



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**EL TRABAJO POR PROYECTOS PARA FOMENTAR LA
PRODUCCIÓN ESCRITA AUTÓNOMA EN INGLÉS**

MELISSA PAOLA CANALES LÓPEZ



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES UPN



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

EL TRABAJO POR PROYECTOS PARA FOMENTAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA AUTÓNOMA EN INGLÉS

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

MELISSA PAOLA CANALES LÓPEZ

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2015

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

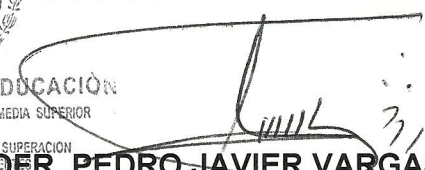
Cd. Victoria, Tam., a 16 de abril del 2015

C.
MELISSA PAOLA CANALES LÓPEZ
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo titulado: **"El trabajo por proyecto para fomentar la producción escrita autónoma en inglés"**; opción: **Tesis**, a propuesta del tutor la **C. Dra. Rosa María González Isasi**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro en Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Agradecimientos

Son muchas las personas especiales a las que quiero agradecer su amistad, apoyo, ánimo y fortalecimiento para la culminación de mis estudios.

Primeramente a Dios, porque gracias a Él, pude cursar estos años de carrera satisfactoriamente, por darme vida y salud, por iluminar mi camino y ayudarme a no dejarme vencer a pesar de las adversidades a las que me enfrenté pues me dio la fuerza, fe y voluntad para salir adelante.

A mis padres, de quienes estoy sumamente orgullosa y han sido mi ejemplo a seguir, por compartir tristezas y alegrías, quienes sin importar la hora o el día siempre tienen una palabra de aliento en el momento adecuado para darme consuelo y sobre todo agradezco por ayudarme a tomar la mejor decisión de mi vida, por haberme permitido encontrar mi verdadera vocación y por brindarme las tres mejores herencias que cualquier persona pueda recibir: el amor, el tiempo y la educación. Gracias por creer en mí y en mis sueños.

A mi familia, amigos y otra persona muy especial, gracias por estar conmigo siempre en las buenas y en las malas, a ustedes siempre he dedicado mis éxitos, triunfos, alegrías y sobre todo mis sueños ya que sin su apoyo y paciencia hubiese sido imposible llegar al punto en el que ahora me encuentro; a mis abuelos aunque no están aquí físicamente para celebrar este triunfo conmigo, sé que en donde están me envían su bendición y sin ustedes no podría ser lo que soy hoy y este episodio de mi vida no significaría nada.

A mi asesora de tesis la Dra. Rosa María González Isasi, todos mis maestros y compañeros de la Universidad Pedagógica (Nacional Unidad 281), que me acompañaron durante el largo camino, que admiro y aprecio, gracias por sus enseñanzas, su entrega, su profesionalismo y por permitirme aprender de ustedes y de este modo afianzar mi formación.

Resumen

"El objeto de enseñar a un niño es
hacerlo capaz de desempeñarse
sin la ayuda del maestro"
Elbert Hubbard

Esta investigación de corte cualitativo con estudio de caso, tuvo como objetivo la implementación del trabajo por proyectos para fomentar la producción escrita autónoma en alumnos de sexto grado de educación primaria dando uso del idioma inglés.

La principal limitante para que los alumnos practiquen el idioma inglés en su vida cotidiana, lo constituyó el contexto pues la institución se localizaba en un área semiurbana y los 18 sujetos participantes no tienen más contacto con el idioma inglés que el que tienen con su profesora de esta materia en la escuela y sus compañeros, pues sus padres no lo hablan. Esto presentó un reto para lograr desarrollar el aprendizaje autónomo de este idioma por los alumnos. La investigación se realizó en dos fases: diagnóstica que ayudó a la detección de la problemática y orientó al diseño de una intervención pedagógica e intervención donde se aplicaron actividades para recaudar información que ayudó a presentar conclusiones.

Los temas centrales fueron: la habilidad escrita que permitió a los alumnos la creación de textos dando uso del idioma inglés; la autonomía que favoreció el desarrollo de estrategias de aprendizaje que les ayudaron a conocer técnicas eficaces para éste y el trabajo por proyectos que fomentó su creatividad y que relacionaran los aprendizajes en su contexto.

Los resultados más importantes se reflejaron en la influencia que ejerce el contexto áulico para el logro de aprendizaje del idioma inglés por los alumnos; que les brinde espacios donde usen libremente su imaginación y en las producciones de textos en el idioma inglés.

Por tal motivo, las conclusiones arrojaron elementos para continuar con la implementación de dicha forma de trabajo pues fomentó el aprendizaje autónomo de los alumnos, aumentó su autoestima e hicieron uso apropiado del idioma inglés de forma escrita sin ayuda de la profesora, basándose en conocimientos previos contrastándolos en su contexto.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, Educación básica, Aprendizaje autónomo, Aprendizaje basado en proyectos.

Tabla de contenido

Capítulo I. Introducción.....	8
Planteamiento del problema.....	11
Importancia para la audiencia	14
Propósitos	15
Estudios que han investigado el problema.....	16
Capítulo 2. Marco Teórico	20
El logro de la autonomía en el alumno	20
Apoyos para que el alumno logre la autonomía	23
Estrategias para propiciar el logro de la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés.....	24
Capítulo 3. Metodología	27
Enfoque y estrategia metodológicos.....	27
Contexto y participantes	28
Instrumentos utilizados.....	28
Procedimiento metodológico	29
Fase diagnóstica.	29
Fase de intervención.	32
Procedimiento de análisis de la información	33
Proyecto de intervención	34
Descripción de la estrategia didáctica del proyecto de intervención.	35
<i>Ambiente académico y de formación.</i>	37
<i>Ambiente familiar y comunitario.</i>	37

<i>Ambiente literario y lúdico.</i>	38
<i>Enfoque psicológico.</i>	39
<i>Rol del profesor y el alumno.</i>	40
<i>Secuencia didáctica.</i>	41
<i>Recursos didácticos.</i>	43
Descripción de las actividades didácticas.	43
<i>Let's solve a social problem at school.</i>	44
<i>Let's have a party!</i>	45
<i>Mother's day!</i>	45
<i>Who is that person?</i>	46
La evaluación de las actividades.	46
Capítulo 4. Resultados	48
Resultados de la fase de diagnóstico	48
Ambiente académico y de formación.....	48
<i>Características de la institución escolar.</i>	48
<i>Caracterización del grupo escolar.</i>	50
Ambiente familiar y comunitario.	50
Ambiente literario y lúdico.	51
Resultados de la fase de intervención.....	51
Influencia de los conocimientos previos.	52
Influencia del contexto.....	55
Reacción ante el trabajo.....	58
<i>Entusiasmo.</i>	58

<i>Compromiso</i>	59
<i>Motivación</i>	60
El espacio en el desarrollo del proyecto.	63
Desarrollo de la habilidad escrita del idioma.	66
Conclusiones.....	71
Nivel del desempeño del alumno en la producción escrita autónoma del idioma Inglés.....	71
Estrategias didácticas utilizar para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés	73
Materiales didácticos utilizados para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés	74
Impacto de las estrategias diseñadas e implementadas y de los materiales didácticos, en la producción escrita autónoma en idioma Inglés.....	75
Referencias	77
Apéndices.....	85
Apéndice A. Ejemplo de registro de observación	86
Apéndice B. Ejemplo de diario de campo.....	90
Apéndice C. Cuestionario aplicado a profesores.....	94
Apéndice D. Cuestionario aplicado a los alumnos.....	96
Apéndice E. Plan de trabajo de la primera actividad	97
Apéndice F. Rúbrica para evaluar la primera estrategia de intervención	104

Índice de figuras

Figura 1. Alumno empezando a redactar el contenido de su poster.....	67
Figura 2. Alumno redactando una carta alusiva al día de las madres.....	68
Figura 3. Alumna elaborando su segunda manualidad con mensaje.....	69
Figura 4. Alumna mostrándose insegura para realizar la actividad.	70

Capítulo I. Introducción

Como es bien sabido, la globalización ha contribuido para que el idioma Inglés sea considerado como el más importante para la comunicación a nivel mundial, pues está presente en casi todas las culturas y ámbitos de la sociedad. Esto, propicia que los hablantes nativos de esta lengua sean candidatos a numerosas oportunidades de superación y por ende, un futuro fructífero. Así, cobra importancia que los no nativos desarrollen competencias en el manejo de ese idioma.

Es así que, en el contexto actual de la educación de nuestro país, la instrucción del Inglés como segundo idioma se ha convertido en todo un reto para los profesores de inglés ya que su aprendizaje y empleo adecuado dentro de una sociedad en constante cambio es uno de los objetivos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

La RIEB, ha traído consigo un cambio conceptual y metodológico al que los profesores han venido adaptándose, ya que las exigencias en este ámbito se han orientado hacia nuevas formas de producción de conocimientos en donde el alumno es considerado como gestor y constructor de su propio aprendizaje, mientras que el profesor es un facilitador, lo cual trae consigo diversos cambios actitudinales de ambos actores. En ese sentido, los profesores se han convertido en una pieza clave en el ámbito educativo, ya que se constituyen en mediadores que facilitarán el aprendizaje en los alumnos y a la vez exaltará su potencialidad académica para el aprendizaje un segundo idioma.

Esta inclusión de la enseñanza del idioma inglés en la currícula de Educación Básica responde a una demanda del contexto de la globalización, pues la enseñanza

de éste, pretende cambiar la manera tradicional de enseñar, para lo cual se proponen cambios en la enseñanza de dicho idioma encaminados hacia el fomento del trabajo autónomo de los alumnos en el aspecto oral y escrito. Por tal motivo, el proceso de enseñar un nuevo idioma, en este caso del idioma inglés, se ha convertido en uno de los retos principales de la RIEB para desarrollar una educación en la que los profesores identifiquen y apliquen nuevas formas de enseñar, las cuales cumplan con las necesidades de formación de los alumnos que los lleven de forma gradual a adquirir cada vez más autonomía para desarrollar procesos de autoformación. Como señaló Jurado Jiménez (2007), promover una educación en la que:

Se apueste por una persona capaz de responder a situaciones de incertidumbre, que sea más autónoma en las decisiones que ha de tomar por sí misma, por una persona capaz de coordinarse con otras de forma colectiva, capaz de manejar y aplicar distintos conocimientos y herramientas, una persona creativa, dinámica, afectiva, comprometida, solidaria (p. 40).

En ese sentido, el trabajo de los alumnos de forma autónoma se ha establecido como un proceso complejo con el cual se busca la obtención de resultados favorables para el aprendizaje y uso constructivo del conocimiento mediante el uso e implementación de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales usadas en el idioma inglés como son: *speaking* (oral), *listening* (auditiva), *reading* (lectora) y *writing* (escrita).

Los aspectos anteriores son considerados dentro del Plan de Estudios 2011 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), correspondiente a

los grados de 5° y 6° de educación primaria, nivel en que se ubica el presente proyecto, ya que allí se establece que los alumnos deben participar de manera activa en diferentes contextos a partir del desarrollo, no sólo en las habilidades receptivas de la comunicación, sino también de la producción oral y escrita. Además, se propone que se realicen actividades en donde el alumno participe activamente en su aprendizaje al proponérsele nuevas situaciones de comunicación como las dramatizaciones, diálogos, cuentos, etc., tomando en cuenta que con esto se favorecerá la producción escrita autónoma (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Referido a lo anterior, Ángeles (2003) señaló que “la autonomía es el motor del aprendizaje y no debe ser considerada solamente como una finalidad general del sistema educativo sino como uno de sus principios constitutivos fundamentales” (p. 28), es decir, para hablar de autonomía es necesario tener en claro que este es uno de los procesos de desarrollo de personalidad, al que muchas veces no suele dársele importancia por lo que se limita el que los alumnos logren ser autónomos en su aprendizaje.

Así mismo, Pozo (1997) relaciona lo anterior con el fomento del “nivel de desarrollo efectivo”, ya que: “está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados” (p. 198). De allí que, para que el alumno desarrolle el proceso de autonomía en el aprendizaje del idioma inglés, es necesario que desarrolle diversas estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar y conocer las técnicas que son más eficaces para llevar a cabo su aprendizaje. Ese logro, implica un proceso en el cual juega un papel importante la interacción con el grupo, la escuela y la comunidad;

en esas interacciones, el alumno puede desarrollar, entre otros, el respeto por las ideas de sus demás compañeros y si esas interacciones se dan a través de otra lengua, el alumno podrá reconocer valores de su propia cultura al contrastarlos con los de otra cultura que no proviene de la lengua materna (Jurado Jiménez, 2007).

Planteamiento del problema

El presente estudio se desarrolló en una escuela de Educación Primaria de organización completa ubicada en la capital del Estado de Tamaulipas. Esta escuela está conformada por 18 grupos e igual cantidad de profesores que los atienden, además de 2 directivos, 18 de apoyo a programas educativos y 6 empleados manuales. La escuela se encuentra localizada en una colonia suburbana donde la gran mayoría de los alumnos tienen muchas carencias económicas e incluso algunos del apoyo emocional por parte de sus padres. Además, la mayoría trabajan para ayudar en sus hogares y en muchas ocasiones el asistir a la escuela se constituye en una salida hacia los problemas que les aquejan diariamente en su contexto familiar.

En esta escuela, desde hace 9 años la investigadora se desempeña como profesora de inglés y aunque en el año escolar 2013-2014 en que fue desarrollado el presente proyecto se desempeñaba como profesora de los grupos de 4°, 5° y 6° grado. El estudio se enfocó al grupo de 6° grado, pues, a pesar de que los alumnos estaban entrando en la adolescencia, aún no habían desarrollado la competencia de trabajar de forma autónoma en su escritura. Si bien, es difícil que un alumno en las condiciones que se señalaron y además que se mueve en un ambiente social en donde el idioma inglés no se practica o se desconoce, han cursado al menos 5 años escolares en el programa de inglés. Y, sin embargo presentan dificultades para

trabajar de forma autónoma, al utilizar los conocimientos adquiridos del idioma inglés como instrumento de comunicación; es decir, tienen dificultades para comprender, pensar y expresar juicios, ideas y realizar valoraciones escritas de forma autónoma, lo que afecta su nivel de desempeño.

Esta condición es relevante, ya que no solo afecta el logro de los propósitos educativos del grado que estudian, sino que repercutirá en el desenvolvimiento que requieren para desarrollarse como personas competentes en ámbitos diferentes. También ayuda a que den suficiente importancia al aprendizaje del idioma inglés y no sólo la consideren como una asignatura que hay que aprobar.

En ese sentido, la influencia del contexto en el que se desenvuelven los alumnos, como lo señalaron Raiza, Cadenas, Pachano, Pereira y Torres (2002) ayuda a una “transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad” (p. 7), es decir, los alumnos adquieren conocimientos mediante su interacción con los diversos elementos que constituyen su entorno más cercano, motivo por el cual la práctica docente y la creación de ambientes de aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento para su aplicación adecuada en cualquier ámbito.

La información que permitió definir esta problemática fue obtenida, en un proceso diagnóstico, por medio de la autoevaluación y coevaluación realizada con base en los resultados obtenidos con el Cuadernillo de Estándares para la Educación Básica, instrumento que fue diseñado para una investigación a nivel nacional (Loera y Cázares, 2008). Así mismo, con la observación, aplicación de ejercicios y comentarios intercambiados por los tres profesores de inglés que laboran en la

escuela. Esto permitió identificar que se trata de un problema que requería intervención, pues es tarea de la escuela y particularmente en el programa de inglés, el lograr que los alumnos desarrollen aprendizaje autónomo en la escritura de dicho idioma.

En esa intervención, también se consideró tener en cuenta el hecho de que en la clase que fue evaluada se pudo identificar prácticas combinadas de orientaciones conductistas, constructivistas y humanistas, en donde se vieron prácticas de transmisión de conocimientos y solo en algunos momentos se pudo percatar que se permitía lo que señaló Ángeles (2003, p. 16):

Que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencia que ellos mismos inicien o decidan emprender; debe interesarse auténticamente en el estudiante como persona total, ser auténtico con ellos, rechazar toda posición autoritaria, entender sus necesidades y problemas, poniéndose en su lugar (empatía).

También, se detectó que en ocasiones se omitió que considerar que los alumnos no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total. Como señaló Díaz Barriga (2005) en esa participación el docente constituye “un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 2) esto, para fomentar el aprendizaje significativo y autónomo.

