

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN GRUPO DE NIÑOS ENTRE 10 Y 13
AÑOS DE UN INSTITUTO DEL SECTOR PRIVADO EN SANTIAGO DE CALI**

Presentado por:

Julián Felipe Ávila Aguilar

0742401

Sandra Lorena España Muñoz

0534154

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Santiago de Cali, Octubre 2013**

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
2. OBJETIVO GENERAL	11
<i>2.1. Objetivos Específicos</i>	<i>11</i>
3. JUSTIFICACIÓN	12
<i>4. ANTECEDENTES</i>	<i>14</i>
5. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	23
<i>5.1. La investigación-acción educativa</i>	<i>23</i>
5.1.1. La crítica reflexiva	24
5.1.2. La crítica dialéctica	24
5.1.3. Recursos colaborativos	25
<i>5.2. La escritura en inglés como lengua extranjera</i>	<i>31</i>
<i>5.3. La escritura en el enfoque comunicativo</i>	<i>32</i>
<i>5.4. La escritura por proceso (Process Writing)</i>	<i>34</i>
<i>5.5. Secuencia didáctica</i>	<i>48</i>
<i>5.6. Planeación de clase</i>	<i>51</i>
5.6.1. Cómo planear una clase	54
<i>5.7. Características del desarrollo de los procesos de escritura en los niños</i>	<i>61</i>
<i>5.8. Enseñanza de lenguas asistida por computadores (ELAC)</i>	<i>66</i>
	2

6. METODOLOGÍA	70
6.1. Contexto	70
6.2. Participantes	71
6.3. Enfoque metodológico	74
6.4. Instrumentos de recolección de datos	74
6.5. Método de Análisis	84
7. RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	86
7.1. Respuestas a los cuestionarios	88
7.1.2. Descripción Cualitativa No. 1:	95
7.1.3. Descripción Cualitativa No. 2:	110
7.1.4. Descripción Cualitativa No. 3:	119
7.1.5. Descripción Cualitativa No. 4:	125
7.1.6. Descripción Cualitativa No. 5:	133
7.1.7. Descripción Cualitativa No. 6:	145
7.1.8. Descripción Cualitativa No. 7:	162
7.1.9. Descripción Cualitativa No. 8:	169
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	182
9. PLANEACIONES DE CLASE	197
9.1. Lesson plan to Diagnose Descriptive writing Junior 1	201
9.2. Lesson plan No. 1 Junior 1	207
9.3. Lesson plan to Diagnose on Narrative writing Junior 1	215

9.4. Lesson plan No. 2	Junior1	228
9.5. Lesson plan No. 3	Junior 1	242
9.6. Lesson plan No. 4	Junior 1	245
9.7. Lesson plan No. 5	Junior 1	250
9.8. Lesson plan No. 6	Junior 1	255
10. ADAPTACIONES VIRTUALES		264
10.2. Lesson plan No. 2	Junior 1	267
10.3. Lesson plan No. 3	Junior 1	273
10.4. Lesson plan No. 5	Junior 1	278
10.5. Lesson plan No. 6	Junior 1	281
11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		284
12. REFERENCIAS		289
13. ANEXOS		292
13.1 Encuestas iniciales de indagación		293
13.2. Prueba de Diagnóstico de Escritura Descriptiva		296
13.3. Prueba de Diagnóstico de Escritura Narrativa		299
13.4. Trabajo de escritura descriptiva: "Describing Your Neighborhood"		305
13.5. Trabajo de escritura descriptiva: "Create a Magazine About Pets"		313
13.6. Trabajo de escritura Narrativa: "Tell about a Life Experience"		319
13.7. Trabajo de Escritura Descriptiva: "Create a Tourist Brochure About Cali"		329
13.8. Trabajo de Escritura Narrativa: "Write a Postcard Describing your Vacation"		336

13.9. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para crear el folleto sobre Cali	344
13.10. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para crear una postal utilizando "Paint"	346
13.11. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para crear un artículo noticioso	347

AGRADECIMIENTOS

Esta monografía es el fruto del trabajo duro y la dedicación que pusimos a lo largo de todo el proceso de su realización y también del apoyo de muchas personas que de una u otra manera estuvieron para darnos su apoyo, sus opiniones, sus ideas y sus palabras de aliento cuando fue necesario.

Entre estas personas queremos mencionar en primer lugar a nuestras familias: nuestros padres, abuelas, hermanas y tías fueron la razón por la que en primer lugar pudimos llegar hasta aquí y quienes más quisieron vernos terminar esta etapa de nuestras vidas. Queremos dedicarles parte de este gran éxito y decirles que son la razón principal por la que hoy podemos llamarnos Licenciados. Gracias por mostrarnos el camino, por estar nuestro lado todo el tiempo, y por acompañarnos hasta el final.

También queremos agradecerle a nuestra directora de trabajo de grado, la profesora Rosalba Cárdenas. En medio de sus ocupaciones y días de ajetreo tuvo tiempo para guiarnos con su experiencia y conocimiento, para mostrarnos no lo que estaba mal, sino todo lo que podíamos hacer para mejorar cada día. Esperamos que algún día podamos retribuir desde nuestros quehaceres a otros estudiantes de la manera profesional, dedicada y ejemplar como la profesora Rosalba lo supo hacer con nosotros. Gran parte de nuestra alegría y orgullo es de ella también. Sabemos el privilegio que tuvimos al contar con su dirección a lo largo del desarrollo de esta investigación y nos sentimos orgullosos de poder decir que ella fue la mente que nos guió durante este arduo proceso.

Queremos agradecerle enormemente al Centro Cultural Colombo Americano por habernos permitido implementar toda nuestra propuesta en sus instalaciones. Nos sentimos felices de poder hacer parte del equipo de trabajo de esta institución y de haber contado con el apoyo de directivas, colegas y demás colaboradores, pues su contribución fue siempre un gran impulso para nosotros poder sacar adelante nuestra propuesta. Así mismo agradecemos a los niños y padres de familia que accedieron a hacer parte de esta investigación: su motivación, sus ganas de participar, de trabajar y de esforzarse hicieron de esta una experiencia exitosa. Estamos seguros de que los resultados de ésta propuesta no hubieran sido los mismos sin su colaboración, por esta razón queremos que sepan que nuestro éxito en la culminación de esta investigación también les pertenece a ellos.

Por último, pero nunca menos importante, queremos agradecer a todos nuestros amigos, a nuestras parejas, a nuestros compañeros de clase y demás personas que siempre nos alentaron a seguir y no desfallecer, incluso cuando nosotros mismos pensamos que así sería. Todo lo que hoy se logró de este trabajo de grado también está dedicado a ellos.

De todo corazón, esperamos seguir siendo parte de nuestras vidas y que la amistad que se fortaleció gracias a esta monografía, con el paso de los años siga siendo tan sólida como lo es hoy.

Gracias, a todos.

Julián Felipe Ávila Aguilar

Sandra Lorena España Muñoz

INTRODUCCIÓN

Esta secuencia didáctica enmarcada en el campo de la investigación-acción resalta la importancia que tiene la comunicación escrita en el mundo actual y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; de esta manera, propone una serie de planes de clase que contienen la descripción detallada de actividades de producción escrita de textos narrativos y descriptivos para que estudiantes entre los 10 y los 13 años de edad de un instituto de inglés mejoren su desempeño en dicha habilidad.

Esta propuesta pretende que los profesores de lengua extranjera tengan una mayor conciencia del papel de la escritura como herramienta de comunicación que en la actualidad hace parte del día a día; a su vez, busca que los profesores le den una mayor relevancia al conocimiento de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas que hacen parte de los procesos de escritura.

En este trabajo se encontrarán las percepciones previas de los estudiantes, las descripciones de las diferentes etapas en el diseño, implementación y evaluación de las actividades, así como también posibles modificaciones y adaptaciones para medios web.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la sociedad actual, las personas deben afrontar diferentes retos y el saber utilizar una segunda lengua es una gran ventaja, así como lo es ser capaz de expresarse en un medio y dar a conocer sus opiniones y pensamientos mediante el código escrito. En el caso de los profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se escriben ensayos para solicitar puestos de trabajo, para aplicar a cursos de postgrado, para redactar informes de investigación y ponencias, para obtener becas en el exterior, entre otros; así como personas por fuera de este campo pueden beneficiarse al ser capaces de solicitar un puesto de trabajo y contar con la ventaja de manejar una segunda lengua (tanto de manera oral como escrita). Sin embargo, para lograr este dominio del código escrito, estas personas deben empezar por el dominio de la escritura académica, y en este caso específico, esto se lleva a cabo en el aula de lengua extranjera. Es aquí en donde comienza la tarea de perfeccionamiento de la escritura en los estudiantes, para lo cual existen ciertas reglas que rigen los procesos de escritura, tales como reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas.

El problema cuando se trata con niños es que apenas están empezando a dominar el código escrito en su lengua materna y por lo tanto la apropiación de nuevas reglas pertenecientes a un código diferente es difícil de lograr. Es en ésta etapa en la que los profesores de lengua extranjera en las aulas colombianas deben tener conciencia del papel que la escritura ha de tener dentro de sus clases. Los profesores deben aproximarse a la escritura y mostrarla como una herramienta más de comunicación de la que las personas pueden servirse para hacer llegar sus ideas a una

audiencia más grande que una sola persona o dos. De la misma manera, la escritura debe ser utilizada en contextos que sean significativos para los estudiantes, para que su enseñanza deje de ser una repetición mecánica de fórmulas gramaticales y se vuelva un verdadero ejercicio de construcción de conocimiento e identidad.

Con miras a solucionar este problema, proponemos el diseño de una *secuencia didáctica* desarrollada en una institución de enseñanza del inglés como lengua extranjera, el Centro Cultural Colombo Americano de Cali (CCCA), y más específicamente en uno de sus cursos *Junior*, que tienen como objetivo reforzar la habilidad de escritura en niños entre 10 y 13 años. La propuesta aporta planeaciones de clase en las que se desarrollan actividades de escritura adaptables a diferentes contextos dependiendo de los temas que se quieran trabajar y los estudiantes con quienes se quieren implementar.

Finalmente, esta propuesta apunta a mejorar la apropiación de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas por parte de niños aprendices del inglés como lengua extranjera. Mediante la aplicación de una encuesta, también se dio respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué percepción tienen los estudiantes de las actividades de escritura dentro de las aulas de clase?; ¿Qué tipo de *input* puede considerarse el más apropiado dentro de este grupo para fomentar la escritura en los niños?; ¿Qué estrategias pueden aplicarse para que el estudiante reconozca sus falencias y se motive a corregirlas?; ¿Qué tipo de actividades de escritura arrojan mejores resultados?

2. OBJETIVO GENERAL

Diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica compuesta de actividades de producción escrita que permitan a estudiantes entre 10 y 13 años de edad mejorar su desempeño en la escritura de textos narrativos y descriptivos en inglés como lengua extranjera.

2.1. Objetivos Específicos

- Identificar la percepción inicial de los estudiantes sobre las actividades de producción escrita que se realizan en el salón de clase y compararla con esta misma percepción al final del curso.
- Identificar tipos de *input* que fomenten en los estudiantes el deseo de llevar a cabo actividades de producción escrita lo mejor posible.
- Diseñar, implementar y evaluar actividades convencionales de producción escrita (dentro del salón de clase) y virtuales, e implementar herramientas de coevaluación en clase.
- Identificar cuánto aportan las actividades realizadas a la obtención de mejores resultados en términos de producción y precisión (*accuracy*).

3. JUSTIFICACIÓN

En nuestra formación como licenciados en lenguas extranjeras hubo dos cursos que nos influenciaron mucho en el momento de plantearnos el propósito de este trabajo: Composición escrita en inglés VII y Lingüística aplicada. En Composición en inglés, tuvimos la oportunidad de escribir textos relacionados con diversas tipologías textuales y con diferentes géneros; dentro de dichas tipologías textuales queremos rescatar las Narrativas y Descriptivas. En lingüística aplicada, estudiamos los diversos enfoques con los que ha tratado de aproximarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras, entre esos el *enfoque comunicativo*, en el que la enseñanza de la gramática debe estar siempre situada en un contexto real y significativo para los aprendices, no aislada de los ejes temáticos de la clase en donde sea enseñada. Es ahí en donde, como profesores, surgió nuestra curiosidad sobre cómo utilizar la escritura como herramienta de comunicación dentro del aula de clase y mediante ella, mejorar en los aprendices (niños en este caso) el dominio de la gramática del inglés, a medida que aprenden la lengua y producen textos significativos en ella.

A nivel personal, nos beneficiamos con este trabajo al obtener bases teóricas sólidas para llevar a cabo un primer diseño de secuencia didáctica y saber qué elementos deben tenerse en cuenta en él. El primer diseño de una secuencia y al mismo tiempo de materiales nos permitieron darnos una idea de lo que debe hacerse en el momento en que como profesionales y profesores de una institución educativa estemos a cargo de diseñar un curso y su programa: deberemos ser

capaces de reconocer falencias en los estudiantes y con base en esto, proponer planes de acción que apunten al mejoramiento de su desempeño.

Sin embargo, más allá de esto, también buscamos brindar una propuesta de enseñanza-aprendizaje que facilite los procesos de escritura en el aula de lengua extranjera. Esta secuencia, ofrece diferentes actividades adaptables a diversos contextos y estudiantes. A su vez, este estudio permitió a los estudiantes del grupo en el que se aplicó no sólo reconocer sus falencias al momento de realizar una tarea de escritura sino también corregirlas posteriormente. Otros propósitos de este trabajo es permitir que otros profesores puedan adaptar estas actividades dependiendo del contexto en el que sus estudiantes se encuentren inmersos, los materiales con los que cuenten y los temas que trabajen.

4. ANTECEDENTES

Las investigaciones mencionadas a continuación dan muestra de algunas propuestas que se han hecho hasta la fecha sobre el tema central de este trabajo. Aunque la mayoría de estas se desarrollaron en instituciones de educación formal, los participantes y la metodología implementada son semejantes a los de nuestra propuesta; por esta razón fueron de gran utilidad en el proceso de construcción de nuestra investigación.

En el año 2002, Rosero y Quintero llevaron a cabo una propuesta pedagógica que buscaba diagnosticar el nivel de la producción escrita en estudiantes de sexto grado, aplicar actividades para mejorar las falencias encontradas y hacer sugerencias a los profesores con el fin de mejorar los procesos de escritura. Este trabajo de investigación fue un *estudio cuasi-experimental* que identificó un problema, planteó unas primeras soluciones y analizó los resultados de éstas para llegar a la propuesta de una unidad didáctica. La propuesta se llevó a cabo en un colegio monolingüe de la ciudad de Cali con 22 estudiantes de grado sexto.

Primero se realizó un diagnóstico para identificar las falencias que tenían los estudiantes en la escritura de textos de tipo narrativo, descriptivo y del género epistolar (cartas). Después de la etapa de identificación vino la etapa de intervención en la que se aplicaron cinco actividades diferentes:

- Narración de un cuento
- Descripción personal
- Descripción del salón de clase

- Descripción de una lámina
- Escritura de una carta

Al final se ofrece una propuesta pedagógica que comprende tres *planes de clase* y ejemplos de los textos producidos por los estudiantes. Para el análisis de datos se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados de la etapa de diagnóstico y los de la etapa de intervención, teniendo en cuenta la extensión de los textos y los criterios de evaluación específicos pre-establecidos para cada actividad.

Entre algunas de las mejoras de los estudiantes están la coherencia en textos narrativos, el orden lógico y secuencial en los mismos, el buen uso de los adjetivos y conectores, el logro de una mejor ortografía y puntuación, entre otros elementos lingüísticos y retóricos.

Dos años después, Ariza, (2004) realizó un proyecto investigativo en la escuela *República de Ecuador* en Bogotá, con el que buscaba mejorar la competencia de escritura en inglés en un grado noveno con 36 estudiantes entre los 14 y los 16 años, de los cuales cinco fueron participantes en la investigación. El proyecto se desarrolló en el marco de la investigación-acción y con base en el modelo de White y Arndt (1991), un modelo de trabajo cíclico, y que ofrece una gran variedad de actividades para cada una de las etapas propuestas.

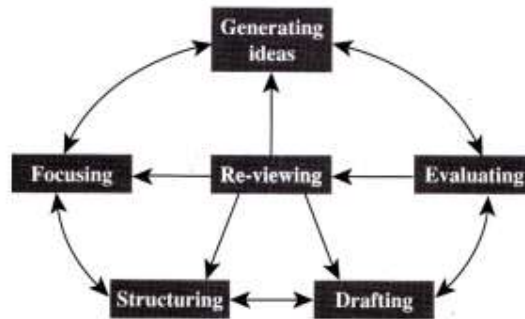


Ilustración 1 – Modelo de Escritura por procesos de White & Arndt

El enfoque de la escritura como proceso fue presentado a los estudiantes, quienes aceptaron ser participantes del estudio con el consentimiento de sus padres. Debido a la falta de tiempo sólo pudieron llevarse a cabo las etapas de generación de ideas (*Generating Ideas*) y de producción final (*Focusing*).

Los datos fueron recolectados con la escritura de borradores y las composiciones finales de los estudiantes. También se realizaron observaciones de clase directas en las que la misma profesora Ariza era observadora.

Los resultados mostraron en los estudiantes una alta participación en la generación de ideas para realizar un texto cuando dicha generación de ideas se desarrollaba con base en ayudas visuales o con lecturas *cortas*. En la etapa de producción, el hecho de reconocer una intención en el texto y una audiencia mejoró de manera significativa el nivel de las composiciones de los estudiantes.

Por otra parte, Aldana (2004) llevó a cabo un estudio de caso en un grado noveno del colegio departamental El Tequendama, en Bogotá. El objetivo de la investigación era lograr que

los estudiantes se comprometieran con sus actividades de escritura y mejoraran sus habilidades. En esta investigación la misma profesora Aldana fue observadora-participante. Metodológicamente, el trabajo fue un estudio de caso teniendo en cuenta la definición de ésta dada por Nunan (1990): *“los estudios de caso se centran en un número limitado de individuos, documentando algún aspecto de su proceso de adquisición de la lengua, usualmente durante un periodo extendido de tiempo”*. Los datos fueron recolectados a través de encuestas, observaciones de clase y notas de campo. Las primeras documentaron la actitud de los estudiantes frente a las actividades de escritura; las segundas eran *“checklists”* que registraban acciones específicas dentro de la clase y las terceras registraban las actitudes de los estudiantes frente al trabajo en equipo.

Las encuestas de diagnóstico sugirieron que la falta de participación y compromiso en las actividades de escritura se debían al temor a cometer errores y al bajo interés en el aprendizaje de la lengua inglesa. Después de la implementación de varias actividades, se demostró lo planteado por Kagan (1994) sobre el trabajo cooperativo: los estudiantes preferían trabajar en grupos o parejas y así incrementaban su motivación y autoestima frente a la producción de textos.

Debido a que la implementación del computador como una herramienta relevante en proceso de escritura es de gran importancia en nuestra propuesta, cabe resaltar el trabajo de Hirvela, (2005) que realizó un estudio de caso que buscaba 1) determinar el volumen de lectura y escritura asistida por computador que realizaban los estudiantes en sus respectivos programas académicos, 2) qué tipos de ejercicios de lectura y escritura eran implementados con mayor frecuencia y 3) cómo estos resultados podían llegar a esclarecer los interrogantes sobre qué

debería enseñarse en un curso de escritura en lengua extranjera con respecto a la lectura y escritura asistida por computador.

El autor rigió su trabajo por los principios de un estudio de caso, ya que dicho enfoque permite conocer y analizar de manera profunda y contextualizada el fenómeno objeto de estudio, cosa que no se obtiene siguiendo enfoques cuantitativos. Hirvela citando a Leki (2003) también destaca el valor de los estudios de caso al momento de explicar un fenómeno o situación, pues ofrece “*testimonio*”, es decir, evidencia de primera mano que puede permitir un mayor entendimiento de aquello que se quiere estudiar.

Para esta investigación el grupo de estudio estuvo conformado por dos participantes de una universidad en el medio-oeste de los Estados Unidos, quienes fueron escogidos después de llevarse a cabo una convocatoria y un proceso de selección en el que se tuvieron en cuenta los antecedentes culturales y académicos de los solicitantes. Una de las participantes era estudiante de último año de Enfermería quien ya había cursado cinco años de la misma carrera en su país natal, Corea del Sur. Para el momento de la investigación, Minyhun (el nombre asignado a la participante para mantener su identidad confidencial) ya había vivido cinco años en los Estados Unidos. El segundo participante era un estudiante de pregrado en Arquitectura y sólo había vivido tres meses en los Estados Unidos cuando el estudio comenzó; sin embargo ya contaba con un año de estudios académicos en su carrera, año que cursó en una universidad coreana. El estudio se realizó en la primavera del 2004.

La información recolectada durante este estudio fue obtenida a través de tres instrumentos principales:

- Un registro de actividades (*activity log*) de escritura y lectura asistida por computador en el que los participantes anotaban lo que se les pedía hacer en sus diferentes asignaturas y describían el proceso de realización. Este ejercicio se realizaba semanalmente dentro de un periodo académico de 10 semanas.

- También se entrevistó a los participantes una vez a la semana (45 minutos cada sesión) para obtener información detallada sobre lo relatado en el registro de actividades. Hirvela usó también este espacio para revisar junto a los participantes los sitios web usados durante las clases y trataban de ponerlos en relación con los objetivos de la asignatura en la que dicho trabajo había sido o debía ser realizado.

- Los participantes completaron al principio del estudio un cuestionario que buscaba dar una apreciación de sus actitudes frente a las actividades de escritura y lectura asistidas por computador. Después de haber completado los cuestionarios, se les formularon preguntas sobre lo que habían respondido en sus cuestionarios para ahondar en la información. Las transcripciones de las entrevistas y la información en los registros de actividades fueron organizadas en tablas que ilustraban la implicación y grado de participación de los estudiantes en actividades de lectura y escritura en computadores semana a semana.

De este estudio Hirvela concluyó al finalizar que:

1. La lectura en dispositivos electrónicos es algo común a través de diferentes programas académicos y sus asignaturas en el ámbito universitario. Cuando llega el momento de consultar bibliografía y fuente de información con respecto a algún trabajo de escritura, la

mayoría de los estudiantes optan por usar motores de búsqueda en línea en vez consultar en bibliotecas, por la abundancia y facilidad de acceso a la información. Por otra parte, una vez el proceso de búsqueda ha terminado y el estudiante cuenta con las fuentes que necesita para desarrollar su trabajo, prefiera realizar la lectura de éstas en papel, pues, parafraseando a uno de los participantes del estudio de Hirvela, ayuda a tomar notas, poder releer y revisar ideas, subrayar información importante, entre otras cosas.

2. La escritura es uno de los medios más comunes usados para “medir” el conocimiento de los estudiantes, y dicha escritura puede llevarse a cabo sobre papel, como por ejemplo en solución de un examen en clase, así como en medios virtuales, tales como un ensayo o algún otro texto que pueda llevarse a cabo a través de un proceso de documentación, investigación, disertación, edición, etc. Esto destaca como fundamental el valor del pensamiento crítico que ha de ser desarrollado en las clases de escritura en lengua extranjera para ser aplicado en los procesos de composición escrita, pues es necesario durante las etapas de búsqueda, evaluación y apropiación de la información obtenida por medios electrónicos.

3. Retomando el hecho de que la escritura asistida por computador es algo común en el ámbito académico, se pudo apreciar que los profesores asignaban trabajos que requerían cierto grado de alfabetismo digital y que asumían que los estudiantes poseían y sabían utilizar eficazmente, tanto para buscar y seleccionar la información, como para realizar la tarea de escritura. Que los profesores den esto por sentado es comprensible dada la relativa simplicidad de las tareas con relación a los estudiantes de hoy día que generalmente tienen un nivel proficiente de alfabetismo digital. Pero esta certeza excluye los miedos y resistencias inherentes

a aquellos estudiantes que no se encuentran tan familiarizados con estos medios o que no se sienten cómodos trabajando con herramientas digitales, así como las confusiones que se pueden generar en el momento de citar fuentes electrónicas. Esto resalta la necesidad de incrementar, como ya se había mencionado, el pensamiento crítico con el que los estudiantes deben contar como lectores y evaluadores de la información en procesos de documentación y redacción, así como introducir poco a poco ventajas de los computadores, entre otros medios electrónicos, para llevar a cabo un trabajo de escritura que puede resultar en algo más elaborado y mejor redactado.

Por último, consideramos importante el trabajo desarrollado por Cadavid, (2006) quien llevó a cabo un estudio similar al nuestro que apuntaba al mejoramiento de las habilidades de escritura. Los objetivos de dicho estudio eran determinar el nivel de proficiencia en producción escrita de los estudiantes y su actitud frente al inglés y a la producción escrita; ofrecer a los estudiantes actividades y ejercicios comunicativos y diseñar planes de clase (cada uno con el análisis de los resultados que arrojó) que pudieran ser aplicables en otros cursos y contextos. El estudio se realizó en el marco del enfoque de la investigación-acción, dentro del paradigma cualitativo. En el estudio participaron la investigadora, 40 estudiantes de grado noveno de un colegio monolingüe de la ciudad de Cali y un profesor de inglés de dicho colegio.

Para la recolección de datos se realizaron dos encuestas: la primera a los estudiantes (para determinar su gusto por el inglés) y la segunda al profesor (para saber cuál era su concepción sobre la escritura en inglés, la metodología de enseñanza del inglés y los estilos de aprendizaje de los estudiantes). También se realizaron observaciones directas de clase y talleres de escritura.

Los resultados de dichas observaciones y composiciones mostraron que la producción escrita de los estudiantes carecía de integridad (*completeness*), tenían oraciones sin sentido, ideas sin desarrollar, y descripciones pobres. También había carencia de cohesión y coherencia, vocabulario pobre y mala ubicación de las palabras. Después de esta etapa de diagnóstico se implementó una unidad didáctica de escritura que consistió en ocho planeaciones de clase, cada una con: objetivos específicos, una etapa de calentamiento (*warm-up*), una lista de materiales y un procedimiento a seguir. Después de esa etapa de intervención, la producción y actitud de los estudiantes en las actividades de escritura mejoraron considerablemente.

Estos resultados, luego de ser revisados y analizados, se utilizaron para poder brindar recomendaciones a docentes que quieran aplicar las planeaciones de clase en su contexto educativo. Algunas de estas recomendaciones son:

- Es bueno que los estudiantes conozcan los objetivos/propósitos de las actividades, pues esto hace que sientan interés y se apasionen por el trabajo que llevan a cabo.
- La educación pública en Colombia necesita una reevaluación de la concepción de escritura dentro del aula de lengua extranjera. Muchos profesionales de nuestro campo consideran la escritura como una habilidad menor que no necesita ser desarrollada a profundidad y es por esto que no se esfuerzan en que esta situación cambie.

5. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Para llevar a cabo esta secuencia didáctica es necesario tener claros ciertos conceptos relacionados a la escritura en una segunda lengua. Entre estos conceptos se encuentran:

- La investigación-acción
- La escritura en inglés como lengua extranjera
- La escritura en el Enfoque comunicativo
- El enfoque de escritura por proceso (*process writing*)
- Secuencia didáctica
- Planeación de clase
- Características del desarrollo de los procesos de escritura en los niños
- Enseñanza de lenguas asistida por computadores

5.1. La investigación-acción educativa

Esta investigación está fundamentada en los principios de la investigación-acción educativa, más concretamente, la investigación-acción individual de los maestros y su diseño se basó en lo propuesto por diferentes tipos de autores, tales como Anne Burns y David Nunan, entre otros. Como su nombre lo indica, la investigación acción tiene que ver con los agentes (las personas que llevan a cabo diferentes prácticas pedagógicas día tras día) cuyo propósito es comprender y mejorar dichas prácticas (Stenhouse, 1975). Los maestros que participan en la investigación-acción no se concentran en conocer más sobre alguna teoría, sino en reflexionar sobre su propia práctica docente y en cómo mejorarla para obtener mejores resultados. Una de

las ventajas más importantes de la investigación-acción es que los profesores pueden diseñar su proceso de investigación para adaptarse a la problemática específica que se identifique en sus aulas y contextos de enseñanza, haciendo frente de esta manera a las dificultades de sus alumnos o a sus fracasos o frustraciones en lo que concierne a sus prácticas docentes. Winter (1989) nos provee con seis principios fundamentales sobre los que se basa la investigación-acción, tales como:

5.1.1. La crítica reflexiva

Registros de una situación, tales como notas, transcripciones o documentos oficiales, harán que las afirmaciones implícitas reales y verdaderas. La verdad en un contexto social, sin embargo, es relativa para quien la observa. El principio de la crítica reflexiva asegura que las personas reflexionen sobre los problemas y procesos, y que hagan explícitas las interpretaciones, los prejuicios, las suposiciones y las preocupaciones sobre la cual se dictan juicios.

5.1.2. La crítica dialéctica

La realidad, en particular la realidad social, es consensualmente validada, es decir, se comparte a través del lenguaje. Diferentes fenómenos son conceptualizados en el diálogo, por lo tanto una crítica dialéctica es necesaria para comprender el conjunto de las relaciones tanto entre el fenómeno y su contexto, y entre los elementos que constituyen el fenómeno. Los elementos clave en los que se debe centrar la atención son aquellos elementos constitutivos que son inestables, o que están en oposición entre sí, pues dichos elementos son los que tienen más probabilidades de generar cambios.

5.1.3. Recursos colaborativos

Los participantes en un proyecto de investigación-acción son co-investigadores. El principio de los recursos colaborativos presupone que las ideas de cada persona son igualmente importantes como recursos potenciales para la creación de categorías de interpretación de análisis, tema negociado entre los participantes.

- *Riesgo*: El cambio de algún elemento en el proceso es una amenaza potencial para todas las formas previamente establecidas de hacer las cosas, creando temores psíquicos entre los agentes. Los propiciadores de la investigación-acción usan este principio para disipar los temores de los demás e invitar a la participación, señalando que ellos también estarán sujetos al mismo proceso, y que cualquiera sea el resultado, el aprendizaje se llevará a cabo.

- *Estructura Plural*: La naturaleza de la investigación-acción representa una multiplicidad de puntos de vista, comentarios y críticas, dando lugar a múltiples interpretaciones y acciones posibles. Esta estructura plural de la investigación requiere de un texto plural para la presentación de informes. Esto significa que habrá muchos registros explícitos, con comentarios sobre las contradicciones de cada agente, y una gama de opciones para lidiar con la dificultad identificada. Un informe, por lo tanto, actúa como un soporte para la discusión en curso entre los colaboradores, en lugar de una conclusión definitiva de los hechos.

- *Teoría, Práctica, Transformación*: Para los investigadores en la investigación-acción, la teoría informa sobre la práctica y la práctica perfecciona la teoría en una continua transformación. En cualquier situación, las acciones de las personas se basan en supuestos

implícitamente sostenidos, teorías e hipótesis, y con todos los resultados observados, el conocimiento teórico se hace mayor. Teoría y práctica están entrelazadas como aspectos de un único proceso de cambio. Corresponde a los investigadores hacer explícitas las justificaciones teóricas de las acciones y cuestionar los fundamentos de estas justificaciones. Las aplicaciones prácticas que siguen a continuación son objeto de mayor análisis, en un ciclo de transformación que alterna continuamente el énfasis entre la teoría y la práctica.

Hay cuatro tipos principales de investigación-acción en el campo de la educación según Ferrance (2000), que son los siguientes:

1. Investigación docente individual: este tipo de investigación se centra en un solo tema en el aula, tales como la gestión del aula, estrategias de enseñanza, uso de materiales, etc. Los profesores pueden contar con el apoyo de la institución y se puede abordar la investigación sobre una base individual. Sin embargo, la investigación-acción de este tipo puede tener una o dos dificultades. Por ejemplo, el intercambio de datos puede ser limitado, o no se comparte con los demás si no se hace formalmente en una reunión de la facultad, seminario, o sometido a una lista de correo electrónico, revista, u otros medios de comunicación escritos.

2. La investigación-acción colaborativa: este tipo de investigación puede incluir dos o más investigadores interesados en abordar una cuestión en el aula o departamento.

3. La investigación a nivel institucional: este tipo de investigación se centra en las cuestiones comunes a todos (es decir, la falta de participación de los estudiantes en las actividades en el campus, trabajar con los estudiantes en revisar regularmente el e-mail del

campus, etc.). Los equipos en el personal trabajan juntos para reducir el problema, recopilar y analizar los datos, y decidirse por un plan de acción. Una de las ventajas de este tipo de investigación-acción es el sentido de pertenencia y realización común de un plantel escolar y de la comunidad.

4. Investigación a nivel distrital: este tipo de investigación se ocupa de las cuestiones relacionadas con las dificultades con la comunidad y con los procesos para la toma de decisiones. Funciona con un problema generalizado. El principal inconveniente cuando se trabaja con este tipo de investigación-acción es la comunicación debido a la considerable cantidad de personas involucradas en ella. La investigación aquí es compleja, utiliza más recursos y es más difícil mantener el proceso en movimiento.

Según Nunan (1990), hay una etapa previa y seis pasos que se deben tener en cuenta al momento de planificar una investigación-acción dentro de un salón de clases, que son los siguientes:

5. Fase previa: después de determinar que existe un problema potencial, se debe estudiar cómo se manifiesta dicho problema (status quo) a través de la observación y el registro de lo observado –que puede ser en vídeo, grabaciones de audio, o lo que los medios pertinentes que estén disponibles.

1. Se debe codificar la observación basándose en el problema y lo que se observó (es decir, el código se crea exclusivamente para ese problema / sesión).

2. Sobre la base de la información codificada, se debe determinar un cambio que podría afectar el problema de una manera positiva.
3. El cambio debe ser implementado en el curso / aula.
4. Se debe observar la clase / curso (como en el paso 1), mientras se lleva a cabo la implementación del cambio.
5. La nueva observación debe ser codificada como en el paso 2.
6. Por último, se debe comparar los períodos de sesiones codificadas para determinar los resultados del cambio.

Es evidente que la reflexión de los participantes tiene que estar presente en cada paso y que deben ser de mente abierta a la posibilidad permanente de cambio, porque es innegable que en el desarrollo de la investigación-acción los resultados de una determinada etapa puedan conducir al maestro(s) / investigador(es) a volver a plantear las preguntas y los objetivos de forma que se ajusten a la realidad que se observa.

Por otra parte, Burns (1999) define a la investigación-acción en términos generales de la siguiente manera:

La investigación-acción es un proceso sistemático de investigación sobre cuestiones prácticas que tienen lugar en un contexto social particular. Este proceso se lleva a cabo con miras a involucrar la colaboración de los participantes dentro del contexto para que aporten la evidencia necesaria que conduzca a un cambio. En contraste con otras formas de investigación que buscan poner a prueba y validar planteamientos teóricos, la investigación-acción va a la observación de situaciones prácticas para de ellas deducir y construir teoría.

A partir de un estudio realizado por Burns (1996) en Australia en conjunto con el personal docente del Centro de Inglés Intensivo Wilkins, ella establece once etapas dentro del proceso de investigación-acción. Estas etapas son:

- **Exploración:** en esta etapa se llega a un acuerdo sobre alguna cuestión de interés para el grupo de investigadores. En esta etapa preparatoria, los participantes se documentan sobre el tema elegido para aclarar dudas personales y para colaborar en la construcción de un conocimiento colectivo y compartido dentro del grupo de investigadores.
- **Identificación:** en esta etapa ya empiezan a haber observaciones generales que den cuenta de la ocurrencia de sucesos que soporten el foco general planteado en la etapa anterior con el fin de refinar dicho foco y sugerir un proceso más sistemático y/o planes de acción seguir.
- **Planeación:** en esta etapa se busca desarrollar un plan de acción viable para llevar a cabo la recolección de datos y la metodología de investigación apropiada para alcanzar los objetivos planteados.
- **Recolección:** aquí se llevan a cabo las actividades de recolección de datos ya formulados. Dada la naturaleza flexible de la investigación cualitativa, estas actividades de recolección de datos pueden ser modificadas, así como nuevas actividades pueden ser incluidas.
- **Análisis-Reflexión:** en esta etapa se desarrolla un análisis de los datos recolectados hasta el momento y una reflexión sobre los mismos. Estos procesos mentales deben llevarse a cabo siguiendo criterios y procesos sistemáticos de análisis e interpretación formulados en conjunto con los participantes.

- Hipótesis: a partir del análisis de datos realizado hasta el momento, se pueden formular hipótesis sobre posibles sucesos que pueden tener lugar en las siguientes etapas. Estas predicciones sirven también para redefinir los planes de acción a seguir.

- Intervención: en esta etapa trata de implementarse nuevos enfoques o prácticas de clase que correspondan a las hipótesis previamente formuladas. Aquí se da lugar a la experimentación de nuevas actividades que permitan la comparación de resultados con lo que se venía haciendo hasta el momento.

- Observación: aquí se analizan los resultados obtenidos de la intervención y se trata de establecer qué tan efectiva o no fue.

- Reportaje: aquí se realiza la articulación de las actividades de la recolección de datos y los resultados obtenidos durante todo el proceso en discusiones dentro del grupo de investigación y participantes.

- Redacción: es la fase sumatoria de las preguntas de investigación, las estrategias desarrolladas, el proceso de investigación mismo, los análisis y resultados obtenidos todos juntos y articulados unos con otros en un informe o artículo.

- Publicación: con esta etapa se busca dar a conocer a otras comunidades el trabajo investigativo desarrollado para que puedan verse beneficiadas de lo descubierto y lo que podrían extender la investigación en contextos similares a adaptarla en contextos diferentes.

5.2. La escritura en inglés como lengua extranjera

En las primeras etapas de la enseñanza de lengua extranjeras la actividad de escritura se tomaba como la simple traslación del código oral al código escrito. Fue a partir de 1945 que se empezó a dar una aproximación más elaborada a la escritura en inglés como lengua extranjera y con una sucesión de enfoques que lo permitían (Silva, en Cadavid, 2006:17). Para este tiempo, los enfoques más influyentes eran:

1. **Composición controlada:** Silva (en Cadavid, 2006) describe la composición controlada como una mezcla de concepciones entre el estructuralismo y la psicología conductista. Por ende, en este enfoque el lenguaje es concebido como discurso y el aprendizaje como la formación de hábitos. De esta manera “la escritura era vista como una cuestión secundaria, como un refuerzo de los hábitos orales” (2006:18). Era común en este enfoque dar textos modelo a los estudiantes y pedirles que realizaran cambios de género, número, tiempo verbal o voz. Sin embargo, estos textos no siempre respondían a los intereses y gustos de los estudiantes. En todo caso, la composición controlada puede ser una herramienta útil con estudiantes de niveles básicos quienes, mediante la repetición de estructuras, pueden llegar a comprender la utilización de éstas. Lo importante es que la composición controlada no debe ser una práctica central dentro del aula.

5.2.2. “Current-traditional”: este enfoque tiende a prestarle atención al producto más que al proceso; es por eso que quienes enseñan dentro de este enfoque realizan muchos ejercicios y pruebas que apuntan al mejoramiento a nivel oracional. Otra característica de este enfoque es que

se da importancia a los modos retóricos, (e.g., descripción, narración, definición, comparación y/o contraste, análisis de causa y efecto) como herramientas para construir párrafos o ensayos enteros. También se trabajan los ensayos “cinco párrafos” consistentes en una introducción, tres párrafos de argumentos y un párrafo de conclusión. La *forma* es más importante que el mismo *contenido*.

A través de los años se han planteado nuevas maneras de aproximarse a la escritura, enfoques que tratan de hacer que el estudiante-escritor sea más consciente del proceso que debe llevar a cabo para poder producir de textos en una lengua extranjera. Uno de esos enfoques es el *enfoque de proceso*, que será presentado en los próximos párrafos.

5.3. La escritura en el enfoque comunicativo

De acuerdo con la concepción del lenguaje dentro de este enfoque, la comunicación es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua. Widdowson (en Brumfit & Johnson, 1979:117) dice que [en el enfoque comunicativo] “los elementos del lenguaje son presentados en situaciones dentro del aula para asegurar que su significado sea claro, y después practicados como estructuras formales a través de ejercicios de temas variados para mantener el interés del aprendiz y en una cantidad suficiente para que las estructuras queden establecidas en la memoria del aprendiz”.

Las principales características de este enfoque, según Richards y Rodgers (en Cadavid, 2006:20), son:

- El significado es primordial

- El diálogo, de ser usado, debe centrarse en las funciones comunicativas y no son normalmente memorizados

- El aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse
- Se busca comunicación efectiva
- Los ejercicios de repetición están permitidos, pero no deben ser primordiales
- Se busca una pronunciación comprensible
- Cualquier dispositivo que pueda ayudar a los aprendices es aceptado, de acuerdo a sus edades, intereses, etc.

- Los intentos de comunicación deben ser alentados desde el comienzo del proceso de aprendizaje

- Leer y escribir puede hacerse desde el primer día, si así se desea
- La competencia comunicativa es la meta final
- La traducción puede usarse cuando los aprendices la necesiten o pueden sacar algún beneficio de ella

Dados estos parámetros, la escritura dentro del enfoque comunicativo debe servir como *otra* herramienta de comunicación al servicio de los estudiantes. Ahora el centro es el *contenido* y no la *forma*. Es importante tener en cuenta la diferencia que propone Widdowson entre la concepción tradicional de escritura y la del enfoque comunicativo:

“Esencialmente, lo que se enseña con este enfoque es la habilidad de componer oraciones correctas. La dificultad es que componer oraciones correctas no es la única habilidad que

debemos enseñar. La comunicación sólo se da cuando hacemos uso de oraciones para llevar a cabo una variedad de actos de comunicación. De esa manera, no nos comunicamos construyendo oraciones, sino utilizándolas para elaborar enunciados de diferentes clases, así como para describir, registrar, clasificar, hacer preguntas o peticiones, dar órdenes, etc.”.

Raimes (1983) apoya la idea anterior diciendo que el enfoque comunicativo permite que los estudiantes se comporten como escritores reales. Se les da la oportunidad de pensar en el propósito de sus textos, una audiencia y un contexto. Los estudiantes deben sentir y saber que un texto tiene un propósito y que están escribiendo para alguien. Los textos deben ser significativos, y por lo tanto, la escritura debe ser significativa para los estudiantes.

5.4. La escritura por proceso (*Process Writing*)

Durante el proceso de búsqueda y selección de antecedentes que dieran cuenta del trabajo en el área de la escritura en lengua extranjera que ya se había realizado antes de la elaboración de esta secuencia didáctica, encontramos el enfoque llamado ***Process Writing*** (y que nosotros traducimos como *escritura por procesos*). Este enfoque pretende cambiar el pensamiento tradicional que se tiene de la enseñanza de la escritura dentro del aula de lengua extranjera, las actitudes de profesores y estudiantes frente a las actividades de escritura, y la concepción de la escritura misma.

White y Arndt (1991), proponentes de este enfoque, comparten sus visiones personales de lo que la escritura representa para ellos, así como la percepción que se debe tener de la enseñanza de la escritura y el por qué han decidido adoptar un enfoque de *procesos* para trabajar en

producción escrita. También exponen uno a uno los procesos que conforman dicho enfoque y cómo estos interactúan entre sí. Nosotros queremos presentar los aspectos antes mencionados sobre las concepciones de la escritura que sostienen los autores, así como los procesos que conforman este enfoque, prestando especial atención a aquellos que consideramos necesarios para el desarrollo de esta secuencia didáctica. Por limitaciones de tiempo y de currículo decidimos implementar sólo algunos procesos y no todos los propuestos por White y Arndt, pero es nuestro deseo que cualquier persona que decida utilizar nuestra investigación como antecedente para un trabajo de investigación en el futuro se atreva a explorar estos otros procesos y de esta manera amplíe las posibilidades sobre lo que se puede obtener a través de la aplicación de este enfoque.

Si se quiere lidiar con la escritura a través de un enfoque por procesos se debe comenzar por cambiar las relaciones e interacciones dentro del salón de clase: el profesor deja de cumplir el rol de juez lingüístico y pasa a ser un lector atento que responde a lo que sus estudiantes escriben; los estudiantes, más que demostrar un grado de apropiación de las reglas gramaticales, estructuras y vocabulario empiezan a proponer ideas, contar experiencias, expresar opiniones, actitudes y sentimientos que han de ser compartidos posteriormente con un lector. Esto subsecuentemente conducirá a que las relaciones profesor-estudiante pasen del convencional territorio *impersonal* a uno en el que los niveles de confianza y de camaradería se vean un poco reforzados y que permitan esta interacción libre y sincera en momentos de retroalimentación.

Este nuevo tipo de relación entre estudiantes y profesores conlleva a que los últimos cambien su perspectiva sobre lo que representa *escribir*, pues si siguen considerando el texto

escrito como mera evidencia de proficiencia y apropiación lingüística no sólo estarían defraudando la confianza depositada en ellos por parte de los estudiantes que quieren ir más allá de las reglas formales, sino que también estarían traicionando los mismos supuestos del enfoque por procesos. Parafraseando a los autores, la gramática es importante como *medio*, nunca como *objetivo*.

White y Arndt también mencionan que escribir es una de las actividades que más tiempo consumen dentro del desarrollo de una clase, dado que hay que “*incubar, examinar y moldear ideas*” (1991, pág. 3) y las limitaciones de tiempo que muchas veces se presentan en el desarrollo de un currículo, ya sea por factores internos a la institución o externos, hacen que la escritura sea una de las prácticas que se excluyen automáticamente y que incluso queden relegadas como simple tarea. No obstante, los autores reconocen que escribir es una de las actividades que más aportan al aprendizaje de un estudiante en diferentes niveles y que por lo tanto, es una de las actividades a las que no se les puede negar el tiempo que necesite para ser llevada a cabo.

Como ya se mencionó antes, la escritura va más allá de la simple transcripción del código oral en símbolos; “es un proceso mental en sí mismo” (1991, pág. 3). Es importante así mismo recordar que el nivel de proficiencia en una lengua no hace de la escritura algo más fácil para nadie, pues estudiantes que escriben en su lengua nativa pueden encontrarse con las mismas dificultades que un estudiante que escribe en una lengua extranjera o en una segunda lengua. Esto se debe a que la escritura puede ser comprendida como un proceso de solución de problemas (*problem-solving*) en el que se ven involucrados procesos como la generación de

ideas, la construcción de una voz e identidad con las que escribir, planeación, planteamiento de objetivos, monitoreo y evaluación. En la escritura por procesos los estudiantes se ven en la posición de agentes que deben ser capaces de tomar, en diferentes niveles, decisiones que transforman sus textos de manera constante, por lo que los procesos dentro de este enfoque deben permitir la interacción entre ellos posibilitando a los estudiantes pensar, hacer y rehacer. De lo anterior inferimos que es función de los estudiantes amoldar la masa de ideas en texto lineal y coherente, así como pensar siempre en quién será el lector que tomará tiempo para leer y pensar sobre lo escrito y sobre el mensaje transmitido, pues esta acción de predecir quién será el lector ayudará también al escritor a establecer un rumbo en cuanto a lo que quiere escribir y cómo lo quiere escribir.

Los escritores también deben respetar ciertas *reglas de escritura* que son tácitas al momento de comunicarse a través del código escrito: deben asegurarse de no dar más o menos información de la necesaria para hacer que su mensaje sea entendido; no utilizar información falsa y menos pensar que los lectores no tendrán la capacidad de pensamiento crítico como para cuestionar su mensaje y darse cuenta del hecho de que lo escrito es una falacia; finalmente el escritor debe ser capaz de usar un lenguaje claro y apropiado de acuerdo al contexto en el que es creado y al tipo de texto con el que se está trabajando.

White y Arndt consideran también que todo tipo de escritura es, y debe ser, creativa. El escritor es la única persona responsable por el texto desde el momento de la concepción de las ideas que moldearán dicho texto, sin importar que dichas ideas sean producto de la imaginación de un estudiante (como en historias y cuentos cortos), o producto de fuentes de información

externas (como para la redacción de un informe o documento académico). Sin embargo, el hecho de que todas las actividades de escritura se lleven a cabo a través de diferentes etapas que permiten generar ideas, pensar, escribir, revisar y reescribir, y que sea vital involucrar a los estudiantes de manera activa y con actitud positiva a las actividades de clase, no significa que el producto final de los estudiantes no sea de importancia. Por el contrario, todo el proceso apunta a la creación de un producto que sea “lo mejor posible” (1991, pág. 5). También, la producción final de cada estudiante es el resultado de un proceso de cambio permanente, de repensamiento, relectura y reedición.

“El desorden, la imprecisión, la recursividad, la complejidad, la variación individual – todo esto es lo que conforma un enfoque de escritura por procesos” (1991, pág. 6). Estos son los elementos que deben surgir de manera natural durante la actividad de escritura y no deben ser juzgados como elementos que perjudican el desarrollo de la habilidad de escritura en los estudiantes ni que truncan su aprendizaje, sino por el contrario, como elementos que permitan establecer un ambiente de trabajo en el que la originalidad y la singularidad de cada estudiante se vea enriquecida y reflejada en sus intentos de comunicación a través del código escrito que al final terminará, como lo plantea desde un principio el enfoque, beneficiando el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un grupo de estudiantes-escritores.

En cuanto a las percepciones de la escritura, la enseñanza de ésta y el desarrollo de la misma a través de un proceso cambiante, White y Arndt concluyen que nuestro papel como profesores de escritura es lograr involucrar a nuestros estudiantes en el proceso creativo que implica escribir; hacerlos sentirse emocionados con respecto a la evolución que sus intentos de

redacción van experimentando hasta el momento en el que la tarea se ve completada; permitirles conocer de primera mano los procesos que se deben llevar a cabo para transmitir una idea y expandirla a través de las letras y, sobre todo lo demás, cambiar su percepción sobre la escritura para romper con el paradigma en el que se considera la escritura como una simple herramienta para corregir errores y presentarla como algo interesante, diferente e innovador.

