una pirámide. Adaptado de Hedge (1991:28)

La planeación de una pirámide motiva a los estudiantes a desarrollar un tema y podemos darnos cuenta que a través de esta actividad comenzamos con una idea principal y terminamos inclusive de desarrollar un tema o una idea con un final. A partir de una experiencia que los alumnos hayan tenido como su primer día de clases o cualquier otro evento importante se puede desarrollar un tema. Lo más importante es que nuestros alumnos se sientan motivados y confiados para escribir en inglés.

2.4 Mejoramiento

Según Alan Maley y Tricia Hedge(1991:15) la discusión se centra en la manera en la que los maestros y estudiantes pueden trabajar juntos para mejorar la claridad y la calidad en la escritura. Esto incluye ideas en las que se puede captar la atención de los estudiantes para estructurar su trabajo y editarlo. También investiga estrategias posibles de marcado para los maestros y el desarrollo de reglas en el marcado de las instrucciones.

2.4.1 Narrativas

Otra de las actividades que entra en esta sub habilidad es la narrativa. Los textos narrativos presentan una serie de acontecimientos o hechos (ficticios o reales) que acontecen dentro de una dimensión cronológica, es decir, la descripción o interpretación de la transición temporal de un estado de cosas a otro.

2.4.2 Crear escritura

Ejemplo de narrativas según *Cullup* (1983)

“A Read this paragraph

“David Johnson felt wonderful as he left for work on Monday morning. It was a beautiful day. He had a new wife, a new job and a great future ahead of him. He smiled as he walked down the street thinking of Angela and the life they would have together. David had no idea that day would be one he would never forget.

What do you think happened to David that day? Write five possibilities.

B Paragraph A could make a good beginning to a story about what happened to David. Choose one of your possibilities and write about what happened.

C. A story usually begins with an introduction of some sort. The reader is introduced to the place where the story takes place and to some of the more important characters.

1. Begin the story by describing what David Johnson looked like.
2. Expand the story by adding more details to the end.

D. Write a summary of a story you have read in a book or newspaper. Pay particular attention to the following:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------|
| 1. Where the story takes place | 2. The main character |
| 3. The important events | 4. The ending” |

2.9 Narrativa. Adaptado de Cullup (1983)

Esta estrategia es muy parecida a la planeación de una pirámide pues a partir de una experiencia podemos crear una narrativa. Simplemente, debemos tomar en cuenta 4 aspectos muy importantes: dónde se desarrolla el evento, quién es el personaje principal, los eventos más importantes y al final descubrimos que también podemos darle un final.

2.5 Evaluación

Según Hedge (1991:15) esta sección considera la manera en que los maestros puedan aplicar el criterio y el material apropiados para evaluar a sus alumnos o, inclusive, diseñar tareas adecuadas para que éstos aprendan.

Uno de los recursos más socorridos para evaluar todas estas actividades cognitivas (e incluso las afectivo motivacionales) ha consistido en preguntarle directamente a los sujetos, a través de diversos medios, para que sean ellos los principales informadores.

La comprensión de textos es una actividad constructivista compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas.

Desde el punto de vista Van Dijk y Kintsch (1983), Kintsch (1998), Vidal-Abarca y Gilabert (1991) la microestructura tiene que ver con las actividades de microprocesamiento o microprocesos, las cuales son de ejecución relativamente automática y están relacionadas con todos los subprocessos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones. Por otro lado, la macroestructura es la representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto. (Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

Brown, Armbuster and Baker (1986) indican que las estrategias previas a la lectura consisten en establecer el propósito de la lectura y la predicción y elaboración de preguntas. Las estrategias durante la lectura son la supervisión, inferencias, estrategia cultural, subrayado, y tomado de notas durante la lectura y las auto-explicaciones. (Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

Según Paris Wasik y Turner (1991), las estrategias después de la lectura consisten en construir una representación global del texto, hacer juicios sobre la importancia de la información y eliminar la información trivial, así como hacer un análisis reflexivo sobre el peso específico de aquellas ideas que se consideraron relevantes y seleccionar una o varias. (Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

Jolibert (1995) propone que la lectura compartida también es una situación propicia para que los estudiantes mejoren su actividad estratégica, en particular, y lectora, en general. La composición de textos es una actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios. (Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

Los textos expositivos son un tipo de discurso complejo por su grado de abstracción y arreglo lógico. No es fácil definir un texto expositivo, no obstante su función principal es presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes y fechas, entre otros). (Citado en Díaz Barriga Y Hernández Rojas, 2010)