En ese sentido, se consideró buscar la forma de transformar la práctica docente para propiciar un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés, para lo cual se requiere del uso y manejo de todos los tipos de aprendizajes

como el colaborativo, cooperativo, autónomo, formal e informal, de forma que se produzca un aprendizaje significativo. Para cumplir con ello, se requirió que se fungiera como una facilitadora del aprendizaje y tener la capacidad de orientar y guiar sus actividades de forma que fueran ellos los que construyeran su aprendizaje con una mayor autonomía. Con esa orientación, se desarrolló el presente proyecto con el fin de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el nivel del desempeño del alumno en la producción escrita autónoma del idioma Inglés?
2. ¿Qué estrategias didácticas utilizar para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés?
3. ¿Qué materiales didácticos utilizar para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés de los alumnos de sexto grado de educación primaria?
4. ¿Cuál es el impacto de las estrategias diseñadas e implementadas y de los materiales didácticos, en la producción escrita autónoma en idioma Inglés de los alumnos?

Importancia para la audiencia

La importancia de este proyecto se centra en lograr el desarrollo de la producción escrita autónoma de los alumnos de sexto grado de Educación Primaria durante la clase de inglés, ayudándolos a “aprender a aprender” ya que esta habilidad es necesaria para el desarrollo de competencias para la vida y al mismo tiempo les garantizará aprendizajes permanentes.

Es así, en base a los resultados que del uso de estrategias se emanen, será posible constituir un plan para el diseño de nuevos programas que sirvan de ayuda a los profesores de inglés del Programa de Inglés en Educación Básica y de este modo logren encontrar nuevas formas pedagógicas que ayuden a elevar la calidad en la enseñanza.

Propósitos

La finalidad de este proyecto fue encontrar nuevas formas pedagógicas e institucionales que cubrieran las necesidades de los alumnos y que cumplieran con los propósitos del programa de inglés. Esto, para crear y facilitar situaciones que fomentaran que los alumnos desarrollaran estrategias de aprendizaje autónomo. Esto es, orientarlos para que sean capaces de ayudarse a sí mismos para aprender en una forma cada vez menos dependiente o más autónoma, la escritura del idioma inglés.

Los propósitos que se plantearon para el proyecto desarrollado con alumnos de sexto grado de educación primaria fueron los siguientes:

1. Evaluar el nivel del desempeño del alumno en la producción escrita autónoma del idioma Inglés.
2. Diseñar e implementar estrategias didácticas para fomentar la producción escrita autónoma del idioma Inglés.
3. Diseñar y elaborar materiales didácticos para fomentar la producción escrita autónoma del idioma Inglés.

4. Evaluar y analizar el impacto de las estrategias diseñadas e implementadas y de los materiales didácticos, en la producción escrita autónoma del idioma Inglés.

Estudios que han investigado el problema

Existen diversas aportaciones teóricas que pueden ayudar a entender mejor la problemática del desarrollo del aprendizaje autónomo. Una de ellas es la de Ángeles (2003) quien señaló que “aprender a aprender se define como el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento” (p. 33).

También Hernández (2008) planteó, dentro de la teoría del aprendizaje estratégico, que “al enseñar a los alumnos a utilizar las estrategias cognitivas autorreguladoras y la reflexión metacognitiva se busca intencionalmente que éstos aprendan a construir una forma personal de aprender” (p. 50).

Es así, que se le da un papel importante a la metacognición, ya que la reflexión que desarrollen los alumnos, les brindará la información que les servirá para controlar su proceso de pensamiento y transformarlo, para lograr un aprendizaje más consciente, eficaz y significativo. Aunado a ello, se fomenta la autonomía que, como señaló Ángeles (2003), es uno de los procesos que promueven el desarrollo de la personalidad de los alumnos, y el propósito de fomentarla es lograr el desarrollo de seres que puedan llegar a ser autónomos.

Fernández (2008) por otro lado, identificó que para lograr el desarrollo de la autonomía en el alumno, se requiere “un cambio fundamental de actitudes tanto por parte del profesor como del aprendiz, un cambio en la concepción de los papeles que

cumplen cada uno en el aula” (p. 6), de ahí la importancia de cambiar la forma tradicionalista de impartir contenidos a los alumnos.

Así mismo, además de saber, como indicó Fernández (2008), los alumnos deben estar aptos para aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real, comprenderlos y desarrollar la capacidad de integrar esos aprendizajes, para posteriormente ponerlos en acción y utilizarlos de una manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente durante el presente y su vida futura.

En los estudios revisados, también se identificó la importancia de que la educación debe enfocarse a lograr el desenvolvimiento autónomo de los alumnos en la vida cotidiana. Entre esos estudios está el de Anjiovich, Malberger y Sigal (2004) quienes concluyeron que “hablar de aprendizaje autónomo implica –además de enfocar de modo diferente la enseñanza del currículo- la potencialidad de utilizar los conocimientos y la iniciativa personal más allá del ámbito escolar” (p.2).

Esto es, resaltaron que es necesario llevar a cabo una educación que no esté enfocada solamente en la adquisición de conocimientos, sino que se oriente al desarrollo de habilidades y destrezas que resulten útiles para los alumnos y que propicie el desarrollo de su autonomía.

En relación al logro de la competencia en el lenguaje, Scharle y Szabó (2003) señalaron la importancia del desarrollo de la autonomía cuando plantearon que *“some degree of autonomy is also essential to successful language learning. No matter how much students learn through lessons, there is always plenty more they will need to learn by practice, on their own”* (p. 4). En ese sentido, reafirmaron la

importancia de analizar y reflexionar acerca de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la forma de ayudarlos a que aprendan por sí mismos.

Si bien esos estudios aportaron elementos relevantes para identificar la importancia del desarrollo del aprendizaje autónomo, estos se enfocaron en niveles de educación superior, mientras que el presente estudio estará aterrizado en el nivel de Educación Básica. En ese sentido, se identificaron algunos señalamientos concernientes al aprendizaje autónomo en alumnos de 11 a 14 años en relación al aprendizaje de una segunda lengua

Según Dam (1995), la generación de un aprendizaje autónomo, parte de las ideas que los alumnos tienen en relación con el aprendizaje de lenguas, así como sus competencias, pues se pretende hacer conscientes a los alumnos de los distintos factores que contribuyen en el proceso de aprendizaje. En última instancia, lo que se pide al alumno es que defina sus propios objetivos, que elija material relevante y actividades para lograrlos, y que evalúe el resultado de su aprendizaje.

Del mismo modo, Holec (1981) señaló que en el aprendizaje autónomo: *“the learner himself defines the objectives, and the essential consequence of this will be the introduction of the learners specific personal dimension”* (p. 87), es decir, que el alumno debe definir los contenidos que desea abarcar así como la técnica y los métodos que va a aplicar para llevar a cabo sus actividades. Esto, al tomar en cuenta la eficacia de los mismos en relación a los objetivos que se han fijado y a los criterios externos e internos existentes.

Por otro lado, Sevillano (2005) respecto a la importancia del aprendizaje autónomo de los alumnos en educación básica señaló que: “quién ha aprendido a

aprender no necesita de alguien que le guíe en el aprendizaje, se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo” (p. 34).

Capítulo 2. Marco Teórico

Algunos estudios que dieron soporte teórico al problema de investigación y que ayudaron a entender mejor la problemática mencionada, son los que a continuación se expresan. Se abordan primero, las condiciones que permiten que el alumno logre la autonomía. Enseguida, se abordan aspectos sobre los apoyos que requiere el alumno para el logro de la autonomía para el aprendizaje del idioma inglés. Finalmente, se abordan algunas estrategias que permiten propiciar el logro de la autonomía del alumno en el aprendizaje del idioma Inglés como segunda lengua.

El logro de la autonomía en el alumno

El nivel de logro de autonomía en el aprendizaje en los adolescentes fue señalado por Dickinson (1987) como el momento cuando el adolescente se asegura qué es necesario y cómo es posible desarrollar la autodirección del aprendizaje durante el período de escolarización. Respecto al aprendizaje de una segunda lengua Ruiz de Zarobe (1997) señaló que el alumno “no sólo deberá saber o conocer lo que es una lengua, sino que además deberá saber hacer, es decir, aplicar sus conocimientos” (p. 187). En ese sentido, los alumnos deben estar aptos para usar los conocimientos adquiridos en un contexto real, comprenderlos y desarrollar la capacidad de integrar esos aprendizajes, para posteriormente ponerlos en acción y utilizarlos de una manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente durante el presente y su vida futura.

El nivel de autonomía adecuado en el aprendizaje de una lengua fue especificado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), como una responsabilidad del

alumno en el que:

son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo (p. 140).

Por otro lado, Thanasoulas (2000) al referirse a los alumnos señaló que necesitan *“follow certain paths to attain autonomy are tantamount to asserting that there has to be a teacher on whom it will be incumbent to show the way. In other words, autonomous learning is by no means “teacherless learning”* (p. 6), es decir, seguir ciertas rutas para lograr la autonomía; significa que tiene que haber un profesor para mostrar el camino a seguir pues el aprendizaje autónomo de ningún modo significa aprendizaje sin el profesor. Del mismo modo, diferentes teóricos de la educación abogaron por la necesidad de autonomía para el individuo en el ámbito educativo, uno de ellos fue Rogers (1975), quien manifestó la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía del adolescente de la siguiente forma: “sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse al cambio, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento da una base sólida para la seguridad” (p. 90).

Como lo detalló Hurd (1998, p. 72): *“if learners are not trained for autonomy, then, no amount of resources will foster in the learners the capacity for active involvement and conscious choice in their learning”*. Es decir, si no se educa a los

alumnos en autonomía, difícilmente podrán desarrollarse como sujetos activos y capaces de elegir libremente en torno a su aprendizaje.

En el logro de la autonomía que puede lograr el alumno durante la adolescencia, el papel de los padres de familia es esencial, pues como lo plantean Lord, Eccles y McCarthy (1994, p. 169) *“when parents are attuned to their child's development and support his or her autonomy, the youth is better adjusted and gains in self-esteem across the junior high school transition”*. Esto es, cuando los padres apoyan la autonomía de los niños durante la etapa de desarrollo, es posible que en la juventud del sujeto existan los ajustes necesarios y que gane autoestima en su paso a la escuela secundaria.

Bronstein, Ginsburg y Herrera (2005, p. 570), coincidieron en ello al señalar que el *“parental support for autonomy has been associated with greater consistency in children's adjustment across social and academic domains”*. De ahí la importancia del apoyo de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de una segunda lengua como es el idioma inglés, pues ese apoyo en el desarrollo de la autonomía se ha asociado con una mayor coherencia en el ajuste de los niños en los aspectos sociales y académicos.

Por otro lado, en el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela, en este caso el idioma inglés, debe trascender la aplicación en el aula, en los ejercicios y tareas, pues como lo refirió Allwright (1978, p.114) *“la enseñanza de lenguas que no afronte el problema de la preparación del aprendiz para el trabajo independiente es simplemente una lamentable pérdida de tiempo, no importa cualquier otra cosa que*

se haga bien en el aula”. De allí la importancia del papel del profesor de inglés en ese proceso.

Apoyos para que el alumno logre la autonomía

Respecto a las acciones que se deben realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno desarrolle la autonomía Fernández (2008, p.6) señaló que se “requiere un cambio fundamental de actitudes tanto por parte del profesor como del aprendiz, un cambio en la concepción de los papeles que cumplen cada uno en el aula” (p.6), de ahí la importancia de cambiar la forma tradicionalista de impartir contenidos a los alumnos. Por ello, para fomentar la producción escrita autónoma, no solamente se deben transmitir o facilitar los conocimientos, sino que se debe tener la capacidad de orientar y guiar sus actividades constructivistas sin que esto represente la falta de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos

Al respecto Ruiz de Zarobe (1997) planteó que:

el papel del profesor va a ser guiar al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que, progresivamente, vaya tomando la iniciativa. Se debe conseguir un equilibrio entre la ayuda y guía que el alumno va a recibir y su propia autonomía, ayudándole a aprender, siempre que él lo crea necesario o lo desee (p. 186).

Por su parte el alumno deberá desarrollar estrategias de aprendizaje para auto-regularse, pues como señaló Burón (2004) quien sabe trabajar por sí mismo y observar sus decisiones, puede comprobar su eficacia ante las tareas que se le designen y descubrir nuevas formas de solucionar los problemas sin la guía

constante del profesor; en pocas palabras, un alumno que se autorregula y es estratégico alcanza paulatinamente la autonomía y la madurez mental.

Así mismo, como lo afirmó Little (1991), no se puede pretender que los niños cuando sean adolescentes y más adelante adultos sean autónomos, si no han aprendido a ejercer esta autonomía durante la etapa escolar. De ahí la importancia de fomentar en ellos la autonomía en sus tareas escolares desde temprana edad cuando aún se está a tiempo de hacerlo, ya que la autonomía será un parteaguas para su desarrollo pleno en su vida posterior.

Estrategias para propiciar el logro de la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés

El proceso para lograr el dominio de una segunda lengua, en este caso el idioma Inglés, no termina, ya que el alumno se encuentra en constante aprendizaje. En ese sentido, la implementación de estrategias para propiciar el logro de la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés resulta vital ya que gracias a éstas será posible que los alumnos logren la apropiación de dicha habilidad.

De allí, que el profesor debe ampliar la gama de estrategias que utiliza, para facilitar no sólo el aprendizaje del idioma, sino que también el desarrollo de habilidades en el alumno para aprenderlo, ya que según Díaz (2005) las estrategias desarrolladas por los alumnos servirán como procedimientos para que los adquieran y logren emplear de forma intencional, además que sirven como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas a los que se enfrenten para aprender el segundo idioma y al mismo tiempo satisfacer las demandas en el ámbito escolar.

Debido a esto, es necesaria la aplicación de diversas estrategias. Pero para llevarlas a cabo, es necesario tomar en cuenta el contexto de los alumnos, la situación que prevalece dentro del aula, la disposición de los alumnos hacia el trabajo, haciendo uso del idioma inglés, el interés y la cantidad de alumnos con los que se trabaja.

Dentro de esas estrategias cobra especial relevancia, aquellas que fomenten la autonomía en los alumnos, ya que como lo señaló Pintrich (2004, p. 392) *“fostering learners’ self-autonomy including self-regulation, self-efficacy, self-awareness, etc. is becoming one of the most important goals in language teaching, so teachers are eager to learn ways to create more chances for our learners to present their potentials”*. Esto es, fomentar la autonomía que incluya la auto-regulación, auto-eficacia y auto-conciencia, ya que se ha convertido en uno de los objetivos más importantes en la enseñanza de idiomas y es ahí donde el profesor debe explotar todo el potencial de los alumnos. Para lograrlo, debe seleccionar las estrategias de acuerdo al contexto y necesidades de los alumnos, pues como señalaron Stryker y Leaver (1997, p. 9):

“If the teacher carefully selects the content, students will study topics for which they already possess schemata. Using content and context together to understand messages students develop coping mechanisms for dealing with unknown language in other contexts, ultimately fostering the development of foreign language proficiency”.

Lo anterior debido a que, es necesaria la selección de estrategias, materiales y contenidos que sean familiares para los alumnos para que el proceso de

enseñanza-aprendizaje se convierta en una oportunidad para la adquisición de aprendizajes significativos dando uso del idioma inglés.

Cabe resaltar que como lo aludió Seong (2009) las oportunidades para que los alumnos se den cuenta por sí mismos de que son capaces de aprender no son suficientes, si éstos y los profesores carecen de estrategias para tomar ventaja de dicho factor. Esto sugiere al profesor la necesidad del desarrollo de estrategias para que el alumno adquiera y aprenda el idioma de forma significativa por medio del trabajo autónomo.

Aunado a lo anterior y según Valle Arias et. al (2007) las estrategias para lograr el aprendizaje autónomo, refieren a la didáctica empleada por medio de actividades que ayuden a los alumnos a conocer cómo, cuándo y porqué deben utilizar ciertas técnicas con la finalidad de que logren controlar su eficacia; así mismo, les ayuda a conocer bajo qué circunstancias es más útil uno u otro conocimiento y de ese modo modificarlos según las demandas de la tarea o actividad asignada por el maestro.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se presenta la descripción metodológica seguida en la investigación. Así mismo, se aborda el enfoque y la estrategia metodológica, después el contexto y los participantes, enseguida los instrumentos utilizados. Posteriormente se plantea el procedimiento seguido en la investigación y finalmente la estrategia didáctica que se diseñó y aplicó.

Enfoque y estrategia metodológicos

El enfoque de la investigación fue cualitativo, pues como Creswell (2009, p.21) lo refirió, es un “medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p. 21). Por ello, ayudó al análisis de la información que se recogió en el lugar de trabajo mediante el acercamiento directo con las personas, con la finalidad de observar su comportamiento e interacciones que se dan en el contexto mencionado y así identificar los factores que se relacionaban con la problemática del desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje del idioma Inglés.

El diseño de investigación fue con estudio de casos ya que esta metodología, permite explorar “a profundidad un programa, evento, actividad, proceso o uno o más individuos” (Creswell, 2009, p. 21). Además, porque al hacer un análisis profundo, aunque poco abarcativo, permite

comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (Martínez Carazo, 2006, p. 174).