El enfoque de escritura por procesos consta de seis etapas, todas relacionadas entre sí y entre las que el escritor puede moverse libremente hacia atrás o hacia adelante, es decir, en el que avanzar hacia la siguiente etapa no implica que no pueda devolverse para llevar a cabo una reevaluación de lo escrito, o que permita realizar cambios en cuanto a las ideas que rigen la intención de su texto. A través del siguiente esquema, White y Arndt exponen los seis procesos que dijimos conforman este enfoque y cómo se relacionan los unos con los otros:



Ilustración 2 – Modelo de Escritura por procesos de White & Arndt

Presentamos los componentes de este enfoque y a la vez compartimos cómo cada uno de ellos aportó, de una manera u otra, al diseño e implementación de nuestra propuesta.

5.4.1. La generación de ideas (Generating): la generación de ideas es una de las etapas iniciales de la actividad de escritura, pues concierne no sólo el tema que será centro del texto, sino también el objetivo del mismo. Para obtener ideas sobre qué escribir debemos tener en cuenta que éste es un proceso que involucra la memoria a largo plazo, que consiste de tres tipos de memoria:

- Memoria episódica: está intrínsecamente relacionada con los eventos, lugares, experiencias e imágenes (tanto visuales como auditivas).
- Memoria semántica: que tiene que ver con información enciclopédica, ideas, percepciones y concepciones, actitudes y valores.
- Memoria inconsciente o también llamada emocional: constituida por emociones y sentimientos.

Dependiendo del tipo de escritura que queramos llevar a cabo recurriremos con más frecuencia a diferentes tipos de memoria, por lo que se puede decir que la escritura de un cuento podrá verse más beneficiada haciendo uso de la memoria episódica e inconsciente, mientras que la escritura de un informe académico requerirá más uso de la memoria semántica.

Si entendemos que estos tres elementos tienen una gran influencia al momento de pensar en lo que queremos dar a conocer con el texto, debemos también pensar en cómo estimular dichos elementos para lograr que los estudiantes se sientan motivados a pensar y proponer. Decirle a un estudiante repentinamente que genere ideas sobre un posible texto, en término de instrucción, es algo muy vago y de lo que pueden esperarse resultados pobres o incluso ningún

resultado diferente a un estudiante frustrado. Para lidiar con estas situaciones, White y Arndt proponen dos tipos de técnicas que pueden ser usadas para ayudar al estudiante a que proponga y empiece a generar ideas sobre lo que quiere decir y transmitir a través de su texto: la técnica guiada y la no-guiada. Las actividades de generación de ideas guiadas suelen contar con preguntas hechas a los estudiantes y tienen como fin que el estudiante responda descubriendo a su vez posibles ideas de las que puede partir para empezar a dar una forma inicial a su texto; en todo caso podría decirse que dichas respuestas son preconcebidas, pues son el producto de una pregunta que bien podría ser abierta como cerrada y cuyas posibilidades de respuesta sean muy pocas. Las actividades de generación de ideas no-guiadas no requiere de incentivos externos, y en ellas los estudiantes son libres de generar las ideas que quieran con respecto a cualquier sea el tema. Los autores nos dan algunos ejemplos de estas técnicas.

5.1.3 Lluvia de ideas (*brainstorming*): con esta actividad no-guiada se pueden generar ideas sobre el contenido del texto o sobre la organización del mismo y puede ser llevado a cabo de manera individual o grupal, cuando el tema es el mismo para toda la clase. Este proceso requiere pensamiento rápido y desinhibido con el fin de producir tantas ideas como sea posible sin excluir aquellas que puedan parecer raras o poco ortodoxas que a la final pueden conducir a un trabajo de escritura diferente y original. No se debe intentar estructurar un ejercicio de lluvia de ideas, pues sería contraproducente dado que cohibiría a los estudiantes de participar y eliminaría la creatividad e imaginación que se trata de fomentar con este tipo de actividad. Como ya se dijo, las ideas por fuera de lo común pueden colaborar a que los textos tengan un toque de

originalidad, pero no se debe olvidar que hay que mantener un límite entre lo que puede ser aceptado como tema de trabajo en clase y lo que llega a ser irrespetuoso con uno o más de un individuo dentro del aula, así como con temas que por las condiciones del contexto sea más apropiado evitar.

5.1.4 **Preguntas incentivas (using questions):** que los profesores o estudiantes creen preguntas que guíen el proceso de generación de ideas es algo en extremo productivo, pues las respuestas pueden conducir a nuevos interrogantes y estos a la vez pueden ayudar a decidir al escritor sobre aquello que quiere decir en su texto. Estas preguntas buscan evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes que ayuden en la modelación de sus textos y, por más guiadas que sean, no dejan de apuntar a explotar la creatividad y singularidad de cada estudiante, pues incluso si se aplica el mismo grupo de preguntas en un grupo, lo más seguro es que de estudiante a estudiante se encuentren respuestas muy diferentes.

5.1.5 **Toma de notas (making notes):** ésta puede considerarse como una actividad estructurada o no estructurada. Estructurada porque puede llevarse a cabo como un proceso de lluvia de ideas sobre papel o como una actividad no estructurada al contar con preguntas o enunciados que le den al estudiante una base para empezar a organizar su borrador. Resultan de mucha utilidad algunos esquemas para la toma de notas, tales como los diagramas radiales (*spidergrams*), pues permiten la escritura de la información para luego ser llevada a un borrador. Siguiendo este orden de ideas, es importante recordar que durante esta etapa la precisión gramatical no es primordial aún, y que incluso el uso de L1 es aceptable si el estudiante no es capaz de encontrar una palabra equivalente en la L2 en cuestión; la traducción de ésta puede ser

llevada a cabo más adelante. Esta escritura de notas puede ser *desestructurada*, algo parecido a un proceso de lluvia de ideas en papel en el que muchas de las notas pueden no tener sentido para otra persona diferente al escritor mismo y que luego, a medida que avance la selección de ideas relevantes y la organización del texto van cobrando sentido para el lector. La escritura de notas también puede ser *estructurada*, permitiendo a los estudiantes que propongan enunciados sobre el tema a trabajar y sobre lo que quieren saber o contar acerca de dicho tema.

5.1.6 **Ayudas visuales (using visuals):** Las ayudas visuales pueden clasificarse en tres tipos:

Material representacional: fotografías, fotos, imágenes

Realia: objetos físicos

Material simbólico: tablas, mapas, etc.

Cada tipo de material puede beneficiar diferentes propósitos de escritura, pero si queremos hacer uso de alguno de estos es necesario recordar que no debemos llevar material que sea totalmente **explícito**, pues deja muy poco espacio a la imaginación de los estudiantes; por otra parte un material visual que sea ambiguo permite que las posibilidades de interpretación sean diversas y ricas en creatividad. Si decidimos hacer uso de fotografías como estímulo para ayudar a los estudiantes a que produzcan ideas, debemos diferenciar entre dos tipos de fotos: las **individuales** y **en secuencia**. Las primeras sirven para descripciones estáticas o momentáneas, la descripción de lugares y espacios así como también emociones o estados de ánimo. Las fotos en secuencia estimulan por otra parte la interpretación individual y singular de hechos, causas y efectos y relaciones espacio-temporales por parte de los estudiantes.

5.4.6. Enfoque (focusing): para lograr transmitir un mensaje, el estudiante-escritor necesita ser capaz de centrar todo lo quiere decir de su texto en una sola idea, pues es gracias a ésta que mantendrá su norte claro al momento de redactar y unificar todas las demás ideas, testimonios, o argumentos que decida incluir. Sin embargo, esta idea central no es siempre algo que se logra establecer desde el momento en el que se empieza a escribir. Parafraseando a Elbow (1973) en White y Arndt, hay que prestar atención a esta paradoja: no podemos encontrar las palabras precisas para decir lo que queremos decir hasta que sabemos qué queremos decir, pero no sabremos qué queremos decir hasta que sepamos con qué palabras lo queremos decir. Entonces hay que empezar por escribir las ideas incorrectas con las palabras incorrectas hasta que, descartando lo que no sirve y reemplazándolo por algo mejor lleguemos a las ideas correctas con las palabras correctas. Es también durante esta etapa que el estudiante debe pensar en la identidad y posición que adoptará como escritor frente a su propio texto. Logrando esto, sin importar que se opte por una actitud de apoyo, de desaprobación, de acusación, etc., permitiremos al lector sentir que puede responder a la intención de nuestro texto, sea cual sea su opinión, y habremos logrado establecer una relación escritor-lector exitosa.

Así como establecer la idea central del texto es una de las partes fundamentales de esta etapa del proceso, hay otras dos que también son relevantes, y éstas son aclarar la intención del escritor y pensar en quién será la audiencia.

En el mundo actual la escritura cumple muchísimas funciones: cuenta, relata, documenta, informa, influye, hace pensar y reflexionar, entre muchas otras cosas. Sin embargo, en los

contextos educativos no pasa de ser un simple ejercicio mecánico con el que se demuestra un dominio de ciertas habilidades lingüísticas y, en los contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es a veces considerado como una herramienta para reforzar la producción oral de los estudiantes. Según White & Arndt, es parte importante de nuestra labor como profesores de escritura hacer que los estudiantes entiendan la importancia de tener siempre claro qué pretenden hacer como escritores, para qué quieren servirse de la escritura y asegurarnos de proporcionarles actividades que sean relevantes con respecto a sus vidas, a sus gustos e intereses. De la misma manera que es esencial que los estudiantes se den cuenta de cuál es su *intención de escritura*, es también necesario que no dejen de pensar el rol importante que juegan los lectores, o mejor dicho, la *audiencia*. Un escritor eficaz es aquel que es capaz de ponerse en los zapatos de quien podría ser su posible lector. Es por eso que debemos entrenar a nuestros estudiantes para que sean capaces de leerse a sí mismos de manera crítica, de darse cuenta cuándo su mensaje se torna confuso y cuándo pueden estar dando por sentado que sus lectores entenderán lo que quieren decir cuando en realidad no elaboran lo suficiente sus ideas.

5.4.7. Estructuración (structuring): la escritura es algo que permite a un escritor interactuar con alguien a través del tiempo y del espacio, y es por esto que la información transmitida y la manera en que se encuentre organizada son algunos de los factores que permitirán que una tarea de escritura sea exitosa o que por el contrario, termine siendo un intento mal logrado de comunicación. Pero para culminar la escritura de manera exitosa hay que empezar por romper con la idea de que para escribir primero se debe establecer un “esquema”, algo así como un molde que luego ha de ser rellenado con información y que dará como

resultado un texto. Retomando las palabras de White y Arndt, escribir no debe ser concebido como un proceso en el que la organización de las ideas es preliminar e inmutable, sino como un proceso en el que la *re-organización continua* es pieza clave.

5.4.8. Elaboración del borrador (drafting): esta etapa podría ser confundida con el inicio de la actividad de escritura, pero no es justo decir esto ya que generar ideas, pensar a quién nos dirigimos y con qué intención, y pensar en cómo empezar a organizar las ideas hacen parte del mismísimo proceso de escritura. Sin embargo, es aquí cuando el verdadero cuerpo del texto empieza a tomar forma física y cuando los procesos mentales y organizacionales que se han venido llevando a cabo hasta ese momento empiezan a solidificarse en forma de texto escrito. Los autores recuerdan que la realización de un borrador y no sólo ésta, sino todas las demás etapas del proceso de escritura, están intrínsecamente ligadas a lo que llamamos **revisión**. Es tan importante dicha revisión que en cada una de las etapas debería realizarse una acción de escritura-revisión-reescritura que, a través del proceso genere tres borradores, de los que el tercero será la versión final. Es comprensible que entre mayor sea complejidad del texto a producir, muchos más borradores podrán resultar al final del proceso.

5.4.9. Evaluación (evaluating): el proceso de escritura conlleva un esfuerzo que se ve limitado por el hecho de que sea leído y evaluado por el profesor. Esto carece de autenticidad. Parte del proceso de convertirse en autocrítico está en asumir que los textos serán leídos por muchos otros.

Además de una autoevaluación es necesaria la participación de otras personas en el momento de la elaboración del borrador (*draft*) dado que pueden realizarse los cambios que se consideren necesarios.

A través de la revisión y corrección de los escritos de otros y de ellos mismos, los estudiantes, gradualmente, podrán llevar a cabo una autoevaluación.

Se asume que volverse “crítico” de su propio proceso de escritura se refiere a buscar “errores” en los textos, puede que esto sea necesario eventualmente, sin embargo, la atención debe centrarse en la cohesión y la coherencia del texto.

Como parte de la etapa de evaluación hace falta mencionar dos momentos de gran relevancia que pueden contribuir al resultado final de la escritura, y se llaman respuesta al texto escrito (*responding*) y conferencia (*conferencing*).

El enfoque de escritura por proceso incluye el responder a la escritura de los textos de los estudiantes como un lector más que como un “marcador”. La primera lectura del texto debe hacerse con respecto al significado y propósito. Para esto, los profesores requieren autocontrol sobre todo para los que suelen reaccionar frente al texto como un “pedazo de lenguaje” que debe ser corregido.

Los comentarios del profesor deben ser de apoyo y colaboración enfocándose en lo positivo más que en los aspectos negativos de lo que el estudiante ha presentado. Es de igual relevancia que los estudiantes respondan a los trabajos de sus pares, dado que deben adquirir el hábito de juzgar un texto con base en lo que para ellos significa y considerando lo que el escritor necesita para hacer el texto lo más claro posible para aquellos que sean su audiencia.

Hacer público el trabajo de los estudiantes puede ayudar a motivarlos dándoles una audiencia: de la misma manera, la discusión del trabajo del otro implica el fomento de la opinión crítica entre ellos.

Por otra parte, la conferencia es un procedimiento en el cual el profesor/lector u otro lector (como un compañero de clase) y el escritor trabajan conjuntamente en lo que se ha escrito, tratando de aclarar las intenciones, propósito y significado. Puede llevarse a cabo durante o después de la composición y tiene el poder de permitirle al profesor prestar atención individual a cada estudiante. Esto permite mejorar la calidad de las sugerencias dadas comparadas con las que se den de manera escrita. La conferencia es llevada a cabo cara a cara para que los estudiantes puedan responder las preguntas y comentarios que tengan los lectores.

5.5. Secuencia didáctica

Empecemos con una definición básica de lo que es una secuencia didáctica según el Diccionario de Términos Clase de ELE del Centro virtual Cervantes:

Una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica.

Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

*La fase de **presentación** tiene diversos propósitos, como despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprenderlos contenidos que se pretenden enseñar en la lección. En esta fase de motivación se puede dar una actividad de lluvia de ideas. Asimismo, otro propósito de estas actividades es activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene del tema, hacer que recuerde sus conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales.*

*En la fase de **comprensión** se propone al alumno que procese información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas gramaticales y del uso de la lengua. El conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Esta fase también puede consistir en que el alumno comprenda textos en los que obtendrá información sobre un tema que necesitará en actividades posteriores.*

*Las actividades de la fase de **ejercitación** proponen a los alumnos que practiquen las distintas destrezas lingüísticas, o bien algunos componentes de los sistemas lingüísticos (gramática, funciones comunicativas, vocabulario, fonología...). Los ejercicios de esta fase son de producción, aunque el grado de creatividad que pueden demandar al alumno puede ser variable. En esta fase puede haber actividades que*

propongan al alumno que practique un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa. En este caso, los alumnos usan la lengua sin transmitir información nueva, es decir, sin comunicar. De hecho, algunos ejercicios pueden ser incluso de repetición y mecánicos, mientras que otros pueden ser de resolución cerrada. Estos ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua centrando su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación. Algunas actividades de aprendizaje en esta fase de ejercitación también pueden ser comunicativas si el alumno aporta información que los compañeros desconocen, aunque lo hace usando un repertorio de formas lingüísticas reducido y predeterminado.

*La fase de **transferencia** consiste en una o varias actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, suponen el estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se trata de actividades comunicativas y de respuesta abierta que demandan al alumno un importante componente de creatividad. Son actividades de aplicación de lo aprendido del tipo juego teatral, narraciones, encuestas, debates, resolución de problemas, elaboración de informes, etc.*

Esta clasificación ha experimentado en los últimos años algunas modificaciones, como por ejemplo, la introducción de una última fase de autoevaluación. Por otra parte, esta forma de secuenciación de actividades ha quedado superada en el enfoque por tareas”.

También cabe traer a colación la perspectiva de Escamilla (1993) en la que concibe la unidad didáctica como *“una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad”*.

Parafraseando a Escamilla, no se puede perder de vista diversos elementos al momento de realizar esta organización de conocimientos y experiencias dentro del diseño de una secuencia didáctica, puesto que son moldeadores y modificadores permanentes del proceso. Dichos elementos son el nivel de desarrollo del alumno, el medio sociocultural y familiar en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Proyecto Curricular que rige la institución, y los recursos disponibles dentro de la misma. De acuerdo a estos factores es que se podrá seleccionar qué contenidos serán los apropiados para la clase, seleccionar los objetivos básicos que el profesor pretende conseguir y las pautas metodológicas con las que dichos objetivos se convertirán en una realidad.

5.6. Planeación de clase

Dado que esta secuencia pretende dejar una serie de planes de clase para que puedan ser implementados por los profesores que enseñen Junior 1 en el Centro Cultural Colombo Americano de Cali, se hace necesario considerar las razones por las cuales los planes de clase juegan un papel importante en el desarrollo de un curso y algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de la elaboración de los mismos.

Demos un vistazo a lo planteado por Omaggio (1993, 488). Según ella, las planeaciones de clase deben ser una concreción de lo que se piensa realizar en clase y que debe incluir prácticas contextualizadas y personalizadas, interacciones entre pares y en grupos, uso creativo del lenguaje, prácticas de escucha y lectura culturalmente auténticas y tareas auténticas parecidas a aquellas que pueden ser encontradas en la cultura en la que se sitúa la lengua aprendida.

A continuación una guía con los planteamientos que, según Omaggio, deben regir la preparación de una clase en forma de instrucciones:

Considere el contenido que ha de ser enseñado. Piense en términos de temas, contextos culturales, y tareas funcionales que han de ser llevadas a cabo, así como la gramática y el vocabulario que han de ser aprendidos. Evite realizar ejercicios que consistan en *non sequiturs* o en la elaboración de oraciones largas y sin relación entre ellas. Elija mejor integrar la práctica con unidades de discurso más grandes, tales como mini-diálogos, párrafos, dramatizaciones, etc.

Planee actividades que permitan a los estudiantes alcanzar objetivos prácticos y funcionales. Haga de sus actividades algo centrado en el estudiante y no en el profesor, es decir, lleve a cabo actividades que involucren a todos los estudiantes de manera activa. Trabajo en grupo, en el tablero, dictados, entrevistas entre pares, y práctica activa de escucha son algunas de las estrategias que requieren que los estudiantes participen todos simultánea y activamente.

Por otra parte, en su libro *How to Teach English*, Harmer (2007) menciona que la planeación de las clases beneficia tanto a los estudiantes como a los profesores, dado que se evidencia la dedicación del profesor y se demuestra un nivel de profesionalismo que puede ser un factor relevante de motivación y confianza en la efectividad de los resultados que los

estudiantes obtendrán. En cuanto a los profesores, según Harmer, el plan de clase permite tener un panorama general de lo que se llevará a cabo, de los posibles problemas y necesidades que se presentarán en la implementación del mismo, además de ser un constante recordatorio del propósito de las actividades y del objetivo que se tiene, para evitar distracciones u olvidos que puedan hacer que el profesor se desenfoque del mismo.

Además de mencionar los anteriores aspectos, Harmer señala que la importancia de planear una secuencia de las lecciones se centra en que los estudiantes evidencien una conexión entre los temas y un patrón de progreso coherente, que les permita tener una visión clara de los objetivos de su programa de estudio. Sin embargo, también se resaltan dos situaciones que pueden afectar el éxito de una secuencia de lecciones: en primer lugar, que se vuelva predecible y los estudiantes se vean menos motivados y pierdan curiosidad por lo que se desarrollará en las clases; en segundo lugar se encuentra la monotonía, si se cae en una rutina de actividades repetitivas. Por eso se destaca el hecho de que los planes de clase no deben ser implementados como una camisa de fuerza y deben ser abordados con creatividad, para resolver las posibles dificultades que se presenten en el camino y teniendo en cuenta las características del grupo con el que se implementa, evaluando constantemente si el resultado de las actividades propuestas en el plan de clase son exitosas o no.

Ya hemos hablado de la importancia de una planeación de clase tanto para profesores y estudiantes. Revisemos ahora cuáles son las partes de una planeación de clase desde de la perspectiva de Richards & Renandya (2002):

5.6.1. Cómo planear una clase

Una planeación de clase efectiva comienza con objetivos claros y apropiados. Un objetivo es una descripción del resultado del aprendizaje previsto. Estos objetivos ayudan a establecer de manera exacta lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan, ayudan a decidir qué actividades serán más apropiadas, y mantienen el enfoque de nuestra clase firme. Al mismo tiempo ofrecen a los profesores un criterio de evaluación de lo que los estudiantes deben aprender para el final de la clase.

Después de escribir los objetivos de clase, un profesor debe decidir qué actividades y procedimientos va a seguir para llevar a cabo de manera exitosa los objetivos que ha propuesto. La planeación en este momento supone un pensamiento más agudo sobre la estructuración y propósitos de las actividades. Para resaltar algunos de los componentes más *genéricos* de una planeación de clase, demos un vistazo a la adaptación que Shrum y Glisan (1994) hicieron del modelo de Hunter y Russel (1977):

Una planeación de clase promedio consta de cinco fases:

I. Perspectiva o Apertura: el profesor hace a los estudiantes (o a sí mismo) las siguientes preguntas: ¿Cuál fue la última actividad (¿Qué fue lo último que aprendieron?) ¿Qué conceptos han aprendido los estudiantes? A partir de esto el profesor ya se da una idea de lo que será su próxima planeación de clase.

II. Estimulación: el profesor (a) formula una pregunta para lograr que los estudiantes especulen sobre la próxima actividad; (b) luego propicia que los estudiantes sean capaces de relacionar sus propias experiencias con lo propuesto en la actividad; (c) continúa estimulando el

interés de los estudiantes con algún tipo de anécdota, algún pequeño sketch protagonizado por colegas profesores o profesores asistentes, con una foto o con una canción; y (d) usa la reacción de los estudiantes a estos “estímulos” como una entrada a la actividad a realizar.

III. Instrucción/Participación: El profesor presenta la actividad, se asegura de que los estudiantes hayan entendido la instrucción y motiva a que estos se involucren en la realización de la actividad. El profesor también puede fomentar la interacción al propiciar el trabajo en parejas y/o grupos.

IV. Cierre: Para esta fase el profesor se da cuenta de lo que los estudiantes han aprendido formulando las siguientes preguntas: “¿Qué aprendieron?” y “¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de la actividad?”

V. “Seguimiento”: la última fase de la planeación de clase permite que el profesor use otras actividades para reforzar algunos conceptos e incluso introducir otros nuevos. Esta fase también da paso a que el profesor ofrezca herramientas y oportunidades de trabajo autónomo y también puede asignar actividades o ejercicios con contenido de la clase como tarea.

Cabe apreciar que otros autores proponen modelos e ideas guía que sirve tener en cuenta al momento de planear un clase y que en parte concuerdan con el modelo que acabamos de mostrar. Tomemos como ejemplo de esto lo propuesto por Hearn y Garcés (2006, 40) con respecto a las sesiones de trabajo (*lesson planning*):

“[...] de la oportuna actuación diaria, de la correcta planificación de la misma variarán enormemente los resultados que obtengamos. Debemos prever:

1. **Objetivos didácticos** y muy aprehensibles (rescatados de la unidad didáctica).
2. **Atención a los contenidos.** Priorizaremos contenidos conceptuales, procesuales, o actitudinales, pero sin olvidar equilibrar el conjunto. Qué daremos, cuántas palabras de vocabulario, qué estructuras comunicativas utilizaremos, qué actitudes pretendemos desarrollar, ¿y el de los alumnos? Y ¿el alumno-alumno?, etc.
3. **Actividades dinámicas**, variables motivantes que fomenten tanto el trabajo personal como en parejas o en grupo. Tratar los mismos conceptos desde muchos ángulos de presentación es la clave.
4. **Actividades a desarrollar, cuántas, y de qué duración cada una.**
5. **Sección del libro vamos a utilizar.**
6. **Material que debemos llevar preparado** (fichas de trabajo personal o en parejas o en grupos, cintas, videos, soporte visual, etc.)
7. **Distintas actividades** (ya sean de seguimiento para enlazar con el día siguiente, o para motivar a los alumnos a conectar con el inglés, o para romper el hielo al inicio de la jornada escolar o después de otra clase).
8. **Contenidos socio-culturales** que podrán repetirse en varias sesiones.”

Estos podrían considerarse como los elementos que deben guiar el proceso de planeación de clase y podemos apreciarlos en el siguiente gráfico:

Lesson planning	
Martes; 20/09/01 Goal: Informal greetings Key vocabulary: Hi, hello, morning, night, bye, see you... Pronunciation: «h» aspiración del sonido. Cuidar que el alumno no exagere la pronunciación aspirada como ocurre en el andaluz. Atención al <i>accuracy</i> de la «o» larga y de la «i» larga Materials: <i>Flashcards</i> con dibujos de soles y noches. Cartulinas para hacer manos grandes y saludar con ellas. Target language del maestro: Cuidar los sonidos aislados de «h» y «o» e «i» Acercar al alumno a <i>passive listening</i> a través del uso continuado del <i>Key Vocabulary</i> de esta sesión contextualizada en frases completas.	
Motivation/ Warming up	
Lenguaje gestual exagerado para entrar saluando en clase. Caras de sorpresa, de felicidad, de enfado, de sueño, etc.	10 minutes
Developing of the session	
Activity 1: Repetición en gran grupo de Hi; hello; bye/good bye; see you Repetición individual	
Gesticulación: los alumnos producen la palabra que representa Ellos gesticulan y el maestro adivina, y el grupo adivina	10 minutes
Activity 2: Presentación con <i>flashcards</i> : morning and night Repetición grupal e individual	5 minutes
Activity 3: Las manos dibujadas para saludar + los soles y las noches. Jugamos a saludarnos por parejas	20 minutes
Activity 4: Comenzamos a aprendernos la canción: «Good morning good morning, how are you?». No olvidar traer las cintas	10 minutes
Follow up activities	
Jugamos a «Simon says...»	5 minutes

Figura 2.5. Ejemplo práctico de una programación de *lesson planning*.

Ilustración 3 - Hearn & Garcés Rodríguez (2006:42)

Pinter (2006, 126) también sugiere algunas preguntas que los profesores pueden tener en cuenta al momento de escribir su planeación de clase. Las preguntas que plantea Pinter son:

1. ¿Las planeaciones de clase son coherentes entre sí? (¿Hay una progresión lógica de una clase a la otra? ¿Se construye la siguiente planeación sobre lo aprendido en la anterior?)
2. ¿La planeación se ve balanceada en términos de variedad de actividades, habilidades y patrones de interacción?
3. ¿Hay progresión desde las actividades receptivas a las prácticas productivas?
4. ¿Las actividades son significativas para los niños? ¿Por qué querrían ellos hacerlas?
5. ¿La producción de los estudiantes es real y natural? ¿El lenguaje que será modelo de aprendizaje es real y significativo? ¿Los niños usarían lenguaje como éste en el mundo real?
6. ¿Todas las actividades son diferentes? Hay que asegurarse de que en dos actividades no se hagan las mismas cosas.
7. ¿Se ha pensado en actividades opcionales para aquellos que terminen primero?
8. ¿Se han incluido *warm-ups* (actividades de motivación) y *wrap-ups* (actividades de cierre)?
9. ¿Se ha mencionado el tiempo de cada actividad?

Debe saberse que este tipo de planeación está pensado principalmente para estudiantes jóvenes (entre los cuatros y diez años) y que en las edades más tempranas se concentra todo el proceso de planeación en las habilidades de comprensión de escucha y de producción oral.

Cárdenas (2012), revisó y adaptó un listado de conocimientos necesarios que los profesores deben tener antes de planear propuesto por Harmer, para que el trabajo sea adecuado:

- Las ayudas apropiadas para el nivel
- Las diferentes etapas y técnicas para el proceso de la clase.
- Una buena variedad de actividades.
- El programa (syllabus) institucional.
- Los estándares para el nivel.
- Quienes son los estudiantes.
- Los conocimientos con los que los estudiantes llegan al curso.
- Las necesidades de los estudiantes.

Además se mencionan otros aspectos relacionados con la manera en que se aborda la lección y que deben ser considerados antes o mientras se realiza la planeación. El plan de clase puede ser abordado como:

- Un espacio para implementar un método. Un evento pedagógico que refleje una metodología dada.
- Un evento social habitual en el que los roles, las rutinas y las acciones se siguen fielmente y son esperados por los miembros de la comunidad educativa.
- Un lugar para la interacción entre los miembros cuyas actitudes, intereses, necesidades y aspectos de la personalidad se encuentran en acción, evolucionando y conflictuando.

- Una experiencia de crecimiento para los estudiantes y profesores en los que se desarrollan, evalúan y modifican la experiencia, las teorías y las actitudes.

Cárdenas también menciona características y las ventajas de tener planes de clase organizados y detallados, entre los cuales mencionamos los siguientes: Un plan de clase debe facilitar el trabajo del profesor o el profesor sustituto. Este debe tener la información básica del curso (contenidos, objetivos, actividades a enseñar y evaluar con su respectivo tiempo, las ayudas didácticas, etc.) las fuentes de los materiales también deben ser mencionadas y deben dejarse comentarios después de enseñar una clase (lista de sugerencias).

En resumen, las planeaciones de clase deben ser elaboradas por los profesores de manera detallada, flexible y analítica, teniendo en cuenta los intereses, gustos y características de los estudiantes; tratando de prever las posibles reacciones de los aprendices y evaluando los resultados de la implementación de las mismas una vez sean aplicadas. Los profesores deben abordar el proceso de planeación y evaluación de los planes de clase de manera reflexiva, proponiendo en ellas actividades creativas y significativas que promuevan el uso del idioma de una manera auténtica. Consideramos que los anteriores planteamientos sobre la planeación de clase que se han dado a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras sirven de base a nuestra propuesta, dado que las planeaciones de clase que presentamos fueron creadas con base no sólo en los temas propuestos en el libro guía sino también en los intereses de los participantes, que desde nuestro punto de vista, reflejan el interés de los niños entre 10 y 13 años.

Además, proponemos actividades que promueven la cooperación, la autorreflexión y la comunicación auténtica.

5.7. Características del desarrollo de los procesos de escritura en los niños

Esta investigación busca mejorar las habilidades de producción escrita en los estudiantes que hacían parte de nuestro grupo de estudio, pero para esto es necesario tener en cuenta que la escritura es una habilidad que se perfecciona a través del tiempo y que tiene que ver con diferentes procesos: cognitivos, sociales y culturales, entre muchos otros. Es por esto que damos un vistazo a la teoría que subyace el desarrollo y la apropiación de la escritura en aprendices de una lengua extranjera entre los 8 y los 11 años.

Pinter (2006) hace algunos señalamientos con respecto al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los niños:

En contextos bilingües el aprendizaje de lectura y escritura en dos o más idiomas ocurren de manera simultánea; en cambio, en contextos de lengua extranjera, los niños aprenden generalmente a leer primero en su lengua materna y cuando son lo suficientemente competentes en ella, pueden aprender a leer en una lengua extranjera.

La razón más relevante para enseñar lectura y escritura es que muchos niños muestran interés y entusiasmo por desarrollar ambas habilidades cuando inician el aprendizaje del inglés, dado que poder leer y escribir algo significativo en la otra lengua, como una invitación, un mensaje corto, o una lista de compras pueden dar a los niños un sentido real de progreso. Además, la exposición al registro escrito de lo que se está aprendiendo puede ser importante

sobre todo para los que aprenden de manera visual y que les gusta ver las palabras o frases escritas.

Tanto la lectura como la escritura pueden abrir la posibilidad de funcionar como registros de progreso, además de ayudar al aprendizaje de otras áreas de estudio en el colegio y aún más si se hace a través de tareas usando el internet, dado que es una gran fuente de información que los niños pueden usar con la guía del profesor. Además, los computadores son útiles para motivar a los niños a usar la comunicación escrita con gente real.

Por otra parte, Pinter resalta que una de las maneras en que los estudiantes aprenden el uso de algunas expresiones sin necesidad de entender palabra por palabra es la constante exposición a textos en los que se hace uso de éstas; si hay un contexto significativo el niño puede hacer buenas predicciones sobre lo que la frase o palabra significan. Los niños también pueden usar la escritura para el registro de su progreso, escribir listas de palabras nuevas, diálogos o párrafos cortos a manera de auto evaluación.

Una vez los niños pueden leer y escribir los profesores suelen asignar ejercicios en el libro de trabajo. Sin embargo, vale la pena explorar otras opciones para dejar tareas de escritura que pueden resultar divertidas. Estudios demuestran que los aprendices que desarrollan actividades de escritura en parejas, las realizan mucho mejor; esto sucede porque durante el proceso de escritura es importante enfocarse tanto en el mensaje como en la precisión gramatical del texto. El trabajo de Merrill Swain y sus colegas en Canadá (2000) evidencia que las tareas de escritura interactiva pueden ser provechosas para el aprendizaje porque trabajar en textos con un amigo es también beneficioso en términos de motivación e interés.

Scott e Ytreberg (1995) enumeran algunas de las características de los niños entre los 8 y los 10 años con respecto a su percepción del mundo y a la manera en que desarrollan sus habilidades lingüísticas. Según estas autoras, los niños en este rango de edades:

- Tienen conceptos básicos bien formados y percepciones sólidas sobre el mundo que los rodea.
- Son capaces de diferenciar la ficción de lo real.
- Hacen preguntas todo el tiempo.
- Dependen de la palabra oral así como del mundo físico para transmitir y entender significados.
- Son capaces de tomar algunas decisiones sobre su propio aprendizaje.
- Saben con claridad qué les gusta y qué no.
- Ya han desarrollado un sentido de justicia sobre lo que pase en el aula y empiezan a cuestionar las decisiones del profesor.
- Son capaces de trabajar *con* y aprender *de* otros.

Hablando de manera general sobre el proceso de adquisición de una lengua, Scott e Ytreberg mencionan como notorios 1) la comprensión de lo abstracto por parte de los niños de estas edades; 2) el reconocimiento de símbolos (empezando por la palabra escrita) y 3) la habilidad para generalizar y sistematizar. Pareciera ser que los ocho años es la edad en la que el proceso de cambio de la mentalidad infantil a una un poco más madura empieza a ocurrir.

Ahora, refiriéndose más específicamente al desarrollo de la producción escrita, las autoras reconocen que hay una interacción permanente en el aula entre producción oral y escrita y que ambas pueden beneficiarse; sin embargo, hay factores que pueden hacer de la escritura algo un poco más difícil de dominar, sobre todo cuando los estudiantes son muy jóvenes:

- No se puede hacer el mismo uso del lenguaje corporal, entonación, tono de voz, contacto visual y otros factores que contribuyen a la comunicación cuando se habla.
- Muy poco de la escritura se desarrolla dentro del espacio y tiempo “aquí y ahora”, que es el mundo en el que la mayoría de los niños se mueve. Es por eso que para los ejercicios de escritura que requieran el uso de la memoria o la creación de personajes ficticios hay que partir de un referente sólido y bien establecido en aquí y ahora, que sirva como punto de partida para los estudiantes pensar y organizar sus ideas.
- La escritura en una lengua extranjera muchas veces se confunde con la “corrección de errores” y debido a esto la caligrafía, gramática, ortografía y puntuación son sobrevalorados y opacan el contenido del texto mismo. Si se pretende que la escritura sea algo significativo para los estudiantes desde el principio debemos priorizar el contenido sobre los aspectos antes mencionados, dejando la tarea de corrección relegada a algo que se puede hacer de manera individual una vez hayan sido señalados a manera de comentarios, junto al profesor y/o junto a otro compañero.

Escribir en una lengua extranjera es un proceso en el que no sólo hay un logro lingüístico, sino también hay ganancias a muchos otros niveles. Para empezar, añade otra dimensión física al

proceso de aprendizaje: ahora los estudiantes no sólo cuentan con sus ojos y oídos, sino también con sus manos; son libres de expresar sus personalidades incluso en actividades de escritura contralada, en el momento en que se les presenta la oportunidad de elegir (un tema, una opción dentro de un ejercicio de selección múltiple, etc.). La escritura ayuda a consolidar lo aprendido no sólo en el área de la lengua extranjera que se aprende, sino también en las demás áreas del conocimiento; una práctica constante contribuye a la mejora en el uso del lenguaje y a la memoria. A medida de que la *proficiencia* de un estudiante en lengua extranjera aumenta, los ejercicios de escritura permiten desarrollar una conciencia metalingüística más sólida; en el ejercicio de escritura se debe hacer un uso más sofisticado de estructuras y esto obliga al escritor a releerse y repensar sobre su propio discurso. Por último, la escritura también puede contribuir al desarrollo de la autoestima y de la construcción de identidad de los individuos escritores cuando la producción de estos se hace pública; nada brinda un mayor sentimiento de satisfacción y realización que ver el trabajo de uno impreso y que otra persona lo lea y aprecie.

Podemos concluir que la adquisición de la habilidad de escritura es un proceso cuyo avance y resultados se ven intrínsecamente ligados a la edad y al grado de desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños y que contribuye de gran manera a estos aspectos, así como ellos contribuyen a la mejora permanente del desarrollo de la producción escrita. Como profesores es nuestra responsabilidad conocer los factores que puedan facilitar el proceso de expresión a través del código escrito para los estudiantes, enriqueciendo más que nada su conocimiento y percepción del mundo con respecto a lo que en estas edades conocen de él, y priorizando sobre los aspectos formales de la lengua, i.e. gramática, ortografía, entre otras cosas,

el contenido y mensaje que los estudiantes buscan transmitir a través de sus textos para hacer de la escritura lo que hemos manifestado desde el planteamiento de esta secuencia: algo que tenga trascendencia en sus vidas no sólo académicas sino también personales y que sea algo que puedan disfrutar haciendo y no lo contrario.

5.8. Enseñanza de lenguas asistida por computadores (ELAC)

Pensando en que queremos proponer algunas actividades en espacios virtuales para ser implementadas en el futuro por quien lea esta monografía, nos parece importante dar un vistazo a la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por computadores y el uso de redes (ELAC) de acuerdo a Warschauer y Kern (2000).

ELAC se enfoca en la comunicación humano-humano, contrastando con los enfoques anteriores que proponían una interacción humano-máquina. Ha habido varios cambios en la enseñanza de idiomas y estos cambios han contribuido al desarrollo de la ELCR. Estos cambios abarcan tres etapas relacionadas con las perspectivas de aprendizaje en la adquisición del lenguaje:

5.8.1. Perspectiva estructural: el énfasis se hace en el producto lingüístico alcanzado, no en procesos sociales o cognitivos. La clave era la práctica, no el conocimiento.

5.8.2. Perspectiva Cognitiva/Constructivista: el objetivo de esta no era lograr hábitos de producción precisa sino promover construcciones mentales en el segundo idioma. Las bases de éste se establecieron a partir de la propuesta de la gramática transformativa-generativa (Chomsky, 1957).

5.8.3. Perspectiva sociocognitiva: en respuesta a la propuesta Chomskiana, Dell Hymes y Michael Halliday propusieron que el lenguaje no es sólo un fenómeno oculto en la cabeza del aprendiz sino uno construido socialmente. Halliday, en Warschauer y Kern, postuló tres funciones principales del uso del lenguaje: *ideacional* que se refiere al uso de lenguaje referencial para expresar ideas; *interpersonal* relacionada con el uso del lenguaje para mantener relaciones sociales y *textual* para crear un discurso situacional relevante. Hoy en día, gracias a la perspectiva sociocognitiva, la instrucción del lenguaje dejó de ser vista como algo que provee un *input* comprensible y se percibe más bien como una forma de ayudar a los estudiantes a entrar en situaciones y comunidades discursivas que puedan ser encontradas fuera del salón.

Con los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, la tecnología ha experimentado cambios relacionados con las etapas estructuralista, cognitiva y sociocognitiva de ELAC. En el mismo texto, Charles Crook propuso unas metáforas sobre ELAC (1994) y son:

- **Metáfora tutorial:** en la que se toma el computador como un tutor
- **Metáfora de construcción:** en la que se el computador es considerado como un pupilo
- **Metáfora caja de herramientas (*toolbox*):** donde el computador es una herramienta

Poniendo en relación la evolución de las perspectivas de la enseñanza con respecto al uso de computadores en la misma encontramos los siguientes cambios en los enfoques:

5.8.4. Enfoques estructurales de ELAC: se desarrollaron entre 1960 y 1970 y concebía los computadores como tutores. Los programas de ELAC en esa época eran diseñados para dar

retroalimentación positiva o negativa inmediata a los estudiantes con respecto a la respuesta exacta que dieran.

5.8.5. Enfoques cognitivos de ELAC: los programas de ELAC apuntaban a que los estudiantes construyeran sus conocimientos a través de la exploración, lo que parafraseando a Seymour Papert serían micromundos en los que podemos proveer al estudiantes con oportunidades de resolver problemas y plantear hipótesis, en los que ellos se vean alentados a usar su conocimiento previo para desarrollar nuevas interpretaciones”. Es decisión del estudiante qué hacer en estos ambientes simulados; el computador es sólo un proveedor de herramientas y recursos para que lo haga. Sin embargo, las actividades en computador basadas en las metáforas del tutor o del pupilo tienden a distanciar al profesor de lo que los estudiantes estén haciendo individual y autónomamente y, como consecuencia, comprometen la naturaleza cooperativa del aprendizaje en el aula de clase.

5.8.6. Enfoque sociocognitivo para ELAC: estos enfoques cambian la dinámica de interacción aprendiz-computador por una interacción aprendiz-aprendiz a través del computador. Dos desarrollos han hecho que esta concepción sea posible: uno es el teórico, que enfatiza la interacción significativa en comunidades de discurso auténticas y el otro es el desarrollo tecnológico, que está relacionado con las redes de computadores, haciendo que el computador sea usado como un vehículo para la interacción humana y como herramientas mediadoras que moldean formas en las que se interactúa con el mundo. Estas redes surgieron a partir de dos avances importantes:

La comunicación mediada por computadores (CMC), surgida en los años 80, que permitió a los aprendices interactuar con otros aprendices o hablantes de la lengua estudiada de manera sincrónica o asincrónica y haciendo que los participantes pudieran compartir y acceder a más documentos facilitando la lectura y la escritura cooperativa.

Hipertextos e hipermedia relacionados globalmente, los cuales representan un nuevo medio de organización, conexión y acceso a la información. En este tipo de medios puede encontrarse la representación de la información a través de canales multimedia conectados de manera electrónica; la integración de audio, video y gráficas junto a textos; el acceso rápido y global y la facilidad y bajo costo de publicar internacionalmente.

De todas formas, es necesario proponer una nueva pedagogía de ELAC examinando el rol de la información tecnológica tanto en el aprendizaje de las lenguas, como en el aprendizaje de estas en una sociedad de la información. Debemos ayudar a los estudiantes a entrar en comunidades auténticas, incorporando actividades en línea que les permitan percibir un valor pedagógico.

6. METODOLOGÍA

6.1. Contexto

La investigación y las diferentes observaciones se llevaron a cabo en el Centro Cultural Colombo Americano en la sede norte de la ciudad de Cali. Esta sede, reconocida oficialmente por la embajada americana de los Estados Unidos en Bogotá como centro binacional, es una fundación sin ánimo de lucro que ha proporcionado instrucción en el idioma inglés y actividades culturales por los últimos 56 años. El CCCA es una institución que consta de diferentes procesos de enseñanza, difusión cultural, etc. El proceso que tiene que ver con la enseñanza del idioma inglés se llama *servicios docentes*. Entre los programas que se ofrecen en el CCCA se encuentra el programa de *Kids and Teens*, que está conformado por dos cursos *Transition*, ocho cursos *Kids*, dos cursos *Junior*, ocho cursos *Teen* y dos cursos *Advanced* para estudiantes avanzados. Los libros utilizados en estos cursos son *Hats On!* para los cursos *Transition*, *Next Stop* para los cursos *Kids* y *Junior*, *Postcards* para los cursos *Teen* y *Let's Talk* para los cursos *Advanced*.

El programa de Servicios Docentes está liderado por la oficina académica que está conformada por: La dirección académica, los coordinadores de cada programa (*Adults*, *Kids and Teens*, *Cursos institucionales*, etc.) y los *Mentors*, quienes supervisan el proceso de Servicios docentes a través de Formatos de observación de clases y planes de acción posteriores a estas observaciones que se llevan a cabo entre cada *Mentor* y su respectivo *Mentee*.

El CCCA y el programa de Servicios docentes buscan en sus procesos de enseñanza desarrollar en sus estudiantes una competencia comunicativa. Es decir, las clases de inglés están

orientadas por el enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera. Su objetivo principal es preparar personas capaces de comunicar y expresar ideas en una L2 (inglés en este caso) mediante un proceso de aprendizaje en el que lo más importante es el contenido del discurso y no el estricto aprendizaje de reglas y estructuras gramaticales (procesos propios de métodos de enseñanza tradicionales).

6.2. Participantes

Esta secuencia didáctica fue implementada en el curso *Junior 1*, el primero de los dos cursos *Junior* en los que se hace énfasis en el desarrollo y mejoramiento de la producción escrita. Los contenidos de este curso para el momento de realización de este proyecto estaban basados en el libro de texto llamado *Next Stop 5*, de la editorial *MACMILLAN*, el cual contiene diversas actividades de escritura aplicadas en diez unidades, y cada una de estas contextualizando su contenido en un país diferente.

En la implementación de esta herramienta contamos con la participación de 14 estudiantes, seis niñas y ocho niños que tenían entre 10 y 13 años y se encontraban cursando los dos primeros años de la secundaria en diferentes colegios tanto del sector público como del privado. Puede apreciarse a partir de la descripción que cada niño hizo de su barrio durante la implementación de la primera actividad de escritura que el grupo estaba conformado en su mayoría por niños residentes de barrios entre los estratos 3 y 4 dentro de la ciudad de Cali. Por otra parte, y gracias a los comentarios que los estudiantes hicieron en la indagación inicial (encuestas), puede apreciarse un poco el tipo de metodología usada para trabajar la producción escrita en sus clases

de inglés del colegio: mecánica y podría decirse que un poco tradicional. En nuestra opinión esto fue lo que motivó las propuestas que los estudiantes hicieron en cuanto al tipo de escritura que querían hacer dentro de la clase en el Colombo y en general su actitud frente a las actividades: de agrado y con ganas de hacer algo nuevo y diferente. En general, los participantes contaban por lo menos, con un año de antigüedad en el Colombo Americano y estaban familiarizados con la metodología (sabían que las actividades eran para aprender y practicar y que la mayoría serían juegos o actividades dinámicas en vez de exámenes o clases tradicionales). Durante la implementación de este proyecto fue notoria la inclinación de la mayoría de los estudiantes por las actividades de producción oral, pero también vale la pena resaltar la motivación que tuvieron frente a la realización de actividades de escritura. El hecho de que los estudiantes ya hubieran cursado otros niveles juntos y el ambiente de cooperación y compañerismo que asumimos se había formado durante estos niveles pasados permitió que las barreras afectivas dentro del salón de clase al momento de llevar a cabo una actividad de escritura grupal o cooperativa se vieran reducidas y la interacción beneficiada. También es importante tener en cuenta las actitudes inherentes a las edades de los estudiantes, pues aunque ya tenían un grado de madurez superior a la de los niños menores de los 9 años, todavía se sentían entusiasmados por realizar juegos en clase, puestas en escena, y a presentar su trabajo frente a un grupo de personas (el mismo grupo objeto de estudio, así como grupos externos), acciones que dejan de ser tan naturales cuando los estudiantes entran a la pre-adolescencia y adolescencia.

Teniendo en cuenta los aspectos éticos de la evaluación y el hecho que los estudiantes son menores de edad, no sólo pedimos explícitamente a los niños su colaboración, sino que al final

de la primera clase hablamos con los padres para presentarles el proyecto también y obtener su permiso. Dimos a conocer el proyecto como un beneficio para nosotros como estudiantes de la licenciatura, como profesores y para la institución, dado que nos permitía desarrollar material que luego podríamos volver a usar o adaptar nosotros mismos u otros profesores, pero sobre todo lo presentamos como un beneficio para los estudiantes, pues el proyecto no pretendía más que ayudar a los niños a mejorar y a disfrutar más de la actividad de escritura. Los padres, al igual que sus hijos, se mostraron dispuestos y entusiasmados respecto a la implementación del proyecto en este grupo. Se les explicó sobre la confidencialidad que se manejaría durante la presentación de los resultados y de manera básica las etapas a seguir. Tanto a padres como a estudiantes se les dio retroalimentación sobre el proceso en dos puntos: la octava y la última clase, fechas en las que tienen lugar las reuniones de padres de familia del programa. Sin embargo, con los estudiantes se realizaron dos pequeñas sesiones de retroalimentación de manera oral durante las clases antes mencionadas antes de empezar la reunión de padres (y de las que no quedó registro ni oral ni audiovisual porque ellos prefirieron que así fuera). En dichas sesiones hablamos sobre cómo se sentían y a la vez ellos hicieron comentarios sobre las actividades que habíamos realizado hasta dicho punto (clase ocho o dieciséis).