Un texto descriptivo está organizado de manera asociativa alrededor de un tema específico, que articula en forma subordinada una serie de características, atributos o propiedades particulares. (Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

La observación directa sirve para poder valorar de forma descriptiva y preferentemente contextualizada, el desempeño de los alumnos en un cierto periodo, que para el caso de la evaluación inicial permita explorar los saberes que posee el alumno antes de realizar un episodio didáctico. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

La evaluación formadora está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Está dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje. Una actividad que se utiliza para evaluar es un trabajo monográfico. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010)

2.5.1 Monografía

“Una monografía es un documento que trata un tema en particular porque está dedicada a utilizar diversas fuentes compiladas y procesadas por uno, por varios o por muchísimos autores y que puede ocupar aproximadamente de 100 a 500 páginas”

Según Meriwether (2001) antes de empezar a planear una monografía es necesario pensar seriamente en el receptor, es decir, para quien estará dirigida, cuál es el propósito de escribir para esa audiencia, y qué tipo de lenguaje se debe utilizar en esa materia: ¿serio, indignante, feliz, *tongue in cheek*, conversacional, o humorístico? Una vez que se haya decidido, se puede empezar a planear cómo organizar y desarrollar una monografía.

Conocer la audiencia también ayudará a saber ¿qué tanto se sabe sobre la materia?, ¿qué términos tienen que definirse?, ¿la audiencia está predispuesta en ciertas ideas?, y ¿qué tan sencillo o complicado debe ser el lenguaje?

De acuerdo con Meriwether (2001), el propósito y el tono de la monografía también deben ser destinados para la audiencia. Por ejemplo, si se escribe una monografía persuasiva, el propósito debe ser convencer a un grupo de ciudadanos que tratan de ponerse de acuerdo para darle solución a algún problema.

La información que se plasme en la monografía aclarará el punto de vista y resolverá el problema. En la monografía se utilizará la terminología que la audiencia entienda. El tono y la actitud hacia la materia deben reflejar un propósito serio.

Por otro lado, si el objetivo es describir una monografía referente a los hábitos y los hábitats de los osos polares para una revista salvaje, se deben escoger palabras e ilustraciones que ayuden a los lectores para que relacionen lo que se está describiendo. El tono que se utilice debe ser convencional, y mantener la atención de la audiencia será un factor decisivo para definir cómo se debe describir la monografía. Ejemplo de monografía para niños de sexto año de primaria.

La importancia del color en la vida del hombre

Para mí el color más bello de todos es el azul porque representa las nubes, el cielo, la mar. Yo tengo mucha ropa de color azul porque es un color que me relaja, que me combina con mis tenis, pantalones y chamarras. Si me dieran a elegir un Ipod, lo elegiría de color azul eléctrico. El color azul en todas sus tonalidades ya sea azul rey, azul

cielo, azul eléctrico o azul marino que es el mejor color. Cuando sea grande voy a comprar un Civic de Honda color azul rey. Mi mamá dice que estoy obsesionado con el color pero yo sólo creo que está celosa porque mi papá me acaba de comprar mi X-box color azul. Hay otros colores que también me gustan como el rojo, blanco y negro. Tengo algunas cosas y ropa de ese color. Sin embargo, el color azul es y seguirá siendo mi favorito siempre.

Figura 2.10. Monografía. Creación propia.

La revisión de materiales como los aquí presentados permite concluir que es importante que el docente de lengua inglesa, al trabajar con niños entre 6 y 12 años aplique las estrategias adecuadas para el desarrollo de las habilidades de la expresión escrita.

Comentarios finales

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental aplicar ciertas estrategias que permitan que los conocimientos sean asimilados más fácilmente por los alumnos. En el caso de la enseñanza de la lengua inglesa es todavía más importante diseñar y aplicar estrategias dirigidas a que el alumno lo aprenda adecuadamente y de forma permanente aunque no lo practique de manera cotidiana.

Las estrategias utilizadas estarán encauzadas a lograr que el alumno retenga los conocimientos y los aplique desde una edad temprana, al ser estudiante de primaria. En esta etapa de la vida es más fácil que un alumno aprenda porque su cerebro es como una esponja que absorbe todo lo que se le da, que aprende aprehendiendo todo de la realidad.