Por ello, se consideró el contexto y las características de los sujetos que participaron en la investigación, lo que ayudó a conocer las experiencias prácticas que refieren y contrastan con el problema estudiado.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en una escuela primaria urbana ubicada en la periferia de la capital del estado de Tamaulipas, donde la investigadora funge como maestra de inglés frente a grupo, por lo cual los sujetos de estudio que participaron en la intervención fueron los alumnos del grupo de 6o grado y la investigadora.

Los alumnos del grupo, 9 hombres y 10 mujeres cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años, pertenecen a un nivel socioeconómico donde la mayor parte de las madres de familia se dedican a las labores del hogar y los padres a trabajos temporales, esto es, carecen de trabajo que les brinde un ingreso seguro y solo un grupo minoritario cuenta con trabajo seguro.

Instrumentos utilizados

Durante la fase de diagnóstico e intervención se utilizó el registro tecnológico de observación, que fue de gran ayuda pues como lo señaló Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), “las dimensiones del problema quedan registradas de modo permanente, permitiendo una continua revisión de las mismas” (p. 164). Ese registro una vez transcrito, se enriqueció con información que la cámara no captó (ver Apéndice A), pues como puntualizaron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez “se hacen reflexiones, se añaden comentarios, ideas, frases, dibujos que ilustren lo observado” (p. 161).

También se utilizó el diario de campo (ver Apéndice B) que se elaboró durante las sesiones de trabajo ya que como lo plantearon Alzate, Puerta y Morales (2008), al igual que el registro de observación ayuda a realizar un proceso de reflexión continua, en este caso de lo que se presentó en el trabajo áulico con los alumnos.

Otro instrumento que se utilizó fue el cuestionario que, como señaló Escudero (2004) permite recoger, comparar datos y opiniones acerca de los resultados arrojados por los instrumentos. Este instrumento se utilizó pues como señaló Villabella Armengol (2009), una de sus principales ventajas es que puede ser: “aplicado a diferentes fenómenos sociales y exige condiciones mínimas para su realización, por lo que es muy flexible, además se obtiene información objetiva o subjetiva de diversa índole, adecuándose a cualquier sector poblacional, sin menoscabo de su ubicación geográfica” (p.135). Se aplicaron dos cuestionarios, uno a los profesores de Inglés (ver Apéndice C) y otro a los alumnos (ver Apéndice D).

Procedimiento metodológico

El presente trabajo de investigación cualitativa se dividió en dos fases: 1) diagnóstica y 2) intervención.

Fase diagnóstica.

Esta primera fase se enfocó en la detección de las áreas de oportunidad de la propia práctica docente del investigador lo cual ayudó a definir y establecer el problema de estudio. Dicho proceso se realizó con el apoyo de un registro de clase video-grabado de treinta minutos. Se seleccionó esta técnica pues como lo señaló Penn-Edwards (2004) su uso permite capturar/obtener la información espontánea y transitoria que se presenta en la situación de estudio.

Para autoevaluar la práctica docente reflejada en la videograbación, se usó el Cuadernillo de Estándares para la Educación Básica (OEI Organización de Estados Iberoamericanos, 2009) y se pudo obtener información de primera mano acerca de la problemática más urgente de producción escrita autónoma para atender y que fungiera como tema de estudio para el proyecto de investigación. Este instrumento permite al investigador llevar a cabo un registro válido y fiable de la interacción que se lleva a cabo entre los individuos, lo que le posibilita analizarla en diversos momentos para la interpretación de la realidad en relación al problema detectado (McKernan, 2006).

Las acciones para la realización de la intervención se organizaron a través de un plan diagnóstico así como con la definición de los conceptos claves utilizados durante el mismo, que fueron llamados constructos. Este proceso se realizó con ayuda de cinco profesores de inglés de reconocido prestigio en el campo de la investigación en la enseñanza del inglés, quienes participaron como especialistas y valoraron dichos constructos de investigación. Para tener la seguridad de que el instrumento elaborado permitiera la obtención de aportaciones de los especialistas en la impartición de una lengua extranjera [inglés] se proporcionó una guía de revisión y definición de constructos.

Posterior al análisis de los constructos, se elaboró un cuestionario a los profesores de inglés que fueron entregados por el investigador para averiguar cuáles eran los factores más influyentes en el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua, cuáles habilidades consideraba son más complicadas de desarrollar en los

alumnos y cuáles estrategias suponía eran las adecuadas para fomentar el trabajo escrito autónomo.

Una vez aplicados los cuestionarios a los profesores, se aplicó otro a los alumnos del grupo de sexto grado, con el propósito de conocer los estilos de aprendizaje de éstos; el cuestionario, compuesto de diversas interrogantes ordenadas con base en los constructos que fueron definidos previamente por el investigador.

El cuestionario aplicado fue el Visual, Auditory, Read/Write and Kinesthetic (VARK) diseñado por Fleming y Mills (1992). Este instrumento se utilizó con el propósito de conocer cómo trabajan los alumnos con la información y cuál es su estilo de aprendizaje (visual, auditivo, lectura/escrito y kinestésico) para captar, procesar y proporcionar ideas e información de acuerdo al conteo y registro de las actividades más seleccionadas por los alumnos.

Con los instrumentos utilizados durante esta fase, se obtuvo información valiosa acerca de: a) las estrategias didácticas más utilizadas por los profesores del idioma inglés para desarrollar los contenidos, b) las habilidades que presentaban más dificultad para desarrollar en los alumnos, c) las estrategias didácticas que los alumnos preferían para realizar su trabajo, d) las estrategias que les ocasionaban conflictos y e) los estilos de aprendizaje de los alumnos. Todos los cuestionarios recolectados por el investigador fueron guardados por el investigador para interpretar la información recabada y además, salvaguardarla.

La información obtenida permitió el diseño de una estrategia que respondiera a las necesidades e intereses de los alumnos y lo establecido en la RIEB, para lograr

la producción escrita autónoma de los alumnos en la clase de inglés en un grupo de sexto grado de educación primaria.

Fase de intervención.

Con base en los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, se elaboró una intervención pedagógica que tuvo como propósito que los alumnos logaran comprender los diferentes tipos de *bullying* para aprender a manejar dicho problema social en la institución educativa y en la vida diaria mediante la búsqueda de información, selección, identificación de dichos problemas por su nombre y la redacción de textos de forma autónoma que le permitieran a él y sus compañeros comprender su significado.

Así mismo, el proyecto se enfocó en el campo formativo de lenguaje y comunicación; Segunda lengua: Inglés en primaria y secundaria, donde: “dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.47).

Del mismo modo, se encauzó hacia el principio pedagógico número seis: “usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 30), debido a que se diseñaron y desarrollaron diversas actividades con apoyo de materiales didácticos cuya finalidad fue desarrollar la producción escrita autónoma de los alumnos de sexto grado de educación primaria participantes en el estudio.

Procedimiento de análisis de la información

Los datos obtenidos con la aplicación de los diversos instrumentos utilizados durante la investigación, se codificaron con el fin de garantizar el anonimato de los participantes. Se les asignó una nomenclatura compuesta por cinco letras mayúsculas y un número; la primera letra se determinó para referir al tipo de instrumento; por ejemplo: (C) cuestionario, (D) diario de campo, (R) registro de observación y (S) sesión de trabajo. Igualmente, para identificar a los participantes: (A) alumno y (T) profesora que imparte el idioma inglés. Es decir, para referir al registro uno (R1), a la sesión uno (S1), a la profesora número uno (T1), profesora número dos (T2) y así sucesivamente. Así mismo, al alumno uno (A1), alumno número dos (A2), etc. Entonces, la nomenclatura (R1S1) es registro uno de la sesión uno, registro dos de la segunda sesión (R2S2), (R3S2D) registro tres de la sesión dos en diario de campo, (CT4) cuestionario a profesora número cuatro, (CA3) cuestionario alumno tres, (R1S3A2) registro de observación participante alumno dos.

Para analizar los datos se realizó una categorización con la finalidad de clasificar la información de manera conceptual basándose en los constructos definidos previamente por la investigadora. Una vez categorizados, se realizó una triangulación, que como señaló Escudero (2004), es una de las técnicas más usadas en la investigación social, pues brinda la confiabilidad en los resultados obtenidos, por tal motivo, se usó dicha técnica para comparar resultados sobre un fenómeno, debido al corte de la investigación.

Proyecto de intervención

La intensa y cambiante labor educativa del docente del siglo XXI, más que brindar una amplia gama de conocimientos, debe incluir las estrategias didácticas que cimienten la formación de los alumnos en competencias para la vida que les ayuden a ser capaces de asumir responsabilidades y retos para alcanzar su plenitud en todo ámbito (Perrenoud, 2001). De ahí que se consideró importante considerar en la estrategia, que el profesor debe planear y dar uso de dichas estrategias didácticas para lograr los resultados deseados y cumplir con lo establecido en la Reforma Integral de la Educación (RIEB).

Debido a lo anterior, para el desarrollo del proyecto de intervención se tomó como referencia a McHardy y Henderson (1994) quienes señalaron que “los proyectos son actividades directamente ligadas al desarrollo de las competencias por medio de la creación de materiales didácticos, reales y funcionales” (p. 172). Es decir, un proyecto ayuda a los alumnos a enfrentar problemas auténticos, que no son ejercicios escolares rutinarios sino verdaderas dificultades por resolver, y esto los conduce a la adquisición de competencias para la vida y fomenta producción escrita autónoma.

En el proyecto de intervención, el diseño y la aplicación de la estrategia didáctica basada en proyectos, se consideró exponer la perspectiva pedagógica y/o curricular de su diseño, en el que se tomó en cuenta las implicaciones, posibilidades y retos que representa su implementación para favorecer el desarrollo de las competencias planeadas por la RIEB. Uno de los aspectos considerados para su implementación, fue la de quitar la imagen negativa que los alumnos han adquirido

para el aprendizaje de un segundo idioma, debido a diferentes factores tales como: a) la cultura de la comunidad, b) la falta de preparación y planes estratégicos de los docentes y c) el cambio tecnológico, entre otros, ya que éstos impiden que se lleve a cabo la implementación de acciones adecuadas para generar el cambio marcado dentro de la RIEB, con el propósito de que los alumnos tengan un aprendizaje significativo y una formación en competencias para la vida.

Descripción de la estrategia didáctica del proyecto de intervención.

La estrategia didáctica seleccionada para realizar por medio del trabajo por proyectos se fundamentó en los planteamientos del programa de estudios del Ciclo 3 de la educación primaria del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el que se señala que:

La escuela, que tiene mayor responsabilidad con los alumnos que provienen de comunidades menos escolarizadas y escaso o nulo contacto con el inglés, debe proporcionar las condiciones necesarias para que los alumnos participen en dichas experiencias, alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sean capaces de transferir lo que aprendieron a situaciones de comunicación extraescolares (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.p. 20-21).

Es este señalamiento, el que precisamente enmarca la situación de la práctica docente en el grupo de estudio, debido a que la ubicación geográfica de la escuela es de zona marginal. De allí que, se consideró necesario adaptar las estrategias didácticas al contexto de los alumnos con la finalidad de que tuvieran sentido y pertinencia para ellos, pues como se plantea en la RIEB:

La escuela centrada en el logro educativo genera acciones para atender y prevenir el rezago, y construye redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participan en el desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 11).

Se consideró también que en el Plan de Estudios 2011 del PNIEB se indica que la asignatura de inglés está compuesta por los siguientes estándares: “1. Comprensión, 2. Expresión, 3. Multimodalidad y 4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 87), mismos que son necesarios para que los alumnos desarrollen competencias con las que puedan saber, saber hacer y valoren las consecuencias de sus acciones durante su transición en el nivel de Educación Básica; es decir, se pretenden desarrollar las competencias para la vida a la par de las comunicativas.

Por otro lado, en lo concerniente a la aplicación de la estrategia didáctica Foulger y Jiménez (2007) afirmaron que “en la enseñanza del inglés el trabajo por proyectos ha demostrado ser efectivo” (p. 132). También los planteamientos de Díaz Barriga (2005) apoyaron la selección de la estrategia, pues señaló que mediante el trabajo por proyectos se brinda una “cesión gradual de la responsabilidad y el control de los aprendizajes buscados por parte del profesor hacia los alumnos, en el sentido de fomentar en ellos la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones” (p. 23).

Aunado a ello, están los planteamientos de Wassermann (1994) quien planteó que “los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes

investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas” (p. 160). Así mismo, señaló que las características que se den al proyecto deben incluir, actividades generativas, pues requieren que los estudiantes apliquen lo que aprendieron en formas creativas y novedosas mediante el fomento de la producción escrita autónoma, así como en la solución de problemas significativos que les ayudan a desarrollar competencias para la vida.

También se consideraron para esta estrategia las prácticas sociales del lenguaje que abarcan competencias específicas ubicadas en tres ambientes de aprendizaje, que como plantea el Plan de Estudios del PNIEB (Secretaría de Educación Pública, 2011a) son: a) ambiente académico y de formación, b) ambiente familiar y comunitario y c) ambiente literario y lúdico.

Ambiente académico y de formación.

En este ambiente se consideraron las estrategias que son requeridas para aprender y estudiar en diversas situaciones que involucren, de forma oral y escrita, un lenguaje formal y académico, pues éste tiene como finalidad que los alumnos participen en situaciones de comunicación oral y escrita, tanto dentro como fuera de la escuela y que puedan seguir aprendiendo para enfrentar con éxito los desafíos de su vida cotidiana (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Ambiente familiar y comunitario.

En este ambiente se tomó como punto de referencia el ambiente familiar y comunitario, debido a la gran influencia que ejerce el contexto en el trabajo áulico de los alumnos en las actividades específicas del desarrollo del lenguaje de inglés. Actividades encaminadas hacia la producción de textos de forma autónoma con la

finalidad de que los alumnos puedan participar en situaciones que propicien dicha acción y de este modo lograr el desarrollo de competencias para la vida. Lo anterior, tomando como punto de referencia su contexto.

A ese respecto, en los Planes y Programas de Estudio del 2011 se plantean que uno de los rasgos que resultan del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica es que el alumno “utilice el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 39); motivo por el cual esta materia adquiere mayor relevancia en la formación de los alumnos de nuestro país.

Ambiente literario y lúdico.

En este ambiente se consideró la movilización de experiencias y conocimientos de los alumnos para que compartieran y contrastaran sus interpretaciones y opiniones para la creación de condiciones que fomentarán su expresión escrita de forma creativa a través de textos de su interés. Al respecto en el Plan de Estudios del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) se señala que “los estudiantes tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), a través del uso de textos literarios propios o de otros de interés para el maestro y los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 34).

Estos planteamientos ha sido el motivo por el cual se tomó como estrategia didáctica la elaboración de proyectos, ya que como señalaron McHardy y Henderson (1994) es de utilidad para el desarrollo de competencias para la vida y

comunicativas, garantizándoles aprendizajes permanentes a los alumnos por medio del desarrollo de: a) contenidos conceptuales; conocimientos previos, capacidades cognitivas, b) procedimentales; búsqueda, proceso y comunicación de la información y c) actitudinales; valores, respeto hacia los demás, conducta, motivación, compromiso.

Para plantear el plan de trabajo de la estrategia didáctica (ver Apéndice E), se consideraron los siguientes fundamentos: a) enfoque psicológico, b) roles de profesor y alumno, c) secuencia didáctica, d) recursos didácticos y e) evaluación de las actividades.

Enfoque psicológico.

El enfoque psicológico de la estrategia didáctica se fundamentó en la Teoría de Ausubel (1983) ya que su finalidad es que el alumno logre tomar conciencia de cómo aprende y de este modo sepa qué tipo de recursos debe utilizar, en qué momento y frente a qué contenidos, para que sea capaz de planear, supervisar y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, e incluso de proponer formas de corregir los resultados obtenidos, en una perspectiva de autonomía en el ámbito de la metacognición.

Así mismo, Ausubel (citado por Fernández, 2008,) señaló que: “el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por la vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva que el currículo le proporciona” (p. 28). En ese sentido, el método de proyectos es una estrategia que ayuda para que los alumnos construyan significados que fortalezcan sus conocimientos previos y puedan

compartirlos mediante la elaboración de un poster que refleje una producción escrita autónoma en inglés.

Así, Hernández (2008) puntualizó que una de las principales aportaciones del constructivismo psicogenético en la educación es “haber rescatado y redimensionado la importancia de conceptos tales como autonomía moral e intelectual dentro del aula escolar” (p. 46), es decir, resalta la necesidad de llevar a cabo una educación orientada al desarrollo de habilidades del pensamiento y destrezas útiles para los alumnos propiciando el desarrollo de su autonomía y no solamente en la adquisición de conocimientos.

Rol del profesor y el alumno.

El rol que se planteó para el profesor, fue el de mediador, pues como aludió Díaz (2005, p. 43) “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”. Es así que para fomentar la producción escrita autónoma, el profesor no solamente debe ser transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que debe tener la capacidad de: a) orientar y guiar las actividades de los alumnos y b) monitorear las actividades y aprendizajes de los alumnos, pero sobre todo tener claro cómo aprenden los alumnos, para que con el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje los alumnos dominen las técnicas para lograr ser más eficaces en la producción escrita autónoma.