Una vez el proyecto fue terminado y aprobado agradecemos en la reunión final del siguiente semestre tanto a padres como estudiantes una vez más por su colaboración y relatamos cuáles fueron los comentarios recibidos.

Para referirnos a los estudiantes de manera individual durante la descripción de las actividades y en la sección de **Discusión**, manteniendo la confidencialidad ya mencionada,

hemos establecido una asignación numérica. A cada estudiante se le asignó un número permanente del 1 al 14 que iba a referirse a sus trabajos en cualquiera de las actividades que hacen parte de nuestro corpus y en los comentarios sobre los mismos.

6.3. Enfoque metodológico

Para esta investigación, el tipo de investigación-acción a ser utilizado es la investigación docente individual, porque queremos, como profesores e investigadores, centrarnos en un problema específico identificado en nuestro salón de clase y en el desempeño de nuestros alumnos y en cómo podemos cambiar nuestras prácticas de enseñanza para superar las dificultades identificadas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que intercambiar los datos recogidos, planificar los pasos a seguir y compartir los resultados obtenidos con los profesores de la misma institución podría ser de gran importancia para el enriquecimiento de todo el proceso.

6.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación fueron variados, teniendo en cuenta los objetivos planteados y la edad de los participantes. A continuación se describen los instrumentos utilizados y su propósito:

6.4.1. Cuestionarios: Se trata de un método muy eficaz de recolección de datos, ya que requiere menos tiempo para administrar y por lo tanto es menos costoso; así mismo permite la recogida de datos de una muestra más grande. En general, debe usarse preguntas cerradas, ya que son más fáciles de codificar, almacenar y analizar.

Con el cuestionario utilizado en esta investigación las preguntas formuladas debían ser breves, concretas y debían apuntar a que la persona que respondiera lo hiciera con una respuesta afirmativa o negativa, siempre que no se requiriera información específica de cada estudiante.

Dichas preguntas fueron:

1. ¿Te gusta escribir? Sí ☐ No ☐

Si tu respuesta es sí, lo haces por:

Gusto personal ☐ Obligaciones escolares ☐ Otro motivo ☐ ¿Cuál?

2. ¿Qué tipo de textos sueles escribir?

- a. Poemas
 - b. Canciones
 - c. Cuentos
 - d. Anécdotas
 - e. Cartas
 - f. Carteleras
 - g. Correos electrónicos
 - h. Mensajes de texto (en celulares)
 - i. Chat (Hotmail MSN, Blackberry MSN, etc.)
 - j. Otros. ¿Cuáles?
-

k. Ninguno

3. ¿Te gusta escribir en inglés? Sí ☐ No ☐

¿Por qué? _____

4. ¿Qué te gustaría escribir en tu clase de inglés aquí en el Centro Cultural Colombo Americano? _____

Este cuestionario fue utilizado con el fin de conocer los tipos de textos que los estudiantes estaban acostumbrados a escribir, la frecuencia con que dichos textos eran producidos y la percepción que los estudiantes tenían de la escritura en una segunda lengua y de la escritura misma.

6.4.2. Observación directa de clase: Pardo (1997) propone dos tipos de observación, que son la *observación participante* y la *observación no participante*.

6.4.2.1. Observación Participante: es la técnica clásica más utilizada en la investigación etnográfica, a través de ella el investigador comparte el mayor tiempo posible con el grupo que desea investigar, comparte el estilo de vida, costumbres, y a la vez realiza notas de campo detalladas, las cuales son revisadas y complementadas periódicamente para reorientar la observación y la investigación (Parodi, 1994).

El investigador actúa como miembro o participante del grupo, logrando la aceptación, integración e ingreso al grupo, también como observadores externos al grupo (Pardo, 1997). A través de la observación participante el investigador debe responder qué, quién, dónde, cómo,

cuándo, y por qué alguien hizo algo. Es fundamental que el investigador se familiarice con el lenguaje del grupo observado.

6.4.2.2. *Observación No Participante*: en este tipo de observación se presenta el investigador a los directivos del grupo para obtener la aceptación y lograr realizar las observaciones, pero sin explicar el propósito del estudio porque se podría afectar los comportamientos relacionados con las variables que se pretende medir en el estudio. (Pardo, 1997)

En esta investigación, el tipo de observación que se implementó es del tipo *participante*, pues nosotros mismos como profesores fuimos investigadores y observadores, por lo que trabajar como observadores externos fue imposible.

6.4.3. Diario de campo: El diario de campo, según Escudero (1997), es un registro de acontecimientos, situaciones, frases y comentarios que un observador maneja cuando lleva a cabo procesos de investigación dentro de un aula.

Entre los propósitos más relevantes de un diario de campo se encuentran:

- Sistematizar la experiencia
- Generar una visión objetiva de nuestra realidad
- Examinar las propias suposiciones y creencias de forma periódica
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas

Finalmente, el diario del profesor contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula en el día o semana (ambiente de clase, lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o

proponer acciones o perspectivas alternativas), salvando las percepciones de los hechos de la distorsión que con el tiempo introduce la memoria.

6.4.4. La observación participativa/investigación etnográfica: Martínez (2004) establece ciertos criterios sobre los que se debe regir la investigación etnográfica para lograr que ésta retrate una imagen de la realidad tan fiel como le sea posible. Entre estos criterios se encuentran pertinentes para este trabajo de investigación los siguientes:

1. La observación no debe de ninguna manera deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia. Tampoco debe descontextualizar los datos aislándolos de su contorno natural.

2. Los procedimientos utilizados en la recolección de datos deben permitir “observar” los sucesos repetidas veces. Para ello habrá que grabar las entrevistas en la medida de lo posible, filmar las escenas de lo que ocurre en el salón de clases, tomar fotografías, hacer anotaciones pormenorizadas de las circunstancias y situaciones y conservar todos los documentos en general.

3. Hay ciertos tipos de información que serán de mayor significación para el etnógrafo/investigador y entre ellos se destacan:

- El contenido y la forma de la interacción verbal de los sujetos
- El contenido y la forma de la interacción con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos
- La conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etc.
- Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad.

4. Las tres tareas básicas de recabar datos, categorizarlos e interpretarlos no se realizan en tiempos sucesivos, se entrelazan de una manera continua. La observación de los datos y la interpretación de estos son inseparables.

5. Finalmente el observador interactúa con el medio observado y si afecta la realidad observada disminuyendo su apreciación objetiva. El investigador etnográfico no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, de que su presencia parezca contaminar los datos ya que considera imposible recolectar datos no contaminados. Eso sí, presta especial atención a lo que se registra, lo evalúa todo y lo tiene todo en cuenta.

Este último aspecto es de gran importancia, pues el tipo de observación que se llevará a cabo en esta investigación es precisamente de tipo participativa, pues como profesor titular e investigador no sólo tendremos la labor de registrar los sucesos de clase sino de alentar a los sujetos a la realización de dichos sucesos. Pasemos ahora a definir la observación participativa desde la perspectiva de Martínez:

En esta práctica etnográfica el investigador vive lo más que puede dentro del grupo de personas que desea investigar. Dentro de esta participación activa y permanente del investigador, éste debe en todo caso ir tomando notas pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. Estas notas deben ser reusadas periódicamente con el fin de complementarlas y para reorientar la observación e investigación. Entendamos en todo caso que estas notas más que pormenorizadas deben ser abreviadas y esquemáticas para luego explotar toda su capacidad de información.

Así como las notas pormenorizadas deben tomarse a lo largo del proceso de observación y recolección de la información, el investigador puede tener intuiciones valiosas –interpretativas o teóricas- sobre la realidad que vive. Debe entonces anotarlas y describirlas en sus rasgos esenciales, pues ello puede anticipar el proceso teórico y facilitar su elaboración y redacción posterior.

6.4.5. Tipos y modalidades de registro de observación: De Tezanos (2004) propone dos modalidades para llevar a cabo los registros de observación: la observación estructurada y la no estructurada. A continuación definiremos ambas desde la perspectiva de Tezanos, continuamente, pasaremos a presentar el tipo de registro que llevaremos a cabo y justificaremos nuestra decisión de acuerdo al proceso de investigación que queremos llevar a cabo.

- *Observación estructurada:* este tipo de observación resulta un poco contradictorio con las mismísimas premisas del enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación etnográfica, pues “se concretiza en un formato elaborado a partir de categorías definidas a priori, que al concretizarse en variables se le asignan los marcadores pertinentes. Esto permite procesos de cuantificación en consecuencia, la contrastación de hipótesis”.

- *Observación no estructurada:* este tipo de observación carece de categorías a priori, en consecuencia los marcadores están ausentes. Esto conlleva a la imposibilidad de cuantificar los datos obtenidos. Son las notas ampliadas de los registros de observación no estructurados los que están en la base de los procesos descriptivos e interpretativos que articulan la exposición de los resultados.

De estos dos tipos, hemos decidido llevar a cabo la observación no estructurada, pues aunque en los objetivos generales y específicos tenemos preguntas directrices que delimitan bastante aquello que vamos a observar, la realidad con la que nos encontremos puede ser otra, los datos que obtenga de los sujetos estudiados puede variar obligándonos a reformular objetivos, cosa que nos sería imposible si quisiéramos condicionar y delimitar de manera inflexible nuestra investigación al establecer hipótesis a priori llevando a cabo una observación estructurada.

De Tezanos (2004) plantea a continuación dos formas para llevar a cabo los registros de observación, y al mismo tiempo establece ciertas condiciones necesarias al momento de observar, sin importar el tipo de observación que se lleve a cabo, ni el tipo de registro con el que se lleve a cabo dicha observación. Veamos primero cuáles son estas condiciones –las más relevantes con respecto a esta investigación- y luego los tipos de registro de la información, justificando al final cuál tipo pensamos usar y por qué.

De Tezanos plantea entonces que para llevar a cabo un ejercicio de observación es necesario:

- “La presencia de al menos dos observadores durante el registro” Dentro de esta investigación...
- “Dibujar el “mapa” del lugar específico donde se realiza el registro”.
- “Los observadores deben ser absolutamente fieles a la textualidad del lenguaje cuando el registro es de tipo natural”
- “Acordar cada cuánto se marcarán los intervalos de tiempo”.
- “Elaborar una nota ampliada antes de las 24 horas siguientes a la toma de notas”.

Ahora pasamos a dar cuenta de los tipos de registro que propone De Tezanos:

6.4.5.3. *Los registros narrativos:* los registros narrativos no son del tipo en el que se registran conductas verbales/textuales del grupo estudiado. Son más una narración, una interpretación narrada desde la perspectiva del observador de una o varias situaciones concretas. En estos registros narrativos se corre el riesgo de crear representaciones subjetivas de la realidad. Para mantenernos al margen de esto, es posible –y obligatorio para mantener las relaciones de respeto y confianza entre observadores y sujetos- mostrar a los observados el registro de forma tal que nos den cuenta de qué tan identificados se sienten con lo que se presenta de ellos. A continuación presentamos un formato útil al momento de registrar los datos de manera narrativa:

Fecha:		Lugar:	N° de Registro:
Observadores:			
T			
I			
E			
M			
P			
O			
COMENTARIOS DEL OBSERVADOR			

1.1.1.1. *Los registros naturales*: en este tipo de registro el investigador anota todo, privilegiando la textualidad del lenguaje y sus entonaciones, sin que esto signifique dejar de lado las conductas no verbales. Dentro de este tipo de registro es importante manejar cierta convencionalidad para hacer la tarea de registro más fácil. Por ejemplo, De Tezanos recomienda:

/ / Conductas no verbales

“ ” Lenguaje textual

‘ ’ Lenguaje casi textual

() Opinión del observador

..... Ausencia del texto

Para los propósitos de esta investigación resultó más conveniente registrar los datos con un formato de observación narrativa sin dejar de lado la utilidad del registro del lenguaje textual por parte de los sujetos del grupo de estudio a que como investigadores y profesor encargado del mismo grupo

Con otra perspectiva sobre la observación, Cambra (2003) retoma la importancia de la observación directa y de la “inmersión prolongada en el contexto del grupo observado, siempre y cuando seamos capaces de ponernos en el lugar de los participantes para comprender las situaciones y las interacciones desde su punto de vista.

Primero que todo, debemos decidir qué tipo de interacciones queremos registrar ya que a partir de esta decisión sabremos si usar registros de audio o video. La grabación de video nos permite revisar posteriormente a la observación descripciones sobre la proxémica del grupo,

gestos, movimientos, etcétera, mientras que con el audio podemos tener un registro más claro de las interacciones verbales aisladas gracias a la movilidad de los dispositivos de grabación.

Dadas las características de estas dos herramientas, se puede decir que ambas se complementan mutuamente. Para hacer uso de estas herramientas, Cambra aconseja a los investigadores hacer –o no hacer- ciertas cosas como por ejemplo:

5 Preparar cuidadosamente las herramientas de registro audiovisual o auditivo y prever cualquier dificultad técnica para poder solucionarla en caso de presentarse durante el registro.

6 Resistirse a realizar acercamientos y tomas de primer plano, pues esto desconcentra al observador de la tarea de registro manual y pueden perderse otros detalles posiblemente más importantes.

6.5. Método de Análisis

Al momento de decidir cómo realizaríamos el análisis y descripción de la producción de los estudiantes pensamos en optar por el uso de tablas comparativas con las que pudiéramos comparar los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico con los trabajos que se hicieran a lo largo del semestre. Sin embargo, cierto elementos clave se volvieron evidentes y nos convencieron de cambiar nuestra perspectiva con respecto a esta decisión: todo el proyecto fue una investigación-acción, por lo tanto el proyecto mismo fue una vivencia grupal y la mejor manera de enriquecer la descripción de resultados de un proceso como éste era adoptar un enfoque más cualitativo, que diera cuenta de las reacciones, interacciones y opiniones de los

sujetos involucrado en él y que permitieran entender el *por qué* de lo observado en clase –tanto actitudinal, como lingüísticamente..

En esencia, el proceso de análisis fue de Lectura y Relectura y Comparación – Contraste. Los resultados de cada uno de estos trabajos fueron revisados repetidas veces con el fin no sólo de descubrir qué errores gramaticales u ortográficos seguían sucediendo, sino también qué cambios se presentaban (de mejora o de falta de progreso) en cuanto a la claridad de las ideas, a la organización misma del texto, a la apropiación de los subprocesos que conlleva la tarea de escritura, entre otros. Queríamos en realidad descubrir si habíamos logrado no reducir el número de errores dentro del texto escrito, sino crear hábitos de escritura que le permitieran a los estudiantes comportarse como escritores reales, con propósito, y si esto se veía reflejado en lo que se logró hacer y recolectar para el final del curso. Como lo mencionamos antes, realizar esta descripción desde un paradigma cualitativo permitió que diéramos a conocer cómo pequeños elementos tanto físicos (como el material implementado, los gráficos u organizadores de ideas usados, etc.) como un poco más abstractos (como la creación de los propósitos de escritura o la mentalización de una audiencia para el texto) fueron de ayuda a los estudiantes para cumplir con los objetivos de la clase y del proyecto en sí.

7. RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Como se mencionó en la sección de metodología, esta monografía está enmarcada dentro de los principios de la investigación-acción. Durante el desarrollo de nuestra propuesta se pueden diferenciar etapas de diseño, implementación, evaluación, re-diseño, re-implementación, y así sucesivamente. Pero al momento de relatar cómo fueron estas etapas encontramos ciertos factores que nos impedían hacer una descripción integral de cada etapa dado que por encima de todo teníamos que ajustar la propuesta al calendario académico del programa *Kids & Teens*. Por esta razón, en vez de diseñar una actividad, evaluarla y volver a implementarla para hacer un análisis comparativo con respecto al mismo tema, diseñamos actividades y evaluamos sus resultados ofreciendo sugerencias con respecto a materiales o procedimiento en caso de que algún profesor quisiera re-implementar o adaptar la actividad, relacionando estos resultados a su vez con el diseño de la nueva actividad en términos de qué se podía rescatar o qué aprendizaje podíamos tener en cuenta para esta vez obtener mejores.

Empezaremos presentando las conclusiones hechas con base en los cuestionarios de indagación, mostrando las opiniones de los estudiantes frente a las actividades de escritura que llevaban a cabo en su día a día y más específicamente frente a la escritura en inglés (desde la concepción de escritura que tenía cada uno). En la parte de **Discusión** compararemos estas apreciaciones iniciales con las reacciones documentadas de los mismos estudiantes durante las actividades y con las opiniones que obtuvimos durante la última clase en la última sesión de retroalimentación que recibimos por parte de los estudiantes.

Posteriormente presentaremos los resultados obtenidos a partir de los textos producidos y esto se realizará a través de descripciones cualitativas. Hemos decidido que la mejor manera de dar cuenta de los resultados del proceso es relatando el proceso mismo de manera detallada (*thick description*) y respondiendo a tres preguntas que consideramos fundamentales: ¿Qué y cómo se hizo?, ¿Cuál fue la reacción de los estudiantes?, y ¿Qué resultados se obtuvieron al final de la actividad y cómo se comparan a los resultados de la etapa de diagnóstico? Aunque dentro de estas mismas descripciones hay comentarios sobre estas tres preguntas, es en la parte de **Discusión** en la que realizaremos el análisis de estos resultados con relación a la teoría en la que basamos nuestro proyecto y que subyace detrás de todo el proceso de diseño, implementación y evaluación.

Atendiendo el fenómeno mencionado más adelante en el análisis de los resultados de los cuestionarios sobre la frecuencia con la que los estudiantes están expuestos a dispositivos de escritura virtual e interactiva (web 2.0) y al deseo de ofrecer algo nuevo y diferente por parte nuestra como profesores que quieren romper los ejercicios convencionales de escritura, también ofreceremos una sección llamada **Adaptaciones Virtuales**. En esta sección ofrecemos una adaptación virtual de cada actividad, es decir, herramientas de trabajo virtual e instrucciones procedimentales para llevar a cabo un trabajo similar en ambientes web 2.0 y que motiven mucho más a los estudiantes a trabajar y a ver la escritura como algo que no sólo está integrado a sus vidas diarias, sino que puede llegar a ser divertido y, sobre todo, con lo que pueden comunicarse de manera libre y original.

En la sección de **Anexos** podrán ser apreciadas imágenes correspondientes a los cuestionarios, a la producción de los estudiantes y a algunos ejemplos de lo que se puede realizar con las herramientas virtuales. Cabe resaltar que de todos los trabajos no se cuenta siempre con un texto por estudiante, puesto que por diversas razones algunos estudiantes faltaban a clase.

7.1. Respuestas a los cuestionarios

Al principio de la implementación de nuestro proyecto aplicamos unos cuestionarios cuya intención era dar cuenta de cuál era la actitud que tenían los estudiantes frente a las actividades de escritura, la frecuencia con la que escribían y qué tipo de escritura realizaban (ver Anexos 1, 2, 3). Para responder a cada pregunta, los estudiantes podían marcar una respuesta o más de una. Por medio de una tabla cuantitativa-cualitativa mostramos las respuestas en estos cuestionarios de manera concreta. La encuesta fue aplicada durante la primera clase a 10 estudiantes y en la clase siguiente a los cuatro que habían faltado a la clase anterior.

Las siguientes convenciones de deben tener en cuenta al momento de leer las respuestas de la pregunta 4:

- | | |
|--------------|------------------------|
| • Poemas | • Correos electrónicos |
| • Canciones | • Mensajes de texto |
| • Cuentos | • Chat |
| • Anécdotas | • Otros ¿Cuáles? |
| • Cartas | • Ninguno |
| • Carteleras | |

Tabla 1

Pregunta	Respuesta de los estudiantes									
1. ¿Escribes con frecuencia?	Sí: 12						No: 2			
1.1. Motivo por el que escriben:	Gusto personal: 7			Obligaciones escolares: 10			Otro motivo: 5			
1.1.1. Otro motivo por el que escriben:	“Para hacer cartas y porque mi papá me dice que me va a servir toda la vida”									
	NO HUBO COMENTARIO									
	“ A mí me gusta escribir por es divertido ”									
	“Otro motivo es el de practicar en mi casa”									
	“A mis amigos cuando contamos secretos”									
2. ¿Qué tipo de textos sueles escribir?										
					0				1	
2.1. Comentarios para Otros	“Para mejorar la escritura y la ortografía, <u>planas</u> ”									
3. ¿Te gusta escribir en inglés?	Sí: 13						No: 1			

3.1. ¿Por qué?	<i>“Para agilizar mi inglés y por que así me va mejor. Es chévere”</i>
	<i>“Porque repaso escritura”</i>
	<i>“Sí, pero también estoy aprendiendo”</i>
	<i>“Uno puede aprender mucho más y también porque uno puede leer canciones etc., y cuando una profesora le pregunta algo en inglés ya sepa lo que le está diciendo la profesora”</i>
	<i>“Sí Por que con esto puedo practicar el inglés”</i>
	<i>“Porque me ayuda a comprender mis errores y corregirlos”</i>
	<i>“Porque me gusta”</i>
	<i>“Es chévere”</i>
	<i>“Porque, podría escribirles a mis amigos en el exterior. Además me gustaría escribir cartas en inglés.”</i>
	<i>“Así aprendo más el inglés y eso me ayudará a leer en inglés”</i>
	<i>“Porque me gusta mucho el inglés”</i>
	<i>“Porque así uno practica más la escritura y uno aprende más”</i>

	<i>“A veces es muy difícil pero a veces me gusta”</i> (sic) <i>“Porque así practico y puedo mejorar”</i>
4. ¿Qué te gustaría escribir en tu clase de inglés del Colombo Americano?	• <i>“De toda clase de cosas, carteleras etc.”</i> • <i>“Anécdotas de famosos o periódicos”</i> • <i>“Contar anécdotas que nos han pasado en la vida o en este caso escribir”</i> • <i>“Me gustaría hacer cartas para mis amigos”</i> • <i>“Cartas para nuestros amigos o familiares; carteleras”</i> • <i>“Me gustaría que todos hagamos en este semestre un cuento de un personaje en particular”</i> • <i>“Carteleras, revistas para el salón, canciones”</i> • <i>“Una película”</i> • <i>“Cartas, historietas, y cuentos, hiones” (sic)</i> • <i>“Historias, conversaciones y cuentos”</i> • <i>“Cartas a mis amigos para charlar en inglés”</i> • <i>“Un periódico”</i> • <i>“Como una película o una historia”</i> • <i>“Chistes”</i>

Partiendo de estas respuestas pasamos a concluir que para el principio del curso los estudiantes mostraban una actitud positiva frente a **escribir** y que, aunque al parecer algunos lo hacían por gusto, eran más los que lo hacían sólo por ser parte de sus obligaciones escolares. El hecho de que la escritura se realice sólo dentro del salón de clase y que sea utilizada únicamente como medio de toma de apuntes, o de escritura de carteleras o medios de presentar la información en clase, hace que los niños establezcan una relación inmediata entre la escritura con algo formal y hasta aburrido. También notamos que aunque muchos dicen gustar de la escritura, las razones que dan al responder la pregunta sobre si gustaban o no escribir en inglés reflejan que sólo repiten lo que probablemente han escuchado en sus contextos familiares o escolares: que la escritura es simplemente una forma de “practicar para mejorar”. Nos encontramos de nuevo con la idea de la escritura como un tipo de práctica con la que se refuerza la habilidad oral. Haciendo un análisis de los textos que los estudiantes escribían con más frecuencia, obtuvimos que los cinco primeros eran:

- | | | | |
|-----------|---------|-----------|------------|
| a. | Chats | d. | Anécdotas |
| b. | Cartas | e. | Carteleras |
| c. | Cuentos | | |

Era de esperarse que la respuesta de chat fuera la más elegida, pues entendemos que la mayoría de los estudiantes está expuesta a diferentes dispositivos que permiten la interacción en tiempo real con otras personas mediante aplicaciones de mensajería instantánea, o de video llamadas; esto nos hace saber que tal vez gran parte del gusto personal que algunos integrantes

del grupo manifestaron al principio de la encuesta esté relacionado con este fenómeno. Nos sorprendió encontrarnos con que **Cartas** fuera el segundo tipo de texto más practicado por los estudiantes. En conversaciones informales con los estudiantes y que no hicieron parte de ningún registro de esta investigación, nos comentaron que muchas de esas cartas eran conversaciones entre ellos y otros compañeros en sus salones de clase en sus colegios, o que simplemente en el colegio estaban estudiando las partes de una carta y que por ende habían tenido que escribir varias para esa fecha. De lo mismo nos enteramos cuando preguntamos por los cuentos, pues éste fue el tercer tipo de texto que más estudiantes reportaron escribir con más frecuencia. En todo caso cabe resaltar el hecho de que algunos expresaron gusto por escribir e ilustrar historietas, y que para ellos eso era “*como contar una historia*”. Para el resto de textos la opinión fue la misma: todos eran realizados en sus clases del colegio. Esto nos da a entender que para este grupo de niños la escritura era algo que no trascendía más allá de lo académico y que al parecer habían sido muy poco expuestos a un ambiente en el que la escritura pudiera ser considerada como un medio de expresión diferente y original.

Algo que nos interesó mucho más fueron las propuestas del grupo con respecto a lo que querían que hiciéramos en clase en términos de trabajo de escritura, tales como películas, historietas, periódicos y revistas “de la clase”, entre otras cosas. Esto cambia un poco nuestra opinión con lo anteriormente dicho sobre la percepción que pensamos los estudiantes tenían con respecto a la escritura y podemos concluir que:

En la etapa inicial el grupo consideraba la escritura y las actividades de escritura como formas de practicar lo que aprendían y, más específicamente en el área de inglés, las nuevas

expresiones y/o gramática que conocían; sin embargo al momento de proponer contribuyeron con ideas que reflejaban que sabían que podían hacer algo mucho más interesante y libre de tanta presión académica. Esta fue la base para poder realizar este proyecto, pues de no haber contado con una actitud positiva y de no haber expresado desde el principio lo que querían hacer como algo propio, tal vez los resultados de esta secuencia didáctica no habrían sido los mismos.

Empecemos ahora a dar cuenta de los resultados de las actividades realizadas durante las etapas de diseño e implementación.

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a los siguientes trabajos de escritura:

- Prueba de diagnóstico en escritura descriptiva: *Describe a monster*
- Prueba de diagnóstico en escritura narrativa: *Organize the story*
- Escritura descriptiva: *Describe your neighborhood*
- Escritura descriptiva: *Create a magazine about pets*
- Escritura descriptiva: *Create a tourist brochure about Cali*
- Escritura narrativa: *Tell about a life experience*
- Escritura narrativa: *Write a Postcard Describing your Vacation*
- Escritura narrativa: *Write about a piece of news*

7.1.2. Descripción Cualitativa No. 1:

Prueba de Diagnóstico de Escritura Descriptiva: “Describe a Monster”

Fecha: Agosto 18 2012

El objetivo de esta prueba era determinar el nivel con el que los niños realizaban la descripción de un personaje en inglés. El proceso que se realizó fue el siguiente:

Empezamos preguntando a los estudiantes si les gustaban las películas y luego, si les gustaban las películas animadas. Para empezar a refrescar el uso de adjetivos, escribimos nombres de personajes de películas animadas en pedazos de papel y pegamos uno en la espalda de cada estudiante (nos aseguramos de que ninguno viera qué personaje le había sido asignado). Una vez todos tenían un personaje, la instrucción fue la siguiente: íbamos a reproducir música y los estudiantes debían caminar alrededor del salón. Cuando detuviéramos la música, debían formar tríos y entre ellos describir los personajes que tenían en sus espaldas haciendo uso de adjetivos y describiendo sus características físicas (partes del cuerpo) para que cada uno adivinara qué personaje tenía pegado en su espalda. Cabe resaltar que mientras los niños describían a estos personajes, utilizaban expresiones como:

- *“He have big mouth”*
- *“She is beautiful”*
- *“She have hair red”*
- *“He is small”*

Evidentemente los niños estaban usando solamente verbos en infinitivo, así como no tenían en cuenta el orden de los adjetivos en una frase. Nosotros dejamos que siguieran haciéndolo, pues lo que queríamos era medir con cuánto vocabulario contaban los estudiantes al momento de describir a alguien. En general, los estudiantes contaban con un vocabulario básico, suficiente como para dar una descripción corta de alguien.

Una vez terminado este ejercicio pasamos a corregir los errores gramaticales. Los niños supieron reconocer la diferencia entre decir “*He have*” y “*He has*” y corrigieron algunos de los errores cometidos durante la actividad anterior. Luego de este pequeño paréntesis gramatical, preguntamos a los estudiantes si recordaban la película **Monsters Inc.** y cuáles monstruos recordaban. Ya que el objetivo de la actividad era describir a un monstruo, los niños iban a necesitar vocabulario específico relacionado con monstruos. Para esto reproducimos una escena de la película en la que los monstruos se preparan para asustar a los niños del mundo. En esta escena muestran a los asustadores mientras “calientan” uno por uno y, aprovechando esto, cada vez que mostraban a uno de ellos pausábamos el video para que los niños pudieran describirlos. Aquí introducimos vocabulario tal como:

Claws = garras

Spots = manchas

Tentacle = tentáculos

Furry = peludo

Fangs = colmillos

Horns = cuernos

Antenae = antenas

Los niños aplicaron eficientemente las correcciones gramaticales hechas después de la actividad de descripción oral. La reacción de los niños frente al tema fue desde el principio

positiva, pues todos habían visto ya la película y se interesaron en hablar sobre ella. Implementar en clase material al que los niños han sido expuestos anteriormente en contextos diferentes al educativo, crea una relación positiva entre lo que se quiere enseñar y lo que a ellos les interesa hablar. Esto permite no sólo que se sientan motivados a participar, sino que también crea un ambiente de clase en el que todos se sienten incluidos y que pueden aportar algo interesante al resto de la clase. Fue bastante difícil ser objetivo al momento de dar la palabra cuando los niños querían describir a los monstruos, pues todos alzaban la mano para decir algo y no recordábamos quién hacía falta por participar o quién ya había participado.

Después de haber preparado a los estudiantes con suficiente vocabulario y unas estructuras apropiadas, pasamos a realizar la parte escrita de la etapa final de la prueba. A cada estudiante hicimos entrega de un mini poster de “Se Busca”. Les dijimos que uno de los monstruos de la compañía de *Monsters Inc.* había faltado al trabajo y que no se sabía de su paradero. Era tarea suya imaginarse cómo era el monstruo desaparecido y que lo dibujaran en el poster para poder encontrarlo. Luego de dibujarlo, debían describirlo de manera escrita usando todo lo aprendido en clase.

Nos dimos cuenta de algo y es que para este momento ya la prueba de diagnóstico dejaba de ser “pura”, por así decirlo, pues los resultados serían producto de lo aprendido en clase y no precisamente de lo que los estudiantes sabían al llegar al curso únicamente. Esto no significa que no nos haya aportado información importante para decirnos desde dónde empezar y a qué podíamos apuntar a mejorar. Tampoco diremos que no hubo prueba de “diagnóstico”, pues la

primera parte en la que describieron los monstruos en sus espaldas nos mostró bastante sobre sus habilidades de descripción en relación al uso de adjetivos y al orden de los adjetivos.

Para lograr tener una evidencia escrita de esta primera parte de diagnóstico, los niños describieron los monstruos de manera escrita y marcaron sus trabajos con sus nombres para saber evitar confusiones en el momento de la evaluación.

Los criterios que establecimos para llevar a cabo la evaluación de esta prueba están basados en el documento *“Writing Assessment and Evaluation Rubrics - Grade 6”* publicado por la editorial Glencoe / McGraw-Hill, como herramienta de evaluación para profesores de grado sexto y que hace parte de la serie *Writer’s Choice*, ésta es una serie de libros de texto enfocados en producción escrita de estudiantes de secundaria y media. Por otra parte, los descriptores de cada una de las notas que utilizamos desde *Excellent* hasta *Needs to Improve* son los mismos que se utilizan en las rubricas del Centro Cultural Colombo Americano y las presentamos para que la lectura de las tablas y de los comentarios sobre el trabajo de los estudiantes sea clara:

Excelente (E): Cumple con los objetivos de la actividad de escritura haciendo uso de una estructura y ortografía apropiada así como también de algunas expresiones y palabras de la unidad.

Muy Bueno (VG): La mayoría de las veces alcanza los objetivos de la actividad de escritura. Comete errores mínimos de estructura gramatical, vocabulario y ortografía, que no afectan la comprensión del texto escrito.

Bueno (G): Algunas veces alcanza los objetivos de la actividad de escritura haciendo uso de las expresiones y el vocabulario de la unidad con algunos errores en la estructura gramatical y ortografía.

Acceptable (A): Algunas veces alcanza los objetivos de la actividad de escritura Sin embargo, el uso de expresiones, vocabulario y ortografía de la unidad es muy limitado y presenta errores.

Necesita mejorar (N.I): No puede alcanzar el objetivo de la actividad de escritura. El uso de la estructura gramatical, vocabulario y ortografía contenido en la unidad es insatisfactorio y dificulta la comprensión del texto escrito.

A continuación nuestras apreciaciones sobre la producción de cada uno de los estudiantes:

Tabla 2

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante: No. 9	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El texto da una imagen limitada del objeto descrito. Describe sólo sus características físicas.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El texto se compone sólo de una serie de oraciones simples; carece de conectores lógicos y se hace uso de un vocabulario muy básico para describir el objeto.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	La estudiante sólo utiliza comas para conectar sus oraciones, utiliza el artículo definido “The” como “de” en español e.g: “is the color purple.”
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 3

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 7	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El texto da una imagen clara del elemento descrito. Sin embargo, se enfoca sólo en la apariencia física del objeto.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El texto se compone de cinco oraciones separadas, por tanto, carece de conectores lógicos y es un muy texto corto.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El texto carece de signos de puntuación, sin embargo, hace buen uso de las mayúsculas al iniciar las oraciones. Es un texto legible y organizado pero es sólo una serie de oraciones separadas.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 4

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 1	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El estudiante presenta confusión en el uso de los verbos “to have” y “to be”, por lo tanto, el texto es confuso para el público lector.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El texto utiliza adjetivos apropiados para la descripción del objeto. Sin embargo, es un texto corto que carece de conectores lógicos.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	Se evidencia claramente una carencia en reglas gramaticales básicas e influencia del español.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 5

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 11	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	La descripción del elemento es somera y se limita a dar una descripción física del objeto. Sin embargo, es presentada en un orden coherente.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Aunque el texto es claro, es demasiado corto. Carece de conectores lógicos pero utiliza un vocabulario apropiado para el propósito de la tarea.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El texto es organizado pero es tan corto que no permite un buen análisis del conocimiento sobre el uso de reglas de puntuación.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 6

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 6	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	Aunque es un texto organizado, es demasiado somero.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Es un texto demasiado corto, carece de conectores lógicos y se limita a unir el vocabulario con el uso de comas.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	Es un texto pobre a nivel del uso de estructuras gramaticales. Sin embargo, hace uso apropiado de la ortografía y de las comas y el punto final.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 7

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 14	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El texto describe detalladamente la apariencia del elemento y sigue un orden claro.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Aunque el texto carece de conectores lógicos tiene una longitud apropiada y utiliza suficientes adjetivos para describir el elemento.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El estudiante utiliza mayúsculas después de las comas y se evidencia la influencia del español en el uso de plurales en los adjetivos y ausencia de sujeto en algunos casos.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 8

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 8	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El texto da una imagen clara del elemento descrito. Es completo porque describe la personalidad y la apariencia del monstruo.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Es un texto bien elaborado, aunque carece de conectores lógicos tiene un orden coherente.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El texto es organizado, hace correcto uso de las reglas de puntuación y está escrito con buena ortografía.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 9

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 13	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	La descripción es apropiada pues da una imagen clara del monstruo. Sin embargo, el contenido no tiene un orden claro.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El texto utiliza adjetivos apropiados y suficientes para la descripción del objeto. Sin embargo, carece de conectores lógicos.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El texto sólo se compone de oraciones separadas por comas. Tiene buen uso de la ortografía a excepción del uso de algunas mayúsculas y minúsculas.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 10

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 10	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	La descripción del elemento se limita a dar una descripción física del mismo. Sin embargo, es presentada en un orden coherente.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Aunque el texto es claro. Carece de conectores lógicos pero utiliza un vocabulario apropiado para el propósito de la tarea.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	El texto es organizado y las oraciones sólo se encuentran separadas por comas. Se evidencia un uso incorrecto de mayúsculas después de las comas o en medio de oraciones.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Tabla 11

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante No. 12	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	El texto describe la apariencia y la personalidad del elemento de manera organizada.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Es un texto corto en el que se usan sólo dos conectores lógicos. Los adjetivos son usados de manera apropiada.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	Es un texto carece del buen de estructuras gramaticales como posesivos y presente simple para la tercera persona. Sin embargo, hace uso apropiado de la ortografía y de las comas y el punto final.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

En la sección de **Anexos** pueden apreciarse ejemplos de los textos descriptivos de los estudiantes.

7.1.3. Descripción Cualitativa No. 2:

Prueba de Diagnóstico de Escritura Narrativa: “*Organize the Story!*”

Fecha: Agosto 25 2012

Las dos pruebas de diagnóstico habían sido previstas para ser realizadas durante la primera clase. Por motivos de tiempo, esto no pudo llevarse a cabo y realizamos la segunda prueba (escritura narrativa) durante la segunda clase. La actividad fue la siguiente:

Empezamos por preguntar a los estudiantes qué dibujos animados les gustaba ver y anotamos algunos en el tablero. Les pedimos que en pequeños grupos describieran los personajes de aquellos dibujos animados a modo de repaso de lo aprendido durante la clase pasada. Luego, nos enfocamos en uno de los que ellos mencionaron, Los Padrinos Mágicos. Dibujamos un mapa conceptual en el tablero teniendo en el tope el nombre del programa, y como subniveles sólo dos categorías: personajes y opiniones sobre el programa. Evitamos incluir categorías más específicas para evitar lo sucedido en la prueba pasada: contaminar de cierta manera los resultados finales con nuevo input. Al lado del tablero pegamos pedazos de cartulina para que los estudiantes escribieran en ellos información con la que completar los subniveles ya mencionados y la pegaran con cinta. Al final el mapa conceptual se veía así:

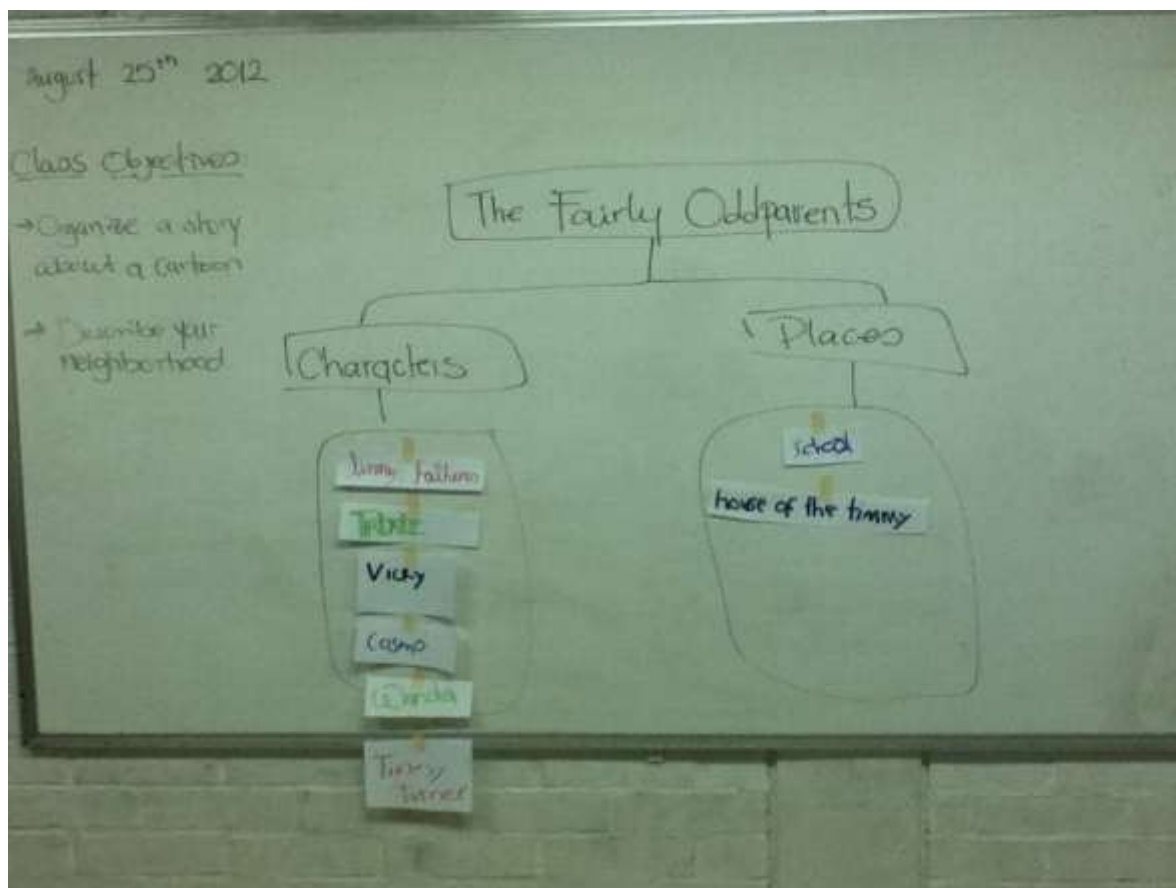


Ilustración 4

Luego dividimos la clase en cinco grupos y a cada uno le dimos imágenes del episodio “El Mago Enmascarado” (*The Masked Magician*) de la serie Los Padrinos Mágicos. Los estudiantes debían crear una historia organizando las imágenes como ellos quisieran y pegándolas en una hoja aparte. Luego de que todo el grupo acordara en la historia, pasarían a escribirla. Los criterios de evaluación de esta prueba también estuvieron basados en el documento “*Writing Assessment and Evaluation Rubrics - Grade 6*” mencionado en la descripción de la primera prueba de diagnóstico. Presentamos a continuación las apreciaciones respectivas a esta prueba:

Tabla 12

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 5, 8 y 2.	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - La narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	Aunque se puede apreciar una narración gráfica de la historia con la organización que los niños dieron a las fotos del episodio, la historia escrita está incompleta. La narración es sencilla, da a conocer un buen vocabulario por parte de algunos integrantes del grupo. Las acciones en la historia se desarrollan consecutivamente, dejando ver cómo una acción desencadena la otra. La historia claramente tiene un inicio claro, sin embargo al no estar completa no me podemos hacer ninguna apreciación sobre ningún tipo de final.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Se puede ver claramente cómo el contexto es establecido desde el principio de la narración pero por otra parte los personajes meramente descritos, por no decir que no descritos en lo absoluto. Como ya se dijo, el texto está incompleto y por lo tanto no cuenta con la longitud acordada antes de realizada la actividad. No hay evidencia de uso de conectores lógicos básicos (cronológicos, causa y efecto).
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un	E	Es notable que los estudiantes tienen una idea clara de que la narración debe hacerse utilizando el tiempo pasado, sin embargo a la hora de escribir esto sólo lo hacen evidente al conjugar en pasado el verbo to be , mientras que los demás en la historia siguen estando en tiempo presente. Se aprecia un correcto uso de las mayúsculas cada vez que se escribe un nombre propio; así mismo el texto presenta muy buena ortografía en general. Las ideas en general están completas y se complementan la una con la otra. Aunque es posible leer sin ninguna dificultad la narración hecha por los estudiantes, algunos tachones son visibles y la hoja se encuentra un poco
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

	buen uso de las reglas de puntuación. • El texto es organizado y legible.		sucia y arrugada.
	Promedio y Comentario General	G	En general la narración es un buen texto. De acuerdo a la observación de clase que se llevó a cabo por parte del mismo profesor al momento de realizar la actividad, en el grupo los tres estudiantes se vieron involucrado en el proceso de organización de las imágenes, pero sólo dos de ellos estaban participando de manera activa en la escritura de la historia. Cabe mencionar que durante la actividad, la negociación de ideas se realizó en español.

Tabla 13

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 7, 4 y 10.	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE ORGANIZACIÓN • La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. • Narración es apropiada para el público lector. • En la narración tiene un orden cronológico y claro. • La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	La historia es bastante sencilla pero corresponde en gran parte a la narración gráfica hecha con anterioridad. Se nota que hay una secuencia de acciones que tienen lugar a través de la historia, pero no hay presencia de conectores lógicos que sirvan de transiciones entre las ideas y/o acciones. Aunque el inicio de la historia es claro, el final que los estudiantes escriben para su historia no coincide del todo con el que tienen en las imágenes que organizaron.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO • El contexto y los personajes son descritos claramente. • La narración cumple con la longitud acordada con antelación. • Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El contexto de la historia es apenas mencionado al principio de la misma y ninguno de los personajes mencionados es descrito. La narración cuenta con la longitud acordada teniendo en cuenta que ésta se define como las tres partes básicas de una narración: inicio, nudo y desenlace. En todo caso dichas partes a pesar de estar presentes son muy cortas y carecen de detalles. Como ya se mencionó hay una clara ausencia de conectores lógicos que permitan establecer cualquier tipo de relación entre las ideas, conllevando a que el texto suene como una lista de
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

			acciones que se suponen se suceden la una a la otra. También es apreciable la traducción literal de varias palabras del español al inglés.
GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E		En la narración se muestra un uso muy débil de los tiempos gramaticales, puede decirse que toda la historia está escrita en presente simple demostrando claramente que en la concepción de los estudiantes la diferencia entre tiempo pasado y presente no está bien establecida y que es algo que necesita ser recalcado por parte del profesor. De la misma manera se ven falencias en el uso de los adjetivos posesivos, En el texto también se pueden apreciar varios errores de ortografía y el no-uso de las mayúsculas, ni siquiera en los nombres propios. Como ya se dijo, la falta de conectores lógicos dificulta la comprensión de la historia, y aunque las ideas están todas bien demarcadas con puntos seguidos, aparte y comas, algunos de estos están en lugares en donde no deberían estar o en donde debería haber un signo diferente.
	VG		
	G		
	A		
	N.I		
Promedio y Comentario General	A		El texto logra comunicar, aunque de manera burda hasta cierto punto, una secuencia de sucesos dentro de un contexto definido. Dentro de la observación realizada en el salón de clase se apreció que los estudiantes empezaron a escribir la historia en español en una hoja aparte para luego traducirla al inglés. El profesor intervino diciendo que eso era una estrategia válida en otros contextos pero que en el contexto de la clase lo mejor era imaginarse la historia en inglés para luego escribirla en inglés. En todo caso, el profesor les dejó la hoja que estaban escribiendo en español para ver la reacción de los estudiantes a la reflexión y notó que estos optaron por empezar desde cero en inglés ignorando el primer escrito en español que habían realizado. En todo caso, siguieron haciendo uso de diccionarios para el vocabulario que no conocían y eso se evidencia en las traducciones literales que se pueden encontrar en el texto.

Tabla 14

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 1 y 13	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - La narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	Las ideas claves de la historia están presentes en el texto, sin embargo no resulta en realidad una historia interesante ya que es demasiado corta y los sucesos dentro de ésta no se desarrollan lo suficiente para siquiera dar lugar a algún tipo de trama. Con dificultad pueden diferenciarse el inicio del nudo y del desenlace. Debido a la tan corta extensión del texto, el orden cronológico tampoco es claro, pues pareciera que todas las acciones sucedieran en el mismo momento y en el mismo lugar. Una recomendación para las estudiantes es desglosar y describir con un poco más de detalle la narración gráfica que hicieron previamente a la actividad de escritura. En todo caso y esto hace parte del registro de observación del profesor, las estudiantes no se veían tan motivadas como el resto de la clase. Puede deberse a que tal vez no gustan de la serie a la que pertenecen las imágenes o simplemente no disfrutaron de la actividad de escritura. Esto es algo previsible de acuerdo a los resultados que arrojaron las encuestas.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	En la narración no se hace ninguna mención al contexto de la misma y ninguno de los personajes es descrito en lo absoluto, lo que en realidad hubiera hecho que el texto estuviera más completo. Es evidente que de la misma manera la longitud del texto no satisface el criterio establecido pues no permite la explotación de todo lo que las estudiantes pueden llegar a hacer. También se puede apreciar una carencia absoluta de conectores lógicos que permitan relacionar las ideas de manera eficaz y coherente.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos	E	El tiempo gramatical dominante dentro de la narración es el presente simple y sólo en una ocasión se puede apreciar que las estudiantes diferencien el uso de éste con el del pasado
		VG	

	gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos).	G	simple: “ <i>croquer was his assistant</i> ”. Esta es la segunda vez que la conjugación del verbo to be en tiempo pasado se encuentra presente mientras que los demás verbos siguen estando en presente simple. No se respeta el uso de mayúsculas para los nombres propios, aunque en general el texto tiene muy pocos errores de ortografía. Esto puede deberse simplemente a que no hay suficiente texto como para concluir que las estudiantes tengan buena ortografía en inglés o no. Los adjetivos posesivos son utilizados sólo dos veces, una de ellas de manera correcta y la otra no.
	- El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	A	
		N.I	
	Promedio y Comentario General	A	Es necesario que las estudiantes reflexionen sobre la importancia de la extensión de un texto y del valor que describir dentro de estos aporta al resultado final de la actividad de escritura y al progreso dentro de sus procesos de aprendizaje en la institución. Un dato valioso dentro de esta rúbrica es la repetición del hecho de que sólo se conjugue en pasado el verbo to be y que los demás verbos no, pues puede ser la primera señal de un patrón que se repita dentro de toda la clase.