Actualmente, la enseñanza del inglés es tan necesaria e importante tanto en escuelas particulares como en escuelas públicas; así lo confirma la generación del *Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica* (PNIEB) para mejorar la enseñanza del idioma inglés de primaria y secundaria, pues tal programa permitirá a nuestros estudiantes tener más oportunidades para crecer como individuos y en el campo intelectual y laboral.

La enseñanza de un nuevo idioma debe darse como un juego, haciendo que el alumno se divierta, observe, se familiarice con la estructura del idioma y estructure ideas, conozca conceptos y aprenda a resolver problemas simples. Las estrategias aquí utilizadas buscan lograr lo anterior porque están probadas y aprobadas metodológicamente.

De esta manera, los maestros tendrán las herramientas a la mano para que sus alumnos se sientan motivados y su aprendizaje no sea rutinario. Los docentes lograrán romper con ese pensamiento de que las clases de inglés son

aburridas, y los alumnos se sentirán con mayor empatía hacia sus profesores y hacia la materia de inglés.

Es muy importante que se tenga como meta un objetivo específico respecto a las clases. ¿Qué es lo que se va a enseñar y con qué propósito? ¿Cuáles son las estrategias que se utilizarán para lograr dicho objetivo? Y una vez que se hayan respondido estas preguntas es necesario poner manos a la obra para lograr que los alumnos se sientan cautivados por todas las actividades que tengan que hacer en clase.

Las clases deben desarrollarse en una atmósfera cordial, donde tanto profesores como alumnos trabajen e interactúen en un ambiente con valores y donde también se permita a los alumnos contribuir a su propio conocimiento a través de su participación libre y sin prejuicios.

Además, en este ambiente, los alumnos de nivel primaria podrán mejorar su escritura en inglés pues se ha visto que cometen errores frecuentes al escribir en inglés, como escribir las palabras tal y como suenan; por ejemplo, muchos alumnos al escuchar el verbo *stopped* escriben: estopet. Y esto sucede porque desde que iban en la primaria no los instaron a aprender de una manera diferente el idioma. La manera en que aprendieron fue con base en el aprendizaje repetitivo.

Otros alumnos tienen problemas con su lengua materna, por eso es que es muy importante que puedan practicar poco a poco cada una de estas estrategias desde nivel primario, hasta lograr una mejor asimilación del idioma inglés. Con estas estrategias se contribuirá a disminuir el número de reprobados en la materia de inglés, pues con mayor facilidad aprenderán el idioma. Esto será de una manera ágil y divertida, que impedirá que los alumnos sólo memoricen y después olviden lo que vieron, sino que quede sellado en sus mentes y en sus corazones.

También mejorarán su pronunciación y gramática con el uso y familiarización de las palabras. Todo el esfuerzo redundará en el desarrollo óptimo de las estrategias lingüísticas de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Allright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus in language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press en Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3ª. ed., Mc Graw Hill, México.

Araújo, U. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa, en Díaz Barriga y Hernández Rojas, *Op. cit.* (En las referencias subsecuentes sólo se indican los autores)

Armbruster, B. B. (1994). "Tramas: una técnica para aprender mejor de los libros de textos de ciencias". En C. M. Santa y D. Alvermann (Comps.), *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Aronson, E. Patnoe, S. (1997) *The jigsaw classroom: building, cooperation in the classroom*. 2nd edition. Longman. La Universidad de Michigan. 150 págs. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Ausubel, D. P. (1976) *Psicología Educativa*. México: Trillas. Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K., & Daw Son, K. (1997) *Is empathy introduced helping due to self-other merging? Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 495-509.

Boehrer, J. (2002). *On Teaching a Case*. Kennedy School of Government, Harvard University, 1-8 en Díaz Barriga y Hernández Rojas, *Ibid*

Brown, A. L., Armbruster, B. B. y Baker, L. (1986) "The Role of Metacognition in Reading and Studying". En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale, NJ:LEA.

Brown, A. L. (1987) "Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and other Mysterious Mechanisms" En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ:LEA.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, 12 (1), 32-42, enero-febrero.

Brown, J. D. (1991) *Understanding research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, D. (2007) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed., New York: Longman.

Brossel, G and Hoetker Ash, B; (1984) *An experiment with the wording of essay topics. College Composition and Communication*.

Bruner, J. S. (1956) *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Bruner, J.S (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S (1973) *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.