Al respecto, Aebli (1997) señaló que el papel del profesor es el de “ayudar a los alumnos a comprender y asimilar el contenido, por otra parte, conducirles a adquirir las técnicas y métodos del tratamiento autónomo de textos, el almacenamiento y la reproducción” (p.51). Por consiguiente, el papel del profesor,

con la consideración de los retos económicos, contextuales y personales de los niños, es el de encontrar nuevas formas pedagógicas que satisfagan las necesidades de los alumnos y que cumplan con los propósitos de la materia para que obtengan aprendizajes permanentes.

El rol de los alumnos fue aquel en el que descubrieron, integraron y presentaron ideas, afrontando obstáculos, convirtiéndolos en agentes activos y reflexivos con un control sobre su propio proceso de aprendizaje. Sobre ello Tobón (2010) planteó que para llevar a cabo una formación por competencias, en este caso cumplir con lo establecido en la RIEB, es necesario que los alumnos puedan “identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromisos éticos, movilizandolos los diferentes saberes: ser, hacer y conocer” (p. 18), de ahí la importancia de que el profesor cumpla efectivamente con su papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Secuencia didáctica.

Esta secuencia se llevó a cabo mediante las actividades de: a) Apertura (*Warm Up*), b) presentación (*presentation*), c) práctica y aplicación (*practice and application*) y d) cierre-evaluación (*closing-assessment*).

Las actividades de apertura, según Barroso (2005), consisten en “Assesses prior knowledge by reviewing previous materials relevant to the current lesson” (p. 97). Esto implica una acción previa relevante de planeación y selección de materiales. Con estas actividades se buscó que los alumnos expresaran lo que recordaban del tema con el fin de activar sus conocimientos previos. Esto, porque como señaló Pozo (1997) es importante la consideración de los conocimientos

previos pues pueden “consistir en un saber aislado, integrarse en estructuras de conocimiento ya existentes, modificándoles levemente, o reestructurar por completo los conocimientos anteriores”, de ahí la relevancia de enlazar los conocimientos previos con los recién adquiridos (p. 181).

Las actividades de presentación, según Barroso (2005), consisten en “*create an activity to introduce the concept or skill and then introduce information through a variety of modalities using visuals, realia, description, explanation, and written text*” (p. 78), es decir, durante esta actividad se presentaron temas, conceptos y se introdujo la información necesaria para partir con la explicación del tema dando uso de diversas modalidades, tales como: materiales visuales, reales, descripciones, explicaciones, entre otros recursos.

Las actividades de práctica y aplicación, según Brown (2001), “*provides opportunities to practice and apply the new language or information*” (p. 137), es decir brindan oportunidades de practicar y aplicar el nuevo lenguaje o información adquirida durante la instrucción del idioma inglés. Durante esta actividad se entregó a los alumnos diversos materiales con los que se les pidió que elaboraran su proyecto relacionado al tema, por su parte, éstos decidieron qué plasmar en el proyecto, qué materiales utilizaron y cómo iban a proyectar.

Las actividades de cierre-evaluación según Brown (2001), “*enables the instructor and learners to assess how well they have grasped the lesson*”(p. 174), esto significa que permiten al profesor y los alumnos conocer acerca de los alcances en la puesta en marcha de las actividades en relación con los objetivos establecidos, ayudándoles a conocer sus áreas de mejora, en ese sentido, se monitoreó el trabajo

de los alumnos y se observó la forma cómo aprendían y el avance que se realizó del proyecto durante la sesión de clases.

Recursos didácticos.

Se consideró para ello que en su implementación en cada una de las etapas de la estrategia didáctica se realizara un desarrollo adecuado y pertinente para fomento de la producción escrita autónoma de los alumnos en el idioma Inglés. Por ello se tomó como base lo que se señala en los Planes y Programas de Estudio 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011b) respecto a que la creación y/o selección de materiales didácticos se acercaran a la realidad del contexto de los alumnos, que fueran funcionales y apoyaran al desarrollo de competencias para fomentar la producción escrita autónoma en el idioma inglés. Para ello se seleccionaron los materiales y recursos didáctico-pedagógicos como: a) pizarrón, b) marcadores, c) flash cards, d) cartulinas, e) revistas y f) colores, así como otros materiales seleccionados por parte de los alumnos. Además, se buscó que las actividades desarrolladas con esos materiales no solo fuera en los espacios de trabajo dentro del aula, sino que se trabajara también en otros espacios de la escuela, como en el patio de recreo.

Descripción de las actividades didácticas.

El proyecto de intervención se estructuró con cuatro actividades llevadas a cabo con los alumnos de sexto grado durante la clase de inglés. Para desarrollar las actividades se diseñó una secuencia didáctica y posteriormente se aplicó cada una de ellas.

En el proceso de las actividades, se permitió que los alumnos trabajaran libremente con los materiales en la elaboración de su proyecto, en el que cada uno decidió qué plasmar, qué materiales utilizó y cómo proyectó el producto de la actividad encomendada. Al final de todas las actividades se desarrolló una etapa de Cierre (*Closing-Assessment*) en la cual se monitoreó el trabajo de los alumnos y se observó el proceso de desarrollo del proyecto.

Las actividades fueron: a) *Let's solve a social problem at school*, b) *Let's have a party!*, c) *Mother's day!* y d) *Who is that person?*.

Let's solve a social problem at school.

Esta actividad consistió en la elaboración de un poster sin ayuda de la maestra, donde los alumnos hicieron alusión al problema del *bullying*, problema social que identificaron en su contexto gracias a la aplicación de un pequeño cuestionario incluido en el libro del alumno. El propósito de la actividad fue que los alumnos redactaran textos en inglés alusivos al problema social que detectaron en la institución, que brindaran algunos consejos sobre qué hacer en caso de detectar alguno de ellos y que colocaran el gráfico que les ayude a entenderlo.

Esta actividad se desarrolló durante cuatro sesiones de treinta minutos cada una. Para la realización de ellas los alumnos se acomodaron donde se sintieran más cómodos. Para la elaboración del poster con gráficos y texto acerca de dicho tema, utilizaron diversos materiales como: a) cartulinas, b) crayolas, c) marcadores, d) lápices y e) estuches de geometría, entre otros.

Para darle un giro innovador a la estrategia, se les pidió a los alumnos que intercambiaran sus posters para complementar la información de sus compañeros y

que éstos pudieran hacer uso de los gráficos y párrafos para mejorar o ampliar su poster.

Let's have a party!

Durante la segunda actividad los alumnos diseñaron una invitación seleccionando la temática que más les agradaba. Su propósito fue que los alumnos diseñaran y redactaran mensajes en inglés haciendo alusión a invitaciones incluyendo en ellas los elementos necesarios para cumplir con la estructura de ésta.

Esta actividad se desarrolló durante tres sesiones de treinta minutos cada una. En cada una de ellas, los alumnos se acomodaron en el lugar de su preferencia, trabajaron sin ayuda de la maestra. Utilizaron materiales como: a) cartulinas, b) hojas de colores, c) hojas decoradas y d) papel japonés, entre otros.

Mother's day!

Esta actividad consistió en el diseño una artesanía para regalar el día de las madres. El propósito fue que escribieran mensajes en inglés para conmemorar dicha fecha y entregarla a su mamá.

La actividad se desarrolló durante tres sesiones de treinta minutos cada una. En la primera, se les llevó al aula de medios para que con el uso de las TIC buscaran información o ideas acerca de cómo crearla. Durante las otras dos sesiones, los alumnos trabajaron dispersos en toda el aula de clase en el diseño la artesanía que cada uno eligió como: a) tarjetas, b) maceteros, c) portarretratos y d) cofres, entre otros. Utilizaron materiales como: a) listones, b) botones, c) cintillas, d) cartulina, e) foami, f) tierra, g) botellas de plástico, entre otros.

Who is that person?

Esta actividad consistió en la elaboración de una descripción de una profesión de su agrado. El propósito fue que los alumnos plasmaran las descripciones y representaran gráficamente los oficios a los que se dedican los pobladores que habitan en su contexto, ya que en ocasiones se presentan oficios que los alumnos desconocen por completo.

Se les dio la instrucción de que seleccionaran el material de su agrado e hicieran uso de diversos materiales y recursos que ellos consideraran, tales como: a) hojas de máquina, b) cartulinas blancas o de colores, c) marcadores, d) colores, e) dibujos y f) láminas, entre otros. Esta actividad fue llevada a cabo durante tres sesiones de treinta minutos. Los alumnos buscaron un lugar del aula que les fuera cómodo para trabajar, algunos optaron por acomodarse a trabajar sobre el piso, otros en las mesas asignadas por la profesora titular del grupo y otros en diversos espacios dentro del salón de clase.

La evaluación de las actividades.

Para evaluar las estrategias de intervención se diseñaron rúbricas (ver Apéndice F), que de acuerdo con Vera (2008), son instrumentos de medición en los que se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los alumnos en tareas específicas (en este caso, la producción escrita autónoma).

Este instrumento facilitó la evaluación del desempeño de los alumnos a través de un conjunto de criterios graduados para valorar el aprendizaje, los conocimientos

y/o competencias logradas durante dicho proceso para producir textos de forma autónoma dando uso al idioma inglés.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se describen y analizan los hallazgos resultantes del presente proyecto de investigación cualitativa, a partir del análisis de la información obtenida durante la misma. Primero se presentan los resultados de la fase diagnóstica y después los de la fase de intervención.

Resultados de la fase de diagnóstico

La importancia del diagnóstico dentro de la generalidad del centro escolar radica en la detección y tratamiento oportuno de diversas problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y obstaculizan lo estipulado en el programa (Secretaría de Educación Pública, 2011b). De allí que, para tener una mayor claridad de los aspectos que afectaban el aprendizaje del idioma inglés de los alumnos de sexto grado, se realizó un diagnóstico sobre las características de la institución y del grupo escolar, cuyos resultados se presentan en este apartado en los tópicos de: a) ambiente académico y de formación, b) ambiente familiar y comunitario y c) ambiente literario y lúdico.

Ambiente académico y de formación.

Características de la institución escolar.

El edificio escolar cuenta con una biblioteca en la que se han incorporado libros en idioma inglés de donaciones institucionales y personales, que sirven para consulta de los alumnos. También cuenta con un aula de medios donde los alumnos llevan a cabo investigaciones en Internet. Así mismo, existe un foro en donde se desarrollan diversas actividades cívicas y culturales en días festivos o fechas especiales; los alumnos realizan representaciones artísticas o culturales para

demostrar sus conocimientos a la comunidad escolar. Otro espacio con el que se cuenta son las canchas deportivas, en donde no solo se realizan actividades deportivas, sino que también educativas, como la elaboración de proyectos en idioma inglés, esto es, se aprovecha para actividades dinámicas fuera del aula para evitar caer en la monotonía. Una de las características que tiene el edificio escolar, es que cuenta con rampas para traslado de alumnos con necesidades especiales en actividades fuera del aula.

En esos espacios escolares se producen interrelaciones entre los diversos integrantes de la comunidad escolar: a) alumnos, b) personal de la escuela y c) padres de familia. Esas relaciones se ven atravesadas por diversos aspectos que le dan sentido y orientación. La definición de la misión y visión de la institución orienta la vida escolar, ya que allí se plantea la importancia de llevar a cabo un trabajo colaborativo en el que todos los integrantes de la comunidad escolar y particularmente los profesores se comprometan a apoyar el desarrollo de las competencias de los alumnos que el plan de estudios plantea, mediante el uso y manejo adecuado de los recursos didácticos de que disponen.

Del mismo modo, fue posible observar que las relaciones interpersonales de los profesores eran óptimas, pues tenían finalidades e intereses comunes, entre ellos, el desarrollo de competencias para la vida de los alumnos y elevar la calidad educativa. Así mismo, prevaleció un ambiente cordial, pues fue notorio el respeto existente entre profesores y alumnos, a pesar de los problemas de conducta que comúnmente se presentaban dentro de la institución educativa. También las relaciones entre el personal de la escuela y los padres de familia eran buenas,

aunque sobresalía la falta de apoyo familiar de la mayoría de los alumnos para el desarrollo de las tareas escolares.

Las relaciones entre el personal de la escuela y el directivo son cordiales, pues predomina un ambiente de trabajo colaborativo donde la finalidad de toda la comunidad escolar es el desarrollo integral de los alumnos que forman parte de la institución.

Caracterización del grupo escolar.

El grupo de sexto grado, grupo “A”, con quienes se desarrolló el proyecto, estaba conformado por 19 alumnos, 10 niñas y 9 niños, cuyas edades eran entre los 11 y 12 años. Las relaciones interpersonales de ellos eran adecuadas, pues existía una buena comunicación y predominaba un ambiente de respeto. También se caracterizaba porque les gustaba aprender por medio de la manipulación de materiales, interacción fuera del aula y observación de imágenes, es decir, son de estilo visual y kinestésico. Este argumento corresponde con lo mencionado por Ocaña (2010) pues indica que “los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera” (p. 149) y “los kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos” (p. 157).

Ambiente familiar y comunitario.

En este ambiente se pretende en la escuela de estudio que el alumno se aproxime al idioma inglés a partir de distintas situaciones que le resultan conocidas y/o familiares para favorecer el aumento de su autoestima y la confianza en su capacidad de aprender. Respecto a ello, se identificó que se establecían las bases y condiciones necesarias para la movilización de diversos saberes y valores, condición

que era propicia para la construcción y generación de significados en situaciones de comunicación, oral y escrita dentro de un espacio conocido. Sin embargo, a pesar de la poca existencia de espacios para el intercambio y producción de comunicación en el idioma inglés con los alumnos de sexto grado, fue posible vislumbrar que utilizaban cotidianamente cierto vocabulario, aunque limitado.

Ambiente literario y lúdico.

Respecto a este ambiente, en la escuela se buscaba fomentar una actitud más libre y creativa; se invitaba a los alumnos a que valoraran y se adentraran en culturas diversas, al cruzar las fronteras de su contexto inmediato, aunque dentro de la misma ciudad y por ende en el idioma español. A pesar de que se buscaba que descubrieran el poder creador de la palabra y experimentaran el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir, este estaba limitado a los espacios del tiempo escolar dedicado a la clase de inglés. Además, aunque existían pocos textos literarios en el idioma inglés, se contaba con juegos de medios electrónicos, los cuales constituían casi el único contacto con el idioma fuera de la clase de inglés y/o de la escuela.

Resultados de la fase de intervención

En este apartado se presenta el resultado del análisis de la información recopilada a través de los registros videograbados de las sesiones de trabajo con los alumnos de sexto grado de educación primaria durante la clase del idioma inglés.

Este análisis llevó a la estructuración de las siguientes categorías: a) influencia de los conocimientos previos, b) influencia del contexto, c) reacción ante el trabajo, d)

el espacio en el desarrollo del proyecto y e) desarrollo de la habilidad escrita del idioma.

Influencia de los conocimientos previos.

En esta categoría se consideró a los conocimientos previos como elementos fundamentales para el desarrollo de las habilidades del idioma inglés, ya que aunque pudieran parecer aprendizajes aislados, gracias a su influencia fue posible la estructuración de conocimientos ya existentes para modificar, en algunos casos, por completo los conocimientos anteriores, ayudando a los alumnos a reforzar los nuevos conocimientos (Pozo, 1997). En ese sentido, la categorización llevada a cabo reflejó resultados positivos y no positivos en torno a dicha temática.

En cuanto a los resultados positivos, éstos se vieron reflejados cuando algunos alumnos fueron capaces de hacer uso de sus conocimientos previos para reestructurar o corregir las diversas producciones escritas de las actividades llevadas a cabo dando uso del idioma inglés. Por ejemplo:

A9: oiga *teacher*, le puedo poner aquí afuera *mom* (A9).

T: si tú quieres, puedes hacerlo, recuerda que tienes libertad de hacerlo como tu decidas.

A9: pues entonces le voy a poner *mom*, porque significa mamá, también *mother* significa eso. Eso lo vimos el año pasado, acuérdesse (R3S1).

Aunado a ello, se reflejó que no solamente en la producción de textos hicieron uso de sus conocimientos previos. Un ejemplo de ello fue la utilización de canciones durante la elaboración de proyectos en donde algunos alumnos mostraron sus conocimientos previos por medio de la habilidad de escuchar canciones en inglés,

como se plasma en el siguiente registro donde evidenciaron conocimiento en relación a diversas palabras de la letra de la canción que escuchaban:

T: ¿les gusta la canción o les pongo algo más movidito?

A8: algo más movidito

A3: si *teacher*

T: (cambiando de canción) bueno, bueno, trabajando y a ver qué entendemos de la canción

A15: *teacher*, dice *happy*

A13: ¡yo entendí *you*, *balloon*, *space* y otras, qué padre!

T: *wow*, que bien (R2S2).