Tabla 15

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
Estudiantes 6 y 9.	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN	E	Hay un inicio claro de la narración que es demarcado por los estudiantes al empezar su historia diciendo “ First ” y así mismo se da cuenta de una acción final marcada por la proposición “ Finally ”. El desarrollo del resto de la historia se realiza sin una secuencia lógica muy clara, no porque no coincida con la historia gráfica creada previamente, sino porque no es claro en qué momento termina una acción y empieza otra.
	La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante.	VG	
	La narración es apropiada para el público lector.	G	
	La narración tiene un orden cronológico y claro.	A	
	La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	N.I	

ELABORACIÓN Y ESTILO • El contexto y los personajes son descritos claramente. • La narración cumple con la longitud acordada con antelación. • Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	Cabe recalcar el hecho de que los estudiantes tomaron turnos para escribir su historia. En el principio de la historia, la parte escrita por el estudiante No. 6, se aprecia de cierta manera un contexto inicial en el que se presentan –aunque de manera un poco inmediata – los personajes de la misma. Los cambios de escenario son visibles aunque los personajes siguen entrando sin saber su procedencia. Cuando llegó el turno del estudiante 9 empezó a haber ausencia de conectores que moldearan la manera en la que se desarrollaban las acciones, no hay transiciones entre una acción y la siguiente y las ideas parecen mezclarse las unas con las otras.
	VG	
	G	
	A	
	N.I	
GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN • En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). • El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. • Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. • El texto es organizado y legible.	E	Las ideas se volvieron muy confusas: las acciones dentro de la secuencia de imágenes que armaron son claras, pero son narradas de manera “mecánica”. Los únicos signos de puntuación utilizados son dos comas (,) que en realidad quedan cortas al momento de separar una idea de la otra.
	VG	
	G	
	A	
	N.I	
Promedio y Comentario General	A	Se nota que los estudiantes crearon una idea base clara de lo que querían contar, pero al momento de escribir las ideas se tornaron confusas por la falta de uso correcto de signos de puntuación y de conectores lógicos. También se aprecia que hay una falta de vocabulario y algunos errores de ortografía que dificultan la clara comprensión del texto, por ejemplo cuando se reemplaza el verbo “is” con “this”. Sería recomendable trabajar un poco con estos estudiantes en cuánto a cómo utilizar los signos de puntuación

			para moldear mejor un texto.
--	--	--	------------------------------

Tabla 16

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes 3, 11 y 12.	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE ORGANIZACIÓN / - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - La narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	Esta es una de las pocas historias que podría considerarse casi que completa; cuenta con conectores claros que hacen claras las transiciones entre las acciones y que permiten darle un sentido de secuencialidad a la narración. En todo caso, las acciones podrían ser descritas un poco más para permitir una imagen más clara de los acontecimientos. También notamos que el final queda bastante abierto, pues es una idea que introduce un cambio de actitud dentro de uno de los personajes de la historia pero no hay ningún desarrollo de dicho cambio de actitud. No sabemos si la historia termina ahí o quedó incompleta.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	La historia comienza con un frase de apertura típica, “ <i>One day,...</i> ” y luego los protagonistas de la historia son mencionadas, así como el lugar en el que se encuentran y lo que hacen ahí. Para empezar, es una gran muestra de cómo establecer un contexto para la historia de manera clara, por sencillo que parezca. Hay un buen uso de conectores cronológicos, de contraste, y de conjunción.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos).	E	Puede decirse que este es de los mejores textos en términos de ortografía y presentación, así como cohesión y coherencia. Sin embargo, hay un aspecto de suma importancia y que capturo nuestra atención: al principio de la historia, cuando se establece el contexto, hay presencia de dos verbos en tiempo pasado; luego de estos dos verbos, las demás acciones vienen a ser
		VG	
		G	
		A	

	• El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. • Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. • El texto es organizado y legible.	N.I	descritas por verbos en infinitivo. Esto nos hace pensar que aunque las estudiantes empezaron siendo conscientes de que era una narración sobre algo que había pasado ya, tal vez necesitaron un recordatorio permanente de que debían desarrollar la historia sobre la misma línea temporal.
	Promedio y Comentario General	G	Ésta es, por bastantes razones, una de las mejores narraciones con las que nos encontramos al final de la prueba de diagnóstico. Dejando de lado el aspecto de los verbos y los tiempos gramaticales que deberían presentar, hay una idea clara sobre qué querían contar los estudiantes y la relación que establecen entre sus ideas y las imágenes que organizaron previamente, así como un orden de ideas claro que permite dar cuenta de que los estudiantes son conscientes de la importancia de organizar los eventos de manera cronológica de manera que uno conlleva al siguiente.

En la sección de **Anexos** se incluyen algunas muestras de la producción de los estudiantes.

7.1.4. Descripción Cualitativa No. 3:

Trabajo de escritura descriptiva: “Describing Your Neighborhood”

Fecha: Agosto 25 /2012

Para el desarrollo de este ejercicio los estudiantes observaron la foto en la página 8 de la unidad 1 (ver ilustración 5) y mencionaron los objetos que veían en ésta para activar el vocabulario previamente aprendido. Después de esto se realizó la escucha y lectura de la carta de Luke a Mia (los personajes del libro) que aparece en la misma página. Posteriormente, los niños analizaron si había en el texto vocabulario similar al ya mencionado al describir la imagen. Los

estudiantes se mostraron motivados porque les resultó fácil identificar muchos de los elementos en la foto; esto facilitó el trabajo sobre el vocabulario nuevo que aportaba la lectura en un ejercicio aparte propuesto en el libro.

Unit 1 Lesson 1

1 Listen and read. Where is Luke going?



2 Find and write the words.

- leave : verb To go from here.
- _____ : noun There are cars, buses, and houses on this.
- _____ : noun This person lives in the house next to yours.
- _____ : noun A small area outside your window where you can stand.
- _____ : noun Computers, telephones, and cars are this.
- _____ : noun The planet where we live.
- _____ : noun Houses, banks, stores, and apartments are this.
- _____ : noun It's a small animal with a long tail. It can be a pet.

Hi,
My name's Luke. I'm your neighbor.
I live in the building opposite yours.
I can see you on the balcony. What's your name? Is that your pet ferret?
I have a flying machine. It's in my garage. I'm going to fly to countries around the world. The next stop is Canada. It's going to be fun. Do you want to come with me? I'm on the street in front of your apartment building. Can you see me? Let's leave this city today!

Luke

3 Check with a friend. Use the new words.

- 1 Can you name three buildings?
- 2 Who's your neighbor?
- 3 Do you have a balcony or a yard?
- 4 What's the biggest animal in the world?
- 5 Is a dog bigger than a ferret?
- 6 What's the name of your street?
- 7 What time do you leave home in the morning?
- 8 How many machines are in your home?

Retomando algunas palabras del texto, se realizó una lluvia de ideas en la que los niños recordaban vocabulario sobre lugares de la ciudad que habían aprendido en cursos anteriores. Los estudiantes salieron al tablero, escribieron dicho vocabulario y entre ellos mismos corrigieron los errores de ortografía. Luego, a manera de recapitulación, mostramos a los estudiantes un poster con diferentes platillos y comida. Nuestro objetivo era hacer que los estudiantes recordaran las expresiones *There Is* y *There Are* y sabíamos que en el curso anterior este tema había sido tratado en el contexto de la comida. Los niños por supuesto reaccionaron como nosotros esperábamos describiendo los objetos en el poster de acuerdo a su número (singular o plural).

Luego de esto reprodujimos música y la instrucción dada fue que mientras se escuchara música los estudiantes debían caminar alrededor del salón; cuando la música se detuviera debían formar parejas con la persona más cercana y contar qué edificios hay en sus barrios usando el vocabulario y las expresiones ya practicadas. El ejercicio se llevó a cabo varias veces para que los estudiantes pudieran compartir sus descripciones con bastantes personas. Una vez terminamos con este ejercicio les dijimos que realizarían una versión escrita de dicha descripción.

Como lo esperábamos, la gran mayoría de los niños escribió una lista de lugares (ver Anexos 10, 11, 12) en la que sólo enumeraban los sitios de sus barrios sin ningún tipo de descripción de éstos ni de ningún tipo. Mientras ellos escribían, nosotros escribimos en el tablero algunas preguntas que usaríamos para la parte de coevaluación:

- ¿El nombre del barrio es mencionado en el texto?
- ¿Hay suficientes lugares mencionados en el texto, o sólo un par de ellos?
- ¿Los edificios mencionados son descritos?
- ¿Las actividades que tu compañero realiza en este barrio son mencionadas?
- ¿El texto está organizado en un párrafo o es una lista?
- ¿El compañero de clase usa las expresiones THERE IS o THERE ARE?

Cuando los estudiantes terminaron de escribir intercambiaron sus textos y leyeron las preguntas en el tablero en voz alta. Les explicamos que ellos mismos iban a hacer comentarios sobre el texto de un compañero de clase guiándose por las preguntas en el tablero. Al principio los estudiantes estaban confundidos en cuánto a cómo proceder con esta tarea, tal vez porque nunca habían llevado a cabo un ejercicio de coevaluación tan “formal” como éste y porque en su percepción era siempre el profesor el encargado de evaluar un texto. Muchos nos preguntaron dos veces qué era lo que debían hacer precisamente por la confusión que esto les generaba. A pesar de este inicio, los chicos fueron capaces de escribir “recomendaciones” para sus compañeros de clase (la mayoría sólo transcribió la pregunta del tablero en el papel), pero se puede apreciar que hacían referencia a los elementos adecuados.

En cuanto terminaron de escribir las recomendaciones para sus compañeros de clase se terminó la clase. Cabe resaltar que esta clase ya la habíamos implementado en un Junior 1 de otro horario a manera de piloto, para saber qué podría mejorarse para el mismo momento de esta clase. En el otro curso el segundo momento de escritura (la versión final) pudo realizarse en

clase. Con el curso en el que se iba a recolectar el trabajo para el corpus de esta investigación-acción no alcanzamos a recolectar los textos al final de la clase, así que quedó asignado como tarea. Algunos estudiantes se tomaron el trabajo de entregar la versión escrita final en cartulina con dibujos o fotos de su barrio y algunas decoraciones. No es sorpresa que estos trabajos pertenezcan precisamente a aquellos que mostraron una actitud más optimista frente a la escritura en las encuestas que se realizaron durante el primer día de clase, mientras que aquellos que demostraron una actitud un tanto no tan optimista reflejaron un trabajo igualmente no tan dedicado, y tan sólo escribieron la versión final en un nuevo papel, sin preocuparse por poner fotos o por lo menos un dibujo.

La presentación de los trabajos fue para algunos una mejora y este es uno de los elementos que tuvimos en cuenta al momento de realizar la evaluación final del trabajo. Sin embargo, cuando llega el momento de analizar las mejoras en términos de uso del lenguaje, notamos que muchas de las descripciones siguen siendo de cierta manera una lista con forma de párrafo en la que se incluyen algunas pequeñas descripciones, mientras que hay otros escritos que sí reflejan una cohesión un poco más avanzada. Estos últimos escritos demuestran un gran avance en cuánto a descripción de lugares frente a la prueba diagnóstico de escritura narrativa en la que los niños contaron una historia que empezaba con una fiesta en un barrio y en la que no se incluía ningún tipo de descripción sobre este último.

Como primer ejercicio de escritura podemos decir que no obtuvimos los mejores resultados, pero sí logramos aproximarnos a la escritura y al concepto coevaluación (tal vez

desde una perspectiva un poco clásica) y en general conseguimos generar en la mayoría de nuestros estudiantes una actitud positiva frente a esta descripción.

7.1.5. Descripción Cualitativa No. 4:

Trabajo de escritura descriptiva: “Create a Magazine about Pets”

Fecha: Septiembre 8 y 15 /2012

Para este segundo trabajo de escritura se pidió a los estudiantes desde la clase anterior que trajeran fotos de sus mascotas para llevar a cabo la creación de una revista sobre mascotas. En caso de no tener o no haber tenido mascota, tenían la posibilidad de traer fotos de la mascota de un familiar o un vecino. También, previendo que algunos estudiantes no trajeran fotos, imprimimos antes de la clase imágenes de animales domésticos que los niños pudieran usar como propios. Para empezar la clase, le dimos a cada estudiante la foto de un animal –de cada animal había dos fotos y eran todos animales domésticos. Cuando cada niño tuviera un animal debía cerrar sus ojos y caminar alrededor del salón haciendo el sonido del animal que tuviera. El objetivo era que identificaran a la otra persona que tenía el mismo animal y formaran parejas. Después de que se sentaran en parejas, a cada una se le dio una adivinanza sobre animales –cada una de estas adivinanzas estaba numerada. Las respuestas debían ser escritas en un papel aparte. Después de un minuto el profesor aplaudía y los chicos rotaban las adivinanzas. El ejercicio se repitió hasta que todos hubieran tenido la oportunidad de responder todas las adivinanzas. Luego dimos respuesta a cada una de las adivinanzas en voz alta. Por último, preguntamos a los estudiantes que tenían en común todos estos animales y ellos supieron responder que eran

mascotas. Estas actividades constituyeron las fases de apertura y estimulación de la clase según el modelo de Shrum y Glisan, (1994) anteriormente presentado.

Posteriormente, pedimos a los estudiantes que abrieran sus libros en la página 14. En dicha página se encuentra la imagen de una revista con un artículo en el que cuentan cómo algunas mascotas son más apropiadas para casas grandes y cómo otras lo son para apartamentos o casas pequeñas; siguiendo este artículo hay una carta escrita por una de las lectoras en la que describe su hurón. El ejercicio que se realizó inmediatamente después, tenía como propósito revisar la comprensión de lectura de los estudiantes. En éste, los estudiantes debían completar con información de la carta un cuadro con diferentes enunciados; se les pidió que identificaran los adjetivos con los que la niña describía a su hurón, el hábitat de dicho animal (casas o apartamentos) y qué comida prefería. Habiendo terminado este ejercicio, pasamos a conectar el contenido de la actividad con los estudiantes y sus propias mascotas. A cada uno se le dio una tira de papel en blanco y se les pidió que escribieran el nombre de su mascota sin decir nada a nadie. Luego, dividimos la clase en dos grupos y cada grupo hizo un círculo mostrando sus papeles. En vez de presentar a su mascota, cada niño decía cuál era el nombre de ésta y los demás intentaban adivinar qué clase de mascota era (perro, gato, pez, etc.). Para los estudiantes resultaron bastante divertidos muchos de los nombres de estas mascotas y esto permitió que empezaran a adoptar una actitud positiva frente al trabajo siguiente. Al final todos compartieron con el grupo el tipo de mascota que tenían.

Les preguntamos a los estudiantes qué adjetivos fueron usados en el libro para describir al hurón mencionado en la carta, los niños los dijeron y los escribimos en el tablero. Luego, les

dimos a cada uno un marcador y les pedimos que escribieran más adjetivos que ellos consideraran útiles para describir una mascota. Después de haberlo hecho, entre todos corregimos la ortografía. Explicamos a los estudiantes que empezaríamos con el ejercicio de creación de la revista de mascotas y que lo primero era describir la mascota de cada uno. A cada estudiante se le dio un papel en blanco en el que debían dibujar un organizador gráfico (*spidergram*, o diagrama radial) y que debía tener como centro el nombre de sus mascotas. De este centro se derivaban otros globos, cada uno con un nombre diferente:

- *Physical and personality description* (Descripción física y de la personalidad de tu mascota)
- *Habitat* (Hábitat)
- *Food* (Comida)
- *Activities with your pet* (Actividades favoritas de tu mascota)
- *Your feelings for your pet* (Tus sentimientos por tu mascota)

Los niños, usando los adjetivos y el vocabulario aprendido durante el trabajo en el libro, empezaron a anotar sus ideas sobre las mascotas. Esta actividad de generación de ideas dentro de las etapas del proceso de escritura de White y Arndt (1991) se denomina ***Toma de notas estructurada***. Una de las ventajas de este ejercicio es que permitió a los estudiantes concentrarse en escribir todo lo que ellos querían de acuerdo con lo que se les estaba pidiendo y subsecuentemente esta información podría ser fácilmente organizada dentro de un párrafo coherente (ver Anexos 10, 11, 12). Luego de que los estudiantes sintieran que ya habían escrito

suficiente, recolectamos los textos y a cada estudiante le dimos un cuadro para llevar a cabo un ejercicio de revisión cooperativa. El cuadro tenía cinco encabezados, cada uno de los cuales correspondía a los enunciados en los diagramas hechos previamente. Una vez los estudiantes habían recibido uno de estos cuadros, se les entregó el diagrama de otro compañero. El objetivo era evaluar qué tan completo se encontraba el diagrama que cada uno había recibido en una escala del 1 al 3 (representados con estrellas: 1=★; 2=★★; 3=★★★). Los descriptores de esta escala por supuesto fueron presentados a los estudiantes y son los siguientes:

★★★: *“This element is very complete and there is a lot of new vocabulary. Congratulations!”* (Este elemento está completo y tiene muchas de las nuevas palabras. ¡Felicitaciones!)

★★: *“This element is complete, but you could describe your pet a little bit more, and use more of the new vocabulary.”* (Este elemento está completo, pero todavía puedes describir un poquito más, y usar más vocabulario nuevo.)

★: *“This element is very short and you don’t tell much about your pet. Describe it more and use more of the new vocabulary! You can do it!”* (Este elemento está muy corto y casi no cuentas nada sobre tu mascota. Descríbela más y usa más vocabulario, ¡tú puedes hacerlo!)

Cabe resaltar que el objetivo de esta actividad de revisión cooperativa no era evaluar ortografía, ni precisión gramatical sino ayudar a otro compañero en la generación de ideas previas a la escritura del texto. Este tipo de correcciones fueron realizadas por nosotros y pueden apreciarse en los diagramas. Para la mayoría de los niños el resultado fue tres estrellas (★★★) y para algunos dos (★★). Nos gustaría recalcar aquí un caso en particular que demostró mucha

mejoría después de realizado este ejercicio de revisión. En su primer diagrama (ver Anexo 16) el estudiante No. 5 obtuvo una estrella (★) en tres elementos, ya que sólo había completado los encabezados de *Descripción física y de la personalidad de la mascota y Hábitat*. Después de la revisión supo que debía completar los demás y gracias a los comentarios del estudiante que revisó su diagrama logró realizar satisfactoriamente el proceso de generación de ideas y de escritura de notas sin realizar descripciones tan detalladas como las de sus compañeros (ver Anexo 17). Esto, muy por encima de juzgar los resultados de la toma de notas del estudiante, busca resaltar la utilidad y eficacia de esta técnica de revisión cooperativa en la preparación de un texto. Luego de que todos recibieron los comentarios de su texto y supieron exactamente qué tenían que mejorar, entramos en la etapa de revisión lingüística realizada por nosotros, en la que corregimos ortografía y tiempos gramaticales. Los niños estaban ya listos para escribir sus cartas.

En el tablero escribimos algunas expresiones que podrían servir a los estudiantes para empezar la escritura de sus textos, tales como:

- *“Hi, my name is... and this is my pet...!”*
- *“Hello, guys. I want you to meet... She/he is my pet.”*
- *“What’s up? My name’s... and my pet’s name’s...”*

A cada uno se le dio una hoja en blanco y empezaron a escribir. Ya que el contenido estaba listo y la gramática y ortografía habían sido corregidas, esta etapa de escritura fue relativamente corta. Cabe mencionar que no se llevó a cabo la escritura de ningún borrador, ya que para escribir la carta los niños sólo debían conectar las ideas de su diagrama radial dentro de un

párrafo que les diera continuidad. Luego de esto vino la parte de decoración. A cada estudiante se le dio un octavo de cartulina, marcadores, colores y pegamento para completar esta tarea de decorado (algunos estudiantes utilizaron otros materiales traídos desde sus casa). Esta parte tomó bastante tiempo y consumió gran parte de la clase, pero pudo apreciarse que todos los estudiantes estaban muy comprometidos y entusiasmados, ya que habíamos logrado crear un sentimiento de satisfacción y pertenencia con el texto, propios de un ejercicio de escritura que ha atravesado un **proceso**. Como ya se dijo la etapa de decorado se prolongó lo suficiente como para haber proseguido con el resto de la clase, así que los estudiantes finalizaron esto en casa y el resto de la actividad tuvo que realizarse el día 15 de Septiembre.

Para la siguiente clase los estudiantes trajeron sus artículos ya finalizados y llenos de colores y calcomanías. Lo que se hizo fue lo siguiente: primero le preguntamos a los estudiantes qué partes sabían ellos que tiene una revista. Sus respuestas fueron bastante satisfactorias, y dijeron cosas como: portada, índice, artículos. Nosotros por supuesto introdujimos otros elementos y al final la estructura de nuestra revista fue:

- Portada (*cover*)
- Índice (*index*)
- Introducción (*introduction*)
- Artículos (*articles*)
- Clasificados (*adds*)
- Cubierta trasera (*back cover*)

Una vez establecimos las partes que tendría la revista, pasamos a definir cada una de éstas

de la siguiente manera¹:

- **Portada (*cover*):** “es la primera página de la revista. Contiene el nombre de la revista e imágenes”.
- **Índice (*index*):** “es la lista de los artículos dentro de la revista y sus números de página”.
- **Introducción (*introduction*):** “es la presentación de la revista y de los temas de ésta a los lectores”.
- **Artículos (*articles*):** “las descripciones de las mascotas con sus respectivas fotos”.
- **Clasificados (*adds*):** “son ofertas de productos o servicios para mascotas”.
- **Cubierta trasera (*back cover*):** “es como otra portada pero en la parte de atrás con más fotos”.

Luego de hacer estas definiciones, organizamos a los estudiantes en parejas (las mismas que formaron la clase anterior) y de una bolsa hicimos que cada pareja sacara un papel. En cada papel habíamos escrito una de estas partes de la revista. Cada pareja se iba a encargar de llevar a cabo la realización de la parte que sacara de la bolsa plástica. Las partes que involucraban escribir (la introducción, el índice, y los clasificados) fueron sometidas a nuestra revisión una vez los niños habían terminado, mientras que las demás eran de decoración o enumeración de los artículos. Una vez todo quedó terminado, visitamos el salón del curso *Junior 2* que anteriormente había estado a cargo del mismo profesor/autor de esta monografía presente en el aula de clase y

¹ Estas definiciones son traducciones de aquellas que los mismos niños construyeron en inglés.

con el que el mismo proyecto se había realizado antes, y los estudiantes presentaron a sus mascotas (ver Anexos 18, 19, 20, 21).

Hay muchos aspectos positivos que se desprenden de este “mini-proyecto” de escritura y que son inherentes a los ejercicios de escritura por proceso: logramos crear en los estudiantes una actitud positiva frente a una actividad de producción escrita y que se sintieran orgullosos de los resultados que obtuvieron al final de la actividad. También logramos implementar herramientas de revisión cooperativa para lograr no sólo que los estudiantes ayudaran a otros a completar sus descripciones, sino que también se dieran cuenta de qué podían mejorar en sus propios escritos. La selección del tema no pudo haber generado un sentido de identidad más grande, pues los niños se sentían felices de poder hablar y mostrar algo tan personal para ellos como lo son sus mascotas. Esto, parafraseando a Raimés (1983), permitió que los estudiantes se comportaran como escritores reales; se les dio la oportunidad de pensar en el propósito de sus textos; el tema fue significativo y, por lo tanto, la escritura fue significativa para los estudiantes.

Nos gustaría hacer algunas recomendaciones en caso de que un(a) profesor(a) quiera llevar a cabo esta actividad. Primeramente, se debe ser muy cuidadoso al momento de entrar a decorar los artículos, pues como nos sucedió a nosotros mucho tiempo de la clase puede irse en esta etapa y poco trabajo podría ser adelantado. Aconsejamos que esta etapa sea asignada como tarea y que los estudiantes simplemente la traigan hecha desde sus casas.

Las recomendaciones anteriores son oportunas si se decide trabajar escritura sobre papel, por supuesto.

7.1.6. Descripción Cualitativa No. 5:

Trabajo de escritura descriptiva: “Create a Tourist Brochure about Cali”

Fecha: Septiembre 15 /2012

Esta actividad involucró dos procesos: uno de lectura y otro de escritura que se desarrollaron en el mismo orden. En la prueba de diagnóstico en escritura narrativa el contexto de la historia que los niños reconstruyeron y narraron era una kermés o una “fiesta de barrio”. En el análisis de los resultados de dichas pruebas, como ya dijimos, no hay presencia en ninguna parte de la descripción del contexto de la historia. La única mención fue que la historia comenzaba en una fiesta. Aprovechando esta poca profundización en la descripción de lugares y una de las actividades propuestas por el libro de texto con el que trabajamos, decidimos que el siguiente ejercicio de escritura sería la creación un folleto turístico presentando diferentes aspectos sobre Cali.

Para introducir la actividad de lectura en el libro de texto, dividimos el grupo en tríos y una pareja, le dimos a cada uno una hoja de papel. La instrucción fue la siguiente: el tema sería Cali. Cada vez que nosotros dijéramos, por ejemplo, “Lugares interesantes” (*Interesting Places*), los estudiantes debían escribir cuántos lugares interesantes en Cali se les ocurriera. Hicimos lo mismo con la palabra “Actividades divertidas” (*Activities*). Entre las ideas de los estudiantes estaban:

- | | |
|---------------|---------------|
| • The zoo | • Unicentro |
| • The stadium | • Palmetto |
| • Chipichape | • San Antonio |

- Dance salsa
- Go to the stadium
- Visit the museums
- Eat typical food
- Watch a movie

Éstas fueron las palabras más comunes. Luego de haber socializado las respuestas, escribimos en el tablero la palabra “CANADA” para que los estudiantes escribieran alrededor de ella los lugares interesantes y las actividades divertidas que imaginaban podrían visitar y hacer en Canadá. Las ideas fueron las siguientes:

- Visit the Niagara Falls
- Ski
- Fish
- Play with snow
- See the animals
- Visit interesting places
- Take pictures
- Play hockey
- Visit the malls
- Go to the museums
- Toronto
- Ottawa

Como se puede ver, la mayoría de estas palabras hacían alusión a actividades y los pocos lugares que fueron mencionados estaban enmarcados dentro de una actividad, como por ejemplo “*visit the Niagara Falls*”. Luego preguntamos a los estudiantes si sabían lo que la palabra **Brochure** significaba. Muchas usaron su imaginación y dijeron cosas como “brocheta”, “seguro”, “broche”. Aclaramos su significado y ya habiendo preparado a los estudiantes activando vocabulario previo y habiendo presentado el formato del texto que íbamos a leer,

empezamos a trabajar con el libro. En la página 14 del mismo hay una foto de un folleto dividido en tres partes, cada una titulada

1. Canada

2. Kids' guide to Vancouver

3. Why come to Vancouver? Because it's a great city for a vacation with kids!

En la primera sección hay un pequeño párrafo describiendo la posición geográfica de Canadá y resaltando algunas de sus paisajes naturales más reconocidos. En la segunda sección hay una descripción de las actividades que se pueden realizar en Canadá y por último, la sección final describe algunos de los lugares (creados por el hombre) que pueden ser visitados en Canadá durante las vacaciones. Los estudiantes leyeron en voz alta y cuando terminamos de leer todo el folleto, en parejas ellos buscaron la definición del vocabulario nuevo que encontraron en el texto. Dichas palabras fueron escritas en el tablero y al lado de cada una se hizo un dibujo representando su significado. Luego de esto los niños se sentaron en el suelo y les mostramos un folleto grande (hecho con un pliego de papel periódico) con seis divisiones. Algunas de estas secciones venían tituladas de la siguiente manera:

Location

Interesting places

Geographical features

Activities

Mientras los niños buscaban las definiciones del vocabulario nuevo para ellos, nosotros habíamos pegado alrededor del salón varias palabras y frases escritas en pedazos de cartulina. Dichas palabras y frases se encontraban en la lectura previamente realizada y fueron:

- | | | |
|----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| • <i>Big city</i> | • <i>Go skiing</i> | • <i>Visit the buildings</i> |
| • <i>Next to the ocean</i> | • <i>Walking</i> | • <i>Museums</i> |
| • <i>Beaches</i> | • <i>Horseback riding</i> | • <i>Aquarium</i> |
| • <i>Island</i> | • <i>Go diving</i> | • <i>Science</i> |
| • <i>Great</i> | • <i>Swimming</i> | • <i>World</i> |
| • <i>Rocky Mountains</i> | • <i>Go shopping</i> | |
| • <i>Behind</i> | • <i>See sea animals</i> | |

Los niños debían leer los papeles en las paredes y con cinta de enmascarar pegarlas en la sección del folleto grande que ellos pensaran que dicha frase o palabra pertenecía. Vale la pena resaltar que este ejercicio motivó a los estudiantes a dar su opinión sobre dónde pensaban que cada palabra debía ir y, mejor aún, que argumentaran por qué creían que era correcto. Esto sucedió sobre todo con el vocabulario relacionado a la posición geográfica de Canadá y sus atracciones naturales mencionadas en el texto. Una vez terminaron y acordaron en que todas las palabras estuvieran clasificadas en la sección que les correspondía, los estudiantes respondieron las preguntas propuestas en la segunda actividad de la misma página. Dichas preguntas eran:

- *Why is Vancouver a great city?*
- *Is the city in the mountains?*
- *Which sports can you do in Vancouver?*
- *Which animals can you see at the Aquarium?*
- *Which places do you want to visit?*



Ilustración 6



Ilustración 7



Ilustración 8

Por supuesto alentamos a los estudiantes a utilizar el vocabulario nuevo y que se encontraba ahora pegado en el folleto grande al momento de escribir sus respuestas. Después de terminar esta parte, les dijimos a los estudiantes que ellos crearían ahora un folleto en el que describieran a Cali y con el que pudieran atraer turistas a nuestra ciudad. Antes de empezar con la creación de este folleto, los estudiantes empezaron a hacer una lluvia de ideas libre en sus cuadernos guiándose en los elementos dentro del folleto grande que ahora se encontraba pegado en el tablero. Como sucedió con la primera actividad de escritura de este proyecto (la descripción de sus barrios), la mayoría de estudiantes escribió una lista de palabras y vocabulario sin necesariamente escribir ideas completas. Sin embargo, otros estudiantes mostraron tener un poco

más de conciencia con respecto a esto y escribieron ideas un poco más elaboradas. Tomemos como ejemplo el siguiente contraste:

Estudiante A	Estudiante B
Stadium	Play soccer in the stadium
Swimming pool	Swim in the Parque de la Caña
Department store	Go shopping in the Chipichape mall

Estos tres ejemplos fueron escogidos porque podíamos mostrar un contraste claro respecto al fenómeno que queremos demostrar

Después de que los chicos terminaron su lluvia de ideas, decidimos agruparlos para que juntos discutieran sobre la localización y características geográficas de nuestra ciudad, pues de esta manera ninguno se quedaría con información insuficiente al momento de redactar estas secciones. Este ejercicio de activación de conocimiento previo fue bastante fructífero, pues todos los chicos en sus grupos quisieron participar y comentar de acuerdo a lo que habían aprendido en sus colegios, y así mismo se corregían entre ellos cuando alguna información era incorrecta. En el punto 3 del modelo de planeación de clase ya mencionado de Hunter y Russel (1977) se destaca la importancia del trabajo y las discusiones en grupo, pues es en la interacción de temas significativos que motivamos a los estudiantes a utilizar el lenguaje que acaban de aprender y, por ende, a que lo interioricen como propio. Además, es pertinente traer a colación las apreciaciones de Jerome Bruner (1997:39) en cuanto a su postulado interaccional en el que

define a los estudiantes como ejes generadores del mismo conocimiento que se supone construyen durante la clase:

La tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura. De hecho a menudo se engancha a una preferencia por un nivel de especificidad que parece ignorarla. Así que la enseñanza se encaja en un molde en el que sólo un profesor, presuntamente omnisciente, cuenta o muestra explícitamente a aprendices presuntamente ignorantes algo de lo que presuntamente no saben nada. En este contexto, uno de los regalos que puede hacer la psicología cultural a la educación es la propuesta de que el aula se reconceptualice como precisamente esa subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos. En tales subcomunidades no se reduce el papel del profesor ni su "autoridad". Más bien, el profesor asume la función adicional de animar a otros a compartirla. Exactamente igual que el narrador omnisciente ha desaparecido de la ficción moderna, también desaparecerá el profesor omnisciente de la clase del futuro.

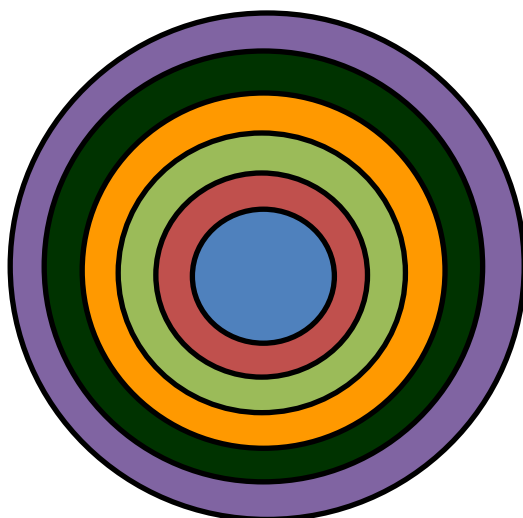
Una vez la información sobre la localización de Cali y sus características geográficas fueron completada, nos concentramos en la parte gramatical. Para este trabajo de escritura necesitábamos que los estudiantes utilizaran verbos y verbos modales específicos: los estudiantes debían utilizar el verbo **TO BE**, las expresiones ya trabajadas **THERE IS / THERE ARE**, el verbo **TO HAVE** y el modal **CAN**, y para practicar estas palabras diseñamos un juego de tiro al blanco. El juego consistía de seis círculos concéntricos, cada uno marcado con un nombre diferente, como se puede apreciar en la figura más adelante. Este tablero de juego fue elaborado en un pliego de papel periódico y decoramos cada uno de ellos con diferentes figuras (cuadrados,

círculos, triángulos, espirales, etc.). Utilizamos pequeños animales de juguete como los objetos que los estudiantes arrojarían durante el juego.

Dividimos la clase en tres grupos, a cada uno le dimos uno de los animales y pusimos el tablero de juego sobre el suelo. También establecimos diferentes puntos de tiro, cada uno demarcado con un puntaje cada vez más alto entre más lejos se encontrara dicho punto del tablero. Un estudiante por grupo debía pararse sobre el primer punto de tiro y lanzar su animal sobre el tablero. Dependiendo de en dónde cayera, el estudiante debía utilizar las los verbos antes mencionados para contar algo sobre dicha categoría. Si la información era correcta, el siguiente lanzamiento podría realizarse desde el siguiente punto de tiro y por ende ganar más puntos.

Algunos ejemplos de las oraciones que los estudiantes realizaron al principio del juego son:

- *“In Cali, you can dance salsa”*
- *“In Canada, you can swim in the ocean”* Algunos niños corrigieron a quien hizo esta oración, pues la categoría era **Actividades en Vancouver**, no en Canadá.
- *Vancouver is next to the ocean and is in front of the mountains”*
- *“Cali is the capital of el Valle del Cauca”*



- Activities in Cali
- Activities in Vancouver
- Cali's location
- Vancouver's

Ilustración 9

Ya habiendo repasado las estructuras gramaticales que serían usadas durante el ejercicio de escritura, pasamos a la creación del folleto. A cada estudiante entregamos una octavo de cartulina, marcadores y colores para llevar a cabo su trabajo. Después de que ahondamos tanto en cuanto al vocabulario y a las actividades que podían realizarse aquí en Cali, los niños se mostraron bastante entusiasmados con el trabajo. El resto de las actividades tomaron gran parte de la clase, así que el tiempo que se implementó en la materialización del folleto dentro del salón de clase fue poco, por lo que quedó asignado como tarea. Acordamos que no habría inconveniente con esto, pues el proceso cognitivo de preparación del contenido del folleto y las bases de vocabulario y gramática habían sido construidas en clase, por lo que no pensamos en que los estudiantes fueran a sentir la necesidad de usar traductores en casa, o a no hacer el

trabajo por ellos mismos. Hubo excepciones, por supuesto. En la parte de anexos incluiremos imágenes de los folletos de quienes entregaron un trabajo producto de su propio esfuerzo.

La comparación de estos resultados con los de la prueba diagnóstica de narración, nos llevó a concluir que:

- Los estudiantes son capaces de establecer el contexto de una historia y describir los personajes en ésta; sin embargo, la necesidad de realizar la tarea de escritura debe ser explícita para ellos en el momento de emprenderla. Durante la prueba de diagnóstico ellos realizaron una descripción muy pobre del contexto de la historia; hubo incluso estudiantes que no hicieron descripción alguna. Con este ejercicio comprobamos que ellos sí tienen el nivel para hacerlo, pero que es aconsejable que al principio del trabajo de narración escrita se establezcan, conjuntamente, unos parámetros entre los que se incluya esta descripción, para que los estudiantes sean conscientes de que es importante hacerla.

- Permitir que los estudiantes construyan juntos parte del contenido que han de incluir en un trabajo de escritura de manera oral e interactiva no sólo ayuda a que sepan qué escribir, sino que les permite sentirse parte importante de la clase; les demuestra el valor de escuchar y aprender de los demás así como el de querer contribuir a algo con un objetivo común. En otras palabras, les muestra las ventajas de trabajar en equipo.

- En la parte oral, el uso y la práctica de las estructuras gramaticales o expresiones que enriquecen el discurso es mucho más notorio que en la parte escrita. Decimos esto porque en los folletos aún se pueden encontrar palabras aisladas como en la primera etapa del primer ejercicio de escritura, es decir, prácticamente una lista de palabras, mientras que otros estudiantes sí

fueron capaces de elaborar un discurso un poco más complejo. Siendo niños, sugerimos que el trabajo definitivamente se haga en clase, pues de esta manera nos daremos cuenta del verdadero proceso y progreso de cada uno. También es necesario apoyar visualmente la aplicación de estas expresiones o estructuras; esto puede hacerse pegando en las paredes del salón dichas expresiones o estructuras; así los estudiantes puedan tenerlas presentes durante el ejercicio, o mejor aún, pueden incluirse durante el ejercicio de comprensión de lectura con el folleto grande y el vocabulario sobre Canadá. Suponemos que al nosotros utilizar sólo palabras aisladas durante este ejercicio, algunos de los niños simplemente reprodujeron lo que vieron y por eso se obtuvieron esos resultados.

7.1.7. Descripción Cualitativa No. 6:

Trabajo de escritura Narrativa: “Tell about a Life Experience”

Fecha: Septiembre 29 /2012

Antes de empezar a dar cuenta del proceso y resultados del siguiente ejercicio de escritura en nuestro corpus, consideramos importante resaltar que este fue el primer ejercicio de escritura en el que el enfoque es más narrativo que descriptivo, a diferencia de los ejercicios realizados anteriormente. El objetivo a partir de aquel momento era mejorar las falencias más comunes identificadas en la prueba diagnóstica de escritura narrativa. Recordamos que estas falencias:

1. Uso incorrecto o ausencia completa de conectores lógicos (cronológicos, de conjunción, de contraste, de causa y efecto, entre otros).
2. Falta de descripción de contexto y personajes.

3. Poca coherencia entre las ideas.
4. Falta o mal uso de los signos de puntuación.
5. Uso incorrecto de los tiempos gramaticales.

También vale aclarar que para este trabajo se realizaron diferentes tipos de ejercicios durante la clase (la mayoría de producción oral, y por eso no hay un análisis que corresponda a la fecha anterior a la de este informe) en los que trabajamos la forma de los verbos en el tiempo gramatical pasado simple y varias actividades –la mayoría de narración oral – de repaso de estructuras (enunciados afirmativos, negativos, preguntas y respuestas cortas).

Lo primero que implementamos dentro de esta clase fue una actividad de producción oral que nos permitió introducir varios de estos elementos en el discurso de los estudiantes y repasar lo aprendido la clase anterior, sin llevarlo aún al registro escrito. La clase anterior y esa actividad las enfocamos en producción oral, puesto que pensamos que sería mejor lograr que los estudiantes internalizaran esos elementos dentro de su discurso oral para evitar que durante el ejercicio de escritura los estudiantes sólo transcribieran sus ideas, como lo hacen habitualmente; se nos ocurrió que corrigiendo los errores desde la parte oral lograríamos que al llegar al momento de la escritura los estudiantes pudieran construir sus ideas y corregirse entre ellos mismos de ser necesario.

La actividad se desarrolló de la siguiente manera: Debido a que el objetivo era mejorar las falencias encontradas durante la prueba diagnóstica de escritura narrativa, tratamos de evitar que los resultados fueran afectados, agrupando a los estudiantes de la misma manera que en la prueba

diagnóstica ya mencionada; así podríamos comparar de manera más exacta qué tanto había mejorado la producción de los mismos estudiantes interactuando juntos.

Durante la clase anterior habíamos empezado a trabajar con verbos en pasado, y contextualizamos esa gramática aprovechando una conversación entre los personajes Luke y Mia, en la que el primero cuenta sobre su viaje a Egipto en sus vacaciones pasadas y las actividades que hizo en ese país. Después de haber agrupado a los estudiantes, les pedimos que describieran cómo había sido su semana: qué habían hecho, a dónde habían ido, qué habían comido, etc. Por supuesto les recordamos la necesidad de utilizar verbos en tiempo pasado, pues dichas actividades habían sido realizadas días antes de la clase. Una vez los estudiantes terminaron de contarse unos a otros lo que habían hecho, hicimos que se sentaran en círculo y les dimos un dado de preguntas (*WH- Question Die*), que consta de una pregunta de información diferente en cada lado:

- | | | |
|-----------------|----------------|---------------|
| 1. <i>What</i> | 3. <i>When</i> | 5. <i>How</i> |
| 2. <i>Where</i> | 4. <i>Why</i> | 6. <i>Who</i> |

Por turnos, los estudiantes lanzaron el dado e hicieron una pregunta a uno de sus compañeros de clase sobre lo que recordaba de las personas con quienes habló. Aquel a quien preguntaban debía reportar lo que recordara utilizando los verbos en pasado.

Para esta clase preparamos una historia corta en pasado; primero la escribimos en pliegos de papel periódico, poniendo cuidado de que en cada lugar donde iba un verbo en pasado quedara un espacio en blanco a ser completado por los estudiantes (cada uno de los espacios en blanco estaba enumerado). Luego recortamos la historia en tres partes diferentes y las pegamos

alrededor del salón. Sin contar con los verbos de la historia, los niños tenían que hacer un ejercicio de lectura previa con el que establecieran cuál era el inicio de la historia, cuál su nudo y cuál su desenlace. Una vez los niños establecieron el orden correcto de la historia, les hicimos entrega de varios pedazos de cartulina, cada uno enumerado como los espacios en blanco en la historia y pegamos otro pliego de papel con todos los verbos con los que la historia podría ser completada. Cada grupo tenía que deducir, utilizando el contexto de la historia, qué verbo (en su respectiva forma de pasado simple) era apropiado para los espacios que a cada grupo le habían sido asignados. Hasta el momento la actividad no había resultado difícil para los estudiantes, sin que eso no implicara que ya se podía apreciar un grado de dificultad y de exigencia un poco más elevado. Fue necesario que los niños se sentaran por aproximadamente 20 minutos para discutir y argumentar sus propuestas sobre qué verbo encajaría mejor en los espacios a su cargo. Pero aunque fue un poco dispendioso el trabajo de deducción, el ejercicio permitió que los estudiantes internalizaran de manera más eficaz estos verbos, ya que entre ellos mismo explicaban cómo la historia tendría más o no tendría sentido de acuerdo al significado de los verbos y al orden de las ideas. En todo caso, aunque un grupo hubiera escogido una respuesta que no era correcta todavía, contaba con el apoyo de los demás grupos que podían tener opiniones diferentes. De nuevo, la negociación de significado como grupo reforzó las estructuras a ser trabajadas, el vocabulario nuevo que habíamos aprendido de la lectura, y la dinámica de trabajo en grupo que siempre quisimos promover.

Después de haber completado la historia y en general el ejercicio de comprensión de lectura, nos enfocamos en todos esos aspectos de cohesión que queríamos que los niños

adquirieran para el posterior trabajo de escritura. Dentro de la historia había varias palabras escritas en “negrita” y todas eran ejemplos de conectores lógicos. Repasamos la función de cada uno sin ahondar en términos lingüísticos, sino en términos que ellos pudieran entender. Por ejemplo: “*What’s **Suddenly**? Suddenly is when you are doing something and immediately something different happens. ‘I walked to the bathroom, when suddenly I heard the break bell sound.’*” Es obvio que dejar este nuevo vocabulario en ejemplos aislados de cualquier contexto sería una práctica retrógrada, de las mismas que nosotros queremos cambiar con este trabajo, así que lo que hicimos fue entregarle a cada grupo un conjunto diferente de imágenes en las que se muestra una escena y, en caso de haber personajes presentes en la imagen, unos globos de texto para ser completados como los estudiantes quisieran. La actividad fue en realidad parecida a la de la prueba de diagnóstico pero con pequeñas variantes. Cada una de las imágenes en los distintos grupos debía estar enumerada; en cada grupo los niños debían a escribir en sus cuadernos y de manera individual, el orden en el que pensaban que la historia tendría sentido, imaginando al mismo tiempo la narración de la misma y los diálogos en cada escena (y por supuesto los alentamos a que usaran el vocabulario nuevo sobre conectores lógicos para dar forma a su historia). No queríamos que esta actividad se tomara el resto de la clase; dejamos claro que este ejercicio sería uno de improvisación, así que dimos un tiempo específico para organizar la secuencia de las imágenes y luego otro tiempo específico para que los niños improvisaran sus historias. Luego de que cada estudiante en los grupos hubiera compartido su versión, juntos debían construir una nueva usando todos los aportes y presentarla al resto de la clase (sólo le pedimos a algunos voluntarios que lo hicieran).

Finalmente llegó el momento del trabajo de escritura. Esta vez el trabajo de escritura se realizó directamente utilizando una herramienta web. en vez de escribir en el salón de clase. Queríamos darle este giro al ejercicio para que los estudiantes no se quedaran con la impresión de que estaban repitiendo una actividad que ya habían realizado desde la primera clase. Durante los demás análisis cualitativos hemos venido recalcando la importancia de las herramientas de escritura virtuales por el grado de motivación a trabajar que aportan en el grupo, y esto es algo que concluimos a partir de la experiencia con esta actividad.

La herramienta que utilizamos esta vez fue **Storybird** (www.storybird.com). Esta es una plataforma en la que muchos artistas han contribuido con ilustraciones organizadas por temáticas y que pueden ser utilizadas por cualquier otra persona para ilustrar historias creadas sobre la misma plataforma. Estas historias pueden ser compartidas con el resto de usuarios en la página y, si se posee una membresía paga, también se pueden comprar y descargar las historias. Debido a que las cuentas que usamos para este ejercicio eran gratuitas no tuvimos la opción de descargar; es por eso que en la sección de **Anexos** adjuntamos “pantallazos” de las historias creadas por nuestros estudiantes.

Vale la pena resaltar que este sitio web, así como muchos de los otros que ya hemos venido sugiriendo en el resto de informes, es muy fácil de usar, pues permite que tanto profesores como estudiantes accedan a él sin necesidad de llevar a cabo procesos de suscripción y registro. Como profesores, lo que hicimos fue crear una cuenta propia antes del día de la actividad; para hacer esto, simplemente entramos a la página y seguimos el proceso de creación de una cuenta lo cual es fácil y rápido. Una vez la cuenta fue creada (con perfil de profesor) automáticamente fuimos

redirigidos al panel de control (“*dashboard*”). En la esquina superior izquierda de dicho panel hay tres opciones sobre las que se puede hacer click: “*You*”, “*Create*”, y “*Explore*.” Dimos click sobre la opción **You** y de ahí se desplegó un menú con diferentes opciones, entre ellas la que más nos interesaba: **Classes** (clases). Dando click en esta opción se abrió un pequeño cuestionario con algunos campos que requerían información específica para la creación de la clase; después de esto se nos ofrecía la opción **Start Adding Students** (empezar a añadir estudiantes). Cuando elegimos esta opción se nos presentó una ventana con tres campos que debían ser completados para empezar a crear nuestro listado de clase en la plataforma. Escribimos el apellido de cada uno de nuestros estudiantes, sus nombres y sus nombres de usuario. Al hacer click en **Add** (añadir), automáticamente se creaba el usuario y se le proveía con una clave de acceso provisional que debía ser cambiada cuando el estudiante mismo accediera al sitio por primera vez. Ya que posiblemente no íbamos a alcanzar a terminar en clase el trabajo de escritura, le recordamos a los estudiantes (y también a cualquier profesor que quiera usar esta plataforma) que debían escribir sus nombres de usuario y contraseñas en algún lugar donde pudieran recuperarlo en caso de que volviéramos a usar el sitio y que ellos no recordaran esta información o que algún otro profesor en algún otro curso decidiera trabajar en el sitio.

El objetivo de la actividad de escritura era claro: escribir sobre una experiencia de vida, una anécdota, o una situación graciosa. Estas experiencias debían ser escritas, como ya dijimos, por los mismos grupos que trabajaron en la prueba de diagnóstico, pero, a diferencia de esta prueba, aquí el tema de la historia era elección libre. Presentamos las siguientes opciones a los estudiantes para ayudarlos a centrarse un poco más (tampoco es bueno dejar que los estudiantes

decidan un tema de escritura totalmente por si solos, pues esto llevaría a un consumo de tiempo enorme):

- Una experiencia de vida
- Una anécdota corta
- Una experiencia graciosa

Los resultados de esta actividad fueron sorprendentes. De entrada los estudiantes se mostraron muy emocionados por poder trabajar con algo que a ellos les gusta tanto y con lo que tienen contacto casi que a diario, el internet. Incluso los estudiantes que siempre se habían mostrado un poco más reacios a realizar trabajos de escritura se mostraron esta vez entusiasmados por iniciar el trabajo. Para empezar, los estudiantes accedieron a sus cuentas y cambiaron sus claves de acceso; posteriormente cada grupo escogió un “*Leader Pen*” (lapicero líder) que dirigiría algunas actividades e interacciones dentro del grupo. Después de esto los niños quedaron libres de explorar las galerías que alberga la plataforma y contaron con un tiempo específico para escoger el grupo de ilustraciones que encajaría mejor con el tema que habían escogido.