Carretero, Mario (1993) *Constructivismo y educación*. (3^a ed. Corregida) Buenos Aires: Paidós. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (2001). "Lenguaje, actividad y discurso en el aula". En C. Coll, J. Palacios, y A. Marhesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Cullup, Michael, (1983) *Write about Cullup*, United States of America. Curtis, R. V. y Reigeluth, C. N. (1984). "The Use of Analogies in Written Text". *Instructional Science*, 13, 99-117. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Curtis, R. V y Reigeluth, C. N. (1984). "The Use of Analogies in Written Text". *Instructional Science*, 13, 99-117. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Delval, J. (1997). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Díaz Barriga Arceo, F y Hernández Rojas G (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3^a. ed., Mc Graw Hill, México.

Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon Press. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

García Madrugada, J. A., Elosúa, m. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Glynn, S. M. (1990). "La enseñanza por medio de modelos analógicos". En K. D. Muth (Comp.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Harrison, S. (1994). "Herramientas para el aprendizaje de las ciencias". *Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Harmer, J. (2007) *How to teach English: An introduction to the practice of English*, Harlow Longman.

Hartley, J. (1985). *Designing Instructional Texts*. Nueva York: NPC. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Hartley, J. (1996). "Text Design". En D. H Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Nueva York: Macmillan. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Hedge, T. (2005) *Resource Books for Teachers "Writing"* (fourth impression 1991) Oxford. Oxford University Press.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition. Theory and Research*, Edina. Minessota: Interaction Book Company. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática integrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 81-92. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Kinstch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Kroll, Barbara (2003) *Second Language Writing*, Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. Cambridge Series Editors: Michael H Long and Jack C. Richards.

Lorsch, J. W., and Maclver, E., (1989) *Pawns or Potentales: The Reality of America's Corporate Boards*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Mayer, R. E. (1984). "Aids to Text Comprehension". *Educational psychologist*, 19 (1), 30-42. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Vol. 2. Madrid: Pearson en Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Meriwether, Nell. W. (2001) *Strategies for Writing Successful Essays* Glencoe/McGraw-Hill, 1st edition.

Miras, M. (1993). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos". En C Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Novak, J. D. (1998a). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Onrubia, J. (1993). "Enseñar. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó en Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Paris, S. G., Wasik, B. A. y Turner, J. C.(1991) "The Development of Strategic Readers". En R. Barr, M. L. Kamil, P. B Monsenthal y P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research: vol 2*. Nueva York: Longman. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Perkins, D. (1999). "¿Qué es la comprensión?". En M. Stone (Comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Piaget, Jean William Fritz (1972) *Le jugement et le raisonnement chez le enfant*. Buenos Aires: Guadalupe.

Postigo, Y. y Pozo, J. I. (1999). "Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica". En J. I. Pozo y C. Monerero (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Pozo, J. I. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos". En C. Coll, J.I. Pozo, B Sarabia y E. Valls, *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza*

y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Slavin, R. E. (1991) *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. Washington, D. C: NEA Professional Library, National Education Association. 3a, Edición.

Shuell, T. (1988). "The Role of the Student in Learning from Instruction". *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Torp, L., & Sage, S. (1999) *El aprendizaje basado en problemas: Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrorto editores. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Tribble, Christopher, (1997) *Language Teaching/Writing*, Oxford University Press.

Trowbridge, J. E. y Wandersee, J. H. (1998). "Theory-driven Graphic Organizers", En J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. Novak (Ed.), *Teaching Science for Understanding. A Human Constructivist View*. Nueva York: Academic Press. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.

Vygostsky, L (2008) *Pensamiento y lenguaje*. México. Ediciones Quinto Sol.

Wassermann, S. (1998). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

West, Ch. K., Farmer, J. A. y Wolff, P. M. (1991). *Instructional Design. Implications from Cognitive Science*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. En Díaz Barriga y Hernández Rojas.

MESOGRAFÍA

(2005) Play and Learn! Word Games, Quizzes, Songs, Printable Worksheets, ESL Resources for parents and teachers. [en línea] *Multimedialine Projekty Edu Kayjne.English for kids. 2005-2013 anglomaniacy.pl Tip Top*. Disponible en internet: <http://www.anglomaniacy.pl/domesticAnimalsTopic.htm> [Accesado el 17 de mayo de 2012]

Sarramana, J.(1998) Competencias. [en línea] *La Educación y la Formación y el Department de Ensenyament de la Generalitat entre 1998 y 1999 en coordinació con la FREFEF (Federación de regiones europeas para la investigación*. Disponible en internet: http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/05documentacion/documentos/canarias/definicion_concepto.pdf . [Accesado el 9 de mayo de 2012]