También, fue evidente el recurrir a los conocimientos previos, cuando en una de las actividades llevadas a cabo éstos intercambiaron sus proyectos para continuar desarrollando el texto a partir de la redacción ya realizada por sus compañeros, cuando inicialmente sólo trabajaron en los propios proyectos en torno al problema social de “*bullying*”. Sin embargo, los conocimientos previos fueron de ayuda para corregir faltas ortográficas o gramaticales al momento de intercambiar los proyectos con sus compañeros y cuando se percataron de éstos, los conocimientos previos fueron factor determinante para el cumplimiento y la presentación de su trabajo de acuerdo a lo establecido.

Así mismo, lograron enlazar ideas, completar oraciones o escribir párrafos relacionados a la temática abordada durante la producción de textos en la actividad llevada a cabo.

A13: mire *teacher*, A3 me escribió mal aquí, esto era al revés (señalando una frase plasmada en el poster), ¿verdad, *teacher*?

T: no lo sé, recuerda que trabajas solita, trata de recordar y si sabes cómo corregirlo, tienes libertad de hacerlo

A8: mire *teacher*, ahorita le voy a decir cómo debe ir.... (pasan algunos minutos), ¿me quedó bien?

T: claro, recuerda que tienes libertad de hacer tu trabajo (R2S2).

Sin embargo, como señalaron Coll, et al. (1999), fue importante que los conocimientos previos con los que contaban los alumnos, fueran pertinentes, pues lograron utilizarlos en cualquier momento y de este modo estuvieron aptos para establecer relaciones con el nuevo contenido que se estaba abordando o la actividad llevada a cabo.

Los resultados no positivos se reflejaron cuando hubo algunos alumnos que presentaron problemas para remontarse o referirse a sus conocimientos previos en la redacción de textos relacionados al problema social en el que se trabajaba durante una de las sesiones, quedando en evidencia la necesidad de reafirmar y contestar algunas preguntas que se planteaban. Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo:

A9: mire nada más, esto está mal escrito, pero no me acuerdo como se escribe "*bullying*".

T: ¿y qué piensas hacer?

A9: pues corregirlo, voy a tratar de acordarme, a ver si no me equivoco de nuevo.

T: *ok*, adelante (R2S1).

Así mismo, algunos alumnos al verse obstaculizados ante la situación anterior, dieron uso de recursos como su diccionario o algún apunte en su cuaderno y de este modo lograron solucionar el problema al que se enfrentaban en la producción de textos, llevando a cabo la actividad con éxito. Esto se puede ver en el siguiente ejemplo:

A8: *teacher*, no me acuerdo cómo se escribe “*physical*”. ¿Cómo le hago?

T: *I don't know, remember you have to write the poster by yourself.*

A8: Bueno, entonces voy a buscar en el diccionario, ¿puedo?

T: Si tú quieres, recuerda que trabajas sin mi ayuda (R1S3).

A pesar de los aspectos negativos, en la mayoría de las actividades llevadas a cabo, los alumnos hicieron uso de sus conocimientos previos de mayor o menor inferencia, lo que les ayudó a realizar la producción de textos escritos en el idioma inglés, sin ayuda de la profesora.

Influencia del contexto.

En esta categoría se consideró la influencia que ejerce el contexto de los alumnos en el aprendizaje y empleo de un segundo idioma, en este caso el inglés, ya que por un lado, puede brindar herramientas para que los alumnos construyan conocimientos y logren la producción de textos o puede constituirse en una limitante.

En ese sentido, la influencia que ejerce el contexto en el aprendizaje de los alumnos es determinante ya que moldea los procesos cognitivos, su forma de ser, pensar, relacionarse y sentir. Es en ese espacio en que interactúa, es en donde el profesor debe llevar a cabo con eficacia su papel de mediador, para que, en este caso, logren apropiarse del idioma inglés (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

También en esta categoría se identificaron aspectos que tuvieron influencias positivas y no positivas en torno a dicha temática.

Por un lado, como lo señalaron Raiza, Cadenas, Pachano, Pereira y Torres (2002), la influencia positiva del contexto en el que se desenvolvían los alumnos favoreció la transformación de su modo de pensar, ayudándoles a percibir la realidad que los rodea y fomentó la apropiación de conocimientos mediante la interacción dentro y fuera del salón de clases.

T: A13, ¿Qué oficio escogiste?

A13: el soldado, porque tengo un tío que es soldado, está bien padre, yo quiero ser soldado también

T: y, ¿sabes lo que hacen?

A13: si, ayer le pregunte a mi abuela antes de escogirlo, además sabe qué día platiqué con él y me dijo de lo que hacen, hasta me enseñó a marchar, con eso me voy a dar ideas

T: ok, entonces ya sabes qué escribir (R4S1).

Así mismo, fue notorio que cuando se llevó a cabo la actividad de los oficios apegadas al contexto de los alumnos, éstos seleccionaron aquellas que eran más familiares para ellos, lo que ayudó a que se motivaran y contaran con más elementos para poder producir textos dando uso del idioma inglés. Aunado a ello, quedó en claro que los alumnos trabajaron mejor con las temáticas que fueron de su interés.

A5: mire *teacher*, yo escogí el carpintero porque mi papá a eso se dedica, y yo sé todo lo que hace y lo que usa, a veces le ayudo

R4S1T: excelente, entonces no vas a batallar para escribir porque de seguro tienes muchas ideas (R4S1).

También, se identificaron influencias negativas, como el miedo, que ocasionó que los alumnos se mostraran inseguros ante los demás compañeros, lo que repercutió en sus formas de trabajo al hacer uso del idioma inglés.

T: ¿qué pasa A8?

A8: mire *teacher*, voy a voltear la invitación (mostrando un dibujo en la parte posterior) porque se van a burlar de mí

T: ¿por eso la volteas?

A8: si

T: nadie se va a burlar, ¿ok?, y si eso pasa, tú me dices para hablar con los demás. Tu tranquilo, lo estás haciendo muy bien

A8: gracias *teacher* (R2S2).

En el ejemplo anterior, se evidenció la importancia de brindarles confianza a los alumnos para que no temieran hacer uso del idioma inglés, así mismo, se reforzaron los lazos afectivos entre los alumnos-alumnos y maestra-alumnos, lo que trajo consigo que el clima del aula fuera favorable para llevar a cabo la producción de textos escritos.

Así, a pesar de las dificultades que tuvieron los alumnos durante las actividades, fue necesario brindarles confianza y seguridad que se consideró necesaria para que pudieran llevarlas a cabo y lograran dejar a un lado los temores que pudieran traer consigo debido a la influencia del contexto en el que se encontraban inmersos.

Reacción ante el trabajo.

En esta categoría se consideraron las reacciones de los alumnos que se detectaron, ante la nueva forma de trabajo en las actividades propuestas, las cuales traían consigo un cambio innovador en el que el principal requerimiento fue el de llevarlas a cabo sin ayuda de la profesora de inglés. Esta situación inicialmente tomó por sorpresa a los alumnos y se mostraron inseguros, aunque conforme se avanzó en el desarrollo de las actividades fueron sintiendo mayor seguridad y motivación para realizarlas. En este proceso la motivación es esencial ya que cuando los alumnos se motivan a trabajar sin ayuda del profesor se cumple con dos de los aspectos principales en el aprendizaje de idiomas: a) que los alumnos tomen conciencia de la forma en que aprenden, de las opciones disponibles y cuáles les convienen y b) hagan uso de materiales y métodos de trabajo acordes a sus necesidades, características, recursos y motivaciones. Aspectos que fueron muy importantes, ya que como lo señaló el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), los alumnos que están implicados en la adquisición y aprendizaje de lengua, deben desarrollar competencias y estrategias para llevar a cabo sus tareas y actividades.

En esta categoría se organizó la información en cuatro sub-categorías: a) entusiasmo, b) compromiso, c) motivación y d) miedo.

Entusiasmo.

Se consideró el entusiasmo a aquellas actitudes de buen ánimo de los alumnos para hacer las cosas demostrando interés por llevar a cabo las actividades propuestas por la profesora; estas se reflejaron de forma externa (por medio de

palabras emitidas por la profesora hacia los alumnos) o interna (cuando los alumnos se incentivaron a sí mismos para lograr los objetivos establecidos).

Aquí, se identificaron reacciones positivas que se evidenciaron al momento de reflejar entusiasmo cuando los alumnos se percataron de la libertad que tenían de seleccionar los materiales y las temáticas de su interés y realizar las actividades que les resultaran más atractivas y atrajeran más su atención.

T: ¿ya te diste cuenta que si puedes trabajar sin mi ayuda y de que eres más inteligente de lo que crees?

A1: si, ya quiero enseñársela a mi mamá

T: me da gusto verte contento, termínala para que me la entregues y poder revisártela, ¿ok?

A1: si, ahorita la termino, deme un ratito. Oiga, ¿puedo usar este papel en la orilla?

T: recuerda que todo tu trabajo lo vas a hacer sin mi ayuda, así que es tu decisión, como tú quieras, recuerda que hoy hasta tú te sorprendiste de lo que puedes hacer sin mí

A1: ok *teacher*, gracias, apenas así para usar lo que yo quiera, así sí me gusta esto (R2S3).

Compromiso.

En esta sub-categoría se consideraron las actitudes que tomaron los alumnos cuando asumieron las tareas con la forma de trabajo propuesta por la profesora, dejando a un lado los posibles temores y llevar a cabo el cumplimiento de los proyectos que se basó en la redacción de textos al hacer uso del idioma inglés.

T: Hola A7, ¿cómo va tu trabajo?

A7: estoy escribiendo algunas ideas que se me vienen a la mente y las completo con palabras que ya me sabía... pero ya vi que si puedo.

T: ¿no que no podías?, acuérdate que me decías que era una actividad muy difícil para hacerla sin mi ayuda.

A7: si teacher, ni me diga, es que no sé por qué pensaba que no podía pero mire... llevo bastantito, va a ver que si voy a terminar mi trabajo solo.

T: me da mucho gusto que te des cuenta que eres capaz de trabajar sin mi ayuda y que lo que has aprendido durante todo este tiempo puede ser de gran utilidad, ¿sigues pensando que no puedes trabajar solo?

A7: nombre teacher, es medio difícil, pero si se puede, ya quiero terminar la carta para entregársela a mi mamá... imagínese no le va a entender pero no va a haber problema porque yo le voy a explicar lo que dice (R2S3).

Motivación.

En esta sub-categoría se consideraron las actitudes de los alumnos cuando se les brindó la libertad de seleccionar los materiales y temáticas de acuerdo sus intereses. Los alumnos hicieron uso de diversos recursos, a tal grado que en una de las actividades, una de las alumnas tomó una fotografía de la misma y expresó su gusto por que su invitación de graduación fuera como la que estaba diseñando.

En ese sentido, los resultados positivos se identificaron cuando los alumnos usaron diversos materiales que tenían a su alcance, pidiendo ayuda a alguno de sus familiares para que les hicieran diversos dibujos, tomando ideas de las actividades que realizan sus padres o madres dentro del contexto en el que viven e inclusive

externaron comentarios en cuanto a su gusto del producto final de una de las actividades a tal grado que expresaron su inquietud por cambiar su invitación de graduación por una como la que habían elaborado haciendo uso del idioma inglés.

Lo anterior se reflejó en el siguiente ejemplo:

T: ¿qué pasa?

A13: me gustaría que mi invitación fuera así, pero no se puede

T. ¿Por qué?

A13: no sé

T: a ver, ¿quieres que en julio, cuando vaya a ser su graduación, les hagan invitaciones así?

A13: Si

A10: si *teacher*, se me hace más bonita así, mire ella le puso adornitos, de esa bolsa (señalando una bolsa con materiales) donde su mamá tiene hilos y lentejuelas

T: tú la puedes hacer así, la que te entreguen, vuelve a hacerla y se la entregas a tu mamá, ¡y en inglés!

A13: es buena idea, además ya sé cómo hacerla en inglés y se va a ver más bonita (R2S3).

Sin embargo, la influencia negativa más consistente fue el miedo, pues los alumnos no estaban acostumbrados a la nueva forma de trabajo, tomándolos en un inicio, por sorpresa, lo que trajo consigo una falta de confianza que provocó que por unos momentos no se sintieran capaces de producir textos sin ayuda de la profesora de inglés.

T: *Are you ready? The surprise it's about... let's change our posters and write some information about it.*

A6: ¿vamos a cambiarlo?, ¿con quién?, ¿qué le voy a poner?

A1: *teacher*, ¿puedo cambiarlo con A9?

A2: *teacher*, ya lo cambié con A16, ¿qué le voy a escribir?, “nombre”, no voy a poder.

T: Con quien ustedes quieran y escribirán lo que consideren adecuado para complementar el trabajo de sus compañeros (R1S2).

A pesar de ello, los alumnos fueron capaces de enfrentar la nueva forma de trabajo, adaptándose gradualmente a ésta, logrando producir textos de forma cada vez más fluida y con coherencia, sorprendiéndoles inclusive a ellos mismos.

T: ¿Qué te preocupa, A16? Te he visto muy pensativa.

A16: hay *teacher*, me da cosa, mire todo lo que llevo escrito y yo que pensaba que no iba a poder.

T: Y ¿cómo te sientes al ver que si eres capaz de escribir cosas en inglés?, déjame decirte que estoy muy contenta porque veo que has trabajado sola, no has sacado cuaderno, ni libro, ni diccionario, ¡felicidades!

A16: gracias *teacher*, va a ver que poco a poco voy a mejorar, se lo prometo

T: excelente, estoy segura de que así será (R3S2).

Lo anterior, lo resaltó Usuki (2000), al señalar que los alumnos que desarrollan la autonomía al producir textos en una segunda lengua, tienen más confianza en sí mismos y en su capacidad de enfocar su aprendizaje para mejorar su experiencia educativa.

Con esto queda claro que, la aplicación de las actividades dentro de esta forma de trabajo en la que se propició el desarrollo de la autonomía en la escritura del idioma inglés en acciones motivadoras para los alumnos resultó positiva en su conjunto, aunque no puede considerarse que se haya logrado por completo, ya que la autonomía es un proceso, se requiere la aplicación de más acciones que fomenten la producción escrita autónoma, pues si se continúa con dicha forma de trabajo, los alumnos serán capaces de desarrollar dicha habilidad, ya que se propicia la seguridad en aquellos que no han logrado obtenerla; principalmente en los alumnos atendidos por el equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, (USAER) y crece su autoestima al poder ser capaces de realizar sus trabajos. Es decir, la falta de autoestima se puede convertir en obstáculo para la realización de actividades que implican un uso adecuado de un segundo idioma.

El espacio en el desarrollo del proyecto.

El espacio en el desarrollo del proyecto es la influencia que ejerce el espacio físico donde se sitúan los alumnos en relación a su aprendizaje dando uso del idioma inglés. Al respecto Healey (1999) señaló que el profesor ejerce influencia en el espacio de trabajo ya que debe incentivar al alumno para que use una variedad de espacios físicos, junto con diversidad de materiales, métodos, para que sean capaces de utilizarlos en beneficio de su aprendizaje. En este sentido, resultó importante dar cuenta de las reacciones y los resultados que se obtuvieron de la puesta en marcha de las actividades tanto dentro como fuera del aula de clases. Dentro de esta categoría se obtuvieron resultados positivos y no positivos en la elaboración de textos mediante la implementación de proyectos.

Los resultados positivos se identificaron cuando se optó por cambiar de espacio de trabajo a los alumnos dentro del aula, pues mientras que algunos alumnos optaban por trabajar sobre el piso, otros preferían hacerlo debajo de las mesas o formando pequeños grupos. Lo anterior se reflejó en el siguiente ejemplo:

A4: *Teacher*, ¿me puedo poner aquí (señalando a lado de una mesa)?

T: claro, donde tú quieras, recuerda que el trabajo no es en equipo, van a hacerlo sin ayuda, pero si te puedes poner a adornarlo o elaborarlo a lado de alguien o en grupo, tú decides

A6: *Teacher*, ¿me puedo acomodar en el piso?

T: recuerda que es donde ustedes se sientan más a gusto.

A3: que padre que nos dejó la *teacher* de nuevo en el piso.

A12: sí, yo me siento más a gusto y siento que trabajo mejor (R1S2).

Así mismo, al sacar a los alumnos del aula de clases, también se obtuvieron resultados positivos, ya que como lo mencionó Bason (2010), el trabajo fuera del aula de clases: a) mejora el rendimiento académico, b) ayuda a que el aprendizaje sea más atractivo y relevante para los alumnos, c) fomenta la creatividad, d) brinda diversas oportunidades para el aprendizaje informal, e) estimula, f) mejora la motivación, g) desarrolla capacidades para hacer frente a los problemas y h) mejora las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje, entre otros beneficios.

T: *Are you ready to continue our descriptions?... but, let's do it outside the classroom*

Todos: si

A8: *Teacher*, ¿nos podemos poner donde nosotros queramos?

T: si

A2: Oiga *teacher*, ¿me puedo acomodar en este escalón?