Una vez escogidas las ilustraciones, el *Leader Pen* debía crear una portada provisional para la historia. Después de esto es que los demás compañeros en el grupo empezaban a involucrarse también con el trabajo de escritura. El *Leader Pen*, como creador de la historia, podía enviar invitaciones a otros usuarios dentro de la plataforma para que estos se convirtieran en *Collaborators* (colaboradores) dentro de la historia, y de esta manera todos los estudiantes de un grupo serían parte activa dentro de la creación de sus historias. Esta herramienta de interacción

fue pieza clave para que este fuera un trabajo de escritura colaborativa mucho más incluyente que la misma prueba de diagnóstico. La evaluación de esta actividad se realizó con las mismas rubricas que usamos para la prueba de diagnóstico, pues esto nos permitiría establecer un paralelo entre los primeros resultados y el resultado después de haber atravesado un proceso en las clases anteriores. Presentamos a continuación estas apreciaciones:

Tabla 17

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 5, 8 y 2.	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE ORGANIZACIÓN / - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - La narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	En esta ocasión se puede apreciar un inicio de la historia (de la biografía en este caso) claro y una secuencia de acciones que poco a poco van desembocando en la siguiente hasta que crean un relato de eventos de dan cuenta de la vida del personaje de la historia. Nos pareció bastante curioso que los estudiantes escogieran hacer una biografía, pero vale la pena resaltar que lograron desarrollar dicha idea en una historia interesante y atractiva.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	El personaje principal es presentado con alguna información específica y a medida que la historia avanza vamos conociendo un poco más de él. Se nota que esta vez los estudiantes prestaron bastante atención a dar a conocer un poco más sobre este personaje del que escribían. Así mismo, esta vez se puede apreciar una extensión mucho mayor de la historia, permitiendo desarrollar un poco más las ideas dentro del relato, así como los personajes. En esta historia también notamos una presencia más fuerte y correcta de conectores lógicos. Aunque muchos no aplicaron los conectores aprendidos en clase, se nota que la noción de conectar las ideas con
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

			algún tipo de expresión se volvió algo de lo que los niños eran conscientes, y esto permitió que su relato fuera de cierta manera mucho más coherente que aquel de la prueba de diagnóstico.
GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	VG	Después de todo el trabajo realizado en clase sobre el uso de los verbos en tiempo pasado simple se puede apreciar que los niños se volvieron más conscientes sobre la diferencia entre contar una historia usando verbos en presente simple y pasado. El contar con acceso inmediato al internet y por ende a diccionarios en línea permitió que los niños se sintieran con la autonomía de buscar las palabras que no conocían por ellos mismos. Algo que podría mejorarse en una nueva implementación de esta actividad es enseñarles a los estudiantes que dentro de dichos diccionarios (e incluso los de papel) a veces ofrecen más de una traducción para el mismo término, y que hay que aprender a leer o inferir convenciones que nos digan cuál exactamente es el que necesitan.
	G		
	A		
	N.I		
Promedio y Comentario General		VG	Notamos un gran avance dentro de este grupo en varios niveles. Hay una conciencia lingüística activa que permite a los estudiantes narrar su historia con tiempos gramaticales apropiados y al mismo tiempo logran conectar estas ideas entre sí dando un sentido de continuidad y cohesión que no había sido tan elaborado durante la prueba de diagnóstico.

Tabla 18

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 7, 4 y	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - Narración es apropiada para el público lector.	E	Para esta actividad el grupo decidió escribir sobre una anécdota. Notamos un perfecto inicio de la historia en el que se presenta al personaje principal y cómo toda la anécdota empezó. Así mismo la narración en la que todo se complica se ve marcada por una transición clara: <i>“And the competition start: Feline vs. Wolf. The Food competition”</i> . El
		VG	
		G	

	- En la narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	A	final de la historia, por otra parte, queda bastante incluso. Es decir, se sabe qué pasa con ambos personajes, pero podría esperarse un poco más sobre la suerte del lobo. También notamos un sentido de continuidad en la historia,
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	En esta ocasión el contexto de la historia es establecido de manera clara presentando al personaje principal y cuál fue la razón de la anécdota que se encontraba a punto de contar. En todo caso es curioso ver que los estudiantes empiezan narrando la historia en primera persona del singular, como si fuera el mismo lobo quien narrara la historia, pero después del corte en el que se marca el inicio de la competencia entre el lobo y el felino los estudiantes cambian la narración a tercera persona. Esto de ninguna manera evitó que los niños lograran terminar narrando una historia interesante.
		VG	
		G	
		A	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	N.I	
		E	En esta nueva narración los estudiantes mostraron un progreso excepcional en comparación con los resultados de su diagnóstico. Ahora hay un uso mucho más activo y consciente de los verbos en pasado simple al momento de contar lo que pasó con el lobo y el felino. También hay una presencia más notoria de conectores lógicos que le dan cohesión a la historia y de secuencialidad muy claro en cada escena. Como con todos los demás grupos, se nota que en algunas escenas los estudiantes hicieron uso de palabras traducidas literalmente sin pensar en qué tan apropiadas eran para el contexto. En todo caso, es todavía necesario recordar a los estudiantes sobre el uso de las mayúsculas al principio de cada oración nueva y al referirse a los personajes de la historia con nombres propios.
		VG	
		G	
		A	
	Promedio y Comentario General	N.I	El grupo logra contar una historia interesante y haciendo uso de un buen sentido del humor, ajustándose al mismo tiempo a nuestras expectativas: contar una historia corta en pasado mostrando mejorías después de haber trabajado en las falencias identificadas durante las etapas de
		VG	

			diagnóstico. Aunque sea un poco difícil establecer el progreso individual de cada uno de los integrantes del grupo, es claro que el cambio ha sido positivo.
--	--	--	--

Tabla 19

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiantes No. 1 y 13	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN	E	Estos estudiantes decidieron escribir sobre las mejores vacaciones de su vida (suponemos que era un tema con el que se sentían seguros y cómodos ya que había sido parte de los temas de la clase pasada y ya estaban familiarizados con gran parte del vocabulario que aquí usaron). Como en el resto de relatos, en éste se nota que la historia tiene un inicio claro, un desarrollo de los acontecimientos y un final.
	• La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante.	VG	
	• La narración es apropiada para el público lector.	G	
	• La narración tiene un orden cronológico y claro.	A	
	• La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO	E	Este es el aspecto en el que el cambio fue más notorio. Para empezar, los estudiantes supieron establecer una situación inicial de la que se iba a desarrollar el resto de la historia. Aunque dicho contexto no es muy detallado, demuestra que los estudiantes entienden la necesidad de contar cómo empieza su historia, y esto a su vez les ayudó a tener en cuenta que necesitaban marcar un final. Durante la sección de retroalimentación de la prueba de diagnóstico dijimos a los estudiantes que su historia era muy corta, y que después de tanto tiempo invertido en la actividad hubieran podido escribir un poco más. Esta recomendación no sólo se vio atendida durante los trabajos de escritura anteriores, sino también en éste. Así mismo también se vio una aplicación mucho más elaborada de conectores lógicos que permitían establecer una relación entre los eventos dentro de la narración. Reconocemos que aunque esta vez los eventos de la historia estuvieron mejor
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	• El contexto y los personajes son descritos claramente.		
	• La narración cumple con la longitud acordada con antelación.		
	• Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.		

			organizados, pudieron haber sido descritos un poco más.
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	A diferencia del texto producido durante la etapa de diagnóstico, esta vez se logra apreciar un uso más consciente del tiempo gramatical pasado simple, sin dejar de lado que en ocasiones de nuevo los estudiantes usan un verbo en presente para relatar uno de los eventos. Pero esto es insignificante si consideramos que <i>sí</i> logramos que hubiera progreso por parte de los estudiantes al momento de escribir y ser capaces de organizar sus ideas haciendo uso de las estructuras aprendidas en clase, y ése era el propósito de la actividad y de todo este trabajo de investigación.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	Promedio y Comentario General	G	Nos alegraron bastante los resultados de estos estudiantes después del trabajo de escritura, pues no sólo mostraron una actitud diferente frente a escribir en clase, sino que también demostraron ser capaces de internalizar ciertas reglas y más importante aún, de <i>aplicarlas</i> al momento de producir. Este texto demuestra una vez más cómo escribir siguiendo un modelo de escritura por proceso no sólo ayuda a organizar mejor las ideas, sino que también ayuda a que los estudiantes sean capaces de identificar elementos que les pueden ser útiles al momento de comunicarse con el resto del mundo a través del código escrito.

Tabla 20

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
Estudiantes	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN	E	Empezamos el análisis de este trabajo mencionando que en él incluimos al estudiante No. 14 de nuestro grupo de estudio, pues no se encontraba presente el día de la prueba de diagnóstico de escritura narrativa.
	La narración cumple con el propósito de la tarea al	VG	

	contar una historia interesante. • La narración es apropiada para el público lector. • La narración tiene un orden cronológico y claro. • La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	G	Estos estudiantes optaron por contar una anécdota sobre un niño superhéroe y una experiencia con un villano. La historia en sí es bastante corta. Hay un orden lógico en el que se llevan a cabo las acciones dentro del relato, pero como dichas acciones no están bien detalladas o elaboradas, al momento de leer da la impresión de que una actividad pasa inmediatamente después de otra dejando varios vacíos dentro de la historia. Esto no impide que la historia sea interesante, y, por supuesto, muestra un inicio marcado por la presentación del personaje, un nudo cuando el protagonista es secuestrado y un desenlace en el que todo vuelve a estar en paz y tranquilidad como al principio. Reconocemos que el progreso es notorio.
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO • El contexto y los personajes son descritos claramente. • La narración cumple con la longitud acordada con antelación. • Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	La historia comienza presentando al protagonista y describiéndolo de manera muy breve: dicen que le gusta jugar fútbol y que es un superhéroe en secreto. Muestra una mejora bastante grande en términos de presentación de los personajes y del contexto, ya que en el texto producido durante la etapa de diagnóstico estos elementos fueron someramente descritos, por no decir que en lo absoluto. También muestra una mejoría que merece reconocimiento en cuanto a la cohesión entre las ideas. Los estudiantes hacen mejor uso de los conectores lógicos de tiempo que permiten que las acciones muestren una secuencia, así como también una relación de causa y efecto estableciendo cómo un evento es el resultado de otro.
		VG	
		G	
		A	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN • En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). • El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. • Las ideas presentadas	N.I	Como resultado de este ejercicio de escritura nos agrada resaltar que en esta ocasión los estudiantes mostraron un nivel de conciencia y “auto-monitoreo” muchísimo mayor al que tenían cuando empezamos el curso, pues ellos mismos corrigieron la mayoría de los errores gramaticales que habían cometido después de llevar a cabo dos relecturas del texto. Como en todos los demás relatos hay excepciones en las que se usa un verbo en infinitivo en vez de pasado simple, pero como ya lo dijimos, el objetivo de la actividad y de todo este trabajo de investigación no era encontrar una historia perfecta, sino hacer que los niños fueran
		E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

	son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación.		conscientes de aquellos procesos que pueden ayudarlos a mejorar su producción, tales como releer después de terminar de escribir o como conectar sus ideas haciendo usos de expresiones o conectores que permitieran poner en relación las ideas de su relato.
	Promedio y Comentario General	G	Estos estudiantes mostraron un progreso enorme, pues no sólo lograron diferenciar el uso del tiempo presente del tiempo pasado, sino que también fueron capaces de moldear su historia haciendo uso de conectores que dieran sentido a las acciones que iban relatando.

Tabla 21

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
Estudiantes 3, 11 y 12.	ENFOQUE ORGANIZACIÓN - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - La narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio claro y un final que da una conclusión clara.	E	Tal como en la etapa de diagnóstico, esta vez los estudiantes fueron capaces de contar una historia (una experiencia de vida) de manera más completa que en todas las demás producciones. Los eventos están perfectamente organizados en una secuencia en los que una acción conlleva a la otra, y muchas de estas acciones están descritas con algunas escenas o imágenes que complementan la idea principal del suceso en cuestión. Así mismo hay escenas cuya función no es más que servir de transición entre una escena y la otra, permitiendo demarcar unos límites claros entre el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	De todos los textos este es el que mejor presenta a sus personajes: los estudiantes empiezan por describir a la protagonista de la historia: su edad, ocupación, gustos, lugar de residencia, etc. Pero no sólo la protagonista es descrita en esta parte inicial de la historia, sino también el personaje co-protagónico y el secundario: el novio de la protagonista y su mejor amiga. De ellos también se da una descripción física e información personal que permiten darnos una idea de sus personalidades y de la relación que
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

			mantienen con la protagonista. En esta historia las ideas están perfectamente enlazadas las unas con las otras, pues se aprecia que los estudiantes hacen uso de una variedad de conectores lógicos según lo requiere el curso de los eventos y las funciones que tiene cada imagen dentro del relato. Es por esta riqueza narrativa que también podemos decir que la historia cumple con la longitud acordada desde el momento de la instrucción y que además se excede, dando cuenta de un trabajo y una dedicación bastante grandes por parte de los estudiantes.
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN • En el texto hay buen uso de la gramática (tiempos gramaticales, singulares vs. plurales, preposiciones, posición de adjetivos, adjetivos posesivos). • El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. • Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. • El texto es organizado y legible.	E	Tal como en la primera producción durante la etapa de diagnóstico, este texto muestra muy buena ortografía y uso de preposiciones y adjetivos, así como de adjetivos posesivos. Pero por sobre todas las cosas, lo mejora más grande se apreció en el uso del tiempo gramatical pasado simple. Es más, los estudiantes fueron tan conscientes de esto que incluso fueron capaces de usar, por sí mismos y sin que en clase hubiéramos tocado el tema aún, estructuras correspondientes al tiempo gramatical pasado continuo. Desde nuestra experiencia como profesores nos pareció un fenómeno natural, pues con cursos anteriores, tanto de niños como de adultos, ya habíamos notado que a veces es más fácil para los estudiantes construir un enunciado utilizando el verbo to be en pasado y un verbo gerundio -ing , que hacer la diferencia entre verbos regulares e irregulares, el verbo auxiliar did para las estructuras en pasada simple, etc. Lo que recomendamos a los estudiantes prestar atención en esta ocasión fue al uso de mayúsculas, pues notamos que hubo muy poco uso de mayúsculas, sobre todo al principio de los párrafos.
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	Promedio y Comentario General	E	Es bastante notorio el progreso que hubo desde la prueba de diagnóstico hasta el día en que se implementó esa actividad. Los estudiantes mostraron progreso en muchos niveles y

		lograron mejorar aún esos aspectos en los que ya eran buenos.
--	--	---

Planteamos un interrogante al terminar el análisis de los resultados de esta actividad: ¿qué se puede mejorar en cuanto a la implementación de la actividad? A continuación ofrecemos algunas observaciones con las que podríamos responder dicho interrogante:

- Muchos grupos mostraron avances en diferentes aspectos, pero consideramos que sería bueno promover un poco más las dinámicas de revisión entre pares. Para esto se podría explotar una de las opciones de la plataforma misma: la posibilidad de comentar las historias de otras personas. Lo que un profesor podría hacer es establecer una correspondencia entre grupos (Grupo A – Grupo B) y hacer que en un punto específico de la clase un grupo lea la historia del otro y viceversa hasta donde sea que hayan llegado, con el objetivo de hacer recomendaciones de estilo o de forma siguiendo algunos parámetros establecidos por el profesor o por el grupo en conjunto. Estas recomendaciones pueden hacerse en forma de comentarios en la historia.

- El contar con imágenes tan diversas y ricas en color y contenido pudo haber inspirado a los estudiantes a escribir más que en la etapa de diagnóstico, así como les pudo haber ayudado a completar sus propias ideas. Por ejemplo, en la escena No. 1 de la historia de los estudiantes No. 6, 9, y 14 ellos hacen una pequeña descripción del personaje protagónico, “*This is David, **he likes soccer**, but he has a secret.*” La descripción sobre su gusto por el fútbol salió del hecho de que en la imagen el personaje está sosteniendo una pelota de fútbol. Suponemos que de haber utilizado otras imágenes con otros referentes, los niños hubieran creado descripciones un poco

más elaboradas sobre los contextos de sus historias o sobre sus personajes, como en la historia de los estudiantes 3, 11 y 12.

- Realizar actividades, no sólo de escritura sino también de producción oral, de comprensión oral o de lectura en ambientes virtuales, motiva de manera incuestionable a los estudiantes a involucrarse y participar de manera activa en el trabajo propuesto en clase. Además, la riqueza multimedia que ofrece el internet permite que los estudiantes se sientan libres de explorar nuevos estilos y que se atrevan a escribir un poco más, a decir un poco más, o a crear un poco más. Es por esto que con cada uno de nuestros análisis entregamos una propuesta de aplicación virtual, esperando que si alguien decide adaptar alguna de nuestras actividades se atreva a experimentar con estas propuestas frescas y que obtenga resultados tan buenos como los que nosotros obtuvimos.

7.1.8. Descripción Cualitativa No. 7:

Trabajo de escritura narrativa: “Write a Postcard Describing your Vacation”

Fecha: Octubre 13 /2012

La siguiente descripción cualitativa se enfocará en el penúltimo trabajo de escritura que se implementó en nuestro trabajo de investigación. Esta vez decidimos implementar un ejercicio de escritura enmarcado dentro de una tipología epistolar; queríamos que los estudiantes escribieran una tarjeta postal describiendo un viaje de vacaciones.

Para empezar la actividad hicimos un repaso de los países que hasta el momento los estudiantes conocían a través de los libros *NEXT STOP* con los que ya habían trabajado. Entre estos mencionaron a Canadá, Egipto, Nueva Zelanda, Corea, Indonesia, Japón, Venezuela,

Kenia, Rusia, entre otros; luego los estudiantes mencionaron algunas de las actividades que recordaban podían hacerse en esos lugares y escribimos estos ejemplos en forma de gerundios en el tablero. Nosotros incluimos otras palabras, tales como ***staying, raining, shining, waiting, taking pictures, lying, enjoying, snowing***. Para estas últimas palabras hicimos que los estudiantes infirieran qué significaba cada una y aclaramos aquellas que al finalizar la discusión seguían siendo confusas. Luego les preguntamos si les gustaba hacer algunas de esas actividades cuando se encuentran de vacaciones o, por el contrario, si había alguna actividad que no les gustaba de esa lista en un plan vacacional. Después de que los estudiantes hubieran compartido sus preferencias, los agrupamos en parejas y asignamos a cada par una de las palabras en negrilla mencionadas anteriormente. La instrucción era escuchar a una niña contarle a alguien sobre sus vacaciones y que cada vez las parejas escucharan mencionar las palabras que les habían sido asignadas tenían que saltar (el audio es la lectura de una tarjeta postal que se encuentra en el libro de texto del curso en la página 28).

Después de esto los estudiantes abrieron sus libros y leyeron en voz alta la misma tarjeta postal. Utilizando este texto introdujimos la estructura gramatical del pasado continuo como algo útil al momento de describir una acción en el pasado que “continuaba y continuaba por un periodo de tiempo indefinido”. Para practicar un poco esta estructura escribimos una hora en el tablero (11:00 am) y dijimos: “*Yesterday, we were working at 11:00am. And you?*” Y le preguntamos a otro estudiante, quien debía decir qué estaba haciendo el día anterior a esa misma hora y al terminar, pasar la pregunta a otro estudiante, y así consecutivamente hasta que todos hubieran participado. Como lo mencionamos en uno de los comentarios evaluativos de una de las

tablas de la actividad hecha en la plataforma Storybird, el pasado continuo resultó fácil de entender para algunos estudiantes; sin embargo, este fue el momento perfecto para llevar a cabo intervenciones correctivas necesarias por parte nuestra. Reforzamos esta gramática con otra actividad de producción oral. Organizamos dos filas en el medio del salón (pegadas la una a la otra) simulando ser los asientos de un avión y en las paredes pegamos pedazos de cartulina con los nombres de diferentes países (la mayoría de los que mencionamos al principio de la clase). Los niños se sentaron y simulamos ser los pilotos de la aeronave. Invitamos a que los niños se sintieran cómodos, que hablaran con el pasajero que llevaban al lado; incluso pasamos haciendo entrega de pequeñas galletas a modo de refrigerio. Después simulamos una situación de emergencia en la que los estudiantes debían evacuar el avión usando paracaídas y saltando en grupos con un número específico de personas. Dijimos que debían saltar en tríos y que cada trío debía aterrizar en un país diferente. Una vez cada grupo estaba a salvo en un país dijimos que aprovecharan la oportunidad para conocer el país. Les pedimos que sacaran sus celulares y que se tomaran fotos alrededor del Colombo simulando hacer algunas de las actividades que dijimos anteriormente eran apropiadas para un plan vacacional. Cuando volvieron al salón, los grupos se sentaron en el suelo y en cada uno se escogió a un representante. A nuestra señal (un aplauso fuerte) el representante tenía que ir al siguiente grupo a su derecha con las fotos de su estadía en el país en el que aterrizó su grupo y contar lo que estaba haciendo en dichas fotos. Ejemplos de estos enunciados fueron:

- *In this picture we were swimming in the ocean*

- *He was dancing salsa in this picture*

Luego de que los representantes compartieron con todos los grupos, algunos voluntarios compartieron lo que recordaban de otros grupos. A cada estudiante le preguntamos a qué país le gustaría ir de vacaciones si tuviera 5 millones de pesos y les dimos 2 minutos para pensar en sus respuestas; cuando estuvieron listos hicimos entrega a cada uno de un tiquete de avión falso que debían llenar con su información personal y su destino. Posteriormente le dijimos a todos que tuvieran sus tiquetes a la mano y que cerraran los ojos –también reprodujimos música de fondo relajante para estimular la imaginación de los niños. Con sus ojos cerrados, nosotros empezamos a decirles que imaginaran que llegaban a sus destinos vacacionales, que paseaban por la ciudad y descubrían cosas interesantes, que comían algo delicioso, que bailaban algún tipo de música, etc. Cuando terminamos la parte de “imaginar el viaje”, les dijimos a los estudiantes que ya casi tenían que volver a Cali pero que antes de eso iban a enviar una tarjeta postal a uno de sus familiares contando cómo había sido su experiencia hasta ahora y que en ella iban a incluir fotografías de los que habían hecho. Retomando la tarjeta postal de la página 28 analizamos las partes que tiene una postal. Concluimos en que una tarjeta postal consta de las siguientes partes:

- *Greeting* (saludo)
- *Message* (mensaje)
- *Closure* (cierre o despedida)
- *Addressee* (destinatario)
- *Mailing address* (dirección de envío)

- *City and state* (ciudad y departamento)
- *Postal code* (código postal)
- *Country* (país)
- *Photos* (fotografías)

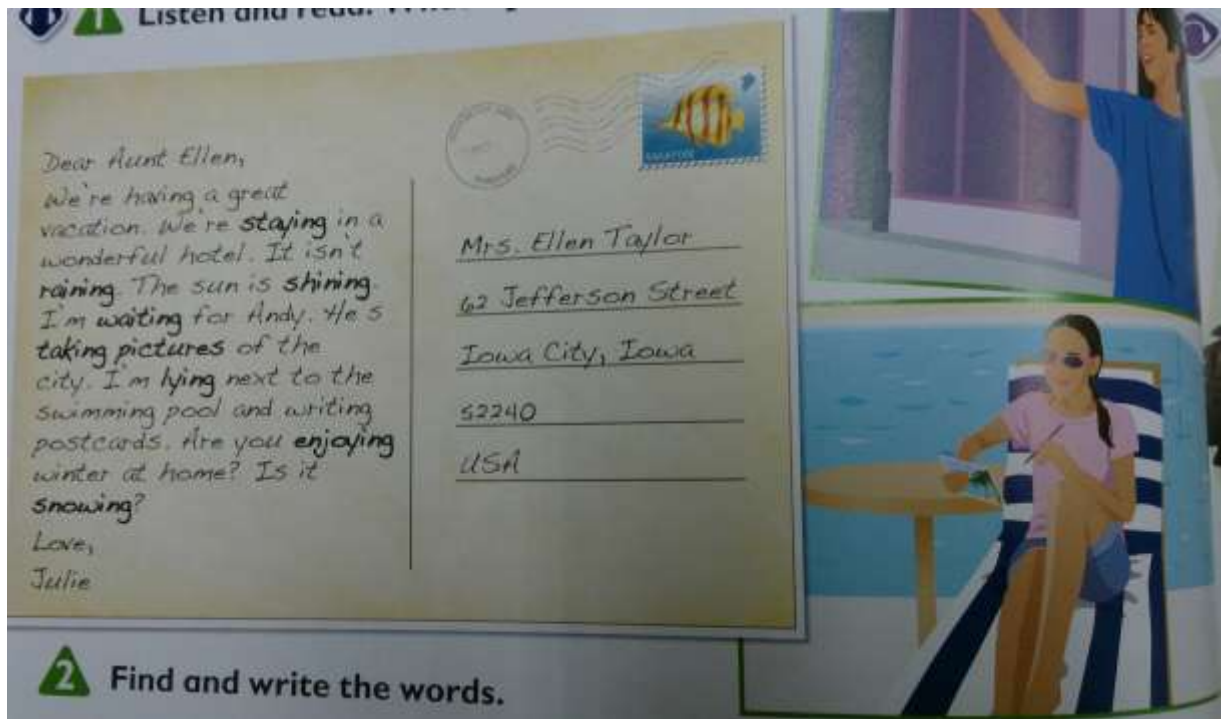


Ilustración 10

Habiendo establecido estos elementos, empezamos con la escritura de la tarjeta postal. Esta actividad ya la habíamos implementado con otro curso a manera de piloto y con dicho grupo empezamos por la parte estética de la tarjeta, es decir, por buscar las imágenes alusivas a las actividades que había hecho durante sus vacaciones: la comida que había probado, la música que había bailado, etc. Los estudiantes de este curso se tomaron muchísimo tiempo llevando a cabo

esta parte, por lo que con nuestro grupo de estudio decidimos hacer lo contrario, es decir empezar por escribir la postal y después de esto decorarla. De esta manera el tiempo rindió muchísimo más, pues alcanzamos a terminar la actividad de escritura durante el tiempo de la clase y la parte estética pudo ser iniciada y no había problema alguno con que los niños la terminaran en casa. En todo caso, fue necesario aclarar a los estudiantes que al momento de escribir recordaran que su mensaje estaba describiendo diferentes fotografías, es decir una acción progresiva en dichas fotos. En otras palabras, que era necesario utilizar las estructuras aprendidas durante la clase y que habían usado al describir sus fotos en la actividad del avión. Todos los niños empezaron a escribir sus tarjetas en sus cuadernos incluso cuando ya contaban con el papel en el que debía quedar “impresa” la tarjeta. Esto, a comparación de la prueba de diagnóstico en escritura narrativa, muestra un acercamiento diferente a la actividad de escribir: todos quisieron hacer un borrador antes de empezar a escribir directamente sobre el papel en el que debían presentar su trabajo. Consideramos que esto es evidencia de que los niños habían identificado las ventajas de empezar por escribir una versión que podía estar sujeta a cambios y correcciones en vez de escribir directamente una versión “final”.

Los resultados de esta **actividad de escritura** son diversos y en ciertos casos difieren con los de las actividades de producción oral de la siguiente manera:

Por una parte hubo estudiantes que supieron aplicar de manera efectiva y clara el pasado continuo en sus tarjetas postales, conectando sus ideas con las fotos con las que habían decorado sus postales.

Por otra parte, hubo estudiantes que aunque sí implementaron el pasado continuo fue en uno o dos enunciados y el resto del mensaje fue redactado usando pasado simple. Comunicativamente no deja de ser algo muy positivo, pues los estudiantes demuestran haber adquirido esa capacidad de diferenciación entre los tiempos presente simple y pasado (tanto simple como continuo). Consideramos que esto no es prueba de que no hayan sido capaces de internalizar la estructura, sino que optaron por un usar algo con lo que estaban más familiarizados (el tiempo gramatical pasado simple es trabajado en los dos cursos anteriores a *Junior 1*, mientras que es en éste último que se introduce por primera vez la estructura del pasado continuo).

Finalmente tenemos a los estudiantes que demuestran ser conscientes de la necesidad de utilizar el pasado continuo para describir las acciones que estaban haciendo en un momento indefinido en la redacción de sus mensajes, pero que también demuestran dificultades al momento de construir enunciados aplicando este tiempo gramatical correctamente. La mayoría de estas dificultades tienen que ver con el uso del verbo auxiliar del pasado continuo o con la misma formación de los gerundios. Esto nos confunde un poco, pues en la parte de producción oral la gran mayoría de estudiantes demostró ser capaz de contar algo utilizando estas estructuras. Pensamos que pudo haber sido así por tratarse de una mera reproducción de lo que escuchaban que sus compañeros decían. Es algo que hemos dejado claro durante todo este trabajo, y es que el registro oral y el escrito son muy diferentes, y también sabemos por experiencia propia que la proficiencia de un estudiante en una habilidad no es necesariamente proporcional con las demás. Lo que sugerimos es que incluso cuando ya la estructura haya sido

practicada de manera oral, se haga también una práctica escrita. Sugerimos juegos en los que haya que ordenar una oración cuyas palabras están desorganizadas para reforzar el orden de las palabras dentro de la estructura en los esquemas lingüísticos que estamos tratando de construir junto con los chicos. También un juego como “Teléfono roto” puede ayudar a reforzar estos mismos esquemas, siempre y cuando después de escribir en el tablero la oración que sea que están transmitiendo se haga la corrección de aquello que no esté correcto en ella, para que el próximo estudiante pueda cambiar su idea de ver que lo que va a decir puede estar incorrecto.

7.1.9. Descripción Cualitativa No. 8:

Trabajo final de escritura Narrativa: “Write about a piece of news!”

Fecha: Noviembre 24 y Diciembre 1 /2012

Esta última implementación se llevó a cabo en dos clases distintas debido a la duración de las actividades. Para este último trabajo de escritura decidimos que reciclaríamos varios elementos que habían sido ya trabajados durante todo el curso, entre ellos específicamente:

- La descripción de personas o lugares
- La narración de eventos en tiempo pasado
- La descripción de una actividad continua en el pasado
- Conectores lógicos que ayudan a mantener cohesión y coherencia entre las ideas de una narración

Para lograr esto llegamos a la decisión de apostar por el género periodístico, y decidimos que los estudiantes crearan un artículo noticioso sobre un evento en pasado en el que,

aprovechando la gramática propuesta por el libro y uno de sus ejercicios, se pudieran utilizar los tiempos pasado simple y pasado continuo en la misma narración.

La actividad se desarrolló de la siguiente manera: para repasar un poco sobre cómo describir una acción continua en el pasado, pedimos que dos voluntarios salieran del salón y esperaran afuera. Mientras tanto, nosotros decíamos una palabra a los niños en el salón y ellos tenían que simular hacer una acción relacionada con la palabra antes mencionada. Por ejemplo, si nosotros decíamos “**Sports Activities**”, los niños debían simular jugar fútbol, nadar, etc. A nuestra señal los estudiantes debían quedarse quietos haciendo lo que estaban haciendo y aquellos que estaban afuera del salón entraron y describieron lo que sus compañeros estaban haciendo cuando entraron al salón. Repetimos la actividad con diferentes voluntarios hasta que todos habían participado.

Ya para esta clase habíamos comenzado la última unidad y el país en el que está contextualizada es Australia. Empezamos por una lluvia de ideas sobre lo que los estudiantes sabían sobre Australia. Escribimos **Australia** en el centro del tablero y dimos marcadores a los niños para que alrededor, a manera de un diagrama de Venn, escribieran todo lo que supieran de dicho país. Cuando terminaron, entre todos confirmamos que toda la información fuera correcta. Para complementar esta información, también mostramos a los estudiantes con la ayuda de un televisor y un sistema de teatro en casa un video turístico promocional sobre Australia (que se encuentra en el material adjunto de esta monografía). Antes de verlo escribimos las siguientes palabras en el tablero:

1. ***Places***
2. ***Animals***
3. ***Activities***
4. ***Food***

Esta era la información a la que los estudiantes debían prestar atención cuando vieran el video. Luego les pedimos a los estudiantes que discutieran si en Colombia hay paisajes o animales, o se pueden hacer actividades parecidas a las que aparecen en el video. En esta parte los estudiantes participaron de manera activa ya que muchos de ellos habían viajado a diferentes ciudades de Colombia o en sus colegios habían aprendido sobre Colombia y su flora y fauna y características geográficas, etc. De nuevo, activar el conocimiento previo resulta ser de gran ayuda, pues permite que los estudiantes entiendan el vocabulario nuevo mejor al compararlo con algo en sus propios contextos.

Luego hicimos un pequeño ejercicio de lectura que tenía como objetivo introducir vocabulario relacionado con actividades al aire libre (más específicamente en el mar). Pedimos a los estudiantes que abrieran sus libros en la página 60 de nuestro libro de texto y reproducimos la grabación correspondiente en el CD del libro. Luego los estudiantes llevaron a cabo el ejercicio de inferencia de significado que se encontraba en la misma página. El ejercicio consta de ocho espacios en blanco cada uno con una definición. Estos espacios en blanco debían ser completados con palabras en negrilla que se encontraban en el texto ya leído prestando atención de que dichas palabras correspondieran a las definiciones dadas. El vocabulario era el siguiente:

Coral reef: noun *An underwater place in the ocean where fish and plants live*

Trip: noun *This is when you go on a fun day out*

Meet: verb *To see and speak to a new person in a place*

Snorkel: noun *Divers put this in the mouth to get air under the water*

Wetsuit: noun *Divers wear this*

Instructor: noun *This person teaches a sport*

Mask: noun *You can see under the water with this*

Sail: verb *This is how a boat travels*

Después de haber corregido como grupo, les dijimos a los estudiantes que hubo tres familias que sí decidieron ir a Australia de vacaciones y que ellos debían escribir un diario sobre lo que cada uno estaba haciendo en diferentes momentos de uno de los días de sus vacaciones.

Para esta actividad preparamos con anticipación tres afiches, cada uno representando una familia diferente: la familia Thompson, la familia Pérez, y la familia Smith. Debajo del apellido dibujamos rostros que representaran a los miembros de cada familia. Y debajo de estos rostros escribimos la fecha a la que dicho afiche, supuestamente, hacía referencia y diferentes horas. Al lado de cada ¿? escribimos el nombre de uno de los miembros de la familia y la acción que se supone estaba haciendo. Ilustramos cómo se veía cada afiche con la siguiente ilustración:

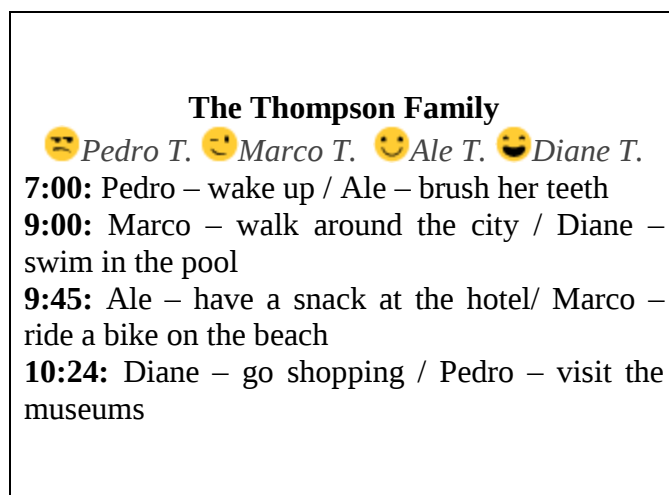


Ilustración 11

Los tres afiches tenían las mismas horas, pues lo que pretendíamos era que más adelante los estudiantes pudieran reportar acciones que pasaban simultáneamente.

Aquí dividimos la clase en tres grupos, asignamos a cada uno una de las familias en los afiches. Luego dimos la instrucción: por turnos, de cada grupo saldría un estudiante a ver el afiche de la familia de su grupo, volvería al salón y reportaría las actividades de una hora específica usando el pasado continuo, e.g. “*At 7:00, Pedro was waking up and Ale was brushing her teeth.*”

Luego pasamos a introducir las expresiones centrales de esta clase: **while** y **when**. Para hacer esto, definimos WHILE como una expresión que conecta dos acciones que suceden al mismo tiempo. Para ayudar a que los niños logaran entender esto un poco mejor, dibujamos la siguiente gráfica en el tablero:

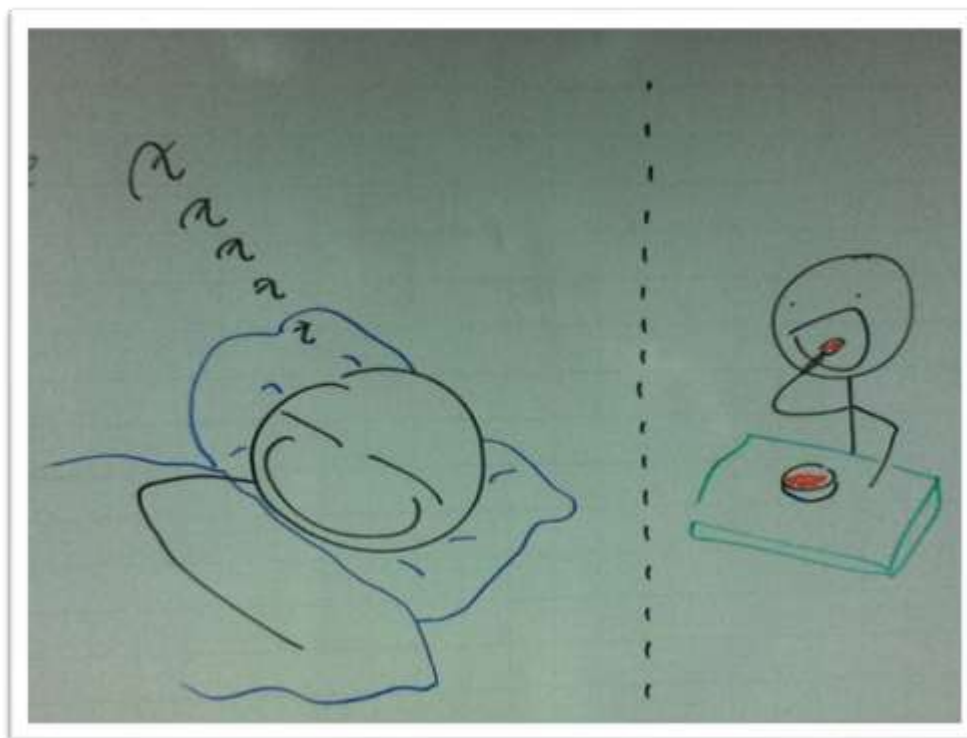


Ilustración 12

El ejemplo que escribimos fue: “*Tom was sleeping **while** Mark was eating breakfast*”. También escribimos “*While Tom was sleeping, Mark was eating breakfast*” para mostrar como **while** podía estar ubicada en diferentes lugares en la oración sin afectar el significado de la misma. Para explicar el significado del conector WHEN, dijimos que introduce una acción que interrumpe otra en progreso. Ilustramos el uso del conector **when** con la siguiente gráfica:



Ilustración 13

El ejemplo fue: “*Tom was sleeping **when** Mark called him*”.

A un lado del tablero escribimos lo siguiente con el propósito de darles a los estudiantes un referente visual sobre cómo tenían que construir el mensaje que quisieran transmitir:

(-ing) **while** (-.ing)

(-ing) **when** (-ed)

Para practicar la estructura **while** hicimos una competencia usando un artefacto con el que contamos en la sala de materiales del Colombo sede norte llamado *Lightbox*. De cada grupo se escogía un representante y estos tres personajes se debían parar detrás del *Lightbox*; nosotros mencionábamos a dos de los personajes en los afiches y una hora para que el primer estudiante en oprimir su botón tuviera la oportunidad de establecer una relación entre lo que esos dos personajes hacían al mismo tiempo. Ya que la mayoría ya era capaz de reportar acciones en pasado continuo, establecer este tipo de relaciones con el conector **while** fue algo relativamente fácil. Debemos reconocer que el hecho de haber usado apoyo visual facilitó muchísimo el proceso de asimilación del significado y función de ambos conectores por parte de los estudiantes y que esto se vio reflejado en su producción oral. Luego de que todos los estudiantes hubieran tenido la oportunidad de participar al menos dos veces, pasamos a trabajar las mismas estructuras en el libro haciendo uso de la conversación entre Mia y su mamá en la página 49 de nuestro libro de texto. La conversación era la siguiente:

Mia: Hi mom! It's me, Mia! I'm in Australia!

Mom: Hello, Mia. It's night time here. I was sleeping when you called.

Mía: Oh, sorry mom. I forgot about the time.

Mom: It's OK. While you were eating breakfast, we were eating dinner. And while you were visiting places, we were going to bed.

Mia: Oh, yes. Hey, listen, mom! While you were sleeping, we were diving at a beautiful coral reef.

Mom: Wow! Was it fun?

Mia: Yes, it was great. We were wearing wetsuits, snorkels and masks. I was looking at the colorful coral when I saw a shark.

Mom: You were swimming with sharks?!

Mia: Yes! But it's OK, mom. I was diving with an instructor when we saw the shark. These sharks aren't dangerous. They're friendly.

Mom: Are you sure?

Mia: Yeah, mom. I'm sure. Go back to bed now. Goodnight!

Pedimos a los estudiantes que imaginaran qué hora era en Australia y qué hora en Estados Unidos. Luego, les pedimos que encontraran en la conversación ejemplos de oraciones que incluyeran las expresiones **while** y **when** y que analizaran cuál era la intención: si eran dos acciones simultáneas o una acción en progreso interrumpida por otra. Los estudiantes lograron identificar satisfactoriamente estas diferencias mostrando un nivel de comprensión de la estructura que iba más allá de la mera reproducción.

Por último le dimos a cada estudiante una pequeña tabla marcada con los siete días de la semana, debajo de cada día había dos columnas en blanco y estas columnas estaban marcadas a un costado con diferentes horas. La tabla lucía así²:

² En la sección Planeaciones de Clase se adjunta el material completo.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							

Ilustración 14

En los espacios verdes, cada estudiante debía escribir lo que estaba haciendo ese día a esa hora. En los espacios azules debían escribir las actividades de un compañero. Cuando todos terminaron jugamos **Hot Potato** (“Tingo tingo tango”) con dos pelotas (nombradas A y B) y con música. Mientras la música sonaba, los estudiantes debían lanzarse las pelotas unos a otros; cuando la música se detuviera, la persona con la pelota A debía pararse y establecer una relación entre una de las acciones que él/ella y otra persona en la clase estaban haciendo al mismo tiempo esa semana según sus anotaciones. La persona con la pelota B debía prestar atención a lo que su compañero dijera y hacer cualquier corrección de ser necesaria; de esta manera no sólo verificábamos que los estudiantes fueran capaces de construir una idea utilizando los conectores recién aprendidos, sino también que fueran capaces de entenderlos al conversar con alguien.

Lo relatado a partir de este momento sucedió durante la segunda clase de las dos que se usaron para esta actividad, es decir la última clase del semestre. Después de haber revisado la tarea asignada la clase pasada y de haber revisado el vocabulario aprendido empezamos a preparar el trabajo de escritura. A manera de transición, les preguntamos a los estudiantes qué animales recordaban haber visto en el video sobre Australia la clase pasada y los anotamos en el tablero. Les dijimos que en ese momento les mostraríamos los nombres de tres historias y que

ellos contaban con 20 minutos para imaginar qué había sucedido en cada una de ellas. Estos nombres eran encabezados de pequeños artículos periodísticos que se encuentran en la página 50 de nuestro libro de texto. Los encabezados los escribimos en pedazos de papel grandes y los pegamos alrededor del salón eran:

- *Shark in Sidney*
- *Ocean Diver Dies*
- *Movie Star Goes Back to School*

Luego de que los estudiantes discutieran qué pensaban que había pasado en cada una de las historias, dijimos que reproduciríamos el audio en el que relataban lo que en realidad había sucedido en cada una y que ellos debían tomar notas en sus cuadernos sobre aquello que entendieran. Los estudiantes compararon sus anotaciones e hicieron un pequeño párrafo en el que concluyeron qué era lo que había pasado en las historias de cada encabezado, como es de suponerse, haciendo uso de las estructuras **while** y **when**. Finalmente, pedimos a los estudiantes que abrieran sus libros de texto en la página 50 y preguntamos, de acuerdo a la imagen, qué tipo de texto era el que tenían ahí; a esto los estudiantes respondieron que era un periódico. Para aclarar detalles del ejercicio de escucha y también el vocabulario nuevo hicimos lectura en voz alta de los tres artículos. Luego dividimos la clase en seis grupos e hicimos entrega de una tabla con la que planeábamos realizar un ejercicio de comprensión de lectura buscando que los estudiantes identificaran información sobre cada artículo (cuándo había sucedido, en dónde, cómo, etc.).

Unit 5 Lesson 3

1 Listen and read. Match the titles to the newspaper articles.

Ocean diver dies!

MOVIE STAR GOES
BACK TO SCHOOL

Shark in Sydney

Children were swimming in the ocean when they saw the animal.



Yesterday afternoon, lots of children were swimming in the ocean at City Beach. They ran out of the water onto the beach.

While the children were playing, a man was diving in the ocean. He had a camera and he took this picture. He said, "It wasn't a dangerous shark. It was a dolphin."



Steve Irwin was diving when he died. On September 4th, 2006, the TV star was making a movie about stingrays in a coral reef in Australia. While he was making the movie, he was diving in the ocean. He was wearing his wetsuit while he was swimming. He was watching a stingray when the fish stung him in the heart. Steve's friend said, "He died while he was doing his favorite thing."

Children were playing on their school playground when the actor Zac Efron walked in. On Tuesday morning at recess, the children from Zac's old school in California were playing when the famous movie star came. Zac was staying with his parents when he visited the school.



Everybody wanted to meet the star and talk to him. "It was amazing," one boy said. "All my friends were running around and shouting his name."

2 Answer the questions.

- 1 Which animal is more dangerous, a dolphin or a stingray?
- 2 What was Steve Irwin's favorite thing?
- 3 Which star lives in the United States?
- 4 Why were the children from Zac Efron's school on the playground?
- 5 Which newspaper article is the most interesting? Why?

Workbook page 38

Los estudiantes contaron con un tiempo específico para completar sus tablas de acuerdo a la información del en el libro. Prestamos especial atención al uso de preposiciones de tiempo y de lugar (in, on, at) y explicamos su uso. Después de que todos hubieran compartido la información en sus tablas, les dijimos que era su turno de escribir un pequeño artículo noticioso utilizando todo lo que habían aprendido durante las clases en *Junior 1*. En la parte inferior de la hoja en la que se encontraba la tabla para comprensión de lectura había otra tabla en blanco con los mismos encabezados. Haciendo uso de estos encabezados, los estudiantes empezaron a generar ideas sobre quiénes iban a ser incluidos en sus artículos, en dónde iba a pasar, cuándo, y si había algún testigo

La realización de este ejercicio podría considerarse como una mezcla de las etapas de generación de ideas, estructuración y elaboración del borrador dentro del modelo de escritura de White y Arndt (1991) pues no sólo los estudiantes tenían que proponer qué iban a contar, sino que también empezaron a darle organización a sus ideas y las materializaron en un primer párrafo. Lamentablemente, por cuestiones de tiempo no pudimos avanzar más allá de estas etapas, pues teníamos que dar retroalimentación a los estudiantes sobre el progreso general no sólo de nuestra propuesta sino más importante aún, del progreso de ellos. Esto no quiere decir que lo que se produjo durante la actividad no fue fructífero o que no reflejó el avance de los estudiantes en comparación a las pruebas de diagnóstico. Por el contrario, nos sentimos felices y orgullosos al ver que en los borradores que los estudiantes crearon se veían mejoras en muchos niveles, con respecto a su producción al principio del curso. Así mismo, ellos expresaron alegría y orgullo por sentir que habían mejorado tanto y que hubiera sido mucho más fácil para ellos

organizarse y ponerse de acuerdo con respecto a qué escribir y qué contar sobre ello. En la sección de **Anexos** incluimos ejemplos de los artículos escritos por los niños y la tabla que usaron para dar forma a sus ideas.

8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con el propósito de relacionar lo obtenido de nuestro trabajo de investigación con la teoría en la que basamos la misma, abrimos este espacio de discusión de los resultados en la que precisamente queremos ver cómo todo lo sucedido dentro de nuestra aula de clase prueba como verdaderos los supuestos teóricos que subyacen esta investigación o si, por otra parte, demostraron resultados inesperados que nos dejen algún tipo de aprendizaje nuevo o que abran nuevos cuestionamientos.

Iniciamos dando a conocer cómo cambió la actitud de los estudiantes frente a las actividades de escritura en comparación a como se sentían al principio del curso. Para realizar esto no aplicamos de nuevo un cuestionario, pues hubiera consumido mucho tiempo y ése era precisamente uno de los factores más críticos de la clase 16 dada la reunión de padres de familia. Además, ya que este había sido un proceso vivencial quisimos escuchar a los estudiantes relatar con voz propia lo que sentían y pensaban ahora más que leer de una hoja comentarios que podrían no dar cuenta de la dimensión del cambio y todo lo que eso había implicado. Quisimos realizar un registro oral de esto, pero por cuestiones técnicas y de tiempo preferimos hacer un registro natural, es decir, escribimos de manera textual comentarios de los estudiantes haciendo anotaciones sobre las entonaciones y expresiones que dieran cuenta de la singularidad e

intencionalidad de cada comentario. Y por supuesto este proceso de retroalimentación se realizó en español, pues no queríamos que la lengua fuera un obstáculo que cohibiera la libre expresión.