(2011) Role playing. [en línea] Todas las definiciones, significados que es información de palabras relacionadas a la medicina, enfermedades y todos sus derivados. *Definiciones Médicas*. Disponible en internet: <http://www.definicionesdemedicina.com/role-playing/> Definiciones Médicas. 2011. [Accesado el 17 de mayo de 2012]

(2008) Sinergia [en línea] *Grupo Profesional de Licenciados en Psicología y Especialistas en Psiquiatría*. Disponible en internet: <http://forum-psicologos.blogspot.com/2008/12/sinergia.html> [Accesado el lunes 29 de diciembre de 2008]

(2012) The alphabet chart with letters only. [en línea] *Guru parents is a registered business name of Gurus Promotions Pty Ltd*. Disponible en internet: <http://www.guruparents.com/alphabet-chart.html>. [Accesado el 9 de mayo de 2012]

(2012) Programa Nacional de inglés en Educación Básica.[en línea] *Principios Normativos que establece el artículo 3º constitucional la transformación educativa que alienta al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU)* Disponible en internet: <http://www.pnieb.net/inicio.html> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

Hernández, A. Toledano, R. (2007) Organizadores Gráficos. [en línea] *Manual para el acceso y búsqueda de información*. 2ª. ed., Disponible en internet: <http://www.slideshare.net/ANARVILLA/organizadores-graficos-6842342> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

Ontoria, A. (2000) [en línea] *Potenciar la capacidad para aprender y pensar*. Narca, Madrid. Disponible en internet: <http://www.slideshare.net> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

Anan, K. (2003) Definición de Tic's [en línea] *Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación*. Disponible en internet: <http://www.slideshare.net/borjs93/definicion-de-tics> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

García, L. (2004) [en línea] *Página del curso, uso y aplicación de herramientas informáticas para Educación*. México. Disponible en internet: <http://www.slideshare.net> . <http://iteso.mx/> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

Batson, C. et all. (1997) Empatía [en línea] *Monografía realizada por Alony Lobo Sierra, Patricia Mozo Cabrera, Andrea Piña Matus, Marcela Sandoval Vera*. Disponible en internet: <http://www2.udec.cl/~ivalfaro/apsique/soci/empatia.html> [Accesado el 9 de mayo de 2012]

(2010) Exponentes del Constructivismo. [en línea] *Principales exponentes del Constructivismo*. Disponible en internet: http://tmaudavinci.blogspot.mx/2010/06/principales-exponentes_20.html [Accesado el 9 de mayo de 2012]



005/13


ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRÁMITES DE CONSTANCIAS PARA TITULACIÓN POR MODALIDAD TESINA

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 11:00 horas del día 22 de febrero del año dos mil trece, se reunieron en esta Subdirección Académica los integrantes de la Comisión Responsable para aprobar la impresión de la **TESINA** titulada: **"Estrategias para mejorar la producción escrita en inglés de estudiantes de 06 a 12 años de nivel intermedio en escuelas particulares"**, para obtener el título de Licenciada en Lenguas, que presenta la **P.L.L.I. TESSALIA SÁNCHEZ ÁLVAREZ**, con número de cuenta **9847987**. Por lo que una vez revisada y analizada con todo cuidado se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma y firman para dar fe.....

ATENTAMENTE

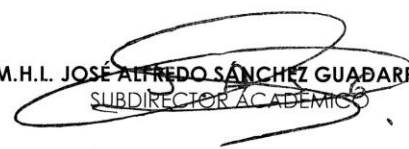
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2013, 50 Aniversario Luctuoso del Poeta Heriberto Enríquez"


M.L.A.E. ALEJANDRA LÓPEZ OLIVERA CADENA
REVISORA


L.L.I. JANETH CHIMAL MEJÍA
REVISORA


L.L.E. LORENA VALDERRABANO BERNAL
DIRECTORA DE TESINA


M.H.L. JOSÉ ALFREDO SÁNCHEZ GUADARRAMA
SUBDIRECTOR ACADÉMICO

c.c.p. minutarío
JASG/*eab



Facultad de Lenguas

Jesús Carranza S/N, casi esq. Con Venustiano Carranza, Col. Universidad
Teléfonos y fax 01 (722) 219.59.90 y 212.93.44, C.P. 50130
Toluca, Estado de México, correo electrónico: flenguas@uaemex.mx