T: claro, donde tú quieras

A3: que padre que nos sacó la *teacher* y nos deja ponernos de nuevo en el piso, apenas así

A12: sí, yo me siento más a gusto

A1: si, acá está más fresco.... a ver cuándo nos arreglan el aire del salón

A15: deja tú, agarro más ideas acá afuera, porque siempre nos tienen encerrados en el salón (R4S2).

Así mismo, se evidenciaron resultados no positivos, ya que en la aplicación de una actividad, no se les indicó al inicio de la clase a los alumnos que se acomodaran donde ellos se sintieran más a gusto, provocando con ello que los productos de las actividades y las actitudes frente al trabajo de los alumnos no fueran las mismas que en anteriores, pues como algunos alumnos manifestaron, se sentían más a gusto sobre el suelo o en otros espacios distintos a los asignados.

A11: *Teacher*, ¿me puedo ir para otro lado? Es que me siento mejor acomodado en el piso

A4: si *teacher*, aquí no me acomodo a gusto

T: Claro, acomódense donde ustedes quieran, a ver niños... pónganse a trabajar donde se sientan más a gusto

A2: Que padre, creí que no nos iba a decir eso, *teacher* (R2S1).

Es así que, con las evidencias anteriores se reflejó que los alumnos trabajan mejor cuando se rompe con lo establecido por tradición, es decir, cuando se les

brinda la libertad y confianza de realizar sus trabajos en un espacio diferente a su mesa o banco, dentro o fuera del aula de clases, es ahí cuando se logra que los alumnos den rienda suelta de su creatividad y socialización con sus iguales.

Aunado a ello, el cambio de espacio de trabajo de los alumnos, aportó elementos para el desarrollo de la autonomía en la producción de textos ya que les permitió sentirse más libres y cómodos para realizar la actividad y con ello aplicar dicha habilidad, lo que constituyó un contexto que ayudó a que fueran capaces de elaborar textos con coherencia y relacionados a las diversas temáticas propuestas sin ayuda de la profesora de inglés. Así mismo, fue posible que usaran su creatividad y se fomentó un buen ambiente de trabajo donde todos se comprometieron con cada una de las actividades.

Desarrollo de la habilidad escrita del idioma.

En esta categoría se consideró la habilidad escrita como aquella que permite expresar las ideas a través de la escritura (Pérez y Zayas, 2007) y no se limita a copiar el texto o solamente uso de caligrafía, en este caso en la producción de textos en el idioma inglés.

Dentro de esta categoría se obtuvieron resultados positivos y no positivos en la puesta en marcha de las diversas actividades dando uso del idioma inglés como medio para la producción de textos. En los resultados positivos se identificó que los alumnos fueron capaces de producir textos durante las actividades de forma autónoma, sin ayuda de la profesora de inglés (ver Figura 1). Esto lo lograron en las actividades en que se implementó el trabajo por proyectos, donde dieron cuenta de sus alcances en el manejo del idioma inglés, cuando en ocasiones mencionaron que

no se creían capaces de sacar adelante las actividades pues dudaban del desarrollo de su habilidad escrita sin ayuda de la profesora.

A6: Mire *teacher*, a ver que tanto puedo poner, voy a hacer el intento, es que no estoy acostumbrado escribir solo... se me hace que no voy a poder.

T: Evita pensar así, debes hacer el intento, verás que si puedes

A6: Bueno, de poquito en poquito... pero ahí la llevo

T: ok (R3S3).



Figura 1. Alumno empezando a redactar el contenido de su poster.

En esa interacción se pudo ver que para el logro de la autonomía se requiere que los alumnos realicen esfuerzos propios, se planteen retos y traten de superarlos (ver Figura 2). Al respecto, Scharle y Szabó (2003) señalaron la importancia del desarrollo de la autonomía ya que resulta esencial para el aprendizaje exitoso de una lengua ya que se ayuda a los alumnos para que aprendan por sí mismos y que sean capaces de reflexionar en torno a sus necesidades de aprendizaje.

A18: Mire *teacher*, para que vea que ya pude solo, fíjese lo que voy a escribir

T: A ver... (Observando el texto)

A18: Mire (escribiendo), aquí le estoy poniendo que deseo que se pase un feliz día y que la quiero mucho, nada más le digo eso porque lo demás es secreto (R3S3).



Figura 2. Alumno redactando una carta alusiva al día de las madres.

Así mismo, algunos alumnos dieron más de lo que se pidió durante la producción de textos, ya que fueron capaces de brindar más productos de los que se les habían solicitado (ver Figura 3). Un ejemplo de lo anterior, es el siguiente, donde una alumna diseña y redacta más de una manualidad alusiva al día de las madres, en idioma inglés.

A16: Mire *teacher*, hasta agarré vuelo, hice estas manualidades

T: *Wow*, que bárbara A16, ¿las hiciste solita?

A16: si, mire y yo diciendo que no podía, hasta hice de más... nada más que tuve que usar cosas diferentes para que no estuvieran iguales, hasta lo que les escribí a cada una es diferente

T: me has sorprendido mucho, te felicito por tu avance, pero dime, ¿batallaste para hacerlas?

A16: pues al principio sí, pero después como que le agarré la onda y pude ir escribiendo más cosas

T: felicidades por tu trabajo, estoy segura de que a tu mami le va a gustar mucho, como a mí (R3S3).



Figura 3. Alumna elaborando su segunda manualidad con mensaje.

Por otro lado, los resultados no positivos se evidenciaron durante la aplicación de las primeras actividades, cuando los alumnos dudaron de su capacidad de lograr producir textos, fragmentos u oraciones en el idioma inglés, ocasionando con ello que se sintieran presionados o con baja autoestima (ver figura 4). Un ejemplo de ello es el siguiente:

T: ¿Qué pasa A18?

A18: Nombre *teacher*, se me hace que le voy a quedar mal, no voy a poder... ¿quiere que escriba cosas? Pero pues no me ayuda

T: Recuerda que la forma de trabajo va a ser sin mi ayuda, como siempre les he dicho, no te voy a poner actividades que no seas capaz de llevar a cabo, yo confío en ti y en lo que sabes

A18: Pues sí, pero no voy a poder escribir nada... y menos solo. Luego si me equivoco no le va a entender

T: No te preocupes, también del error aprendemos, no pasa nada, necesito que hagas un esfuerzo, ¿sí?

A18: Bueno... pero no le aseguro nada (R1S3).



Figura 4. Alumna mostrándose insegura para realizar la actividad.

Con ello queda claro que el papel del profesor fue esencial para lograr el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos, en este caso, del idioma inglés, ya que cuando se continuó con la puesta en marcha de actividades que fomenten el desarrollo de la autonomía en esa producción de textos, se llegó a un punto en el que los alumnos fueron capaces de producirlos de manera fluida y sin temor ante las actividades.

Conclusiones

La problemática de la producción escrita del idioma inglés de forma autónoma, abordada en el presente proyecto de investigación, por lo general es asociada con una simple reproducción de fragmentos de un texto o el seguimiento de pasos a seguir para el logro de determinados textos. Condición que se buscó cambiar en el grupo escolar que participaron, pues la finalidad fue romper con el viejo paradigma en el que se considera que los alumnos son aquellos sujetos que reciben instrucciones o indicaciones y donde lo más importante es la calificación obtenida.

En el presente proyecto se abordó la producción escrita autónoma como eje central ya que gracias a éste es posible que los alumnos reflexionen en torno a la forma cómo aprenden para lograr un cambio de paradigma en donde el docente “suelte el control” del aprendizaje de los alumnos con el fin de que conozcan sus procesos y las estrategias que los ayuden a llevar a cabo un sinnúmero de actividades que faciliten la producción de textos en el idioma inglés.

Con los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico fue posible dar respuesta a las preguntas planteadas en el presente proyecto de investigación.

Nivel del desempeño del alumno en la producción escrita autónoma del idioma Inglés

De acuerdo al análisis de la video grabación de la clase y el uso de los resultados emanados del Cuadernillo de Estándares para la Educación Básica (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009) quedó claro que el contexto en el que se encuentran inmersos los alumnos es un factor determinante para la adquisición del idioma inglés y la producción autónoma de textos en ese idioma. Así

mismo, fue la influencia de dicho factor el que ayudó a detectar que el nivel de desempeño de los alumnos en la producción escrita autónoma era bajo, ya que no estaban acostumbrados a dicha forma de trabajo.

Fue así que, gracias al análisis de los resultados arrojados de las observaciones y la videograbación, se identificaron los factores que afectaban el aprendizaje de los alumnos, tales como: a) la ubicación en una zona semiurbana de la localidad de la colonia en donde está enclavada la escuela que no aporta elementos para que los alumnos aprendan el inglés como segundo idioma, b) familias disfuncionales y viven con tutoras, padrastros, madrastras u otros familiares que no los apoya en la realización de actividades de estudio, c) las profesiones a las que se dedican sus padres, pues la mayoría se dedica a trabajos eventuales y no cuentan con sueldo seguro, lo cual limita económicamente para la compra de materiales de estudio, así como el apoyar con conversaciones en el idioma inglés por la falta de preparación en el dominio del mismo, d) los problemas de adicciones como pandillerismo, drogadicción o alcoholismo, entre otros, que al constituirse en una actividad a la que son propensos los alumnos por la influencia del contexto, limita el desarrollo de otras actividades que pudieran ayudar a estudiar y practicar el idioma inglés, por ello se puede señalar que afectan el dominio del idioma inglés ya que los alumnos no ven la funcionalidad y ventajas del dominio del idioma debido al contexto que los rodea.

Todos estos factores, afectaban el nivel de desempeño y la capacidad de los alumnos para producir textos en el idioma inglés de forma autónoma. Por ello, se diseñó y desarrolló el proyecto de intervención que consistió en la implementación de

actividades que ayudaran a fomentar dicha forma de trabajo.

Estrategias didácticas utilizar para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés

En torno a las estrategias, se encontró que la estrategia didáctica trabajo por proyectos resultó apropiada para promover esa producción, pues ayudó a que los alumnos fueran capaces de enfrentarse a problemas auténticos como: la descripción de situaciones escolares apegados a su vida real, donde existan varias soluciones o formas de llevar a cabo la actividad, es decir, que todas las ideas emanen del alumno dejando de lado los ejercicios rutinarios y fomentando la producción escrita autónoma en el idioma inglés. Gracias a la aplicación del trabajo por proyectos, los alumnos dieron cuenta de sus alcances al usar el idioma inglés, en la producción de textos, inclusive cuando no se creían capaces de llevar a cabo las actividades ya que dudaban del desarrollo de su habilidad escrita sin ayuda de la profesora de inglés.

Así mismo, para que la estrategia cumpliera su función adecuadamente, fue necesario que los alumnos aplicaran sus conocimientos previos para lograr reestructurar o corregir las producciones escritas en las diferentes actividades llevadas a cabo dando. Aunado a ello, los conocimientos previos les brindaron herramientas y habilidades que ayudaron a éstos al momento de escuchar canciones en inglés, ya que algunos alumnos evidenciaron saberes en relación a diversas palabras de la letra de la canción que escuchaban durante la elaboración de proyectos. Fue así que, el trabajo por proyectos fue adecuado debido al sinnúmero de beneficios que trajo en torno a la producción escrita autónoma de textos dando uso del idioma inglés.

Materiales didácticos utilizados para promover la producción escrita autónoma del idioma Inglés

En cuanto a la tercera interrogante se identificó que los materiales adecuados fueron aquellos que estaban cerca de su alcance, es decir, contextualizados. Lo anterior, debido a que al seleccionar los materiales didácticos acordes al contexto de los alumnos fue posible que seleccionaran aquellos que eran más familiares. Además, con ese proceso, se logró un alto nivel de motivación, creatividad, compromiso que los llevó a la producción de textos de forma autónoma en el idioma inglés.

Cabe mencionar que, para lograr que los materiales didácticos favorecieran la aplicación de la estrategia, fue necesario cambiar de lugar de trabajo a los alumnos, del espacio del aula muy estructurado a un espacio más abierto que propició que se sintieran más libres. Esto trajo consigo que trabajaran tanto dentro como fuera del salón de clases. Se evidenció que al trabajar fuera del aula ayudó a mejorar el rendimiento académico influido esto por el hecho de que los alumnos estuvieron más cómodos, motivados y se sintieron con mayor libertad de realizar producciones escritas, por lo que los conocimientos se tornaron más significativos y relevantes.

También, fue posible detectar que los alumnos trabajaron mejor cuando se “rompió” con lo establecido, es decir, cuando se les brinda la libertad y confianza de realizar sus trabajos en un espacio diferente a su mesa o banco, dentro o fuera del aula de clases, con los materiales que ellos consideren pertinentes de acuerdo a su contexto. Fue allí cuando se logró que los alumnos dieran rienda suelta de su creatividad y se llevó a cabo la socialización amena con sus iguales.

Impacto de las estrategias diseñadas e implementadas y de los materiales didácticos, en la producción escrita autónoma en idioma Inglés

Para dar respuesta a la cuarta y última interrogante, se encontró que al finalizar la aplicación de la estrategia y observar su impacto, fue posible identificar que la reacción de los alumnos ante la nueva forma de trabajo, sin ayuda de la profesora de inglés, en un principio, los desconcertó y los tomó por sorpresa pues estaban acostumbrados a seguir indicaciones. Sin embargo, ya en el desarrollo de las actividades, se pudo ver que tomaban más confianza en sí mismos. Cuando se observaron los avances en los alumnos que eran atendidos por el equipo de USAER o aquellos con bajo promedio. Se motivaron y con ello, llegaron más lejos de lo que ellos mismos se imaginaron que podían ser capaces. Se entusiasmaron, al tener libertad para seleccionar materiales y temáticas de su interés. Con todo ello, lograron producir textos de forma cada vez más autónoma, con fluidez y con coherencia. En todo ello jugó un papel muy importante el compromiso asumido por los alumnos.

Las estrategias, en general, ayudaron a romper el viejo paradigma que dicta que los alumnos deben mantenerse en una actitud pasiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues durante la aplicación de éstas, se innovó en la estrategia didáctica utilizada para el aprendizaje del idioma inglés. Además, el impacto que provocó en los alumnos fue positivo, pero evidenció la necesidad de continuar con la aplicación de esta forma de trabajo, pues con ella los alumnos podrán ser capaces de desarrollar habilidades de autonomía. Además, porque: a) se propicia la seguridad en aquellos que no han logrado tenerla, b) se fomenta un buen clima en el aula y c) crece su autoestima, que en muchas ocasiones es un obstáculo

para que los alumnos desarrollen las actividades de producción de textos en el idioma inglés.

Además, se identificó que el papel del profesor es un factor importante para el impacto de las actividades, pues la actitud de éste es esencial para lograr el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos en el idioma inglés, y si se realizan actividades que fomenten el desarrollo de dicha habilidad, llegará un punto en el que los alumnos serán capaces de producir textos de manera fluida y sin temor ante los productos derivados de dichas actividades.

Referencias

- Aebli, H. (1997). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea.
- Allwright, R. (1978). Abdication and Responsibility In Language Teaching, Studies [Abdicación y Responsabilidad en la Enseñanza de Idiomas, estudios]. *Second Language Acquisition* 2(1), 105-121.
- Alzate, T., Puerta, A. y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior: el diario de campo. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(4), 1-10.
- Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje*. México: Universidad Autónoma de Campeche. Recuperado de <http://www.formateenlinea.tamaulipas.gob.mx/mod/resource/view.php?id=1328>
- Anjiovich, R., Malberger, M. y Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/34/biblio/34ANIOVICH-Rebeca-y-otros-El-aprendizaje-en-la-diversidad.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Educational Psycology. A cognitive view [Psicología de la Educación. Una visión cognitiva]*. México: Trillas.
- Barroso, K., & Pon, S. (2005). *Effective lesson planning, a facilitator's guide [Planificación de clase efectiva, una guía para el facilitador]*. California Adult Literacy Professional Development Project. Sacramento, CA., American Institutes for Research.

- Bason, S. (2010). *Learning outside the primary classroom: creative and cost-effective ideas* [El aprendizaje fuera del aula de primaria: ideas creativas y rentables]. London: Optimus Education.
- Bronstein P., Ginsburg G. S & Herrera I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study [Predictores de los padres en la orientación motivacional en la adolescencia temprana: un estudio longitudinal]. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, p. 216.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* [Enseñanza por principios: Un enfoque interactivo para la pedagogía del lenguaje]. Englewood Cliffs, NJ: Longman.
- Burón, J. (2004). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, 7ª ed. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula.*, 11 Ed. Barcelona: Graó.
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* [Aproximaciones al diseño de la investigación cualitativa, cuantitativa y métodos mixtos]. EUA: Sage.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practica* [La autonomía del alumno 3: De la teoría a la práctica en el aula]. Dublin, Ireland: Authentik.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Dickinson, I. (1987). *Self-instruction In Language Learning [Autoinstrucción en el aprendizaje de idiomas]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local: técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Fernández, S. (2008). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*. Madrid: Edinumen. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez08.htm
- Fleming, N. & Mills, C. (1992). *Helping Students Understand How They Learn. The Teaching Professor [Ayudando a los estudiantes a entender cómo aprenden. El Profesor de Enseñanza]*, 7 (4), 74, Wisconsin, USA..
- Foulger, T. S. & Jiménez, M. (2007). Enhancing the Writing Development of English Language Learners: Teacher Perceptions of Common Technology in Project-Based Learning [Mejorando de la desarrollo de la escritura de los estudiantes del idioma inglés: percepciones de los docentes de Tecnología Común en aprendizaje basado en proyectos]. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 109-124. Recuperado de <http://www.proquest.com> (ID del documento: 1411756371).
- Healey, D. (1999). *Autonomy in language learning [La autonomía en el aprendizaje de idiomas]*. In J. Egbert and E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice, and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL.
- Hernández Rojas, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77.

- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning [Autonomía y aprendizaje de lenguas extranjeras]*. Oxford: Pergamum. Strasbourg: Council of Europe.
- Hurd, S. (1998). *Too carefully led or too carelessly left alone? [¿Llevado muy cuidadosamente o descuidadamente dejado solo?]* *Language Learning Journal*. 17, 70-74.
- Jurado Jiménez, M. (2007). Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora. *Revista Qrrriculum*. 3(4), 19-64.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems [La autonomía del alumno: Definiciones, cuestiones y problemas]*. Dublin: Authentik.
- Loera, A. y Cázares O. (2008). *Referentes para la mejora de la Educación Básica: estándares para la gestión de escuelas*. México: Heurística Educativa.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors [Sobreviviendo a la transición de la escuela secundaria: procesos familiares y auto-percepción como protección y factores de riesgo]. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20(1), 165-193. Universidad del Norte, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

- McHardy, P. & Henderson, S. (1994). *Management Indecision: Using Group-Work in Teaching Creativity [Gestión de Indecisión: El uso del grupo de trabajo en la Enseñanza de Creatividad]*. London: Kogan Page.
- Mckernan, J. (2006). *Investigación-acción y Currículum: Métodos y Recursos para Profesionales Reflexivos*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya y Consejo de Europa.
- Ocaña, J. A. (2010). *Mapas mentales y estilos de Aprendizaje*. España. Club Universitario. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=6DVI3Z_MY6EC&pg=PA157&dq=estilos+de+aprendizaje+kinestesico&hl=es-419&sa=X&ei=RKUJUpgnipTaBaCAgYgP&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=visual&f=false
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). Estándares de desempeño docente en el aula: Cuadernillo 1. *Manual para la aplicación de los Estándares de Desempeño Docente en el Aula*. México: Autor.
- Penn-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of video recording. *The Qualitative Report [La evidencia visual en la investigación cualitativa: El papel de la videgrabación. El informe cualitativo*, 9(2). Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-2/pennedwards.pdf>
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3). Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptional Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* [Marco concepcional para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Psicología de la Educación*]. 16 (4), 385-407.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Raiza Andrade y Cárdenas, E. y Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L. y Torres, A. (2002). *El Paradigma Complejo. Un cadáver exquisito. Cinta de Moebio*. Santiago: Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá/ UNIEDPA/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile. Recuperado de <http://formateenlinea.tamaulipas.gob.mx/mod/resource/view.php?id=4958>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa, Cap. VIII "Observación"*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ruiz de Zarobe, Y. (1997). *Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad, en Didáctica (Lengua y literatura)*, 9,183-194. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=148714>
- Scharle, Á. & Szabó, A. (2003). *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility* [Autonomía del alumno. Una guía para desarrollar la

- responsabilidad del estudiante*]. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Recuperado de <http://www.up.wallwisher.net/20121114/032525c82b24e5abac08bfd4c0b07128.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio, Ciclo 3, 5° y 6° de Primaria. Prueba en Aula*. México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México. Autor.
- Seong, M-H. (2009). Strategies making language features noticeable in English Language Teaching [Estrategias haciendo notables las características del lenguaje en la enseñanza del idioma inglés]. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 113-126.
- Sevillano García, M. L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. España: Pearson Prentice Hall.
- Stryker, S. B. & Leaver B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods [Instrucción basada en el contenido de la enseñanza de idiomas extranjeros: modelos y métodos]*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Thanasoulas, D. (2000). What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered? [¿Qué es autonomía del alumno y cómo puede fomentarse?]. *The Internet TESL Journal*, 6(11). Recuperado de <http://www3.telus.net/linguisticsissues/learnerautonomy.html>

- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Usuki, M. (2000). *Promoting learner autonomy: learning from the Japanese language learners' perspectives [Promoviendo la autonomía del alumno: aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes del idioma japonés]*. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/?id=ED450588>.
- Valle Arias, A. et al. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 13(5), 617-632.
- Vera Velez, L. (2008). *La Rúbrica y la Lista de Cotejo*. Departamento de educación y Ciencias Sociales. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce.
- Villabella Armengol, C. (2009). *La Investigación y la Comunicación Científica en la Ciencia Jurídica*. Puebla, México: Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla/Universidad Autónoma de Puebla.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching [Introducción a la enseñanza del método del caso]*. Nueva York: Teachers Collage Press.

Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de registro de observación

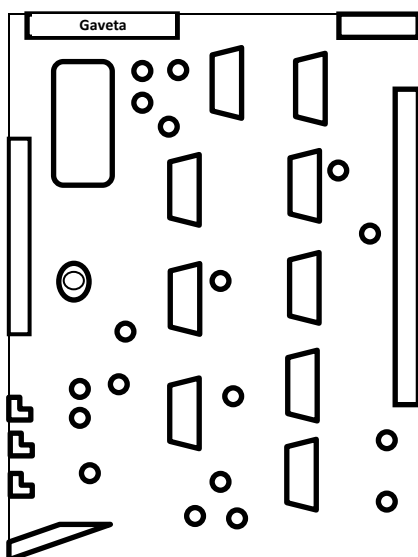
“El trabajo por proyectos para fomentar la producción escrita autónoma en Inglés”

Guía de observación

Registro No. 1

Actividad:	Elaboración de poster
Fecha de aplicación:	10-13 de marzo de 2014
Contexto de observación:	Escuela Primaria en el aula de sexto grado
Sujetos de estudio:	Alumnos de sexto grado durante la clase de inglés.
Sistema de observación:	Narrativa y tecnológica
Duración de la observación:	4 sesiones de 30 minutos
Sesión:	Primera a cuarta sesión
Objetivo de la observación:	Identificar la capacidad de los alumnos del sexto grado para llevar a cabo una producción escrita autónoma durante la clase de inglés.
Preguntas orientadoras:	¿Qué indicios existen de trabajo autónomo escrito de los alumnos de los alumnos de sexto grado durante la clase de inglés? ¿Cómo resuelven los alumnos los obstáculos que se les presentan en la redacción de las actividades? ¿Qué tan recurrente es la acción de acudir al apoyo de la profesora de inglés? ¿A cuáles obstáculos se enfrentaron los alumnos durante el proceso de la elaboración y redacción del poster (uso de gráficos, organización de información, etc.)?

“El trabajo por proyectos para fomentar la producción escrita autónoma en Inglés”.



○ Investigadora

○ Participantes

Lugar: Salón de 6° “A” de la Escuela Primaria “X”.

Fecha: 10 de marzo de 2014

Propósito de las sesiones: Analizar y reflexionar sobre la producción escrita sin guía del docente de un poster en inglés.

Asistentes: 19 alumnos, 9 hombres y 10 mujeres, permanece en el aula la docente titular.

Sesión del 10 de marzo de 2014

Hora	Interacción	Comentarios
9:00 - 9:30 hrs.	La investigadora inicia la clase saludando a los niños: “Good morning!” y los niños contestan: “Good morning, teacher.” Posteriormente, se cuestiona a los alumnos acerca de su preparación en torno a la elaboración del poster: Teacher: “Are you ready for the project about bullying?” Niños: “Yes!” La investigadora les entrega una cartulina pidiéndoles que seleccionen un tipo de <i>bullying</i> para llevar a cabo la elaboración de un poster que refleje información en torno a éste, aclarando que trabajarán sin la su guía. “Ok, les voy a entregar una cartulina, en	¿Ésta respuesta de los alumnos está relacionada con el hecho de que ahora deben realizar la actividad del poster sin la ayuda de la profesora de Inglés? Los alumnos prefieren trabajar en el piso, el hecho de darles la libertad en cuanto a su acomodo, ¿será una buena alternativa para

Hora	Interacción	Comentarios
	esa cartulina ustedes van a escribir acerca de un tipo de <i>bullying</i> que se presente en la escuela o que ustedes conozcan. Pueden acomodarse a trabajar donde ustedes quieran y realizarlo como gusten, esta vez yo no voy a intervenir.” Los niños se muestran desorientados acerca de la forma de trabajo, pues nunca habían llevado alguna actividad en dicha modalidad. Algunos alumnos se acomodan en acostados en el piso, sobre las mesas de trabajo, debajo de las mesas, solo dos permanecen sentados en sus sillas. Los alumnos observan la cartulina, posiblemente identifican el espacio que tienen para elaborar su trabajo. Algunos alumnos cuestionan a sus compañeros en relación a la distribución del contenido de su trabajo. A17: “oye, “A4” ¿cómo le vas a hacer?” A4: “pues no sé, voy a poner primero el dibujo y luego le escribo”. Los niños se muestran precavidos pues primeramente escriben con lápiz el contenido de póster y algunos trazan líneas, para posteriormente marcarlo con plumón o crayola. Uno de los alumnos cuestiona a la investigadora acerca del proceso de elaboración del proyecto. A7: “Teacher, ¿cómo puedo empezar?” La investigadora camina entre los alumnos y mesas de trabajo y les sugiere pensar acerca de lo que quiere expresar para que tenga una idea acerca de la forma de	llevarla del mismo modo en otras actividades? ¿Será posible la implementación o adecuación de otras actividades sin la guía de la maestra de inglés?

Hora	Interacción	Comentarios
	iniciarlo. “Piensa primeramente, ¿qué es lo que quieres expresar? Y de ahí continua.” Los alumnos cuestionan a la investigadora en seguir o no con el proceso de redacción. A9: “Teacher, ¿le seguimos?”. A14: “teacher, ¿puedo seguirle?”. La investigadora les menciona que es todo por el día de hoy indicándoles que el día de mañana vamos a seguir. “Veamos que ideas nuevas se les vienen a la mente para enriquecer su poster, además les tengo una sorpresa”. Los alumnos se muestran curiosos ante la palabra “sorpresa”. “Ok teacher, ¿cuál es la sorpresa?, ¿es del poster?, ¿mañana podemos traer más cosas para adornarlo?” La investigadora se despide y se retira del salón: “Claro, see you tomorrow!”	

Apéndice B. Ejemplo de diario de campo

Fecha:	10 de marzo de 2014		
Lugar:	Aula de clases	Sesión:	Primera
Proyecto:	Elaboración de poster		
Sujetos observados:	Alumnos de sexto grado, grupo "A"		

Descripción del evento	Percepciones, interpretaciones o comentarios
*Al darles la indicación de la elaboración del proyecto de forma autónoma, se mostraron sorprendidos y temerosos ante la nueva modalidad de trabajo. *Es notorio que los niños prefieren trabajar en un espacio que no sea la mesa que les fue asignada (trabajan sobre el piso, debajo de las mesas, en pequeños grupos). *La mayoría de los niños se acerca a preguntarme acerca de la orientación del texto, la información que necesitan escribir y si tiene que realizar algún dibujo. *Wendy se acuesta sobre el piso y empieza a escribir un pequeño párrafo relacionado con "<i>extortion bullying</i>". *Cristian, Kevin y Lupita preguntan a sus compañeros acerca de la distribución que le darán a su trabajo. *Algunos niños escriben oraciones pequeñas usando algunas ideas relacionadas el tema seleccionado usando su lápiz, solo dos niños usan marcador para plasmar sus ideas.	La nueva forma de trabajo sorprende a los alumnos, sin embargo y a pesar del temor que reflejan, empiezan a redactar ideas u oraciones en relación al tema sin mi ayuda. Es necesario continuar con la aplicación de estrategias que permitan a los alumnos la producción escrita de forma autónoma, pues aparentemente la falta de dichas actividades propicia inseguridad en algunos niños. Las actividades se llevaron a cabo de forma lenta, sin embargo, espero que con el paso de las sesiones, los alumnos tomen confianza y redacten de forma más fluida.

Diario de campo

Fecha:	11 de marzo de 2014		
Lugar:	Aula de clases	Sesión:	Segunda
Proyecto:	Elaboración de poster		
Sujetos observados:	Alumnos de sexto grado, grupo "A"		

Descripción del evento	Percepciones, interpretaciones o comentarios
* Nuevamente los niños prefieren trabajar esparcidos en el salón, es decir, sobre el suelo, en pequeños grupos, sobre las mesas o debajo de ellas. * Al pedirles a los niños que intercambiaran sus posters, se observaron reacciones de asombro y desconcierto. * Wendy, al encontrarse a lado de Litzy le intercambia su trabajo y aporta ideas escritas al trabajo de la alumna y lo hace empezando de la parte superior, pues ésta lo hizo a partir de la mitad de la cartulina. * Alberto, José Ángel, Miguel y Cinthia se tardaron algunos minutos antes de empezar a redactar. * Paola Janeth intercambia su trabajo con Lupita, leen el contenido y realizan dibujos de acuerdo con el tema plasmado en el poster. * Rachel y Ana Cristina escriben ideas en relación a sus temas, sin embargo, Cristina presenta algunas dificultades para llevarlo a cabo. * Los niños continúan preguntando acerca del proceso a seguir, al respecto les menciono que tiene libertad de realizarlo como ellos quieran.	Conforme pasan las sesiones de clases, es evidente que los niños trabajan mejor si se "rompe" con lo establecido por tradición, es decir, cuando se le da la libertad y confianza al alumno de realizar su trabajo en un espacio diferente a su mesa o su banco. Mediante el intercambio de trabajos se favoreció la redacción, e incluso se reforzó la ortografía y los lazos afectivos entre los alumnos. Es notorio que algunos niños logran redactar más de lo que ellos piensan, es necesario aplicar estrategias parecidas para demostrarles de lo que son capaces de producir.

O-Se presentó una interrupción de un docente, sin embargo los niños continuaron en la redacción de sus posters.

Fecha:	12 de marzo de 2014		
Lugar:	Aula de clases	Sesión:	Tercera
Proyecto:	Elaboración de poster		
Sujetos observados:	Alumnos de sexto grado, grupo "A"		

Descripción del evento	Percepciones, interpretaciones o comentarios
* En esta ocasión más niños se ponen a trabajar en sus mesas. * La mayoría de los alumnos le piden a sus compañeros que al aportar algo en sus posters lo hagan con lápiz. * Litzy corrige algunas palabras que escribió Wendy y completa ideas relacionadas con el tema. *Kevin realizó un gráfico sobre el trabajo de Paola Janeth que aparentemente le ayuda a escribir más información. * Paola Alejandra está sentada sola en una mesa, aparentemente esto favorece su concentración. * Los alumnos se acercan a preguntar sobre el proceso a seguir, les dije que usen su imaginación y que el trabajo que están haciendo es sin mi ayuda. * Bryan Azael, Cristian y Yahir se encuentran trabajando sobre el piso e intercambian sus trabajos complementando o siguiendo en la redacción de ideas plasmadas en el poster. * Alberto (alumno atendido por el equipo de USAER) trabaja solo sobre una mesa y redacta pequeñas ideas, en ocasiones usa su diccionario. * José Ángel dice que prefiere trabajar solo para iniciar la redacción en su poster, pues así no lo distraen, después se muestra sorprendido al lograr redactar un pequeño párrafo.	Es notorio que los alumnos se esforzaron para la realización d sus posters, probablemente ese sea el motivo por el cual les piden a sus compañeros que escriban primeramente con lápiz, al mismo tiempo considero que demuestra un poco de inseguridad. Aunque durante la clase se presentó una interrupción, los alumnos continuaron trabajando sin afectar el proceso de redacción, es importante reconocer que posiblemente al seleccionar una temática relacionada con el contexto de los niños, ponen toda su atención para plasmar lo que conocen al respecto. Es necesaria la aplicación de más actividades que fomenten la producción escrita autónoma, pues es evidente que si se continúa con dicha forma de trabajo, probablemente los alumnos logren el desarrollo de dicha habilidad. Durante la actividad se evidenciaron distintos tipos de preferencias al momento de trabajar mientras que unos preferían grupos, otros lo hacían solos, esto es necesario tomarlo en cuenta para actividades posteriores.