En general, las reacciones de los estudiantes fueron muy buenas y auto-satisfactorias. Algunos comentaron que al principio del curso les había “*dado pereza*” pensar que iban a escribir durante todo el semestre, pero que habían descubierto que las actividades habían sido “*chéveres*”, “*entretenidas*” y “*muy bacanas*”, entre otros calificativos. Al preguntarles qué les había hecho cambiar de opinión con respecto a lo que pensaron cuando empezamos el curso dijeron que lo más importante había sido escribir sobre cosas relevantes para ellos, que pertenecieran a su mundo y, que aun si eran cosas imaginadas o inventadas, era su propia imaginación y su creatividad.

“A mí me gustó mucho cuando escribimos de las mascotas porque yo quiero mucho a mi perrita y entonces se me ocurrieron muchas ideas para escribir la carta para la revista”.

Estudiante No. 12

“A mí me pareció chévere que cada vez que íbamos a escribir algo el profe nos daba tiempo y nos daba como ideas para pensar lo que uno quería decir. Es que yo antes cuando quería escribir en inglés me quedaba difícil porque a uno no se le ocurre nada, pero luego uno se acuerda de cosas que le han pasado a uno y ya queda más fácil”.

Estudiante no. 10

Así como lo ilustra el comentario anterior, muchos otros estudiantes manifestaron que aunque sabían que todavía no eran escritores perfectos, habían perdido la sensación de ansiedad y frustración que muchas veces les generaba una actividad de escritura.

“A mí en el colegio una vez me pidieron que escribiera una historia y pues yo comencé pero la profesora me decía que así no se empezaba y que organizara las cosas. Pero por ejemplo hoy yo creo que con ese cuadrito que hicimos fue más fácil porque pues uno se organiza y ya sabe más o menos qué es lo que uno va a decir. Y pues así uno se siente más chévere y más tranquilo”.

Estudiante No. 3

“Yo pienso que yo pude entender mejor los textos y que pues [...] yo siento que mejore un poquito para escribir”.

Estudiante No. 5

También hicimos algunas preguntas que se referían a momentos más específicos dentro del proceso de escritura. Como lo mencionamos en la descripción cualitativa de la primera actividad implementada, muchos estudiantes no estaban familiarizados con leer y evaluar a otro compañero. Cuando les preguntamos cómo se habían sentido con respecto a esas veces en las que eran ellos quienes hacían comentarios, recomendaciones o correcciones (no sólo de manera escrita, sino también oral) muchos expresaron que al principio había sido difícil porque en sus colegios siempre era el profesor quien se encargaba de evaluarlos, pero que a medida de que pasaban las clases se iban acostumbrando más a la idea de opinar sobre el trabajo de un compañero, pues así sabían si debían mejorar algo, si lo que decían *“estaba bien”* o, más interesante aún, que se sentían *“importantes”* cuando leían algo de otro compañero o que un compañero los leía.

“Yo al principio pensaba que por qué el profesor no nos evaluaba en vez de ponerlo a uno porque uno no sabe el inglés bien todavía. Pero por ejemplo cuando mis compañeros me decían que tenía que mejorar algo era chévere porque uno sabe que se lo están diciendo para que uno mejore y pues que no es sólo la corrección y ya”.

Estudiante no. 6

“A mí me gustó cuando hicimos la historia en Storybird porque en los comentarios me decían si mi historia era chistosa y si les gustaba. Y pues eso lo inspira a uno a seguir contando más cosas”.

Estudiante No. 13

“Yo la primera vez que hicimos la evaluación de un compañero me sentí como importante porque pues es como si uno fuera el profesor, y hay que ser responsable con lo que uno le dice al compañero porque lo puede hacer sentir mal por su trabajo. Además porque así como uno trate al compañero lo pueden tratar a uno el que esté leyendo lo de uno, y por eso hay que respetar mucho”.

Estudiante No. 11

Al terminar la implementación de nuestra propuesta y el proceso de retroalimentación tanto con estudiantes como con padres, podemos notar un cambio enorme en la percepción que los estudiantes tenían no sólo de las actividades de escritura, sino también de ellos mismos como escritores. No sólo dijeron que se habían divertido realizando las actividades, sino que también fueron conscientes de cómo habían mejorado en ciertos aspectos cuando se enfrentaban a un texto y cómo eso los hacía sentir mejor con respecto a sí mismos y a sus capacidades. Nos llenó

de un gran sentimiento de satisfacción ver que habíamos logrado cumplir con uno de los objetivos que guiaron nuestra investigación desde el principio y durante todo el proceso: que los estudiantes disfrutaran al momento de escribir en inglés y que se dieran cuenta de que esto no representaba sólo una forma de practicar el idioma, sino una forma de contar, de pensar y de expresarse.

En cuanto al análisis de los resultados de la producción de los estudiantes queremos referirnos a ciertos aspectos puntuales que observamos en su producción escrita, y en sus interacciones estudiante-profesor, estudiante-estudiante y estudiante-texto durante el desarrollo de las diferentes actividades, y queremos establecer una relación entre teoría y resultados que explique el porqué de lo obtenido:

- La influencia que tuvo el enfoque de escritura por proceso en la producción de los estudiantes y en sus actitudes frente a los ejercicios de producción escrita.
- El impacto que tuvieron algunos de los materiales en la asimilación de estructuras y vocabulario.
- La mejora en términos de organización, contenido y precisión gramatical por parte de los estudiantes al terminar el curso.

En el desarrollo de todos los trabajos de escritura se pueden resaltar diferentes momentos que corresponden a una de las etapas del modelo de escritura por proceso o a una mezcla de dos de ellas. Queremos dar cuenta de cómo estas etapas favorecieron a los estudiantes y dar algunos ejemplos concretos de esto. La implementación de actividades de generación de ideas permitió a

los estudiantes preparase con contenido para las actividades propuestas. Las actividades que tenían esto como objetivo fueron diseñadas buscando: a) activar el conocimiento previo de los estudiantes con respecto a un tema, b) introducir nuevos elementos con respecto al tema en la mente de los niños y c) lograr que establecieran una relación entre lo que ya sabían y lo nuevo para que con esto tuvieran bases para poder escribir un texto. Sintiendo que cuentan con un punto de partida claro y establecido los estudiantes son capaces de tener una visión más clara sobre lo que será su texto. Esto lo podemos apreciar, por ejemplo, en los resultados de la actividad de escritura No. 4, la revista sobre mascotas. Haciendo uso de una actividad de toma de notas estructurada y de un diagrama radial, los estudiantes fueron pensando una a una las características con las que describirían a sus mascotas. El hecho de que contaran con enunciados guía permitió que los estudiantes clasificaran sus ideas fácilmente y pudieran separarlas sin caer en la desesperación en la que muchos estudiantes caen cuando no logran diferenciar una idea de la otra al momento de pensar en qué escribir.

En la actividad de la que acabábamos de hablar usamos un ejercicio estructurado de generación de ideas teniendo en cuenta que los estudiantes eran muy nuevos en el enfoque en el que los estábamos sumergiendo, pero a medida que pasó el tiempo y que estaban mejor entrenados fueron capaces de producir ideas de una manera más libre y menos guiada. Una evidencia de esto puede ser encontrada en la descripción de la actividad No. 6. Durante esta actividad, la creación de una historia utilizando la plataforma *Storybird*, la preparación de la historia por parte de los estudiantes en cuanto a personajes, contenido, contexto y demás se llevó a cabo mediante la libre exploración del material con el que contaban. Después de que decidieron

qué tipo de historia contar, los grupos de estudiantes tuvieron la libertad de explorar las galerías de ilustraciones contenidas en la plataforma, decidiendo ellos mismos qué personajes incluir en sus relatos, qué lugares usar, qué voz adoptar dentro de la narración, entre otras cosas.

Como lo mencionamos durante la descripción de los resultados de esta actividad, notamos que el contenido de las historias se vio nutrido en gran parte precisamente por la riqueza visual a la que fueron expuestos en el momento de generar ideas. Esto los motivó a describir un poco más, a relatar un poco más de lo que ya habían hecho en ejercicios anteriores. Y como empezamos diciendo, ésta fue una actividad no estructurada, ya que nos atrevimos a tomar un acercamiento riesgoso y no enfocamos la atención de nuestros estudiantes en los elementos *qué*, *dónde*, *cuándo* y demás de las narraciones, para evitar historias con ideas sueltas e incompletas como resultado. Los estudiantes tuvieron completa libertad de enfocar su atención en lo que ellos consideraran importante y así mismo supieron qué elementos debían incluir y cómo integrarlos de tal manera que contaran una historia coherente haciendo uso del repertorio lexical y gramatical que poseían. Además, el decirles que eran libres de contar la historia que quisieran tal vez generó que muchas de las historias fueran narradas en primera persona del singular incluso cuando la actividad fue hecha en grupos. ¿Qué condujo a los estudiantes a esto? Nos sorprende este resultado ya que en las ilustraciones que escogieron contaban con un solo personaje como protagonista y lo más esperado hubiera sido que todos relataran sus historias en tercera persona.

Otra actividad en la que la etapa de generación de ideas fue de suprema importancia, sin pretender desmeritar las demás, fue la creación de una tarjeta postal. Hacer que los niños tuvieran en sus manos un tiquete aéreo con sus nombres para hacerse a la idea de que iban a

viajar los motivó a que dejaran volar su imaginación y a que la actividad fuera de cierta forma diferente a otras en las que sólo se les dice que imaginen sin ningún incentivo a que de verdad se atrevan a hacer imágenes mentales concretas de aquello que se les pide que imaginen. También es importante reconocer el papel que jugó crear una atmósfera tranquila que produjera una sensación relajante en los estudiantes para que el flujo de las ideas fuera más natural. Así como las imágenes son importantes dentro del salón de clase, los sonidos también juegan un rol vital, pues pueden ayudar a estimular las emociones y actitudes de los estudiantes de manera inconsciente y lograr motivarlos a imaginar, como lo fue en este caso. Después de que los estudiantes imaginaron lo que habían hecho durante su viaje y que lo socializaron, pensar en qué información iban a incluir en sus tarjetas postales fue más que fácil, pues ya tenían el contenido preparado, sólo faltaba seleccionar qué valía la pena contar y qué no.

Los procesos de estructuración en la gran mayoría de actividades se mezclaron con los de elaboración de borradores y, como puede suponerse, no fue algo accidental sino todo lo contrario, algo que nosotros decidimos hacer dadas nuestras limitaciones de tiempo. Hay tres actividades en las que el proceso de estructuración fue explícito y contribuyó enormemente al trabajo realizado. La primera de estas tres fue la creación de la revista sobre mascotas. Como fue costumbre, presentamos un modelo del tipo de texto que los estudiantes desarrollarían y tratamos de que los estudiantes mismos, a través del análisis visual del modelo, reconstruyeran la *forma* en la que el texto iba ser escrito. Utilizando lo que ya conocían sobre revistas los estudiantes enumeraron una a una las partes con las que cuenta una revista y nosotros complementamos con lo que consideramos necesario. Este proceso no sólo dio forma al producto final, sino que

permitió a los estudiantes sentirlo como un trabajo grupal, como se pretendió desde un principio, en el que todos iban a aportar desde su trabajo individual logrando algo como compañeros y *escritores*. Establecer también una audiencia desde el principio fue importante, pues los niños sabían que quienes los iban a leer eran personas de su misma edad y que ya habían realizado un trabajo similar. Esto motivó, según opiniones de los mismos niños durante la última sesión de retroalimentación, a que se esforzaran más en presentar algo “*bonito*” y “*tan chévere como la (revista) de ellos* (la audiencia)”.

La segunda actividad que queremos resaltar fue la tarjeta postal. De manera similar a la actividad anterior, los estudiantes tuvieron la responsabilidad de reconstruir el esqueleto del texto que iban a escribir a partir del modelo ofrecido por el libro de texto. Tener una idea de *cómo* organizar aquello que se quiere contar hace que los estudiantes modifiquen sus ideas para ajustarse de manera apropiada a esta organización. Los estudiantes fueron conscientes de que en esta postal su mensaje debía ser claro y breve dada la misma intención del texto, aunque como siempre hubo excepciones en las que la narración fue un poco más larga, hecho que reconocemos como positivo.

Otro gran ejemplo de estructuración fue la tabla que los estudiantes debían llenar en la actividad No. 8 para poder crear su artículo noticioso, aunque cabe reiterar que esta estructuración se presentó al mismo tiempo que la generación de ideas. Haciendo uso de esta tabla, los estudiantes fueron capaces de establecer el contenido de sus noticias que más adelante serían conectadas mediante los conectores lógicos que ya habían aprendido. Permitir que los estudiantes establezcan el orden en el que presentarían la información es una actividad que

contribuye no sólo a la organización del texto, sino a que los procesos mentales que deben llevar a cabo no se mezclen con otros conduciendo a confusiones y frustraciones, o lo que llamamos en inglés *writer's block*.

Y así como la generación de ideas y la estructuración son de los procesos presentes con más fuerza en la implementación de este proyecto, también hay que hacer un espacio para la evaluación, y más precisamente a la coevaluación. Era uno de nuestros objetivos lograr que los estudiantes no sólo entendieran que la escritura va más allá que la codificación de lo que dicen en símbolos escritos. También queríamos que dentro del proceso de crear a través de ella se dieran cuenta de lo importante y beneficioso que es leer a los demás para ayudarlos a mejorar y para mejorar uno mismo como escritor. Para hacer de esto una realidad, durante la implementación de las diferentes actividades aplicamos algunas herramientas de coevaluación que pueden corresponder a la etapa de *responder al texto escrito*, sólo que la aplicación de esta etapa en nuestra propuesta difiere de la que sugieren White y Arndt (1991) al establecer relaciones de evaluación cooperativa a nivel estudiante-estudiante, en vez de profesor-estudiante. Los resultados fueron positivos aun cuando las valoraciones que los estudiantes hacían del trabajo de sus compañeros no eran muy elaboradas, como era de esperarse, y aun siendo un ejercicio de respuesta guiado, pues la mayoría de veces éramos nosotros los profesores quienes establecíamos los parámetros para realizar la coevaluación. Estas herramientas fueron o hubieran podido ser de gran utilidad en diferentes actividades e ilustramos esto con ejemplos.

La actividad que merece una mención especial en términos de coevaluación es la No. 3, en la que los niños describieron sus barrios, puesto que con ella se les presentó el concepto de

coevaluación y por primera vez en este curso se vieron en la posición de leer a un compañero y sugerirle qué mejorar. Como se mencionó en la presentación de los resultados de la actividad, al principio los estudiantes estaban confusos con respecto a lo que tenían que hacer o por qué tenían que hacerlo. A su forma de ver el profesor era quien estaba a cargo de evaluar lo que ellos hicieran, hacer esto provocó diferentes reacciones. Algunas de éstas fueron positivas como quedó demostrado por los comentarios de los estudiantes No. 6 y 11, quienes expresaron que leer y corregir a alguien más les generó una sensación de importancia y de cooperación que, nos atrevemos a decir, tal vez era nuevo para ellos en sus clases en el Colombo Americano. Las respuestas al texto dadas sobre lo leído en este ejercicio fueron enunciados casi transcritos de las preguntas que consistían los parámetros de evaluación.

Parámetro: *“the buildings that your classmate mentioned are described or not?”*

Comentario: *“the buildings are not described”*

Esto, de ninguna manera, opaca lo que se logró: hacer que los estudiantes se sintieran como lectores con el poder de opinar y ayudar a transformar.

En la actividad No. 4, la revista sobre mascotas, también vimos grandes resultados en cuanto a reaccionar a los comentarios hechos por un lector. Aquí los parámetros para la coevaluación también fueron establecidos por nosotros en una tabla que debía ser completada con estrellas en donde un número determinado de estrellas (de una a tres) representaba una apreciación por parte del lector. Cuando los niños habían terminado de pensar sobre qué decir de su mascota, hicimos que intercambiaran los diagramas y que los evaluaran de acuerdo a la tabla antes mencionada. Resaltamos el caso particular del estudiante No. 5, quien era uno de los que

desde un principio había demostrado cierto grado de inconformidad con respecto a escribir en inglés. Cuando recibió la evaluación de su lector, sin importar su nivel de inglés ni la opinión que ya dijimos había expresado sobre la escritura, se mostró mucho más interesado en rehacer su diagrama y en incluir información un poco más detallada para que lo que escribiera de su mascota fuera un tanto mejor. Saber que el texto que uno escribe es leído y apreciado por alguien **motiva** a cambiar, a repensar y a reescribir más que cuando lo que se siente es que se está escribiendo para que el profesor corrija los errores de ortografía o gramaticales. Éste debería ser, como lo exponen White y Arndt (1991), la base para cualquier tipo de evaluación: comentar y apreciar el contenido para hacer de éste algo cada vez mejor, dejando la gramática y otros aspectos lingüísticos en un plano secundario que luego pueden ser cambiados una vez las etapas de “pre-escritura” hayan terminado. Esto fue lo acontecido en la realización de esta actividad, en la que después de que los estudiantes reescribieron sus diagramas el profesor presente en el aula corrigió los errores ortográficos y gramaticales.

Hubo otras actividades en las que responder al texto escrito por otro compañero hubiera generado momentos de pensamiento crítico y constructivo interesantes, pero que por cuestiones de tiempo no pudieron realizarse: la tarjeta postal y al artículo noticioso. Como ya se había hecho con otros grupos por parte del profesor presente en el aula, una forma en la que podían haber interactuado a través de la escritura era intercambiando sus postales y respondiendo a ellas como si ellos mismos fueran los destinatarios de la postal. Con otros grupos esto ha probado ser útil ya que da un propósito real a la postal, servir como el medio de comunicación que es. Otra alternativa que se puede explotar con esta actividad para dar respuesta al texto es contar con la

participación de otro grupo (con un nivel igual o superior al del grupo con el que se realice la actividad de escritura). Llevando las postales a otro grupo y pidiendo a sus estudiantes que respondan a la postal dará no sólo el sentido de comunicación real a la actividad, sino que también motivará a los estudiantes a escribir para un lector, una audiencia que no conocen y que, la mayoría de veces en el mundo por fuera del aula de clase, es el tipo de audiencia que debemos tener en cuenta. Y puede sacarse aún más provecho de esta actividad si el otro grupo realiza la misma actividad y entre los dos grupos responden las postales.

Como parte de todo proceso de escritura la cooperación y el trabajo conjunto no sólo permiten la interacción entre escritores, sino que como ya se ha mencionado en diferentes ocasiones, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico y fomenta a través de la coevaluación un sentido de autoevaluación. Sin embargo, no debe considerarse que el trabajo cooperativo es algo que sólo puede implementarse durante las etapas de evaluación de un texto; como una herramienta, el trabajo cooperativo ~~que~~ puede tener repercusiones positivas en todas las otras etapas del proceso. Muestra de esto es la actividad de generación de ideas que se realizó en pro de la creación de un folleto turístico sobre Cali. Haber hecho que los niños participaran de manera activa de esta actividad de lluvia de ideas en grupo no sólo los fomentó la explotación del bagaje con el que los niños usualmente vienen desde sus colegios u otros contextos educativos y/o sociales, sino que les permitió negociar ideas que podían no ser del todo correctas y construir una base común desde la que cada estudiante podía realizar un trabajo singular. Este tipo de trabajo en equipo condujo a la creación de algo individual, pero esto también puede manifestarse al contrario, es decir, partir de una creación individual y contribuir con ella a la

construcción de algo grupal. Ejemplo de esto fue la revista sobre mascotas, pues a partir de la creación de cada artículo, al final del “proyecto” el grupo unido fue capaz de publicar algo que les perteneciera y que reafirmara su identidad como grupo de trabajo, como escritores, y como sujetos que usan la escritura como medio común para interactuar y crear.

Es digna de reconocimiento la forma en la que el trabajo en equipo también influyó en los resultados de la actividad No. 6: contar una experiencia de vida. La manera en que las imágenes quedaron secuenciadas al momento de redacción final fue el resultado de la discusión sobre qué querían decir, si la historia se desarrollaba de manera coherente, y si era necesario incluir o sacar imágenes para que el mensaje fuera claro y que la narración no se dispersara.

Retomemos ahora los beneficios que los estudiantes recibieron de las ilustraciones en la plataforma *Storybird*. El impacto de este tipo de *input* en la producción de ideas es justificado por Scott e Ytreberg (1990) y sus ideas de que los estudiantes entre los 8 y 11 años dependen de la palabra oral así como del **mundo físico** para transmitir y entender significados y el uso de imágenes. Como se demostró no sólo en la actividad anteriormente mencionada sino en todas las demás, el uso de la plataforma y sus imágenes permitió que los estudiantes incorporaran de manera más eficaz nuevo vocabulario y que la apropiación de estructuras gramaticales fuera más significativa. Decimos que no sólo ésta fue la única actividad en la que las imágenes jugaron un papel vital, sino que cualquier momento en el que lo visual y físico fueron de ayuda para explicar algo también merece mención. Las veces en que el vocabulario quedaba escrito en pedazos de papel y pegado alrededor del salón visible para todo el mundo durante toda la clase, las veces en que recurrimos a los dibujos y a los esquemas, cuadros, y diagramas permitieron que para los

estudiantes la asimilación de la información fuera mucho más sutil y al mismo tiempo exitosa. Pensamos que el nivel de abstracción de estudiantes en este rango de edad, aunque ya es bastante grande, debe ser estimulado al momento de escribir por factores que puedan ser apreciados en el aquí y ahora para llevar a cabo un trabajo satisfactorio.

Es necesario insistir en que el uso de ayudas visuales no sólo arroja buenos resultados durante una etapa de generación, sino que puede usarse de diferentes maneras con propósitos diferentes pero bien definidos. Regresamos a la actividad No. 8: al artículo noticioso. Para lograr que los estudiantes pensarán *qué* iban a contar en sus artículos y *cómo* lo iban a organizar, utilizamos una tabla que de manera clara ayudara a separar las ideas de los estudiantes y a su vez les diera una idea de cómo podrían organizarlas de manera secuencial. Esto no ayuda a que el desarrollo de la tarea sea más rápido y productivo, sino que inconscientemente entrena a los estudiantes para que sean capaces de realizar dicho ejercicio de clasificación y estructuración en sus mentes más adelante sin la necesidad de usar tablas como ésta. Otro ejemplo de etapa de estructuración que se vio reforzada por el uso de ayudas visuales fue la organización de vocabulario para revisar comprensión de lectura fue en la actividad No. 5, en la que los estudiantes pegaban en un folleto gigante vocabulario relacionado con ciertas categorías alegóricas a la ciudad de Vancouver en Canadá.

Tampoco podemos dejar por fuera los resultados positivos que tuvo el uso de materiales suplementarios como el tiquete aéreo utilizado durante la etapa de generación de ideas de la actividad No. 7. Éste tipo de materiales estimulan la imaginación en los niños y permiten que sean capaces de construir imágenes mentales de situaciones de la vida diaria.

Sabemos por nuestra experiencia (y nos sentimos afortunados de que este grupo fuese una excepción) que los niños a partir de los 11 años empiezan a experimentar cambios de actitud y se vuelven más reacios a ejercicios de mímica, simulación, actividades que involucren mucho movimiento y, aunque parezca imposible, a dejar volar su imaginación. Esto nos conduce a otro de los aprendizajes que nos quedan al haber culminado esta propuesta: la imaginación es factor clave dentro del aula de clase y **esencial** en los procesos de escritura, no sólo de niños, sino de estudiantes de una lengua extranjera de cualquier edad. No obstante, lo que nosotros como profesores debemos ser capaces de hacer, más que reconocer que la imaginación es importante, es saber cómo estimularla según nuestros grupos y sus estilos de aprendizaje. Nuestra conclusión con respecto al uso de ayudas visuales durante todo el proceso de implementación es que para este grupo fue muy útil crear y adaptar material representacional y simbólico que les permitió aprender los contenidos en contexto (como los modelos de texto propuestos en el libro), y que además estimuló la producción de ideas útiles para dar inicio a su trabajo de escritura.

9. PLANEACIONES DE CLASE

Como parte de nuestros objetivos al realizar este trabajo se encontraba crear planeaciones de clase enfocadas a la producción escrita basadas en los resultados de nuestra implementación y brindárselos al Centro Cultural Colombo Americano como agradecimiento por habernos permitido usar los espacios de clase para realizar nuestra propuesta.

Las planeaciones que dejamos siguen una organización específica con la que tratamos de conectar cada actividad con la que la sigue, tratando de crear una secuencialidad que permita la fluidez de los temas y la relación entre ellos para que el proceso de aprendizaje de la lengua sea

lo más claro posible para los estudiantes. Esta organización que hemos dicho haber adoptado puede comprenderse de la siguiente forma:

- Curso
- Objetivos de la clase
- Apertura o “calentamiento”
- Transiciones³ (siempre una después de cada actividad poniendo en relación el tema de la actividad A con el de la actividad B)
- Actividades de clase: éstas están divididas a su vez en tres partes: antes-durante-después (*pre-while-post*). Durante la parte *pre* los estudiantes reciben *input* (ya sea en término de vocabulario, de gramática, de contenido) para que reconozcan lo que van a utilizar subsecuentemente. En la parte *while* se proponen ejercicios (la mayoría de ellos controlados) con los que buscamos practicar el *input* recibido durante la etapa anterior ya sea de manera oral, o escrita o ya sea llevando a cabo una actividad de lectura o escucha en la que busquemos que el estudiante reconozca elementos del *input*. En la parte *post* los estudiantes deben hacer uso del *input* recibido para crear algo con la lengua. Aquí la práctica deja de ser controlada y el estudiante puede crear lo que quiera, obviamente esperando alcanzar ciertos objetivos (los establecidos desde el principio de la planeación).

³ En nuestras planeaciones de clase las transiciones estarán representadas con el símbolo ☺.

- “Amarre”. Esta sección busca de alguna manera recapitular los temas aprendidos durante la lección. La actividad puede ser tanto receptiva como productiva (una canción, comparar lo aprendido entre pares, escribir un pequeño párrafo sobre lo aprendido, una competencia, etc.).

- Tarea y materiales suplementarios. Es importante contar al final de cada planeación de clase con una lista de los materiales que vamos a usar diferentes al libro de texto y al CD de la clase, pues esto nos ayuda a prepararnos en caso de no contar con uno de ellos y saber por qué se puede reemplazar o, simplemente para ayudar a aquellos profesores que tienden a olvidar las cosas normalmente y que prefieren contar con una lista que les ayude a estar preparados para sus clases. En cuanto a la tarea, aunque nosotros sí incluimos esta parte en las planeaciones de clase implementadas durante la propuesta, no lo haremos en las que ofrecemos en esta monografía ya que no todas las planeaciones son continuas y por lo tanto cualquier instrucción dada como tarea no quedaría explicada porque no hay una planeación que muestre cómo dicha tarea será retomada en clase.

También hemos decidido hacer dos planeaciones diferentes para las clases No. 1 y 2. Es decir, incluimos las planeaciones que hicimos como prueba de diagnóstico (tanto de escritura descriptiva como narrativa) en caso de que cualquier profesor que tenga deseos de medir el nivel de sus estudiantes como parte de la etapa inicial cuente con las herramientas para hacerlo. Sin embargo, no somos ajenos al hecho de que el profesor en el contexto del Colombo Americano puede optar por comenzar con el tema de clase desde el primer día, así que también hemos incluido una primera y segunda planeación de clase en la que empezamos a desarrollar los temas

de *Junior 1* desde la primera clase. Esperamos que estas planeaciones sean de utilidad para los profesores que nos lean e invitamos a que, como con un libro de recetas culinarias, no sean vistas como instrucciones fijas sino como espacios de experimentación y originalidad, que sean un punto de partida para la creación de algo nuevo y cada vez mejor. Reiteramos que *NO* hicimos una planeación de clase para cada clase del curso, sino siete que estuvieran relacionadas al trabajo de producción escrita.

Class Objectives:

👤 Describe a movie character

👤 Describe a neighbor

Greeting: Write the date and objectives on the board. Fill out the provisional list and introduce the course objectives to the students.

Warm-up: *Hot Potato*: Have Ss sit on the floor making a circle and tell them they will play Hot Potato. Pass out one by one pieces of paper with questions on them; the person who gets it when you say cold potato will read the question, answer, and ask some other classmates. Make sure the last question is “*Do you like animated movies?*”

😊 “Ok, some of you like animated movies, some others don’t. Can you give me examples of those movies you like?”

A. Describing a Movie Character:

(Pre) Once they've answered, call out each St and paste the name of an animated movie character on their backs. Have them walk around the classroom describing the character on their classmates' back for these to guess.

(While): Ask Ss if they remember the movie Monsters Inc. and if they liked it or not. Then, ask them which monsters they remember from the movie. Play the video excerpt in which monsters are getting ready to scare children, first as a whole, then pausing it every time a new monster appears to have Ss describe them.

(Post): Tell Ss there's a monster missing because s/he never showed up to work. Give them a missing-poster template for them to draw and write a description about the missing monster. Paste monsters around the classroom, number Ss from 1 to 2; have 2's standing next to their drawings to present them and 1's going around the classroom. Then, switch roles. Collect Ss' production.

☺ "Ok, we have now described monsters, but what about people? Do you remember the characters from the last book (Tina and Bouncer)? Well, let's meet our new guides in this book."

B. Describing Neighbors (Pre) Number your Ss from 1 to 2 and pair them up 1-2. Number 2's will be Describers and number 1's will be Artists. Once they're ready, take number 2's out and show them the picture of the new book's characters: Luke and Mia, from page 6. Tell them they will have to describe them to their Artist couple inside the classroom for him/her to draw the picture in their notebooks. Once descriptions have finished, have everybody compare the drawings with the pictures from the book and have them make comparisons using comparatives and superlatives. Choose the most similar one as the winner.

(While) Have Ss read what the characters are saying and ask them to establish the possible relationship between them. Write the ideas on the board. Then, have them read and listen to the conversation from page 8, then have two Ss role-play it. When done, work on Activities 2 and 3 from the same page and have them share their answers.

(Post) Tell Ss to take their cellphones out and send them to take pictures of Ss and teachers –at least two people – from other classrooms around yours –with previous permission obtained from the other teacher(s). Once Ss come back to the classroom, have them describe their pictures to a classmate and make comparison between the two people in the pictures.

Wrap-up: Ask Ss what makes a good neighbor and what makes a bad neighbor –write their ideas on the board again. Then, tell them to read the song from page 12 and have them identify if anything of what they said is there in the song. Then, have them listen to the song and sing.

Homework

 Workbook, page 4

Supplementary Material List

- Questions to play Hot Potato
- Animated movie characters' names and masking tape
- Missing poster templates, colors, markers
- Students' Books and cellphones, digital cameras, etc.

MISSING



₹ reward ₹ _____

MISSING



₹ reward ₹ _____

Rúbrica para la prueba de escritura descriptiva			
Estudiante:	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La descripción cumple con el propósito presentando una imagen clara y completa. - La descripción es apropiada para el público lector. - La descripción es presentada en un orden coherente y apropiado.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - Los adjetivos son usados de manera apropiada de acuerdo a la tarea de descripción propuesta. - La descripción cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

9.2. Lesson plan No. 1

Junior 1

Class Objectives:

 Discuss about neighborhoods and neighbors in Canada

 Describe your own neighborhood

A. Greeting: Write the date and objectives on the board. Fill out the provisional list and welcome Ss. Establish some class rules and explain how the textbook works.

Warm-up

(Option 1) Scavenger Hunt: Give each St a short list with different questions. Tell them to walk around the classroom asking each other what they have on the piece of paper. Once they have finished, start saying: ***Get together all those who _____ the same _____!*** Mention something from the list so that Ss get together in different groups every time you change the phrase. *[Find the list with question attached at the end of this lesson plan]*

(Option 2) Hot Potato: Have Ss sit on the floor making a circle and tell them they will play Hot Potato. Pass out one by one pieces of paper with questions on them; the person who gets it when you say cold potato will read the question, answer, and ask some other classmates. Some of the questions could be:

- Who's your favorite singer?
- What's your favorite food?
- What's your favorite subject at school? Which one don't you like?

- What's your favorite TV show?
- What type of music do you listen to and how do you listen to it? (With mp3's, iPods, cellphones, etc.)

- Do you practice any sport? Which one?
- Where do you live?

☺ "You guys know a little bit more about the person next you, your **neighbor**, now! Now, there's a picture I'd like you to see." Put a stress on the word neighbor. Have Ss looking at the picture of the Niagara Falls in page 7 and ask them what they know on Canada –make sure to mention its capital city, Toronto.

A. Canadian Neighborhoods (Pre) Tell Ss to sit with a person with whom they have something in common. Explain the meaning of the words **neighbor** and **neighborhood**. Tell Ss to open their Student's Book in page 8 and ask questions about the picture in the page, including the relationship between Luke and Mia. Have Ss listen to the conversation in page 8 and work on the vocabulary exercise in Activity 2.

(While) Have the description of different Canadian neighborhoods in Toronto city on little pieces of paper. Introduce the following vocabulary:

- | | |
|--------------------|-----------|
| • Rent and rentals | • Yuppie |
| • Duplex | • Bargain |
| • Victorian house | |

Give each couple a paper with a neighborhood; they are to read them and to take notes on the **ADJECTIVES** used to describe that neighborhood. When the teacher whistles –three or four minutes later, they will pass the papers on, get a new description, read it and write adjectives again until everybody has read all the descriptions.

(Post) Ask Ss to go over their notes again. Draw a chart with two columns on the board, one named Positive Adj. and the other Negative Adj; have Ss classify their notes into the chart. Ask them what neighborhood seems to be the coolest, which one the most boring, which the fanciest, and any other question you come up with. Have Ss support their answers with the notes they took.

B. Presenting your Neighborhood (Pre) Tell Ss to read the Grammar Stop chart at the lower right corner of the page and answer the question there asked. Once the meaning of the word **Which** has been clarified, have them look for examples of its use in the conversation.

Then, to review vocabulary on buildings play Avalanche with Ss: draw two mountains with ten levels each on the board and split the class in two teams. Give a marker to the first people in both lines for them to write (from bottom to top) the name of a building in English. When they finish, they will give the marker to the second person in the line, when this finishes they will go on doing the same until one team has completed the whole mountain. If a misspelling mistake is committed, erase all the words that have been written from top to bottom and say **AVALANCHE**. After so, Ss have to start again.

Review the words written by Ss on the board. For some of them, clarify the activities that can be carried out within them. Finally, remind Ss of the expressions **There is / There are**.

(While) Play some music and have Ss walk around the classroom. Every time you stop the music Ss are to get in couples or trio and tell each other what their neighborhoods are like using the expressions *There is/are*. Have them also say what they usually do in their neighborhood and use the adjectives from the previous activity in these descriptions. Illustrate with an example.

(Post) Have Ss write on a piece of paper the description they just did of their neighborhoods. Once they have finished the draft, have Ss exchange papers and peer-assess them taking into account the following aspects –write them on the board:

- Is the name of the neighborhood mentioned in the text?
- Are enough buildings mentioned in the text, or just one or two? A good number is 5.
- Are the buildings described or not?
- Are activities in the neighborhood mentioned or not?
- Is the text well organized in a paragraph, or is it just a list?
- Does the classmate use the expressions THERE IS/THERE ARE?

Have Ss return their papers and add the necessary changes according to the suggestions they got.

Wrap-up: Writing an e-mail. Tell Ss they will write an e-mail to one of their classmates using their notebooks, cellphones or any device with which they can do so. In their e-mails they will tell what they learned today and what they liked the most and why. Have them exchange and share.

Homework

 Workbook, page 4.

 Student's CD-Rom homework > Unit 1 > Lesson 1

 Rewrite the description of your neighborhood in a nice, neatly presented poster using pictures of the surroundings of your house.

Supplementary Material List

- Student's Book CD – Track 2 (activity A) and track 3 (activity B)
- Questions for *Scavenger hunt* / Questions for *Hot Potato* on pieces of paper
- Canadian neighborhoods descriptions, taken from
<http://www.soyouwanna.com/soyouwanna-apartment-toronto-1679-p2.html>
- Markers and stopwatch –for Hot Potato and music CD

Neighborhoods in Toronto, Canada!

Little Italy

It's the area next to *College Street* with all the ultra-cool bars, cafes, restaurants, and the best theatres in Toronto city. Several old houses have been transformed for new people to live in them. There are a lot of buildings.

The Beaches

It's just that: a community next to a great Toronto beach. There are quaint shops, funky boutiques, and great little restaurants on *Queen Street East*, the neighborhood's most important street, right next to the Beach. If you have a dog or like to walk along the sidewalk, this place is the perfect place for you! Fair warning: on weekends, The Beach is jammed with tourists and shoppers.

Parkdale

It is grungy and run-down; people say that in 5 to 10 years it will become shiny, yuppie, and new. This does not help the renters, of course, because it will be very expensive, but for now it keeps the rents low. It gets quite dangerous at night, by the way.

The Danforth

It's also called *Toronto's Greek Town*. A combination of health food stores, Greek restaurants, Irish pubs and trendy boutiques makes this a popular spot to live or hang out. The Danforth is also very convenient because it's very close to the subway.

🍷 Cabbagetown

It's next to *Jarvis* and *Don Valley Parkway*. It is an old Victorian neighborhood where **Yuppies** took over, made it very elegant and expensive. Not everybody can live there! Families live here and there are rentals for people too –in basement apartments.

🏡 Riverdale

It's quite an old –and more expensive – part of Toronto. Apartments here are generally duplexes and large Victorian homes. It's a family-friendly neighborhood with restaurants and shopping places. It's a good neighborhood when you have children.

🏙️ Bloor West Village

It's a popular Toronto neighborhood, pretty close to *The Beaches* - very busy on the weekends, great food, great shopping, and great coffee. The places for rent in here are a combination of apartments **above** stores, and houses or duplexes. Rents can be high in this neighborhood because many people want to live here, but bargains can still be found.

Find someone who...	Find Someone who...	Find someone who...
☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____	☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____	☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____
Find someone who...	Find Someone who...	Find someone who...
☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____	☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____	☺ Likes horror movies _____ ☺ Likes vegetables _____ ☺ Likes rock music _____ ☹ Doesn't like to watch TV _____ ☹ Doesn't like fast food _____ ☺ Loves to go to school _____

9.3. Lesson plan to Diagnose on Narrative writing

Junior 1

Class Objectives:

 Write a story out of cartoon images

 Describe your neighborhood

Greeting: Write the date and objectives on the board. Take attendance.

Warm-up: *Story Making* (30m). To activate vocabulary from last class, take flashcards to the classroom, each portraying one of the following objects and paste them on the walls:

- A machine
- A ferret
- A balcony
- A street
- Somebody leaving
- A neighbor
- The world
- A Building

To remember their names, divide the class in 8 groups and give each the letters of one of the aforementioned words for them to (1) organize the letters in the correct order and (2) paste them next to the corresponding picture. Once all pictures have been labeled, ask Ss to stand up making a circle, then assign each word a mimic –chosen by Ss themselves – and start telling a

story which then will continue the St next to you, and so on. The objective is to use all of the words from the vocabulary and every time one of them is used, Ss will do the mimic agreed upon moments ago. Raise awareness on using verbs in past tense, if necessary.

☺ “Last class we talked about movies. What about TV cartoons? Is there any cartoon you like?” Have Ss name some. (5m)

A. Cartoon Episode. (Pre) Mention the name of the cartoon *The Fairly Oddparents*; ask Ss what they know about it and to share it in pairs. Write on the board Ss’ conclusions.

(While) Give each couple a set of pictures from the episode *The Masked Magician* from the aforementioned cartoon and tell them to organize the pictures as they want and paste the sequence on a sheet of paper. Get Ss to write a story in which they describe how their own idea of the story goes.

(Post) Have groups sit on the floor and choose a representative. These representatives will stand up and go to the group on the left when the teacher blows a whistle; will show and tell his/her group’s story and will continue rotating as the teacher whistles. Once all the representatives are back, their groups will tell them the other stories they heard.

☺ “Do you remember the new characters from the Book? [Luke & Mia] Ok, and do you remember where they live? [USA] And what countries are neighbors to the USA?” Have Ss answer this question.

B. Describing Neighborhoods (Pre) Ask Ss if they know something about Canada. Then, when all the ideas have been written on the board, tell them to open their Student’s Books in page 7 and have them look at the picture of the Niagara Falls and read/answer the questions at the

bottom of the page. Ask Ss if they know anything about the animals that live in Canada. Write them also on the board.

(While) Tell Ss to close their books. Play the conversation from page 9 (Track 3) and have Ss identify what animals Luke says live in Canada. Write on the board their catches and listen again, this time reading from the book too. Compare how accurate their answers before listening were.

Grammar Focus: Tell Ss to read the Grammar Stop chart at the lower right corner of the page and answer the question there asked. Once the meaning of the word **Which** has been clarified, have them look for examples of its use in the conversation. For further practice, have Ss write three questions using the word which, e.g. *Which animal is scary?* Or, *Which movies do you like?* Have them ask each other and write their answers. Share out loud.

(Post) Ask which buildings Mia can see in the conversation. Remind Ss of the expressions **There is / There are** and make a description of your own using these expressions and different names of buildings. Play some music and have Ss walk around the classroom. Every time you stop the music Ss are to get in couples or trio and tell each other what their neighborhoods are like using the expressions *There is/are*. Have them also say what they usually do in their neighborhood. Illustrate with an example.

Wrap-up: Have Ss write on a piece of paper the description they just did of their neighborhoods. Once they have finished the draft, have Ss exchange papers and peer-assess them taking into account the following aspects –write them on the board:

- Is the name of the neighborhood mentioned in the text?
- Are enough buildings mentioned in the text, or just one or two? A good number is 5.
- Are the buildings described or not?
- Are activities in the neighborhood mentioned or not?
- Is the text well organized in a paragraph, or is it just a list?
- Does the classmate use the expressions THERE IS/THERE ARE?

Have Ss return their papers and add the necessary changes according to the suggestions they got. If there's still time, provide them with materials for them to create a nice poster describing their neighborhood. If not, assign such work as homework.

Homework

 Workbook, page 4.

 Student's CD-Rom homework > Unit 1 > Lesson 1

 Rewrite the description of your neighborhood in a nice, neatly presented poster, using pictures of the surroundings of your house.

Supplementary Material List

- Flashcards of: A machine, a ferret, a balcony, a street, somebody leaving, a neighbor, the world, and a building and these words cut into individual words
- Paper sheets, glue, scissors, Cartoon episode pictures, and whistle















M	A	C	H	I	N	E	F	E
R	R	E	T	B	A	L	C	O
N	Y	S	T	R	E	E	T	L
E	A	V	E	N	E	I	G	H
B	O	R	W	O	R	L	D	B
U	I	L	D	I	N	G		

Rúbrica para la prueba de escritura narrativa			
Estudiante:	Elemento a evaluar	Nota	Comentario
	ENFOQUE / ORGANIZACIÓN - La narración cumple con el propósito de la tarea al contar una historia interesante. - La narración es apropiada para el público lector. - En la narración tiene un orden cronológico y claro. - La narración cuenta con un inicio atractivo.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	ELABORACIÓN Y ESTILO - El contexto y los personajes son descritos claramente. - La narración cumple con la longitud acordada con antelación. - Los conectores lógicos son usados de manera efectiva.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	
	GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN - El texto presenta buena ortografía y correcto uso de las mayúsculas. - Las ideas presentadas son completas y muestran un buen uso de las reglas de puntuación. - El texto es organizado y legible.	E	
		VG	
		G	
		A	
		N.I	

Class Objectives:

🐾 Describe your pet

📖 Edit and publish a magazine on pets

Greeting: Write the date and objectives on the board. Check homework.

Warm-up: *Animal Riddles*: First, give Ss mini-flashcards of pet animals –each animal must be there twice. Ss will close their eyes and will start making the sound of the animal they got while walking around the classroom at the same time for them to find their animal-mate. When paired up, give them riddles on animals –each of them numbered. Give each couple one, have them write the answer on a different piece of paper with its corresponding number, then have them rotate as many times as necessary for everybody to answer all the riddles. Share answers aloud.

😊 “What do all these animals have in common? [Students answer] That’s correct, they are pet animals!” Explain Ss they will describe their pets and the pictures they were supposed to bring.

👁️ In case some Students or all of them miss pictures, you will find 16 images attached to this lesson plan for kids to work with.

A. Describing your Pet: (Pre) Tell Ss to open their books in page 14 from their Student’s Books and have them listen to the audio. Have them complete Activities 2 and 3 from the same page. Then, give each St a piece of paper and tell them to write in the center of it the names of their pets. Then, in the way of a spider map, tell them to write this information related to their

pets: **food; habitat; favorite activities of the pet; your favorite activities with your pet; physical and personality description.** Illustrate with an example on the board.

(While) Once everybody has finished their spider maps, tell them they can start organizing their texts as the one in the magazine from the book. Give them ideas of how to start: “Hi, my name is... and I have a...”, “Hey, my name is... and my pet’s name is...”

Then, when everybody has finished their first draft of the pet description, have them exchange and give each student a little rubric for them to assess each other’s text. To fill out the rubric, students will draw stars for each element, being understood as:

☆☆☆ This element is very complete in the text and there is a lot of vocabulary.
Congratulations!

☆☆ This element is complete, but you can write a little more.

☆ This element is very short. Write more, use more vocabulary. You can do it!

The rubric will be as follows:

Class mate and pet’s name	Physi cal and personality description	Habit at	Food	Pet’s favorite activities	Feelings for your pets

Remind kids that what they're doing right now is really important because what they're doing will enrich a classmate's text. Have kids return their papers and correct according to the suggestions they got.

When the draft has become a final version, check it one last time and when it is neat, let Ss start writing on the cardboard, with their pictures and decorating it with colors, markers, and any other material they have brought.

(Post) Ask the teacher from the other Junior 1 course in advance if your group could go pay her group a visit to show them the magazine. Tell kids they will introduce their pets and they will tell what we did in the classroom.

When the group is back in the classroom ask kids if they liked the activity or not, what was easy and what was difficult, if they enjoyed writing the magazine or if it was boring and why.

A. The World of Magazines: (Pre) Have Ss brainstorm on what parts they know magazines have and ask them to define such parts. In case they don't come up with enough ideas, have these prepared:

- **Cover:** it has the name of the magazine, images, headlines and the editorial information.
- **Introduction and/or authors' comment:** it says what the magazine is about, and what its objective is.
- **Index:** it is a list of the articles within the magazine.
- **Articles with images:** the main body of the magazine.
- **Ads:** a section where people offer or ask for specific things they need.

• **Closure:** it's a short text saying thanks to the reader because of having read the magazine and an invitation to continue reading future publications.

Further in the class, each pair will be in charge of the part they got while in the magazine design –have them written on pieces of paper in a plastic bag and couples take one out the bag. In case you have more than 12 Students, you can have some of them work in trios.

Give Ss these materials for them to work with:

- Pictures of pets, scissors, glue, cardboard, markers, and colors.
- Bilingual dictionaries and paper sheets with holes for further binding.

(While) Have each pair working on what they are in charge of. Monitor Ss' writing and have them write drafts before they actually write on the cardboard. Tell Ss to correct their work every time it is necessary. Remind them that everybody's participation and engagement will be graded.

(Post) Have each couple present what they did to the rest of the class. Tell them they can make suggestions if they want. Once corrections have been made, collect all the parts and assemble the magazine as the final product to be presented. Take Ss to another Junior 1 or 2 class (with previous teacher's consent and have your Ss present each their pets.

✿ For this activity, specific times are to be established so all the work can be accomplished in the class. Pay special attention during the decorating part, since it is very common when working with kids that they take too long coloring and giving final touches. Try to encourage everybody to do their best and as fast as possible so nobody gets left behind.

Homework

 Workbook, pages 6 and 7.

 Student's CD-ROM Homework > Unit 1 > Lesson 1

Supplementary Material List

 Mini-flashcards and riddles on animals

 Cardboard, colors, markers, glue, and Students' pictures

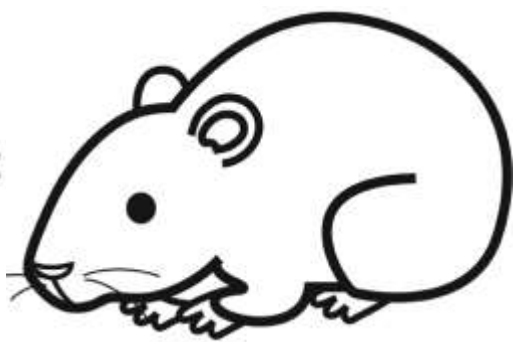
 Pet images for decorating the magazine, and extra pet pictures for Ss who lack pictures of their own

 Pictures of pets for Ss who do not take pictures with them

1. I live in a bowl, I can swim and I have a tail. I also have fins and big eyes. I am a...	FISH	2. I have two legs, two wings and a tail. I eat worms and bugs and grain. I lay eggs. I am a...	HEN
3. I'm a soft and furry pet. I have four legs and a long tail. I have sharp teeth and claws. I like to chase mice. I am a..	CAT	4. I have four legs. I'm very smart and I like to play. I like to smell things. I can wag my tail. I am a...	DOG
5. I have a tail. I can fly. I'm covered in colorful feathers. I can whistle and I can talk. I am a...	PARROT	6. I am small and shy. I have eight legs. I eat bugs. I catch them in my web. I am a...	SPIDER
7. I have four legs and a tail. I have no teeth. I can swim and dive underwater. I carry my house around with me. I am a...	TURTLE	8. I have four legs and a long tail. I eat oats and hay. I love to run fast. I let people ride on my back. I am a...	HORSE

Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets

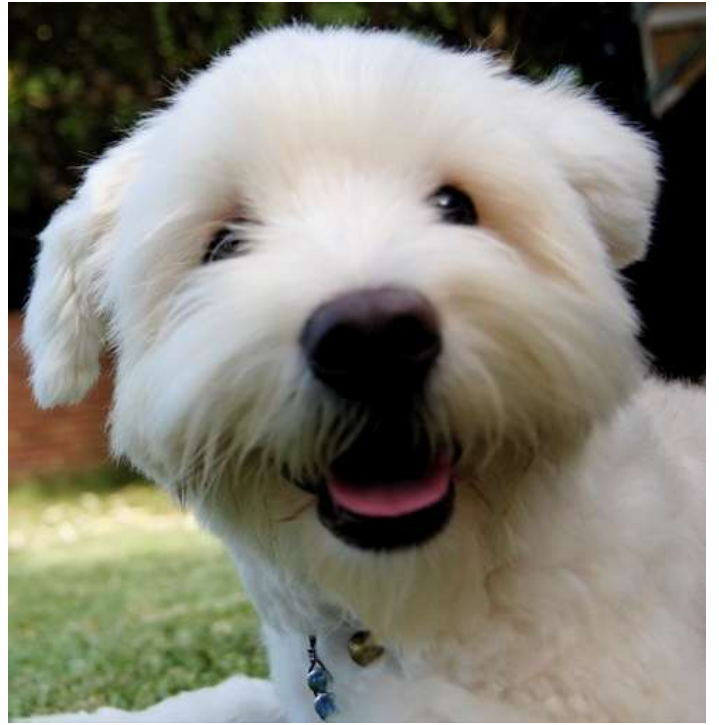
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets
Classmate and pet's name	Physical and personality description	Habitat	Food	Pet's favorite activities	Feelings for your pets





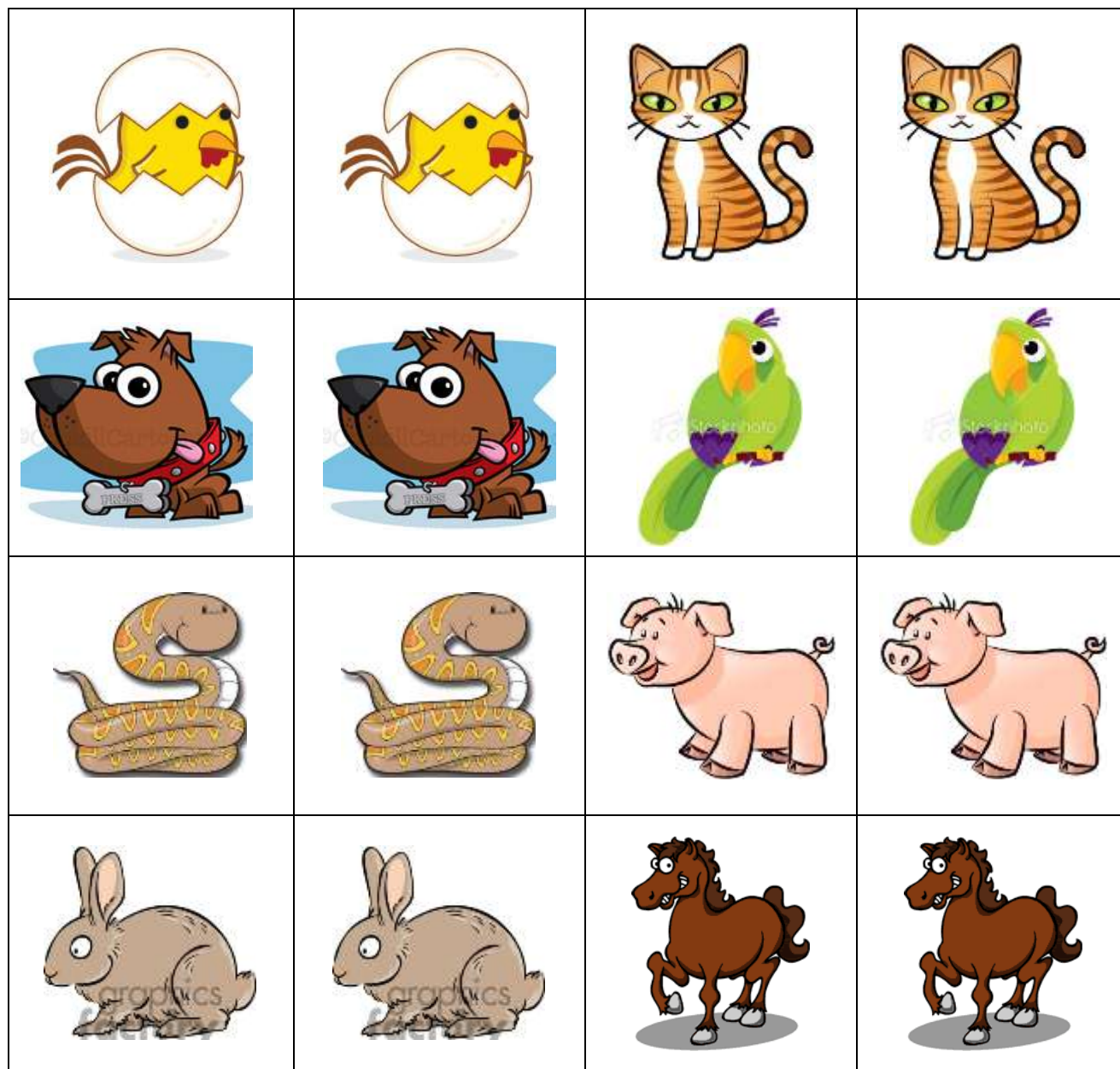












Class Objectives:

🌐 Talk about activities to do and places to visit in Vancouver and Cali

📄 To design a brochure describing Cali to tourists

Greeting: Write the date and objectives on the board.

Warm up: ask students to talk to the partner next to them about what they remember they did last class, what the class was about, etc.

😊 “Ok, so we talked our pets, right, and today we are going to talk about our neighborhoods. Do your neighbors have pets? Do you play with their pets? Do you play with your neighbors?”

B. Neighbors. (Pre) Group students in foursomes. Write the following question on the board: ***What makes a bad neighbor?*** Have Ss discuss in their groups, then select a Secretary and have Ss share their ideas. The Secretary is to write those ideas on the board. Then write the question: ***What can you do to be a good neighbor?*** This time get another person to write students’ ideas.

(While) Tell Ss to open their Student’s Books in page 12 and have them read aloud and solve the Vocabulary activity.

Then have them listen to the song about neighbors from the same page and correct the mistakes in it.

(Post) Ask Ss if any of the ideas they previously thought of match with the ones in the song.

☺ “Do you go out with your neighbors here in Cali? If yes, where do you go? What exciting things can you do here in Cali? What about in Canada?”

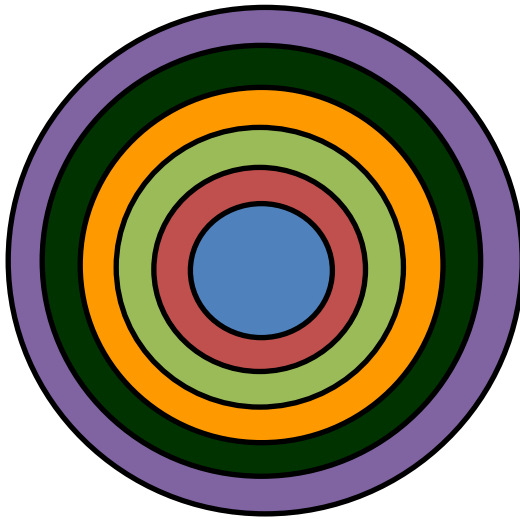
C. Canada & Cali. (Pre) Ask Ss what interesting things they can do here in Cali, what interesting places there are in here. Then paste a board formed by some circles on the floor each one of them is marked with a different name and a different color.

Ask Ss what activities they imagine they can do In Canada –write some of their ideas on the board. Then, tell them to read the brochure on Canada from page 14.

Once they’re done with it, show them the big brochure you have on Canada with the following sections in blank: Location, Geographical features, Interesting places, and Activities. Give them some words related to these categories and have them paste them on the brochure in the section they believe the words correspond to.

☺ “Now, let’s do something fun in class”

TARGET SHOOTING (While): Divide the class in three groups, each one should get an object to throw to the board on the floor. Establish three spots where the object can be thrown from and give points to every spot (the further the more points they’d get). A representative throws the object to the board from the first throwing spot. Depending on where the object falls, the student is to use the verbs or modals that are marked in it. If the information is correct, the next turn can be done from the next throwing spot so they have the chance to get more points.



- Activities in Cali
- Activities in Vancouver
- Cali's location
- Vancouver's

Give Ss materials for them to create a brochure about Cali with the same features than the one about Canada and some others Ss would like to include.

(Post) Tell Ss to present their brochures. If they haven't finished, tell them to finish at home and to bring them for next class.

Wrap-up: If Ss actually finished, collect brochures and pair Ss up. One of them will play a foreign tourist and the other a local person. The latter will welcome the tourist and by using one of the brochures will show him/her what Cali is like.

Supplementary material list:

- Giant brochure about Canada and words to paste on it
- Cardboard, magazines, scissors, and glue
- Masking tape
- Target shooting chart

Class Objective:

📖 Tell about events and experiences that happened in the past

Warm up! Make trios and using a WH-word die have them roll it and ask questions to each other about their week taking into account the word they get and trying to use past tense.

😊 “Now we are going to read a story about events in the past but we need to build the story together.”

A. Parts of a Story. (Pre) Through the use of some of their questions and answers write on the board some examples about the use of past tense.

§ You will find the story attached at the end of this lesson plan. Write it on a big piece of paper (without the verbs between the parentheses, put these verbs apart on big strip of papers and in present tense), stick it on the board and number the blanks, make pairs and give each a number that corresponds to a blank.

(While): Students are to discuss which verb out of the options, would fit better in the blank that has the number that was given to them. They are also to come up with the form of the verb in past tense.

Go through the content of the whole story. Have students comment in groups about what events happened in the story, etc. Then, focus their attention on the logical connectors in the text and have them try to infer their use. Expand this vocabulary and clarify doubts.

(Post) Give students a set of pictures that tell a story so students organize it individually. Students are then to make pairs to tell each other the way they organized their story and using the logical connectors (students do not need to write the story yet). Have some volunteers tell their story aloud.

☺ “Do you remember that at the beginning of the course we wrote a story about Timmy Turner and the Fairly Odd Parents? Well, today we are going to write our own story in the same groups.”

B. Storybirding! (Pre) Take students to the multimedia room and have them work on a story using the website Story Bird (www.storybird.com).

First, you have to create an account before the class and create the virtual classroom. The website will allow you to create a username for each of your students and will also provide with provisional passwords for each. When in the Multimedia room just let them know what their usernames are and have them change their passwords for a personalized one –make sure they write that information somewhere they can retrieve it from later on.

Then, in each group a *Pen leader* must be chosen –this person is going to lead the interactions during the activity (you can do this activity individually if so you wish).

(While) After the setting for the activity has been established, present the following three topics:

- A biography
- The best _____ of my life

- A funny story

In their groups, Ss are to make a decision on what their stories are going to be about and when they have made up their mind, they will be free to explore the art galleries on the website looking for illustrations which fit their story-topic

Ask Ss to address these elements when looking for illustrations:

- Characters
- Places
- Images to describe how the story starts, what the problems in it are and how everything ends
- The use of the simple past tense

Now, *Pen Leaders* will create a provisional cover for the story and will send invitations to his/her classmates for them to join the story as *Collaborators*, so they all can participate in the creation of the story; give Ss time for them to create their stories as they want. As they write, establish at least two moments for peer-correction. Ss will read their classmates' stories and will post comments giving recommendations about what could be improved or comments about what they think is really good or funny.

(Post) If there's still some time, have Ss present their stories to the rest of the classmates. Give feedback on the activity *and* get feedback from Ss about how they felt and how they liked the activity.

☺ “So we have been talking about events in the past, but we haven’t talked much about history, let’s do a contest in order to practice what we learned today. How much do you know about history?”

Wrap-up: Number students from 1 to 3 and make groups; have students come up with three questions about the past such as “When did Christopher Columbus discover The Americas?” and four options to answer each marked as A, B, C, and D.

Group 1 would ask its questions to groups 2 and 3 and they are to write A, B, C and D on some pieces of paper for them to discuss during 30 seconds what the possible answer is. When the time is over Ss should show the card with the letter that corresponds to the answer they chose (both at the same time to make it fair). Do the same process with the rest of the groups.

Supplementary materials list:

1. Story in fragments on big papers
2. Verbs in present tense
3. Masking tape
4. Pieces of paper
5. Confirm multimedia reservation/availability (one week ahead)
6. Papers (different sizes) and markers for the wrap-up activity

TWO SISTERS AND A CAT ☛

Miss Dorothy Wilson and Miss Cecile Wilson are sisters. Dorothy lives in a house on Duncan Street and her sister lives in an apartment building on Victoria Street. **One day** Dorothy 3 _____ her sister. **When** her sister 4 _____ the door, Dorothy 5 _____ tears in her eyes. "What's the matter?" she 6 _____. Cecile 7 _____, "My cat Sammy 8 _____ last night and I have no place to bury him".

Cecile 9 _____ to cry again. Dorothy : _____ very sad **because** she ; _____ her sister < _____ the cat very much. **Suddenly** Dorothy = _____ "I can bury your cat in my garden in Duncan and you can come and visit him sometimes." Cecile > _____ crying **and** the two sisters ? _____ tea together and a nice afternoon.

It ≅ _____ **five o'clock** and Dorothy A _____ "It's time to go home." She B _____ on her hat, coat, **and** gloves and Cecile X _____ the dead Sammy into a shopping bag. Dorothy Δ _____ the shopping bag and E _____ to the bus stop. She Φ _____ a long time for the bus so she (21) _____ to feel sleepy. **When** the bus (22) _____ she (23) _____ on, (24) _____ down, and (25) _____ the shopping bag on the floor beside her feet. **After some time** she (26) _____ asleep. **Later** the bus (27) _____ at her bus stop. She (28) _____, she (29) _____ off the bus, and (30) _____ for about two minutes. **Suddenly** she (31) _____ Sammy and (32) _____: "Oh my God, I (33) _____ the shopping bag on the bus!!!"

Verbs to complete the story with:

(visit)	(answer)	(see)	(ask)	(say)
(die)	(begin)	(be)	(know)	(love)
(say)	(stop)	(have)	(be)	(say)
(put)	(put)	(take)	(walk)	(wait)
(started)	(arrive)	(get)	(sit)	(put)
(fall)	(arrive)	(get)	(wake up)	(walk)
(remembered)	(say)	(leave)		

Class Objective:

✉ Write a postcard about your vacation.

Warm-up: Have Ss brainstorm on the countries they have known so far due to the use of the NEXT STOP book series. Tell them that today we are traveling. Do a grouping technique telling students that we are in an airplane that is about to crash so in order to survive we are going to jump in groups of # students (according to the number of students in class) in the country they want to visit. Tell them to agree only on one country.

☺ Ask students to name some of the activities they can do in those countries and write the example on the board in the gerund form. Tell them that now we are going to do some listening.

A. Travelling. (Pre – Listening) In pairs, students are given pieces of paper with words written on them: staying raining shining, waiting, taking pictures, lying, enjoying, snowing, they are to infer what they mean.

(While): The teacher plays the audio from the postcard on page 28 (with books closed); every time pairs hear the word they were assigned they have to jump; play a second time for Ss to organize the words in the order they are mentioned.

When they have done so, play again for them to take notes and write a short paragraph telling what happens in the audio text. After everybody has shared their ideas have them compare their ideas to the postcard in the Student's book.

(Post) Have them work in groups of three and ask them to take their cell-phones out. They will select one place to go on vacation; then they are going to take pictures of themselves simulating they're doing different activities in that place.

☺ “We’re back in Cali! Let’s talk about what you did!”

B. Reporting about Vacation. (Pre) Present the structure of past continuous by giving examples of what you were doing yesterday at specific times. "AT 9 o'clock, I was working. And you?" Another student will answer and will ask the same question and so on until everybody has participated.

Then, have each group from the previous activity select a representative and have these ones go to other groups and tell how their vacation was. They're to use the past continuous when telling their experience. When they come back to their original groups, their classmates will tell them about the vacations they heard. They can take notes to make of this exercise more productive).

(While) Give each student a fake plane ticket and have them complete it thinking of a nice destination they would like to go to on vacation. Then, play some relaxing background music and ask Ss to close their eyes. Start narrating what their vacation in the country they chose could be like. We recommend using open guided statements, as follows:

“Imagine you get to your destination. Imagine you wanna go somewhere interesting in that city, where would that be? And think of the hotel! Think of the kind of hotel you’d like to stay in. And imagine you’re hungry... What would you like to eat in there?”

Then present the image from page 28: a postcard. Ask students what a postcard is for and then build a definition together. Subsequently, analyze the parts of it:

- Greeting: brainstorm on different ways to start writing to a person they know or love, like “Dear...”, “Hello, _____!! How are you?!”

- Body

- Closure: brainstorm on different ways to end the postcard, e.g. “Love you a lot, _____” “Hope you’re okay”

- Addressee

- Mailing Address

- City And State

- Postal Code

- Country

(Post) Give students a piece of paper and magazines, scissors and glue. They are to look for images in the magazines that illustrate the activities they did during their trip and paste them on one side of the paper. When done, have them think and write in their notebooks who they’re going to write to, which if the activities they imagined are worth telling about, and the contact information of their addressee. Ss will start writing a postcard on the other side telling a relative about their vacation.

Wrap-up: Have Ss exchange postcards. They will impersonate the addressee of the postcard they get and will reply by asking questions; then exchange again and have Students

answer the questions they were asked by their relatives. Once they are done, have some volunteers share their production and the conversation they had with their relatives.

Supplementary Materials:

1. Scissors, magazines, glue, pieces of paper
2. Fake airplane tickets
3. Cell-phones or cameras.

Class / Classe FIRST CLASS / PREMIÈRE CLASSE				Name / Nom	
Flight & Date / Vol et date		Gate / Porte A12	Seat / Place 26B	Seat & Class / Place et classe 26B A	
Boarding time / Heure d'embarquement				To / Destination	
From / De		To / Destination		Remarks / Observations	
Name / Nom		Airline use / À usage interne 0081A AAC27670			
Boarding Pass / Carte d'accès à bord → musicairport.com					

Class / Classe FIRST CLASS / PREMIÈRE CLASSE				Name / Nom	
Flight & Date / Vol et date		Gate / Porte A12	Seat / Place 26B	Seat & Class / Place et classe 26B A	
Boarding time / Heure d'embarquement				To / Destination	
From / De		To / Destination		Remarks / Observations	
Name / Nom		Airline use / À usage interne 0081A AAC27670			
Boarding Pass / Carte d'accès à bord → musicairport.com					

Class Objectives:

ﻯ/ﻋ Compare what two people were doing at the same time

ﻯ Write a piece of news about something and report it

Warm-up: Two Ss will go out and the rest will stay inside with the teacher. The latter will say different categories like *Sport activities*, or *Artistic activities* for the Ss inside to start mimicking an action related to the category just mentioned. When the outsiders come back everybody freezes and the incomers will describe what they were doing: “*Pepo was swimming when I entered*”. Switch Ss and repeat.

A. Getting to know Australia. (Pre) Write the name AUSTRALIA in the center of the board and in the form of a spider web organizer have Ss write whatever they know about Australia. When done, check together and correct whatever might need a correction. Then, play the tourist promotion video about Australia (attached to this lesson plan) and have Ss watch it and identify the following elements:

- Places
- Animals
- Activities
- Food

Ask them if they would ever like to go to Australia and which of those activities they'd like to do; then if any of those activities or animals or food could be done, seen or eaten here in

Colombia. Take Ss to the Vacation poster on page 60 and have someone read aloud. Ss will work on the Word-Definition matching game intended the infer vocabulary from the same poster. When done, have Ss describe what they see in the picture from the poster using the new vocabulary.

(While) The teacher will have prepared for the class three big posters, each with a different family name (you can do more according to # of Ss):

Paper one - Thompson family

Paper two - Pérez Family

Paper three - Smith Family

On each paper draw a face for each of the members in each family and their corresponding names. Write some specific times and for each an activity someone in the family was doing.

 Pedro T.	 Marco T.	 Ale T.	 Diane T.
7:00: Pedro - wake up / Ale - brush her teeth			
9:00: Marco - walk around the city / Diane - swim in the pool			
10:45: Diane – have lunch / Pedro read a book			
.			
.			
.			
.			
.			
.			

Paste them outside the classroom.

According to your number of Ss, write the family names on pieces of paper to make groups, i.e. if you have 12 Ss then write four times each family name, and put them in a plastic bag. Ss will each take one name out and get together with the people who have the same names. Explain those families were on vacation in Australia and they are to re-establish their routines by telling what each was doing at each specific time. By taking turns, Ss will go out, take a look, come back and report; Ss inside will rewrite using this time past continuous. When everybody is back in the classroom play Dodge ball. The person who gets hit will report about the family his-her groups was in charge of.

Grammar Focus: Now draw a circle illustrating planet Earth; draw a little Australia and a little USA. Write Mia where Australia is and Mia's mom where the USA is –in the middle of the circle write the word **WHILE**. Explain how the word while works when you want to describe two actions that were happening at the same time. Take Ss to page 49 and have them describe what they see in the pictures. Then, play the conversation. Highlight the use of the word while to show how two actions were simultaneous in the past.

Write this somewhere on the board for Ss to remember that when they use while, both actions are to be told in past.

(ing) **WHILE** (ing)

Then ask Ss what happened when Mia was diving. She saw a shark. Explain how **WHEN** introduces an action that interrupted something that was happening. Write this on the board too:

(ing) **WHEN** (past)

Have them look for this grammar in the conversation between Mia and her mom. Then, have them practice with the routines they created before with the families in Australia playing ***Get that fly***: give each group a fly swatter and get a volunteer from each group. Have them close their eyes and paste a little fly somewhere around the classroom drawn on a piece of paper. Say a specific time (e.g. 9:00am) for Ss to open their eyes, look for the fly and hit, and report about their groups.

(Post) Give each St a little chart with weekdays and times (charts will be attached at the end of this lesson plan). Ss will fill one of the columns under each day with what they were doing that day at that time. Then, play music and have Ss walk around; when the music stops Ss will get with someone and will say what they were doing on Monday all day. When finished, they will hear his/her classmate and takes notes on the other column. For Tuesday have them change classmates and so on every time one day is completed. Then play hot potato with two balls (A and B). When you stop the potato, the person with ball A will make a comparison between the actions s/he and a classmate were doing any day at a specific time; the person with ball B will listen and make any correction if necessary.

☺ “What animals do you remember live in Australia?”

B. Writing News Articles. (Pre) Write on big strips of paper the following headlines:

OCEAN DIVER DIES!

MOVIE STAR GOES BACK TO SCHOOL

SHARK IN SIDNEY

Ss will be given from 10 to 15 min to predict what happened in each story. Encourage the use of the grammar just learned. Then play the audio texts from page 50 (books closed and with Ss having been organized in trios). They are to take notes about what they understand from each story. After playing twice, have them compare notes in their groups to complete, correct, or complement. Have them write a short paragraph per group reorganizing those ideas they heard; Ss present. When all groups have shared their ideas, compare them with the actual texts in the book.

(While) Now give each group a copy of the reading comprehension chart created for this exercise (attached at the end of this lesson plan). Have kids answer the *WHAT HAPPENED* question with the grammar learned and let them continue working in their groups. Then, have them present.

(Post) have different headlines written on pieces of paper and in a bag. To make the activity more fun, we suggest visiting the website <http://news.yahoo.com/odd/> for some ideas on weird headlines that might inspire kids to write a bit more. Once they have got one, they will start brainstorming on information to construct their piece of news with the second chart (the one after the comprehension one). After such information has been brainstormed, it will be organized in a neat text using everything that's been learned throughout the lesson.

Peer-revision: When a group is done, collect their articles and exchange. Ask Ss what things they consider should be important to appreciate in the article and write them down; give each group an article and have them make comments on what is complete and incomplete

regarding the guidelines created before. Return texts to their writers and have them make a second draft following their classmates' advice.

Wrap-up: TV News. Take Ss outside, play some TV news background sound effects and video-record them as if they were presenting the TV news. Give them some time to practice before, though.

Supplementary Materials

- Promotional tourist video on Australia

- Posters with family activities and family names in a plastic bag

- Two Balls

- Weekday chart

- Fly Swatter

- Music CD

- Headlines from page 50

- Reading Comprehension charts

- Weird headlines and plastic bag

- Digital Camera

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
7:00am							
8:45am							

Reading Comprehension!!

Piece of news	Who are mentioned?	What happened?	When did that happen?	Where did that happen?	Is there a testimony?
Ocean diver dies					
Movie start goes back to school					
Shark in Sidney					
Examples of Interrupted and Simultaneous actions:					

It's your turn!!

Your piece of news	Who are mentioned?	What happened?	When did that happen?	Where did that happen?	Is there a testimony?
Examples of Interrupted and Simultaneous actions:					

Some weird news headlines:

Deer Found With Doritos Bag Stuck On Head

Alligator takes pit stop near California Intersection

Doctor, guide rescue baby moose from Montana river

Town honors dog that saved 2 girls in Philippines

Mom gives birth in minivan in hospital driveway

Teen walks away from midair car collision unharmed, lands on feet

New clue in mystery of giant floating head

Fossil remains may contain the world's first bird specimen

Giant, fluorescent pink slugs found on mountain

10. ADAPTACIONES VIRTUALES

Como se dejó claro desde un principio, uno de los objetivos que motivaron la realización de esta monografía fue ofrecer a profesores y estudiantes un acercamiento diferente a las tareas de escritura y decidimos que haríamos esto haciendo uso diferentes herramientas virtuales (tanto en internet como integradas a los sistemas operativos del propio computador, específicamente hablando de Windows). Descubrimos que después de haber implementado una actividad en una plataforma de escritura virtual y que permitiera la interacción entre dos escritores (tanto sincrónica como asincrónica), la motivación de los estudiantes a escribir más y a esmerarse en por que su trabajo fuera algo más completo y mejor elaborado. Lo que buscamos es lograr que en otros salones los estudiantes puedan sentir la misma motivación que sintieron los nuestros y que al final de sus clases hayan disfrutado de haber escrito en inglés algo relevante y significativo para ellos.

A partir de ahora presentaremos las adaptaciones virtuales –cada una vendrá titulada con el mismo nombre de la planeación de clase a la que corresponde. Para saber en qué punto de ésta debe ser integrada, solicitamos releer las planeaciones de clase y buscar en ella un subtítulo (casi siempre aquel que corresponde a las secciones de **Post**) que se encuentra en un color diferente.

10.1 Lesson plan No. 1 and Lesson plan to Diagnose Narrative Writing

Junior 1

Activity: Describe your neighborhood

First of all, you must create an account on create an account on the website GlogsterEDU (edu.glogster.com) as **Teacher** and take note of your *Educator code*, since it will help your students find you and join your classes. Also, a class ahead from the one in which this virtual activity is to be implemented, you should ask your Ss to do the same at home with their parents' aid – but make sure you tell them to create it as **Students**. We recommend doing this to save time and possible technical problems with connection during the implementation of the activity.

As a second important pre-step to the writing activity, we suggest you to create a virtual class on the website. After you have created your account, go to your dashboard and there click on the tab **Classes**, then on the hot pink button **Create new class**. Complete the information there required. Once there, you will be offered different options, like create class projects, review your students' glogs, send mass messages to your students, and more.

After everybody has got a computer, tell Ss to open the word processor your operative systems works with (say Word Office). In here, Ss will make a list of the buildings and places

there could be found in their neighborhoods making a difference in number and using a chart as follows:

(Name of the neighborhood)			
There is...	Description	There are...	Description
1 park	It is really nice, you can play here.		

Pair Ss up and have pairs send each other their charts as e-mails for peer-revision (if you want you can have simply have Ss exchange their seats to save time instead of sending e-mails. We consider, though, it is a nice opportunity to start developing some computer literacy in young learners they might need in other contexts). Write these guidelines on the board:

- Is the name of the neighborhood mentioned in the chart?
- Are enough buildings mentioned in the chart, or just a few? A good number is 5.
- Are the buildings described with complete sentences or individual words? What recommendation can you give to your classmate?
- Are activities in the neighborhood mentioned or not?

Ss are to write some comments about their classmates' charts according to the guidelines established. Have them send the charts back through their e-mail accounts or sit back again where they were (according to what you decided to do in the first place).

Once Ss get feedback, they are to write the first version of a complete paragraph describing their neighborhoods. Then, for them to have an idea on how to organize their texts, show them a model made by you before the class or the one provided with this lesson plan⁴. We also suggest that you as the teacher must visit the website and get acquainted with the tools and functions offered by the website in order to help students when they make their own glogs.

Once Ss have finished their glogs, have them visit each other's and make some comments about their production. Tell them this comments should be about the positive things their classmates did and what they think if they should be corrected somehow. To make of this something more controlled, assign pairs for peer-assessment.

10.2. Lesson plan No. 2

Junior 1

Activity: Create a Magazine about Pets

To start brainstorming about information on their pets, Ss must start the word processor installed on their computers (here we will give instructions to work on Word Office). Once there, they will create a diagram to graphically organize their ideas. We suggest following these steps:

- Click ***Insertar/Insert*** tab

⁴ <http://jfavila.edu.glogster.com/my-neighborhood/>

- Click on the icon **SmartArt** (these could be nice options for Ss to use⁵):

Ilustración 2: Radial básico



Ilustración 3: Radial divergente

⁵ Sometimes, not all diagrams will not have the five circles around the central one. You will have to show your Ss how to add a new one: press the right button on the diagram, then on the option **Agregar forma/Add form**, and then on **Agregar forma debajo/Add form below**.



Ilustración

4:

Venn

Radial



Ilustración 5: Ciclo radial



Again, Ss are to peer-review what they have come up with so far. You could have them send each other an e-mail again or change seats, as you wish. To peer-review during this activity use a different chart this time (you can present it with a projector, or send it to your Ss e-mail. The chart is as follows:

Class mate and pet's name	Physic al and personality description	Habi tat	Foo d	Pet's favorite activities	Feelings for your pets

These elements are to be graded with a specific number of stars from one to three, those meaning:

☆☆☆ This element is very complete in the text and there is a lot of vocabulary.
Congratulations!

☆☆ This element is complete, but you can write a little more.

☆ This element is very short. Write more. Use more vocabulary. You can do it!

Get Ss to send each other feedback and make the necessary corrections according to their classmates' comments. Remember the intention of this feedback is to improve the content of the text, not the grammar or spelling. This is still your function, and you could do it through e-mail or walking around the room.

Now Ss will start writing their letters about their pets as in the magazine from the Student's book. Tell them they can explore the design options Word Office offers only after they have written their texts. Encourage the use of pictures of their own pets or downloaded from the Internet. When they're done, they must send it to the teacher.

To write each of the parts of the magazine, we recommend following the same process suggested in the lesson plan, just using Word Office this time.

Now you (the teacher) will be in charge of the virtual binding process by using the website Calaméo (es.calameo.com). Once there, just follow these steps:

- You must download all the articles onto the same computer and put them together on Word Office in the same order, as they will appear on Calaméo. Then click on **Menu**, **Save as...** and finally on **Save as a .pdf**. Then, of course, you must create your own account on the website and explore it.

- Once the account is active, you must click on the tab **Su cuenta** (*Your account*) and then on **Crear una publicación** (*Create publication*) on the upper right corner.

- When publishing options are offered, click on **Cargar un archivo** (*Upload a document*) and then on **Buscar** (*Browse*).

- The space **Título de la publicación** (*Title of the publication*) must be filled in and if you wish change the format to **Revista** (*Magazine*), and the category to **Educación** (*Education*). It could be nice if you explored the rest of options offered

- Once you have submitted all the previous information, click on the **Empezar carga** (*Start uploading*) button.

To take a look of what the magazine looks like at the end of the uploading process, click on the **Tus Publicaciones** (*Your Publications*) tab and then on the **Publicaciones** (*Publications*) option. There you should be able to see it⁶.

⁶ On the following link you will find the magazine we did throughout the course: <http://en.calameo.com/read/00142744773c0ac46545e>. Notice they are scanned images of the texts Ss produced by hand and that it is **not** the result of the Calaméo web-based activity implementation.

Activity: Design a Tourist Brochure about Cali

Take Ss to the multimedia room and explain what the objective of this activity is: to design a tourist brochure about Cali with the aid of the website “Brother Creative center.

After the Reading comprehension activity with the giant brochure has been done, the class will be divided into groups for these to discuss on certain aspect about Cali, such as its location, geographical features, weather, monuments, historical fun facts, activities that could be done in Cali and interesting places. To achieve this you will use implement the use of a wiki; a wiki is an online environment in which Ss can interact and build texts in a cooperative way by giving them all the power to edit whatever is written. The website to get this done will be www.wikispaces.com (it’s important that before taking your Ss to the multimedia room you create your own account on the website and explore its features and tools). Ss will enter the website and create a Student profile by creating an easy-to-remember username and password (we suggest usernames that have the student’s given name’s initial and his or her last name and Ss writing this down for further retrieving if necessary).

Now you have to start a **Discussion** by following the procedure herein described:

- Click on the **New Wiki** button on the right upper part of the screen and select what type of Wiki it will be.
- Then you have to submit some information about the wiki (name of the institution you work for, topics, tags, etc.).

- Write a description for the Wiki for Ss to know what it is about and it is going to be used for. This will be done in the window called ***Introductions***.

- On the upper bar you will find three options. By default the option ***Discussion*** will already be chosen, thus you just have to click on the bar, give a name to the discussion and describe the objective of such discussion: to brainstorm collectively on the aspects about Cali aforementioned. Contributions will be posted in the way of comments and, if any correction on content has to be made, it should be so by Ss themselves stating clearly who they're correcting.

.....
This exercise will not only make your Ss interact actively in the class, but will also
.....
ensure that everybody participates, since the teacher as the Wiki's administrator will be
.....
able to track who's contributing or not and how relevant or long such contribution is.
.....
Anyway, if you have a large group you should better create different discussions and in the
.....
description of each name the student that will contribute in there, to avoid the fact that
.....
being a very large group of people commenting on the same discussion some gets left
.....
aside.
.....
.....

Once Ss have finished this idea generating activity, have them create a chart on Word Office to start drafting on what their brochures are going to contain. This chart could be as the following:

(COVER)	Location	Geographical features and weather
----------------	-----------------	--

Historical fun facts	Monuments & Interesting places	Activities that could be done in Cali
-----------------------------	---	--

In these charts Ss will only organize their ideas about what they are going to write in their brochures. Tell them no images or any other designing-related activities are to be carried out. Encourage the use of the expressions practiced in the game played before the part in the original lesson plan where this activity could be introduced. Have Ss send each other their charts through their e-mail again for them to peer-assess their drafts. Provide them with the following guidelines:

- Imagine that you are a tourist. Do you think that this brochure is interesting for you? Or do you think it's incomplete?
- What would you suggest complementing to your classmate?

- What section do you think is really nice or complete?
- Is your classmate using the new expressions learned today in class, or is she/he just listing words instead?

Ss are to answer the question-guidelines and send their comments back through their e-mail for corrections to be made. Once corrections have been done, have Ss look for images that illustrate the information to be contained in their brochures. We suggest using a user-friendly browser, such as Google Chrome or Mozilla Firefox. If you consider there is still missing some more practice on grammar aspects, don't let this opportunity pass you by and look ahead the class for some websites where Ss could do some *drills* on-line according to what you think they still need to practice.

By this moment Ss will be ready to start designing their brochures. Have them enter the following website:

http://www.brother.com/creativecenter/us/en_us/business/brochure/

Once in there, the procedure is as follows:

- Ss must click on the ***Travel*** option in the column named ***Category*** placed on the left part of the screen.
- From the options now offered, Ss must choose a theme for their brochures (in this category only five themes are offered. So, if Ss do not feel like using any of these, allow them to explore some other themes from different categories. But no matter what the theme they choose

is, remind them that when they preview the theme it must say it is a **tri-fold**-type of brochure (one that could be folded into three parts).

- After clicking on the theme to be used, a preview of the brochure template will be shown and on the right side will appear a button saying **Start Here!** Ss are to click such button.

- A window will then open with different tools for Ss to customize and edit their brochures. You should be acquainted with the website before implementing this activity to help solve any technical question posed by Ss during the class. Show a model of what is expected from Ss for them to have some light on what to do⁷.

- Once Ss have finished their designs, they will save them on their computers as .pdf files and then send them to your e-mail.

Take some time and respond to each student's work using your e-mail. By doing this you will not only save time from the class giving feedback, but also you will count with a more private and free means of communication with Ss that might make them feel more interested in correcting what they wrote.

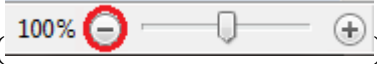
⁷ En la sección de Anexos (ver Anexos 51, 52) se adjunta un ejemplo de la producción que se espera de los estudiantes al final de la actividad. Este folleto se hizo con base en la producción del estudiante No. 8 dentro de nuestro grupo de estudio. Las secciones de clima (*weather*) y otras pequeñas anotaciones las hicimos nosotros mismos como ejemplo de qué más se puede incluir dentro del folleto.

Activity: Reporting about Vacation.

This time the tool to be used by Ss to design a postcard narrating what their vacation was like is one integrated to the Windows operative systems: the **Paint** basic designing program. Once Ss have finished imagining what their vacation was like with the plane ticket activity and after they have socialized their ideas, here is what must be done in order to create a postcard using Paint:

- First of all Ss have to start Paint. They will click on the Windows **Inicio** (Start) button, then on the menu **Accesorios** (Accessories), and finally on **Paint**.

- Once the program starts running Ss will be provided with a “canvas” and a tool bar on the upper part of the window. Before the class, make sure you get acquainted with these functions and how to use them, so you can help your Ss shall they need your assistance.

- Since the final text will be presented as a postcard, the canvas must be modified to look like one. First, zoom out from the canvas by reducing the zoom to 50%. Click the *zoom out* button on the lower right corner of the window ().

- Now Ss will rotate the canvas 90° for it to be vertically placed. Ss will press the button **Girar** (Rotate) from the tool bar and then on **Girar 90° grados a la derecha** (Rotate 90° to the right). Finally, Ss will now divide the canvas in two parts by drawing a horizontal line in the middle of the canvas. Remind Ss that one of those parts will contain images and the other one the message (no matter if the first one is on the upper part or the lower one and vice versa).

- Ss will now select a background color for their postcards. When they have decided on such color by clicking on it on the color palette in the tool bar , they will click on the **Relleno**

(Fill with color – ). Ss will click on the sections to be filled with the selected color.

- Now Ss are free to start designing whether the visual part of their postcards or their messages. For the visual part, tell Ss to use an internet browser to look for images that depict the activities they imagined themselves doing during their trips. When they found them, they'll right-click on them and then click on the **Copiar Imagen** (Copy image) option. Later on Paint they will click the **Pegar** (Paste) button, which is located on the upper left part of the window. When pasted, Ss will be able to modify its size and location in the postcard.

- When the visual part of the postcard is ready, on the other part Ss will now paste a small image representing the country or city they visited as if it were a stamp.

- Now it's time to insert the message. Ss will introduce text by clicking on the **Texto** (Text – ) button, which will allow them to create a chart where text will be introduced. Let Ss now start writing their messages taking into account the elements previously brainstormed. Make sure Ss leave some space to insert another text chart in which information about the addressee's information.

- Now, have Ss peer-assess by exchanging seats and responding to these guidelines:
 - Does your classmate's postcard contain enough images that describe his or her vacation?
 - Is your classmate using the appropriate expressions and vocabulary to describe what he or she **was doing** in a specific time in the past?

- Do you think this postcard conveys an interesting message for the reader and the descriptions of the activities are complete?

Ss will make the necessary comments on a Word document on the same computer for their classmates to read it when they come back. .

- Ss will now include the addressee's information.



- When done, Ss will click on the **Menú** (Menu – ) button, then on the **Guardar** (Save), and make sure the postcard is saved on the **Escritorio** (Desk). Ss must name it for evaluation (we suggest again given a family names)⁸. Get Ss to send it to you. Respond to their texts through your e-mail too.

⁸ En la sección de Anexos se incluye un ejemplo creado por nosotros sobre lo que se espera de la producción de los estudiantes al final de la actividad.

Activity: Writing News Articles

Before the class make sure you have sent your Ss the reading comprehension chart used in this lesson plan together with the idea-generating chart. Once in the multimedia room and after having read the articles from their Student's Books, Ss will complete on their computers the first chart and will be given some time to socialize their answers. At the end of this virtual adaptation of the activity a new version of these charts will be found with some additions.

Now it's time to start with the writing activity. First, explain Ss they will create a short newspaper article like the ones in the book. To do this, they need to organize their ideas focusing on punctual aspects. Such aspects are illustrated in each column of the second chart provided to Ss by you. Ss have two options: to come up themselves with a headline for their story and develop it, or choose one from a list you will have already prepared (come back to the original lesson plan's supplementary material list). It is important that you let Ss know that the article must have a specific number of words, and such number is 150. Why is that so? The website to be used this time will allow you to introduce only 150. We encourage teachers who wish to implement this to look for another website that allows more production.

When Ss have thought of and written some ideas in the columns, have them think of what expressions they could use to connect those ideas with each other (remind of the logical connectors learned in previous classes) and also to think of possible examples of descriptions of simultaneous and interrupted actions. As the result of all this idea-generating and text-organizing process, have Ss write a first draft of what their article is going to be about.

Peer-revision: Write the following guidelines on the board or show them with the help of a projector:

- Are the people's names mentioned in the article?
- Do your classmates mention specific information about the time of the event (day, time, moment of the day) or just a date?
- Is the place where the news happened described? Or is it just merely mentioned?
- Do you think that you have a clear idea of what happened in the article, or do you think your classmates could expand a little bit more by adding information about other actions that happened at the same time or what the witnesses were doing?

Ss will send each other their drafts to their e-mail accounts and peer-assess their classmates' production. If you consider your Ss have already been exposed to writing peer-assessment activities, then it'd be nice to let them propose the guidelines themselves.

When Ss have got feedback, have them change what they consider appropriate to adopt from the suggestions given and write a second draft. This time, have them present their second drafts by using a projector and repeat the peer-assessment process but this time as a group activity. Ss are to make corrections right there, as they speak. By the end of the assessment, they will have written a third draft and final version.

Now it's time to go online. Ss are to visit the website <http://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>. Here Ss will be shown a newspaper image and some boxes and buttons for them to generate their articles. Where they see the box

named as ***Name of the Newspaper*** they will write a short name for the newspaper they write for (this name could be created as a group and the same for everybody). Then Ss will also continue filling in the boxes ***Date*** and ***Headlines***, where they will type in the name of their articles which will also have a limit on the number of characters it could have, that is 22. Then, in the box named as ***Enter your story*** they will type in their pieces of news. When they're done, click on the button ***Generate!*** The image shown above will automatically be modified and will now include the article written by Ss⁹ (the size of the image will increase the longer the text is). Kids will click on the option ***Download image*** placed right under the image and save the file somewhere easy for them to find. Have them present again using the projector and then send it to you for further evaluation.

⁹ Hemos incluido en la parte de Anexos (ver Anexo 54) un ejemplo de lo que se espera de la producción de los estudiantes creando un artículo nosotros mismos basados en el borrador de uno de los grupos de estudiantes.

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Cuando planteamos esta secuencia didáctica buscábamos mejorar la producción escrita de textos descriptivos y narrativos en un grupo de estudiantes a través del diseño, implementación y evaluación de actividades de escritura enmarcadas dentro del enfoque comunicativo y que por ende fueran cooperativas, significativas y centradas en el estudiante (*student-centered*) y que motivaran a éste a escribir en inglés de una manera más organizada, clara y gramaticalmente precisa. Fue también parte vital del proceso generar en los estudiantes interés por escribir y satisfacción al exponer sus escritos tanto dentro como fuera del salón.

Al ser ésta una investigación-acción reconocimos desde un principio que los resultados obtenidos al final podrían ser diferentes a los esperados dada la naturaleza flexible e imprevista de la investigación cualitativa; es decir, no esperábamos que para el final del proceso nuestros estudiantes produjeran textos perfectos, sino que abordaran las tareas de escritura de una manera diferente, tanto actitudinal como procedimentalmente. Este hecho se evidencia en la comparación de los resultados de las pruebas de diagnóstico y los textos finales.

Es importante reconocer la enorme contribución que tuvo el enfoque de escritura por proceso dentro de la implementación de nuestro proyecto para permitir a los estudiantes desarrollar habilidades de escritura que proveyeran un sentimiento de satisfacción al culminar una tarea de escritura. Cabe resaltar entre los aspectos más contribuyentes a esto las actividades de generación de ideas, de organización de la información, de la revisión de pares y la autoevaluación, de la elaboración de un borrador y de la presentación a terceros. Esto queda ilustrado no sólo en los comentarios que los estudiantes hicieron durante la última sesión de

retroalimentación, sino en la calidad de los últimos textos realizados. Las etapas de este enfoque permitieron a los estudiantes tener control sobre la tarea de escritura y no al contrario, que dicha tarea se volviera un ejercicio tortuoso y frustrante. Así mismo, el trabajo continuo con este enfoque permitió que los estudiantes no sólo logran empezar a internalizar dicho proceso y supieran cómo usarlo, sino que al final demostraron cierto nivel de autonomía al reconocer inconscientemente cómo implementar cada una de esas etapas.

Por otra parte, es claro el aporte que tuvo el uso de ayudas visuales a lo largo de la implementación de las diferentes actividades de escritura sin importar que fueran del tipo representacional (fotografías, dibujos, imágenes), *realia* (objetos físicos) o simbólico (tablas, mapas, etc.), dada la edad de los participantes de nuestro proyecto en la que un *input* visual les ayuda a asimilar, reproducir y producir textos en la lengua extranjera. Y aunque sólo implementamos una actividad en ambiente virtual encontramos que la mediación entre estudiante y texto a través de un espacio multimedia motivó de manera extraordinaria la participación y creatividad de los estudiantes al momento de escribir. Esto abre las posibilidades al tipo de actividades que pueden realizarse dada la gran variedad de contenido que se le puede incluir a la producción de los estudiantes (como videos, imágenes y audio) que pueden crear en los estudiantes el deseo por producir algo mejor y con lo que se sienta más identificado en el momento de culminación.

Al final del proceso encontramos que los textos producidos por los estudiantes mostraban una mejoría en términos de organización y calidad del contenido (coherencia entre las ideas y precisión gramatical). Esto a su vez constata cómo un proceso de escritura bien elaborado

contribuye mucho más a la mejor apropiación de una lengua extranjera en contraste con una visión instrumentalista de la escritura, es decir, una herramienta con la que sólo se refuerce el código oral.

Igualmente, vale la pena resaltar el aporte que una secuencia didáctica como esta hace a la institución en la que el instrumento fue aplicado, pues aunque el objetivo principal era mejorar la escritura, en la serie de planes de clase que se proponen, no sólo hay ejercicios para trabajar esta habilidad sino también las de escucha, lectura y habla. Además, las adaptaciones a medios web sugeridas a los profesores brindan una visión más amplia de la enseñanza de lenguas en la actualidad, pues ofrecen posibilidades que pueden ser exploradas para hacer clases más acordes con las necesidades del mundo actual y con el interés por las herramientas de tecnología aplicadas a la enseñanza que se ha despertado en la institución en la que se realizó la intervención. Así mismo, este tipo de actividades pueden ser una manera de empezar a desarrollar en los estudiantes “competencias digitales”, es decir, que sepan cómo interactuar con medios virtuales con fines diferentes al de la simple dispersión o entretenimiento.

Asimismo, las actividades cooperativas propuestas ayudaron a establecer lazos de confianza entre los aprendices y, subsecuentemente, tranquilidad en el momento de la exposición de sus escritos, aspecto que favorece el proceso de evaluación de pares, lo que fue un elemento fundamental en la implementación de esta propuesta. Respecto a esto, es agradable mencionar que según sus comentarios y su reacción frente a los instrumentos de coevaluación, los estudiantes pensaron de manera más detallada y planearon mejor sus escritos al ser conscientes de la existencia de un lector que no sería solamente el profesor, por tanto, se logró un proceso de

evaluación completo, en el que los estudiantes se desempeñaron como participantes activos dentro del mismo, comentando, evaluando, sugiriendo y corrigiendo sus escritos y los de sus pares. Podríamos afirmar entonces que esta secuencia promueve la recolección de evidencias de progreso a lo largo del semestre y no se enfoca en producciones puntuales al final de cada unidad.

En cuanto a las dificultades que se presentaron a lo largo de esta investigación podemos mencionar dos como principales: la primera, el hecho de haber contado con un tiempo muy limitado para implementar la herramienta y un espacio entre clases demasiado amplio que hizo que en ocasiones algunos estudiantes perdieran el foco de las actividades propuestas; la segunda fue el cumplimiento que debía darse a un cronograma académico con un contenido amplio que podría entorpecer el desarrollo apropiado de la escritura por procesos, pues constantemente debíamos acelerar el proceso de escritura o fragmentarlo para cumplir con los temas que planteaba los contenidos del curso, como sucedió con la última actividad de escritura. Esto mismo conduce a una tercera dificultad: quisimos atender al modelo de espiral en el que se ajusta la investigación acción, en otras palabras diseñar-implementar-evaluar-rediseñar-re implementar y así sucesivamente, pero por cuestiones de tiempo nunca pudimos rediseñar ni re implementar ninguna de las actividades de esta secuencia. Es por esto que la evaluación y rediseño se pueden apreciar en la discusión de los resultados y en las planeaciones de clase que brindamos como producto de esta monografía. Invitamos a cualquier colega que se anime a implementar cualquiera de nuestras sugerencias que se atreva de evaluar sus resultados y a rediseñarlos de

nuevo, para que éste sea sólo el comienzo de un cambio de pensamiento frente a lo que escribir en inglés en el salón de clase significa y que trascienda más allá de nuestro trabajo.

Por último y más específicamente hablando del contexto del Colombo Americano, y dado que nuestra propuesta se enfoca en una de las habilidades productivas, queremos sugerir la posibilidad de seguir el proceso en el curso *Junior 2* y ampliar esta investigación ligándola a la producción oral dado que al final de este los estudiantes deben hacer un examen oral para ser promovidos al programa de *Teens*.

12. REFERENCIAS

- Aldana, A. (2004). *El proceso de escribir un texto por medio del aprendizaje cooperativo*. Profile, Ene./Dic. 2005, no. 6, p.47-58. ISSN 1657-0790.
- Ariza, A. (2004). *El enfoque de escritura como proceso: una alternativa para guiar las composiciones de los estudiantes*. Profile, 2005.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. VISOR DIS. S.A.
- Burns, A (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge Language Teaching Library.
- Cadavid, L. (2006). *A Didactic Proposal to Improve English Writing Skills through Narratives in Ninth Grade Students at a Monolingual Secondary School in Cali*. Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Cambra Giné, M (2003). *Outils methodologiques pour la recherche*. « *Un approche ethnographique de la classe de langue* ». Barcelona. Editorial Didier, Universidad de Barcelona.
- De Tezanos, A (2004). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá. Ediciones Antropos.
- Escamilla, A (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Luis Vives Editorial (Edelvives).
- Ferrance, E (2000). *Action Research*. Brown University.
- Harmer, J (2007). *How to teach English*. Pearson Longman.
- Hearn, I. & Garcés Rodríguez A. (2006). *Didáctica del Inglés*. Pearson Prentice Hall.

Hirvela, Alan (2005). *Computer-based Reading and writing across the curriculum: two case studies of L2 writers*. *Computers and Composition*, 22, 337 – 356. Recuperado de www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088240020500037X

Nunan, D (1990). Action Research in the Language Classroom. En J. C, Richards & D, Nunan (Ed). *Second Language Teacher Education*.

Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

Rosero, C., Quintero, J. (2002). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera en estudiantes de sexto grado de educación básica secundaria en un colegio monolingüe de Cali*. Monografía de grado para optar al título de Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Scott, W & Ytreberg L (1990). *Teaching English to Children*. London – New York. Longman.

Shrum, J & Glisan E (1994). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Canadá. Heinle & Heinle.

Stenhouse, L (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London. Heinemann.

Warschauer, M & Kern, R (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press.

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

Winter, Richard (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Falmer Press.

13. ANEXOS

A continuación las imágenes que corresponden al trabajo realizado por los estudiantes o a la producción que se espera de ellos al momento de terminar alguna de las actividades en ambientes virtuales.

13.1 Encuestas iniciales de indagación



Primera encuesta de indagación

Hola. Con esta encuesta que tienes en tus manos buscamos conocer lo que TÚ piensas y lo que te gusta para poder hacer de las clases en Junior 1 mucho más amenas y divertidas. Trata de responder con toda la sinceridad posible y no te preocupes, nadie sabrá lo que opinas porque no tienes que escribir tu nombre.

1. ¿Escribes con frecuencia? Sí ☒ No ☐

Si tu respuesta es sí, lo haces por:

Gusto personal ☒

Obligaciones escolares ☒

Otro motivo ☐ ¿Cuál? _____

2. ¿Qué tipo de textos sueles escribir?

a. Poemas

☒ b. Cartas

☒ c. Chats (Hotmail MSN, Blackberry MSN, etc.)

b. Canciones

f. Carteleras

j. Otros. ¿Cuáles?

c. Cuentos

g. Correos electrónicos

d. Anécdotas

☒ h. Mensajes de texto

k. Ninguno

3. ¿Te gusta escribir en inglés? Sí ☒ No ☐

¿Por qué? Porque repaso escritura

4. ¿Qué te gustaría escribir en tu clase de Inglés del Colombo Americano?

anécdotas de famosos o
periódicos

Te agradecemos muchísimo tu colaboración. 😊

Primera encuesta de indagación

Hola. Con esta encuesta que tienes en tus manos buscamos conocer lo que TÚ piensas y lo que te gusta para poder hacer de las clases en Junior 1 mucho más amenas y divertidas. Trata de responder con toda la sinceridad posible y no te preocupes, nadie sabrá lo que opinas porque no tienes que escribir tu nombre.

1. ¿Escribes con frecuencia? ☒ Sí ☐ No

Si tu respuesta es sí, lo haces por:

Gusto personal ☒

Obligaciones escolares ☒

Otro motivo ☒ ¿Cuál? Otro motivo es el de practicar en mi casa.

2. ¿Qué tipo de textos sueles escribir?

a. Poemas

☒ b. Cartas

☒ i. Chats (Hotmail MSN, Blackberry MSN, etc.)

☒ c. Canciones

☒ f. Carteleras

j. Otros. ¿Cuáles?

☒ e. Cuentos

g. Correos electrónicos

☒ h. Anécdotas

h. Mensajes de texto

k. Ninguno

3. ¿Te gusta escribir en inglés? ☒ Sí ☐ No

¿Por qué? para agilizar mi inglés y por que hacer me va mejor. es chevere

4. ¿Qué te gustaría escribir en tu clase de inglés del Colombo Americano?

De toda clase de cosas, carteleras etc

Te agradecemos muchísimo tu colaboración. 😊

Primera encuesta de indagación

Hola, Con esta encuesta que tienes en tus manos buscamos conocer lo que TÚ piensas y lo que te gusta para poder hacer de las clases en Junior 1 mucho más amenas y divertidas. Trata de responder con toda la sinceridad posible y no te preocupes, nadie sabrá lo que opinas porque no tienes que escribir tu nombre.

1. ¿Escribes con frecuencia? **Sí** ☒ **No** ☐

Si tu respuesta es sí, lo haces por:

Gusto personal ☐

Obligaciones escolares ☒

Otro motivo ☐ ¿Cuál? _____

2. ¿Qué tipo de textos sueles escribir?

a. Poemas

e. Cartas

i. Chats (Hotmail MSN, Blackberry MSN, etc.)

b. Canciones

f. Carteleras

j. Otros. ¿Cuáles?

c. Cuentos

g. Correos electrónicos

d. Anécdotas

h. Mensajes de texto

k. Ninguno

3. ¿Te gusta escribir en inglés? **Sí** ☒ **No** ☐

¿Por qué? *si pero tambien estoy aprendiendo*

4. ¿Qué te gustaría escribir en tu clase de inglés del Colombo Americano?

contar anécdotas que nos a pasado en la vida o en este caso escribir

Te agradecemos muchísimo tu colaboración. 😊

13.2. Prueba de Diagnóstico de Escritura Descriptiva

M I S S I N G



ADD A DESCRIPTION OF YOUR MONSTER:
He Has 4 Horns, Spikes very sharp, Has long ears He is thin, He has three eyes, He has hair is orange or red, Has claws, is very scary.

\$ REWARD \$
50,000 pesos and sandwich

MISSING



ADD A DESCRIPTION OF YOUR MONSTER:

The monster is yellow and green,
he ~~has~~ wears 60 arms or tentacles,
he has two big eyes.

💰 REWARD 💰

5.000.000 | rfo: 31498640

MISSING



ADD A DESCRIPTION OF YOUR MONSTER:

Mr. Monster is 4 year is a fat
is a 2 horns is a fuzzy is a teeth
sharp is a tall is color green, blue
and brown

💰 REWARD 💰

\$ 30 000

13.3. Prueba de Diagnóstico de Escritura Narrativa

THE FAIRLI ODDPARENTS

It was a magician in Timmy's neighborhood, the magician was worse and the neighborhood was angry and sad with the magician. Timmy's Parents was sad because their neighbors, the Tinkerbells has a the best block Party in the neighborhood.

Timmy ask his Fairy oddparents, he want to be a masked magician and put! Timmy was a magician, and Timmy do your show with Mr. Coker. All the neighborhood was surprised with Timmy's show and Trixy Town was surprised to with Timmy's show and give a Kis for Timmy. The worse magician was angry with masked magician who was Timmy and he want to have revenge for Timmy and for Damuile

Firts the Father of timmy Beg a timmy go
to the school, timmy in the school find a
manuela and the best friends of timmy
See: timmy is born? timmy go to a concert
and all the word is very born, timmy transform
in a magician and manuela kiss Timmy.
then in the city pass a storm a timmy
Safe your best friend. Timmy him the say a
Juan who come and Timmy him take
her head a Juan, Jose this talk with
Timmy Jose and Timmy ~~shake~~ hands
Jose this excited, Jose is a evil
Timmy this sad Jose bar a the
Pigeons the boy this cry ~~finally~~
Timmy go to a party
Timmy this happy



Anexo 10

The masked Magician
One day, Timmy and his fairy adpatents, went to see a Magician's show but his show is very bad and the people say "booooo..."
Timmy wish be masked Magician and make Very Great show with the teacher (ciceter) and the people love the show. Then, to arrive a tornado, the people shout and the masked magician save his friend Chester and Truxy, kiss him.
The neighbors make a Block Par-Tay! with a very Popular Pop-star, in honor for masked magician, but the last magician has Jealous and he became to a bad People.

Anexo 11



Anexo 12

Los Andes

There is 1 park, the park is small and ugly. I don't like play there.



There is 1 bakery is very delicious and in afternoon I'm eat a brownie.



There are 2 markets, Comfandi are small and the 14 are more big. I'm went buy a fruits and my lunch for the school.



There are 5
apartment buildings,
Flor de Caña, Palmas
de Mallorca, Plaza
del Saman, Torres
de Comfandi and
I live in Alameda
del Palmar, I like
went to the pool
with my friends.



There are 5
restaurants, I
don't like eat
there because
I like the food
the my mom.



There are 2 mio
stations, It's very
useful because
I don't have car.



My neighborhood is Paseo de los Almendros there are 2 parks and in 1 park there are maribuanay smartet there are 2 Bakers, the bread is delicious, there are to smokers much trees, there is ice cream store, the ice cream is very very delicious, there is a gym, there are super markets and a market, \$ big bread and food, there is a Hardresser, there is liquor store, there is a restaurant, there are 10 street, there is hardware shop. My neighborhood there are to much very much houses, the restaurant is chispi, the Hardresser is small.

Juliana Mota

My Neighborhood

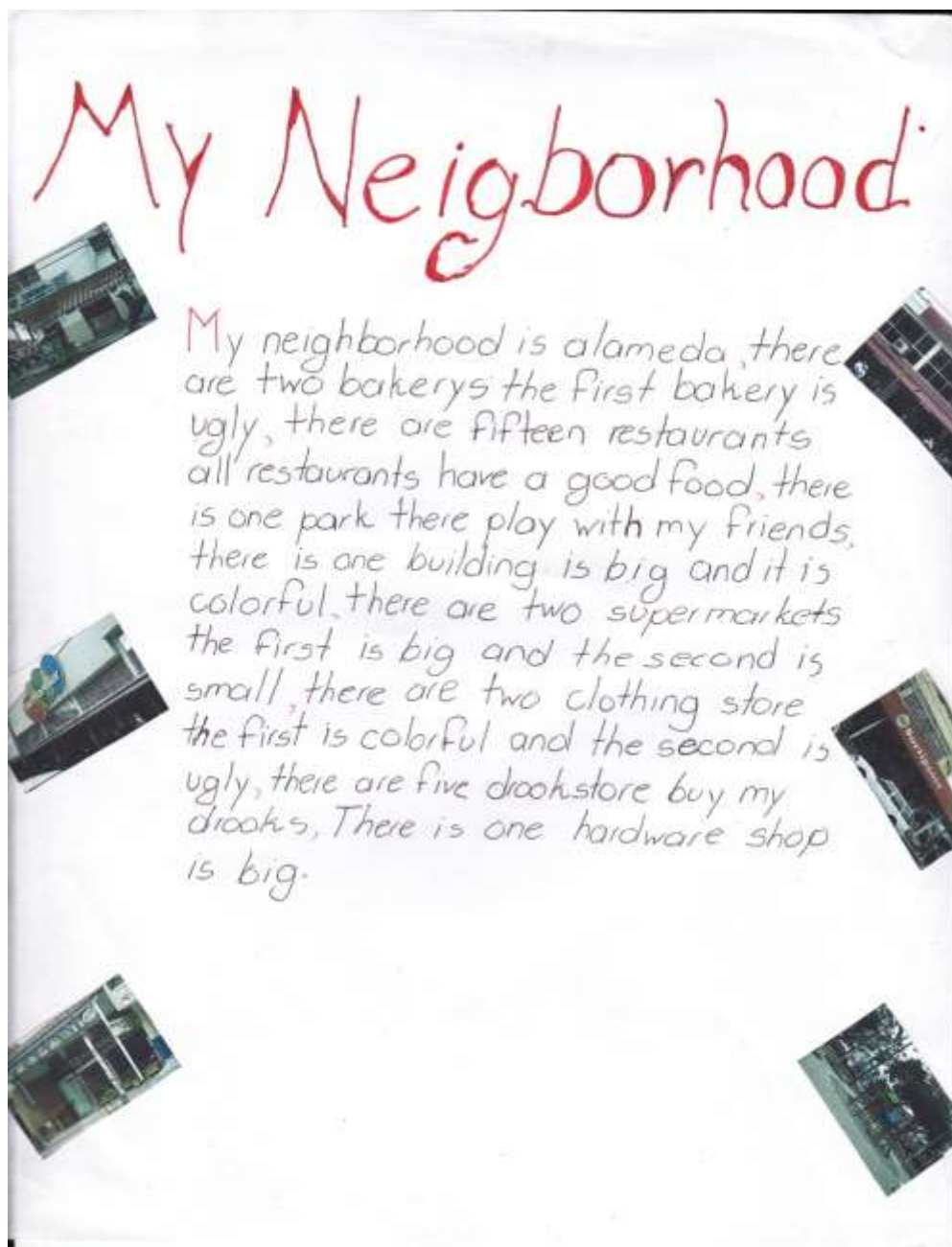
My neighborhood is Paseo de los almendros, there are 2 parks and in 1 Park there are marihuana smokers, there are 2 Bakerys, the bread is delicious, there are to much trees, there is ice cream store, the ice cream is very very delicious, there is a gym, there are 2 Super markets, and 1 market, I buy bread and food, there is hairdresser, there is liquor store, there is restaurant, there are 10 street, there is hardware shop. My neighborhood there are to much very much houses, the restaurant is Crisei, the hairdresser is small.

My neighborhood is Alameda

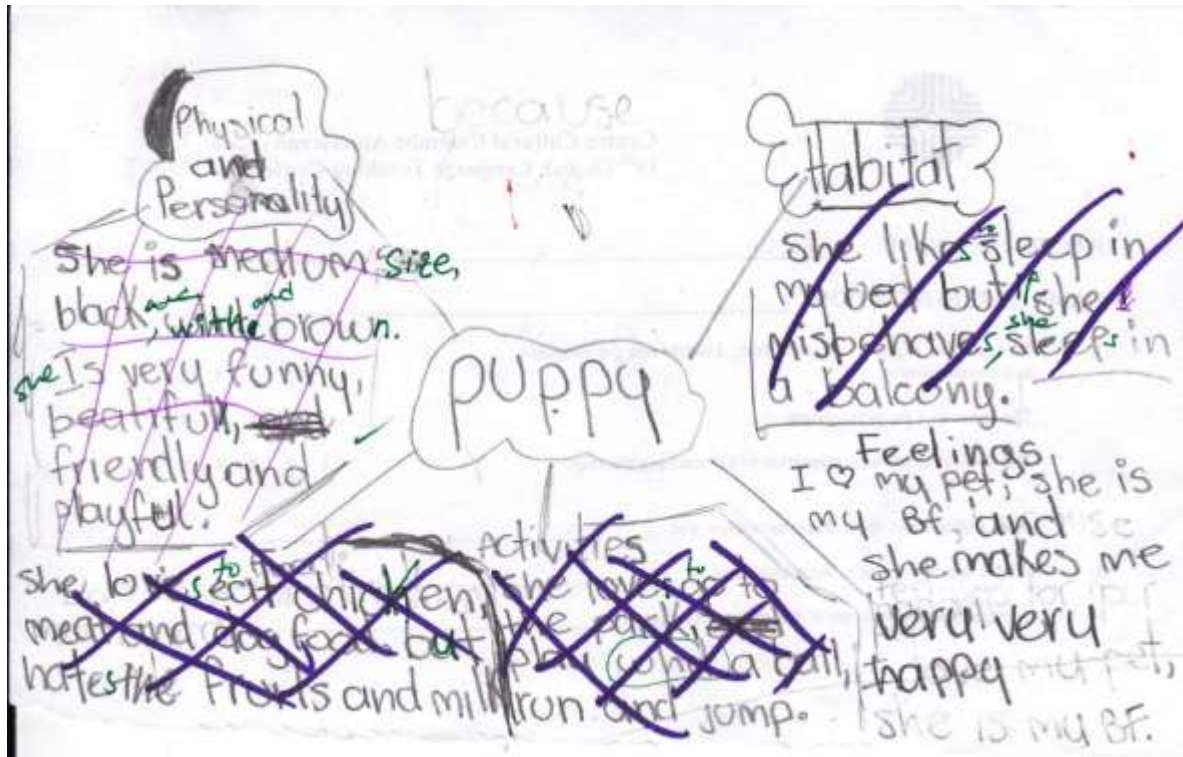
- * There are two bakerys
- * There are fifteen restaurants
- * There is one park
- * There is one building - a building of what?
- * There are two supermarkets
- * There are three bakerys
- * There are two clothing stores
- * There are five drugstore
- * There is one hardware shop

recommendations

- Organize the list in a text
- Write activities
- Write descriptions the buildings



13.5. Trabajo de escritura descriptiva: “Create a Magazine About Pets”



Anexo 19

MY PET ↓ ↓ ↓



Puppy ↓

She is medium size, black with brown.

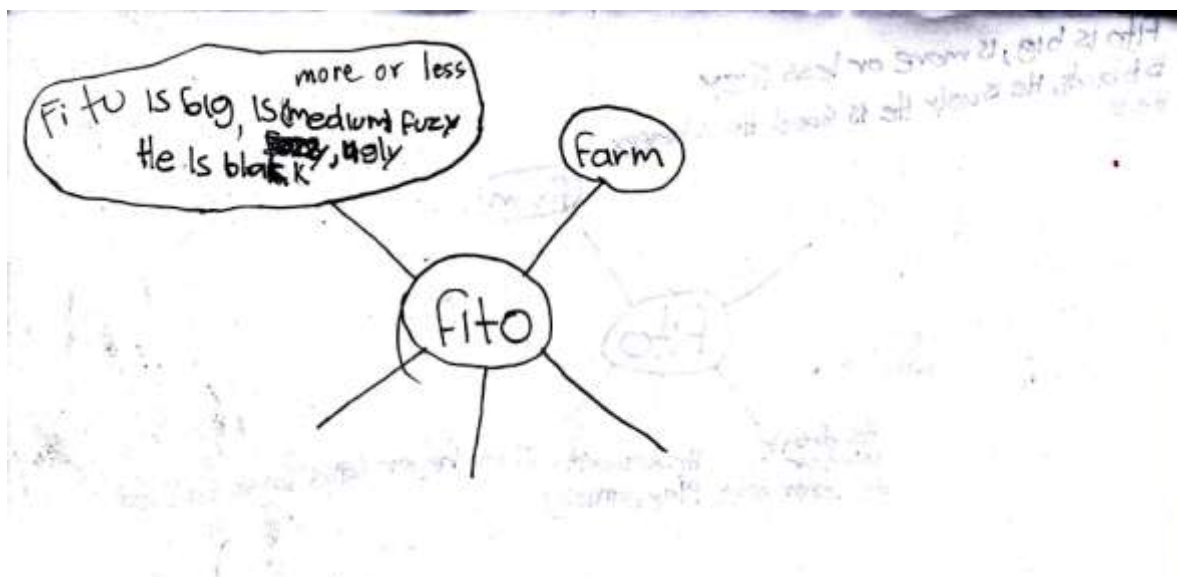
She is very funny, beautiful, friendly and playful. She likes to sleep in my bed but if she misbehaves, she sleeps in a balcony.

She loves to eat chicken, meat and dog food, but hates the fruits and milk.

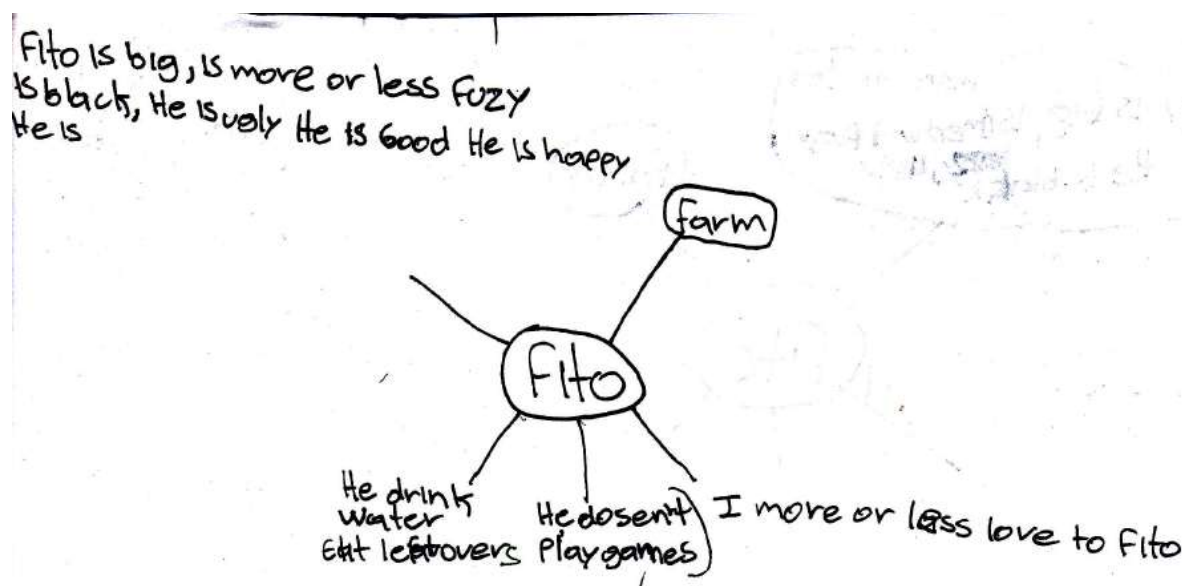
She loves to go the park, play with a ball, run and jump. I love my pet, she is my

BF and she makes me very very
happy.





Anexo 21

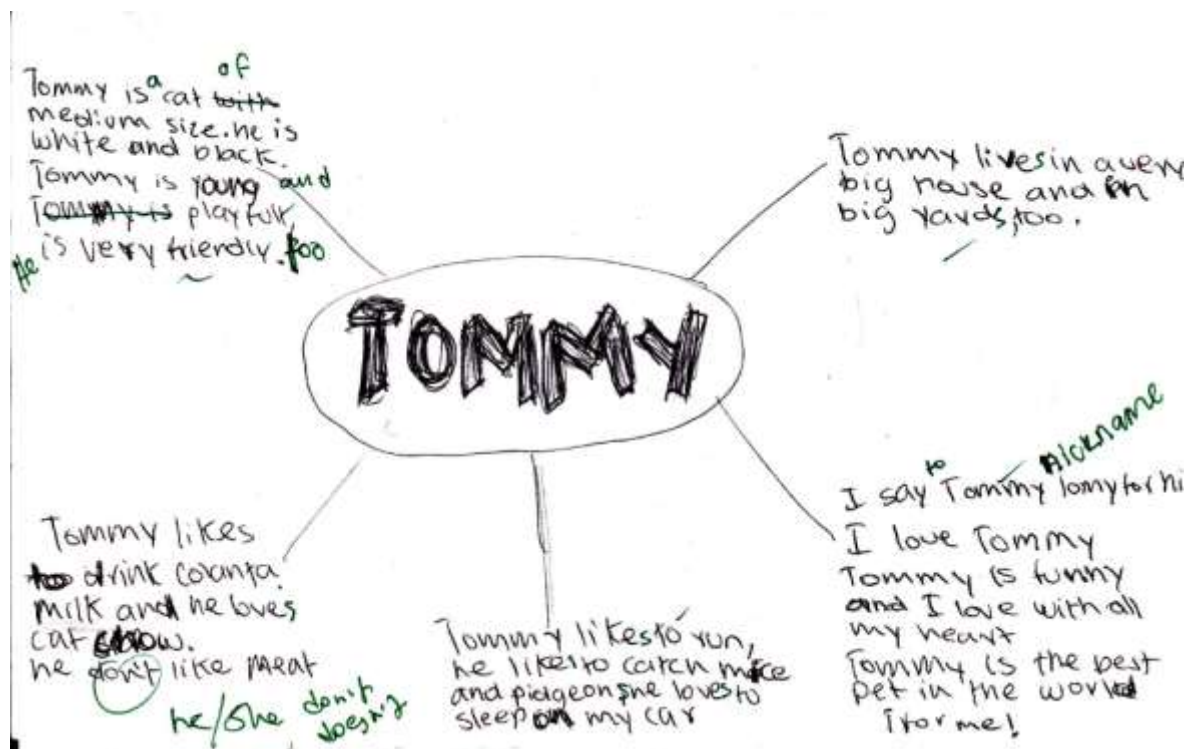


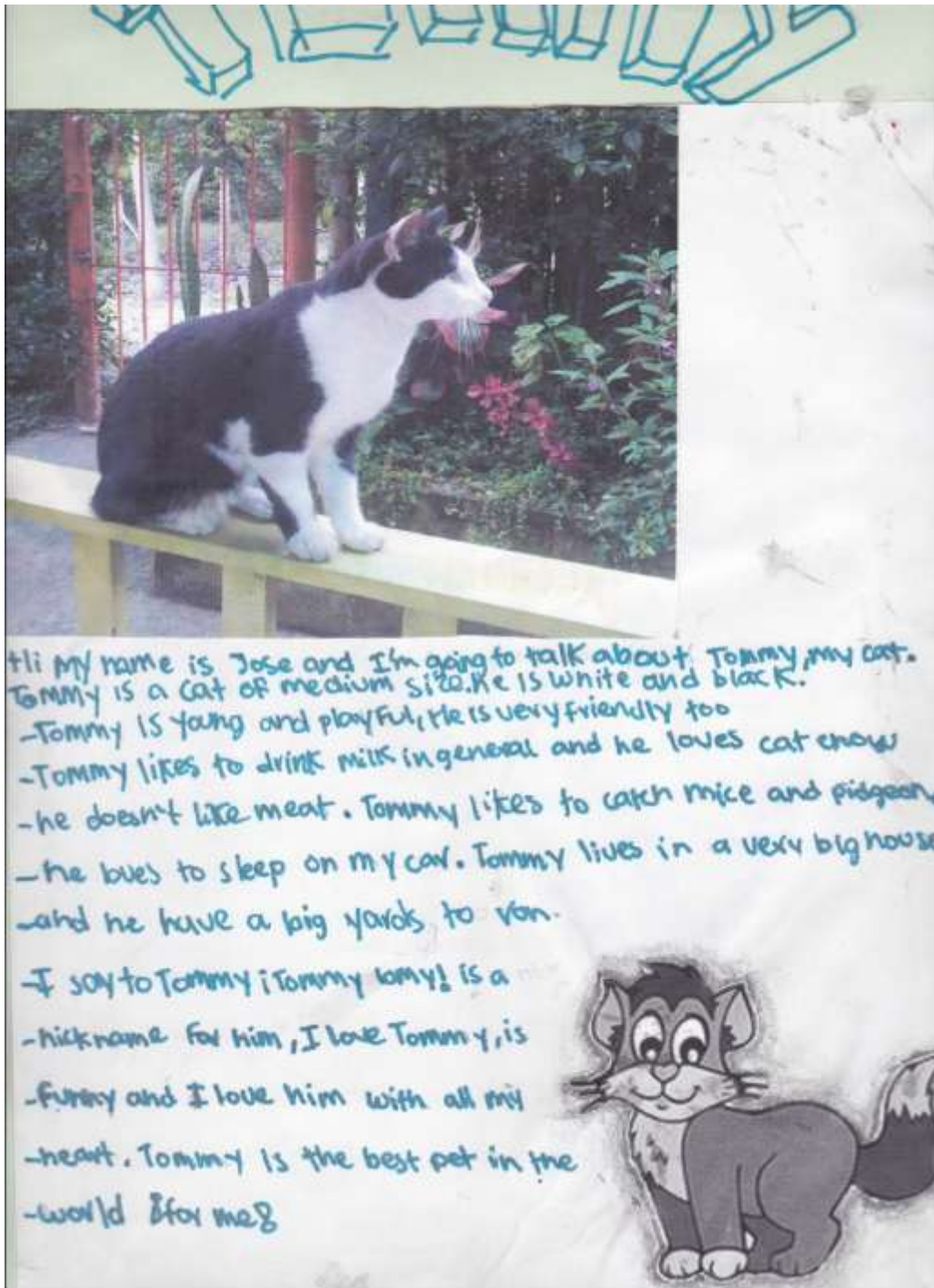
Anexo 21 – A

iFito!



He is Fito, Fito Have
one Eye, Fito live in My farm
fito eat leftover and drink
water. fito is happy, Lazy
and noisy. fito is more or Less
Fuzy. He dosen't play Games
I move or Less
Love to Fito





Hi My name is Jose and I'm going to talk about Tommy, my cat.
Tommy is a cat of medium size. He is white and black.

- Tommy is young and playful, he is very friendly too
- Tommy likes to drink milk in general and he loves cat chow
- he doesn't like meat. Tommy likes to catch mice and pigeons.
- he likes to sleep on my car. Tommy lives in a very big house
- and he has a big yard to run.

- I say to Tommy (Tommy boy!) is a
- nickname for him, I love Tommy, is
- funny and I love him with all my
- heart. Tommy is the best pet in the
- world for me.



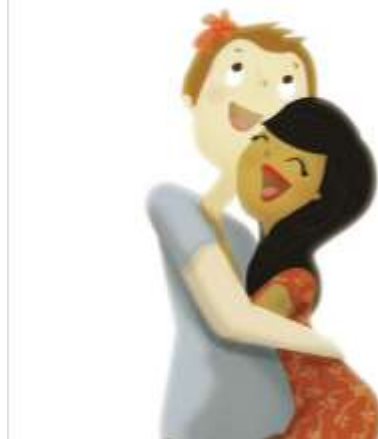
13.6. Trabajo de escritura Narrativa: “Tell about a Life Experience”

Estudiantes 3,11 y 12





this is my best friend!!
I love her
She is
tall,slim,beautiful,very
very Crazy and i like!



Hahaha I love this pict
my boyfriend he's 20
He is
intelligent,funny,respe
have one year being to
plan to marry in a year
physically he is tall,thi
very very handsome.Hi
Drake. Soon travel to t
FLORIDA to visit my f
break the news and to
opportunity to take sh
vacations.



list!! Wit my boyfriend for go to the airport ,visit my family and i want have short
vacations with my boyfriend....



We are having dinner .This is my family!! My Three Brothers,Megan, Juan,And Carlo And My Mother Her Name Is susana and my father is jhon.We Are celebrathing Because are happy tha we're going to marry.



The next day in the ni
We Go to the karaoke.
'm gonna sing .



this is me, singing karaoke!!!!I like to sing, people applaud me



everything was fine
until...



The other day my boyfriend was not going with me because he had to do "something important" and I believed him after arriving from a walk I saw someone standing at the entrance of the door and I hid, and saw my boyfriend kissing my best friend...



I felt bad and i wait until it was ...! I said nothing then the next day i packing my clothes and I wonder where you're going and I said to my home and I said why? hit him and told him I saw you kissing you wi my best friend

then he told me that if it was true that he was going to do something important. her was the one who kissed him by force. I did not want to believe him until he told me he loved me and he did not want to miss it please forgive him and weeping I said that she forgave iff..





then went for a walk in the park! And we talked



then we went to the house, and the next day we went to the beach and enjoy the last day of vacations and the next day we will go..



A great time....

Today we leave for
california, I'm talking to
my mother before I go to
california .I'm also
excited because
tomorrow is my birthday



at the airport waiting for
the plane! and until we
fell asleep waiting.

We are in california. We
are at home organizing
the clothes.





Decided to go for a drink.



Already dawned. I'm
happy today is my
birthday. my boyfriend
brought me breakfast!



We were walking
together a while!



after we arrived i had prepared a cake and some friends were here. I liked!!!



We are husband and wife! We Happy!!

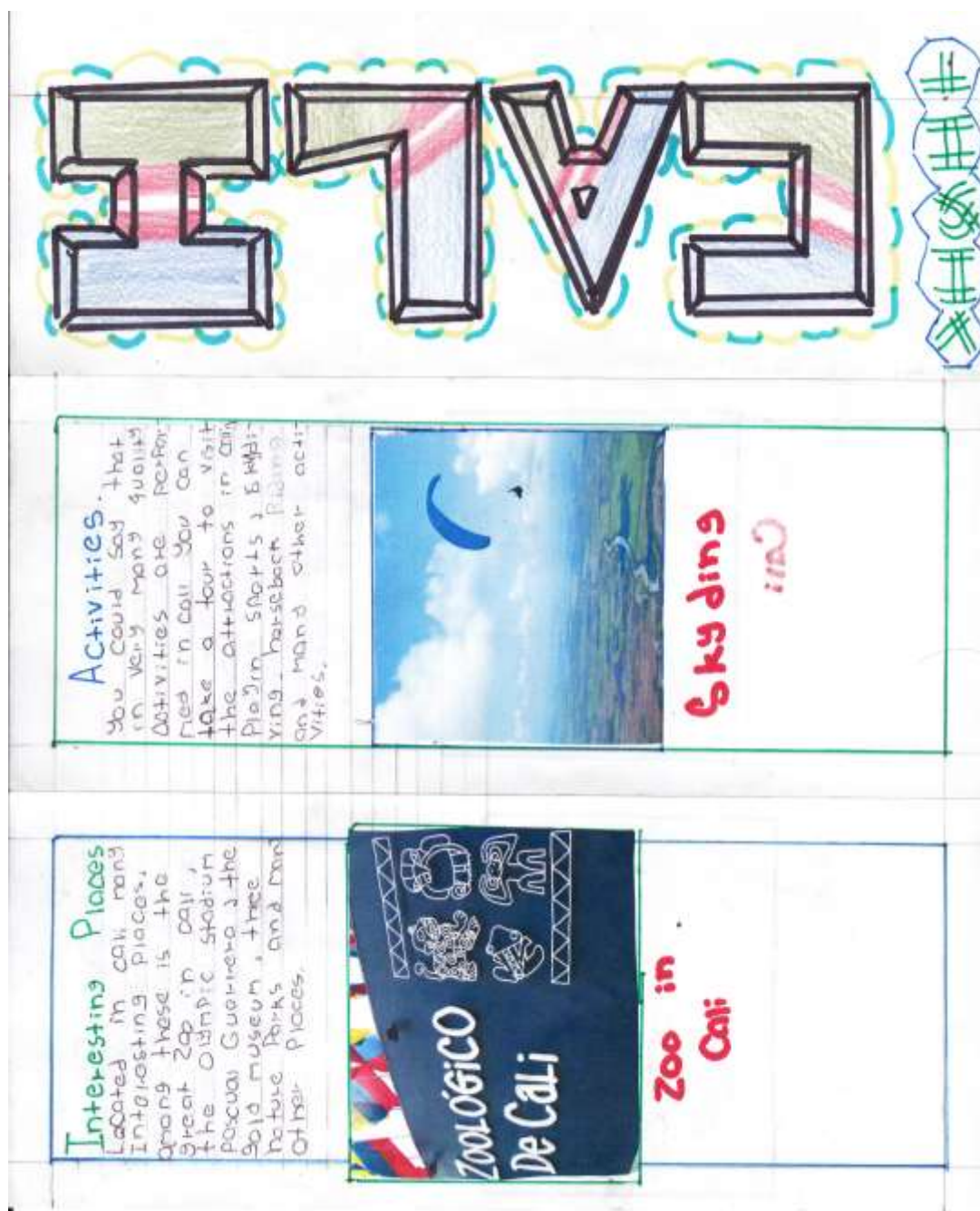


1 Year later, I'm pregnant!!!!
Will Be Girl!!! we happy!



Anexo 25

13.7. Trabajo de Escritura Descriptiva: “Create a Tourist Brochure About Cali”





Anexo 26 – A

INTERESTING PLACES	Activities
Cali has 1 ZOO, has a cristo king, has a Theater Jorge Isaac, has a big bulding of cali	Look a movie, swim in a river, run in the park. Practis a very sport per Example: Soccer, Basket ball and etc

LOCATION	Geographical Features
Is in Colombia, in Valley of Cauca, is number 3 biggest city in Colombia 	Cali has a river Pance, there are big buildings, has 1 Stadium, has a cat of the river, has mountains next to Cali 

Geographical Information

Features

Dresson land mountains
Corrugated and flat.
Haidling de Cali is home
to the heights of
A 200m

The principal rivers are:

- R. Cali
- R. Cauca
- R. Cauca
- R. Cauca
- R. Cauca
- R. Cauca
- R. Cauca

Location



Cali is a beautiful city
between the 2
mountains.

Is the number 3 the biggest city
in Colombia.

CALI IS A BEAUTIFUL
CITY.

Interesting Places




There are lots of interesting places such as:

- * Archaeological Museum
- * Museum La Merced
- * Property Carriageways
- * Gold Museum
- * Municipal Zoo

Activities

There are lots of things to do.

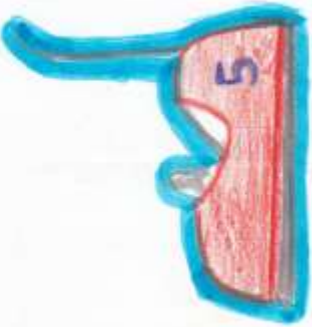
You can go to visit National Palace, Park Sagamore, The Hill of the three crosses and Club Yaraconas




Welcome To Cali



Great Place For Vacation

Location Cali is a big city ^{river} next to the Río Cali. There are some beautiful mountains and rivers. Also have towns near.	
Activities In Cali you can walk to the 3 crosses, or to the bike road, you can go to happy city, go cards or to cine may go to shopping, you can go to recreatives centers, for example Arroyo Honda.	
Interesting Cali have much museums and cultural centers.	 Dana

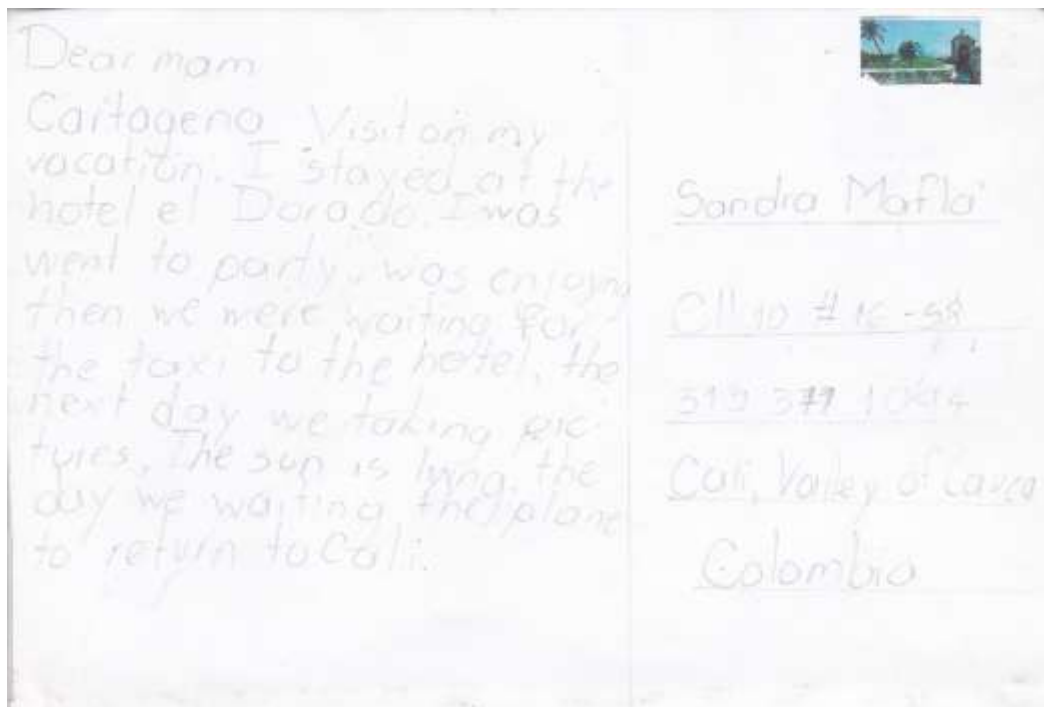
13.8. Trabajo de Escritura Narrativa: "Write a Postcard Describing your Vacation"

Dear Aunt Luz	Name Luz Viana
Hello, I'm Jose I remember	Address Cra 100 #114
you when you was here in	City, State Palm Beach, Florida
Colombia when I was	Phone No 332255
with mathe w he was in	Country USA
the Philadelphia and it was	
in juvenilia but it's no important	
We share everything. I want	
to visit you in USA but you	
are in there and I'm in	
Colombia.	
I Amer to miss you.	

Anexo 30



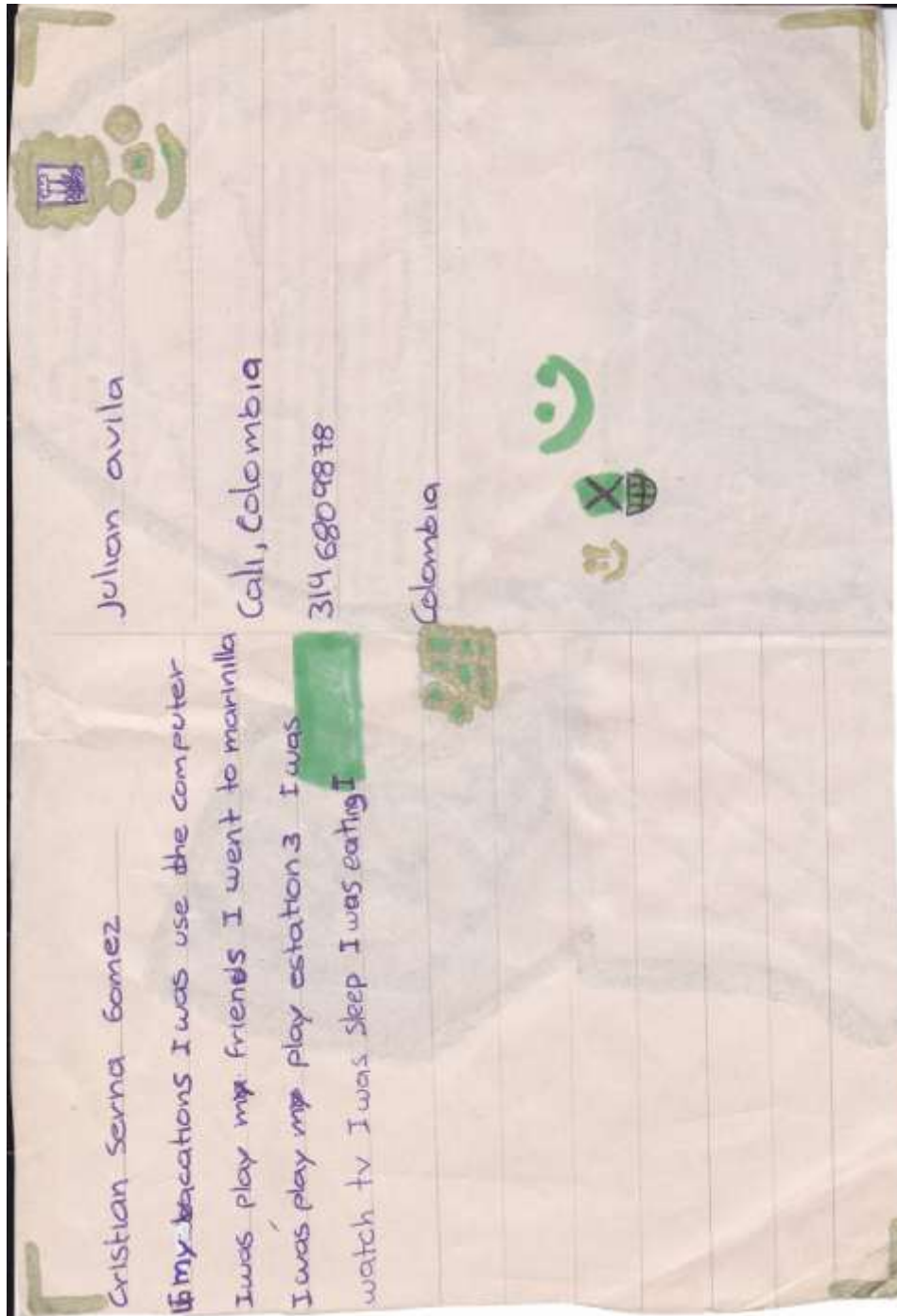
Anexo 30 – A



Anexo 31



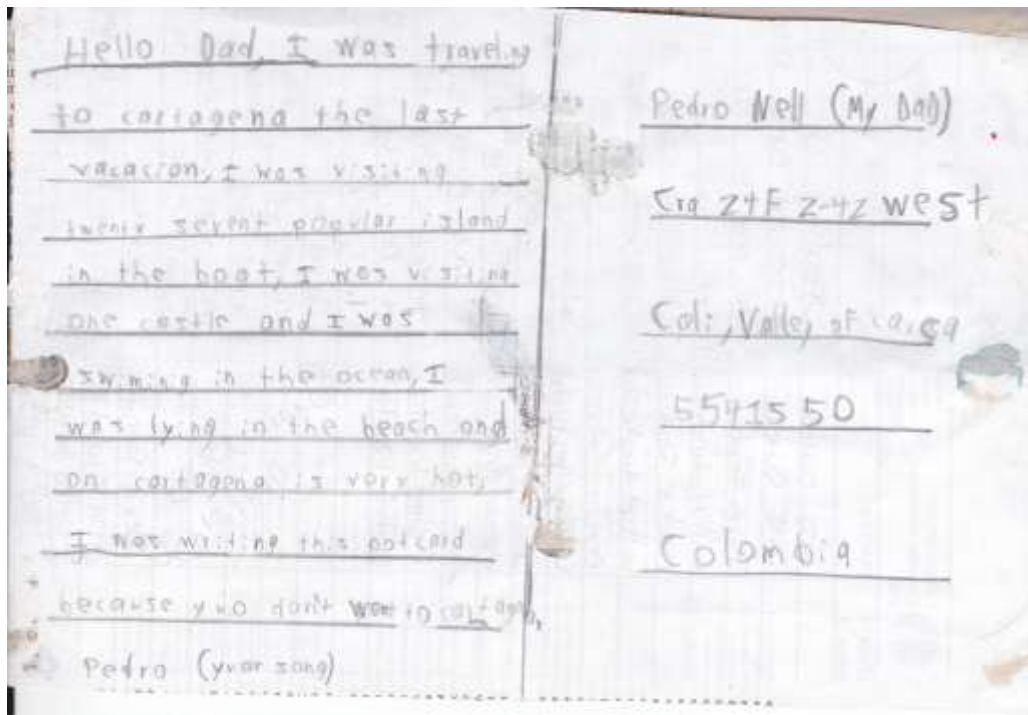
Anexo 31 – A



Anexo 32



Anexo 32 - A



Anexo 33



Anexo 33 – A

13.9. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para crear el folleto sobre Cali



Location

Colombia have three biggest citys. One of that citys are Bogotá, is the 1st biggest city in Colombia. The 2nd one is Medellín and the 3rd one is CALI!!

Cali is the capital of the valley of Cauca.

Weather

The weather in Cali and in almost of Valle del Cauca is very hot. The temperature ranges from a very rare 20° to a more often 30°. It's a very sunny city, but it also rains a lot between March and April, and between September and December.

Don't forget your sunglasses, caps and sunblock when you visit Cali!!

Cali is one of the best cities to spend your vacations in! It's a great place for children and adults!!



13.10. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para crear una postal utilizando “Paint”



Hello, mom! How are you?

I'm writing this postcard to you to tell you about my vacation here in Japan! I'm having a great time! Right now I'm with my friends and I'm always taking pictures!

Look, in those pictures I was eating sushi in a delicious sushi restaurant. Do you remember my friend's little brother? Well, he was singing in the karaoke!! It was very funny! In the other pictures I was surfing with my friends. We went to a beautiful beach and surfed the whole afternoon. I also traveled by "shinkansen". It's the fastest train here in Japan. The weather is really nice: warm and sunny.

I hope you're having fun at home with dad. See you in a week.

Love,
Julián



María del Pilar Aguilar Salazar

Cra 12C #42-103

Santiago de Cali, Valle del Cauca

572

Colombia



**13.11. Posible resultado de la implementación de la herramienta virtual para
crear un artículo noticioso**



Anexo 36