Fecha:	13 de marzo de 2014		
Lugar:	Aula de clases	Sesión:	Cuarta
Proyecto:	Elaboración de poster		
Sujetos observados:	Alumnos de sexto grado, grupo "A"		

Descripción del evento	Percepciones, interpretaciones o comentarios
*La mayoría de los niños se encuentran sobre sus mesas. *Paola Alejandra, Wendy, Lupita, Yahir, Cristian, Azael y Cinthia se muestran contentos por su trabajo. *Miguel Ángel muestra poco avance en su trabajo. *La mayoría de los niños trabajan en la corrección de nuevos errores detectados y en la decoración de sus posters. *La mayor parte de los alumnos usan marcadores para finalizar el contenido redactado en la cartulina. *Es observable que la totalidad de los alumnos relacionan los gráficos con la información escrita. *Wendy, Cristian, Lupita, Paola Alejandra, Alberto y Yahir escribieron diálogos en los dibujos de niños realizados en sus posters. *Jose Angel algunas veces usa su diccionario para la redacción del texto. * Kevin se muestra inseguro ante su producto final.	Es evidente que algunos niños que al principio no creían poder con la actividad, se muestran contentos ya que lograron cumplir con lo requerido. Los gráficos son de gran ayuda para que los alumnos comprendan el contenido del tema y en ocasiones les ayuda a la redacción de nuevas ideas. En esta sesión algunos niños demuestran ir más allá de lo establecido, ya que al incluir diálogos en sus dibujos manifiestan la comprensión de la temática y la construcción de nuevos conocimientos a partir de previos. Es necesario brindarles la confianza a los alumnos para que estén seguros de sus trabajos, ya que este puede convertirse en un obstáculo para sacar adelante las actividades.

Apéndice C. Cuestionario aplicado a profesores

Estimado (a) participante:

Le solicito su valiosa colaboración para que me apoye en la elaboración de un proyecto denominado: “El trabajo por proyectos para fomentar la producción escrita autónoma en Inglés”. Es por ello, que le pido conteste las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia como docente de lengua extranjera (inglés). Los datos que usted suministre, serán de uso exclusivo para la investigación. Agradezco de antemano su colaboración.

Encierre o subraye la respuesta correspondiente.

1.- Antigüedad en la impartición de una lengua extranjera (inglés):

- | | |
|--------------|-------------------|
| a) 0-5 años | c) 10-15 años |
| b) 5-10 años | d) Más de 15 años |

2.- ¿Cuál considera que es el factor que más influye en el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua?

- | | |
|-------------|--------------|
| a) Social | c) Familiar |
| b) Cultural | d) Económico |

3.- Desde su punto de vista, ¿cuál habilidad en la enseñanza del inglés considera más complicada desarrollar en los alumnos?

- | | |
|-----------|-------------|
| a) Hablar | c) Escribir |
| b) Leer | d) Escuchar |

4.- ¿Tiene conocimiento acerca de las estrategias que existen para desarrollar la habilidad escrita en los alumnos?

- | | |
|-------|-------|
| a) Si | b) No |
|-------|-------|

5.- ¿Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y el que predomina en el grupo?

- a) Si b) No

6.- Tomando como referencia su experiencia como docente de inglés, ¿cuáles serían las razones por las que se necesita fomentar el desarrollo de la habilidad escrita en inglés?

Apéndice D. Cuestionario aplicado a los alumnos

How do you feel about these activities? Tick (X) column 1, 2 or 3.

<i>I like this activity....</i>	<i>Very much.</i> ☺	<i>Ok</i> ☺	<i>Not at all</i> ☹
<i>Listening to cassettes</i>			
<i>Making lists of vocabulary</i>			
<i>Playing games</i>			
<i>Asking questions</i>			
<i>Doing exercises</i>			
<i>Listening to songs</i>			
<i>Making posters</i>			
<i>Singing songs</i>			
<i>Doing a project</i>			
<i>Speaking in pairs</i>			
<i>Talking about pictures</i>			
<i>Reading texts in the course book</i>			
<i>Doing pronunciation exercises</i>			
<i>Working alone</i>			
<i>Doing a quiz</i>			
<i>Writing sentences</i>			
<i>Watching videos</i>			
<i>Working in a big group</i>			
<i>Doing role plays</i>			

Apéndice E. Plan de trabajo de la primera actividad

Identificación de la secuencia didáctica		Problema significativo del contexto	
Nivel de estudios: Primaria Asignatura: Inglés Docente: Melissa Paola Canales López Fechas: 13-17 de enero Numero de sesiones: 5 Horas: 2.5 Bloque, temas, etc.: Ciclo 3, sexto grado, grupos “A”, “B” y “C”, Unidad 3, Tema b. Ambientes de aprendizaje: familiar y comunitario. Título de la secuencia didáctica: “ <i>Let’s solve a social problema at school</i> ”.		Comprender los diferentes tipos de <i>bullying</i> para aprender a manejar dicho problema en la institución educativa y en la vida diaria.	
		APRENDIZAJES ESPERADOS	
		Seleccionar e identificar por su nombre los problemas sociales de la escuela, buscar información que responda a éste y redactar textos de forma autónoma que le permitan a él y sus compañeros comprender su significado.	
		TRANSVERSALIDAD	
		* Formación cívica y ética (Bloque 1, “De la niñez a la adolescencia”) * Español (Bloque 2, proyecto 1)	
CAMPO FORMA TIVO	Lenguaje y comunicación		
Competencias			
Unidad de competencia 1: Identifica tipos de <i>bullying</i> para combatir la problemática en la vida educativa y social del alumno.			
SABER CONOCER		SABER HACER	
* <i>Features and types of oral and written texts.</i> — <i>Structure of the texts: introduction, body, and conclusions.</i> — <i>Topic, purpose, and intended audience.</i> — <i>Textual components: titles, table of contents, etc.</i> — <i>Graphic components: charts.</i>		* <i>Identify school-related problems of interest to students (physical or verbal violence/ bullying among students etc.) with visual aids and the teacher’s help.</i>	
		* <i>Language as a means of solving problems.</i> * <i>Language as a mean of obtaining oral and documental information.</i> * <i>Respect to others’ participations.</i> * <i>Cooperation to provide a solution to problems.</i>	
Unidad de competencia 2: Integra conocimientos sobre el <i>bullying</i> para fomentar el trabajo escrito autónomo en los alumnos			
Saber conocer		Saber hacer	
* <i>Mechanics of writing.</i>		* <i>Write texts about a problem and its solution based on a model and the teacher’s help.</i>	
		* <i>Language as a means of solving problems.</i> * <i>Language as a mean of obtaining documental information.</i> * <i>Respect to others’ project.</i> * <i>Cooperation to provide a solution to problems.</i>	
Competencias genéricas y específicas		Atributos (criterios)	
Búsqueda y manejo de		El alumno identifica lo que se necesita saber; aprender a buscar	

la información		evalúa, selecciona, organiza, sistematiza y se apropia de la información de manera crítica, utiliza y comparte información con sentido ético.					
Adaptación a nuevas situaciones		El alumno se adapta, se desempeña en una diversidad de contextos y situaciones.					
Conoce el uso de la puntuación.		El alumno conoce el uso de los signos de puntuación y hace uso adecuado de los mismos.					
Examina la forma de escritura convencional de los textos.		El alumno examina el texto redactado e corrige su escritura ante posibles errores ortográficos o gramaticales.					
Identifica el orden y las palabras usadas para redactar textos.		El alumno es capaz de ordenar de forma adecuada las palabras para la redacción del texto requerido.					
Aclara el significado de las palabras mediante pistas contextuales y un diccionario bilingüe.		El alumno busca los significados de las palabras desconocidas dando uso del diccionario bilingüe, conocimientos previos y pistas contextuales.					
Recursos: • “flash cards”, • cartulina • revistas • colores • selección de otros materiales por parte de los alumnos • libro del alumno • marcadores • rúbrica • cuaderno de observaciones del profesor							
Actividades		Evaluación					
Pregunta detonadora: ¿Qué es el <i>bullying</i> ?							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
Motivar el trabajo escrito de forma autónoma para la realización del proyecto mediante una pregunta detonadora.	Trabajo autónomo escrito y realización del proyecto. Investigación de información referente al tipo de <i>bullying</i> selecciona	Identificar las ideas necesarias para plasmar en el proyecto. Evidencia: Avance del proyecto	Tiene nociones sobre el tema y algunas ideas clave para ilustrarlo. Requiere apoyo continuo.	Con asistencia del profesor, es posible iniciar la realización del orden de	Identifica las ideas necesarias en un texto para plasmarlas en el proyecto.	Identifica las ideas necesarias y las plasma en el proyecto de forma correcta para solucionar dicha problem	¿Cuáles fueron las dificultades para lograr el objetivo de la pregunta detonadora? ¿Cómo fue la actitud

Presentación de imágenes relacionadas a los tipos de <i>bullying</i> . Proponer una actividad individual para que redacten sus proyectos. Solicitar que seleccione y escriba acerca de un tipo de <i>bullying</i> que sea de su conocimiento y una posible alternativa de solución.	do. Redacción de un texto en el que se describa el tipo de <i>bullying</i>			ideas en el proyecto.		ática.	de los alumnos frente al trabajo de investigación? ¿Cuáles fueron las debilidades detectadas durante el desarrollo de las actividades?
Tiempo: 5 minutos	Tiempo : 25 minutos	Ponderación: 50%	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Continuar con la motivación del trabajo escrito de forma autónoma para la realización del proyecto. Dar indicaciones sobre	Trabajo autónomo escrito y realización del proyecto. Continuar con la redacción de un texto en el que se exprese cada uno	Alimenta las ideas a plasmar en el proyecto. Evidencia: Avance del proyecto	Recupera otras nociones sobre el tema y enriquece su trabajo. Requiere apoyo continuo.	Con asistencia del profesor, es posible enriquecer el proyecto.	Identifica las ideas necesarias en un texto para plasmarlas en el proyecto.	Identifica las ideas necesarias y las plasma en el proyecto de forma correcta para solucionar dicha problem	¿Cuáles fueron las dificultades para ordenar las ideas y plasmarlas? ¿Cuáles fueron las dificultades

la continuación de la actividad individual para que redacten e ilustren sus proyectos. Solicitar que se redacten las ideas referentes al tipo de <i>bullying</i> previamente seleccionado.	de los tipos de <i>bullying</i> e ilustrarlo. Intercambiar los proyectos y enriquecer el de su compañero					ática.	es al redactar los textos de forma autónoma? ¿Cuáles fueron las reacciones de los alumnos al intercambiar los trabajos?
Tiempo: 5 minutos	Tiempo : 25 minutos	Ponderación: 50%	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Solicitar que continúen redactando las ideas acerca de los diferentes tipos de <i>bullying</i> en los trabajos de sus compañeros mediante el intercambio de los proyectos.	Redacción de fragmentos acerca del tipo de <i>bullying</i> seleccionado por su compañero (a).	Reconoce las nociones necesarias para complementar en el proyecto. Evidencia: Avance del proyecto	Tiene nociones sobre el tema y algunos. Requiere apoyo continuo.	Con asistencia del profesor, es posible continuar la realización del orden de ideas en el proyecto.	Identifica las ideas necesarias en un texto para enriquecer el proyecto.	Identifica las ideas necesarias y las plasma de forma correcta en el proyecto para enriquecerlo.	¿Cuáles fueron las dificultades para ordenar las nuevas ideas y plasmarlas en el trabajo que no correspondía a los alumnos? ¿Cuáles fueron las dificultades al redactar
Tiempo: 5 minutos	Tiempo : 25 minutos	Ponderación: 50%	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	

							un texto de distinto tema de forma autónoma? ¿Qué errores se detectaron y cómo se corrigieron?
Solicitar a los alumnos que retomen sus proyectos para finalizarlo. Pedir a los alumnos que continúen su trabajo autónomo escrito.	Seleccionar y ubicar los gráficos e información de forma ordenada y coherente de acuerdo al texto elaborado de forma autónoma. Enriquecimiento de los proyectos con ideas de los alumnos.	Identificar las ideas y gráficos necesarios para plasmar en el proyecto. Evidencia: Avance del proyecto	Tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado. Requiere apoyo continuo.	Con asistencia del profesor, es posible iniciar la realización del orden de ideas en el proyecto.	Identificar las ideas necesarias en un texto para plasmarlas en el proyecto.	Identificar a las ideas necesarias y las plasmar en el proyecto de forma correcta.	¿Cuáles fueron las dificultades para plasmar las ideas? ¿Cuál fue la actitud mostrada por los alumnos? ¿La actividad contribuyó al fomento de su trabajo autónomo escrito plenamente? ¿Cómo mejoraría la actividad?
Tiempo: 5 minutos	Tiempo : 25 minutos	Ponderación: 50%	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	

En cada sesión el alumno quedará evaluado de forma conceptual, actitudinal y procedimental mediante la observación y el llenado de la rúbrica correspondiente.
--

Otras observaciones:

Apéndice F. Rúbrica para evaluar la primera estrategia de intervención



Coordinación de Inglés en Educación Básica

Escuela Primaria "República de México"

Asignatura: Inglés

Teacher: Melissa Paola Canales López

Grado y grupo: 6° "A"

RÚBRICA DE DESARROLLO EN LA ACTIVIDAD: "LET'S SOLVE A SOCIAL PROBLEM AT SCHOOL"

PRODUCTO: POSTER ACERCA DEL BULLYING

Fecha: _____

Aprendizajes esperados	Seleccionar e identificar por su nombre los problemas sociales de la escuela, buscar información que responda a éste y redactar textos de forma autónoma que le permitan a él y sus compañeros comprender su significado.
------------------------	---

Evaluación	Criterios	Deseado 10 PUNTOS	Consumado 8 PUNTOS	En desarrollo 6 PUNTOS	Inicial 4 PUNTOS	Puntaje
		No existen errores ortográficos/gramáticos en el poster.	Existe 1 error ortográfico/gramático en el poster.	Existen 2 errores ortográficos/gramáticos en el poster.	Existen 2 o más errores ortográficos/gramáticos en el poster.	
Conceptual	Gramática y ortografía	No existen errores ortográficos/gramáticos en el poster.	Existe 1 error ortográfico/gramático en el poster.	Existen 2 errores ortográficos/gramáticos en el poster.	Existen 2 o más errores ortográficos/gramáticos en el poster.	
Conceptual	Uso del vocabulario	Conocen todo el vocabulario ayudando a que la estructura y frases correspondan al contenido del poster.	Conocen gran parte del vocabulario ayudando a que la estructura y frases correspondan al contenido del poster.	Conocen poco vocabulario, la estructura y frases corresponden parcialmente al contenido del poster.	Conocen poco vocabulario, la estructura y frases no correspondan al contenido del poster.	
Conceptual	Organización	La información se encuentra organizada de manera lógica y el contenido es entendible.	La información se encuentra parcialmente organizada y el contenido se relaciona poco con la idea del tema.	La información está poco organizada y el contenido se relaciona parcialmente con la idea del tema.	La información está desorganizada y no se relaciona con la idea principal del tema.	
Procedimental	Cobertura del tema	El contenido del poster reúne información importante acerca del tema, ayuda a los otros alumnos a entenderlo.	El contenido del poster reúne información importante pero se necesita más para que los alumnos entiendan su contenido.	El contenido del poster reúne poca información importante acerca del tema, se necesita más información para comprenderlo.	El contenido del poster no reúne información importante del tema.	

Evaluación	Criterios	Deseado	Consumado	En desarrollo	Inicial	Puntaje
		10 PUNTOS	8 PUNTOS	6 PUNTOS	4 PUNTOS	
Procedimental	Creatividad	El poster presenta creatividad e incluye colores, dibujos y otros recursos para ilustrarlo, capta la atención inmediatamente.	El poster presenta colores brillantes y coloridos, ayudando a captar la atención debido a los dibujos y/o ilustraciones.	El poster presenta poco color y la creatividad es aceptable.	El poster no presenta color y creatividad, está hecho solamente dando uso de pluma o lápiz.	
Procedimental	Autonomía	Trabajan sin ayuda del profesor y sin recursos textuales.	Trabajan parcialmente con ayuda del profesor y sin recursos textuales.	Trabajan con poca ayuda del profesor y recursos textuales.	Trabajan con ayuda del profesor y recursos textuales.	
Actitudinal	Uso del tiempo en clase	Usan adecuadamente todo el tiempo efectivo en clase enfocándose en la elaboración del poster y no se distrae.	Usan adecuadamente gran parte del tiempo efectivo en clase, no se distrae.	Usan adecuadamente poco tiempo efectivo en clase, se distrae ocasionalmente.	No usan adecuadamente el tiempo efectivo en clase enfocándose en la elaboración del poster, se distrae.	
Actitudinal	Actitud (metacognición)	Demuestran reflexión sobre el tema, actitud de respeto, responsabilidad y compromiso durante el intercambio de trabajos.	Demuestran parcialmente reflexión sobre el tema, actitud de respeto, responsabilidad y compromiso durante el intercambio de trabajos.	Demuestran muy poca reflexión sobre el tema, actitud de respeto, responsabilidad y compromiso durante el intercambio de trabajos.	No demuestran reflexión sobre el tema, actitud de respeto, responsabilidad y compromiso durante el intercambio de trabajos.	
Ponderación: Rúbrica: 80 pts. Examen: 20 pts.					TOTAL	

Observaciones:
